

19/2018

DYSKURSY
MŁODYCH
ANDRAGOGÓW

ROCZNIK

UNIwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2018

RADA NAUKOWA

Agnieszka Bron, Rob Evans, Wiltrud Gieseke, Solveig Haring, Bogdan Idzikowski,
Larissa Jögi, Józef Kargul, Mieczysław Malewski, Ewa Narkiewicz-Niedbalec, Steffi Robak,
Ewa Maria Skibińska, Ewa Solarczyk-Ambrozik, Helga Stock, Camilla Thunborg



ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Małgorzata Olejarz (redaktor naczelny)
Sylvia Słowińska (sekretarz redakcji)
Emilia Paprzycka, Sylwia Słowińska, Rob Evans, Ewa Kurantowicz (redaktorzy tematyczni)
Edyta Mianowska (redaktor statystyczny)

LISTA RECENZENTÓW

www.dma.wpps.uz.zgora.pl

REDAKCJA JĘZYKOWA

Beata Szczeszek

KOREKTA

Izabela Bohdanow

KOREKTA TŁUMACZEŃ

Rob Evans, Małgorzata Gąsiorowska-Sawka

REDAKCJA TECHNICZNA

Anna Strzyżewska

Wersja papierowa rocznika jest wersją pierwotną.
Elektroniczna wersja czasopisma dostępna jest na stronie:
www.dma.wpps.uz.zgora.pl

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Zielona Góra 2018

ISSN 2084-2740

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, sekretariat@ow.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

red. Rob Evans, Ewa Kurantowicz, Małgorzata Olejarz

Peter Alheit	
<i>The Concept of "Biographicity" as Background Theory of Lifelong Learning?</i>	9
Hanna Solarczyk-Szwec, Kinga Majchrzak-Ptak, Agata Szwach	
<i>O patriotyzmie w świetle dzienników Haliny Semenowicz. Inspiracja dla uczenia się współczesnych</i>	23
Monika Noworolnik-Mastalska	
<i>Between social value and business strategy – three models of socio-cultural spaces in organizations that practice CSR</i>	39
Agnieszka Lena Licznarska	
<i>The Other – a true individual</i>	65
Seyda Subasi	
<i>Adult education efforts for refugees: a case of a border city in Turkey</i>	79
Rozalia Ligus	
<i>Schools that "stay away" from the community. Is it a lost chance for community learning and democratic citizenship in NGO schools?</i>	95
Alicja Jurgiel-Aleksander, Małgorzata Ilkiewicz	
<i>Praktyki uczenia się bycia rodzicem w narracjach 30-latków o wychowaniu własnych dzieci. Implikacje andragogiczne</i>	113
Katarzyna Wajszczyk	
<i>Dorośli (nie)obecni w konfliktach szkolnych</i>	123
Monika Rusnak	
<i>Fostering trust. Parents and Teachers Cooperation as a Case Study</i>	137
Lidia Kataryńczuk-Mania, Jolanta Gebreselassie	
<i>Kompetencje komunikacyjne seniorów – wybrane wątki</i>	151

DYSKURS PORADOZNAWCZY

red. Małgorzata Olejarz

Marta Fronczak	
<i>Trudności w konstruowaniu własnego życia identyfikowane przez młodych dorosłych. Poradnicza oferta life design counselling</i>	165
Daria Zielińska-Pękał	
<i>Poradniczy wymiar newsletterów</i>	179
Grażyna Miłkowska, Karolina Silna	
<i>Działania wspierające i pomoc osobom doświadczającym przemocy</i>	193
Artur Doliński, Tatiana Rongińska	
<i>Zastosowanie kwestionariusza „Inwentarz Diagnostyki Osobowości w Kontekście Sytuacyjnym – IPS” dla oceny kompetencji społeczno-komunikacyjnych pracowników socjalnych</i>	207
Anna Kławska-Zduńczyk	
<i>Zadania doradcy zawodowego w pracy z osobami planującymi emigrację zarobkową oraz reemigrantami</i>	223

Joanna Dec-Pietrowska	
<i>Refleksje doradców nad własnymi doświadczeniami w streetworkingu</i>	237
Maria Łukaszek	
<i>Pełnienie roli męża/partnera życiowego przez mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności jako wyzwanie dla poradnictwa rodzinnego włączonego w proces resocjalizacji</i>	255

DYSKURS ANIMACJI KULTURY

red. Sylwia Słowińska

Beata Cyboran	
<i>Demokracja w kulturze przestrzeni rozwoju animacji społeczno-kulturalnej</i>	273
Aleksandra Litawa	
<i>Święto ulicy jako przykład udomowionego uczestnictwa w kulturze</i>	289
Sylvia Słowińska	
<i>Zróżnicowane oblicze edukacji kulturalnej podejmowanej oddolnie zilustrowane badaniem i krytycznym komentarzem</i>	299

DYSKURS GENDEROWY

red. Emilia Paprzycka

Jolanta Klimczak	
<i>Płeć kulturowa i starość w przestrzeni domu</i>	315
Julita Czernecka	
<i>Rola wyglądu i znaczenie atrakcyjności w życiu starszych kobiet</i>	327
Rafał Boguszewski	
<i>Płeć i wiek w kontekście wykluczenia społecznego w Polsce</i>	339
Emilia Kramkowska	
<i>Przemoc symboliczna wobec ludzi starych nowym sposobem ich wykluczenia społecznego? Perspektywa współczesnej seniorki i seniora</i>	353
Nota o Autorach i Redaktorach	365

CONTENTS

ANDRAGOGICAL DISCOURSE

ed. Rob Evans, Ewa Kurantowicz, Małgorzata Olejarz

Peter Alheit	
<i>The Concept of "Biographicity" as Background Theory of Lifelong Learning?</i>	9
Hanna Solarczyk-Szwec, Kinga Majchrzak-Ptak, Agata Szwech	
<i>About the Patriotism in the Light of the Halina Semenowicz's Journals. Inspiration for the Learning of the Contemporaries</i>	23
Monika Noworolnik-Mastalska	
<i>Between social value and business strategy – three models of socio-cultural spaces in organizations that practice CSR</i>	39
Agnieszka Lena Licznarska	
<i>The Other – a true individual</i>	65
Seyda Subasi	
<i>Adult education efforts for refugees: a case of a border city in Turkey.</i>	79
Rozalia Ligus	
<i>Schools that "stay away" from the community. Is it a lost chance for community learning and democratic citizenship in NGO schools?</i>	95
Alicja Jurgiel-Aleksander, Małgorzata Ilkiewicz	
<i>Learning Practices of Being a Parent in the Narratives of 30 Year Old People on Their Children Upbringing. Andragogic Implications</i>	113
Katarzyna Wajszczyk	
<i>Adults (Un)Present in School Conflict</i>	123
Monika Rusnak	
<i>Fostering trust. Parents and Teachers Cooperation as a Case Study</i>	137
Lidia Kataryńczuk-Mania, Jolanta Gebreselassie	
<i>Communication Competencies of Senior Citizens – Selected Threads</i>	151

COUNSELLING DISCOURSE

ed. Małgorzata Olejarz

Marta Fronczak	
<i>Difficulties in Constructing Life Identified by Young Adults. Counselling Offer: Life Design Counselling</i>	165
Daria Zielińska-Pękał	
<i>Counselling in Newsletters</i>	179
Grażyna Miłkowska, Karolina Silna	
<i>Supportive Activities and Help for Violence Victims</i>	193
Artur Doliński, Tatiana Rongińska	
<i>Application of the Questionnaire "Inventory of Personality Diagnostics in a Situational Context" for the Assessment of Social Communication Competence of Social Workers</i>	207
Anna Kławiś-Zduńczyk	
<i>Tasks of a Career Counsellor in Working with People Planning Economic Emigration and with Returnees</i>	223

Joanna Dec-Pietrowska	
<i>Reflections of Counsellors on Their Own Experiences in Outreachwork</i>	237
Maria Łukaszek	
<i>Fulfilling the Role of a Husband/Life Partner by Men Serving Prison Sentences as a Challenge for Family Counselling in the Resocialization Process</i>	255
CULTURE ANIMATION DISCOURSE	
<i>ed. Sylwia Słowińska</i>	
Beata Cyboran	
<i>Democracy in Culture as a Space of Increase of Socio-Cultural Animation</i>	273
Aleksandra Litawa	
<i>Street Festival as an Example of Domestic Participation in Culture</i>	289
Sylwia Słowińska	
<i>Varied Face of Cultural Education Undertaken Bottom -up, Illustrated by Research and Critical Commentary</i>	299
GENDER DISCOURSE	
<i>ed. Emilia Paprzycka</i>	
Jolanta Klimczak	
<i>Gender and Oldness in Domestic Space</i>	315
Julita Czernecka	
<i>The Role of Appearance and the Importance of Attractiveness for Elderly Women</i>	327
Rafał Boguszewski	
<i>Gender and Age in the Context of Social Exclusion in Poland</i>	339
Emilia Kramkowska	
<i>Symbolical Violence Against the Elderly as a New Form of Their Social Exclusion? The Perspective of Contemporary Elderly Women and Men</i>	353
Note about the Authors and Editors	365

DYSKURS

andragogiczny

red. Rob Evans, Ewa Kurantowicz,
Małgorzata Olejarz

Peter Alheit*

THE CONCEPT OF "BIOGRAPHICITY" AS BACKGROUND THEORY OF LIFELONG LEARNING?¹

The concept of the 'educational biography' frequently appears in programmes and documents relating to lifelong learning. What is meant by that often remains unclear. Like many notions pertaining to the field of the social sciences, the concept of biography has a peculiar dual nature. It is both an everyday term as well as an elaborate scientific concept. Even though it may cause us consternation at times, in everyday life we basically have no problem in accepting that we 'have' a biography. In the social sciences, however, 'biography' relates to a highly sophisticated social construct that is by no means self-evident. Biography (in the sense of the tension between the concepts of one's life course as opposed to the story of someone's life story), is a social form of self-construction and self-projection arising from a particular historical and social context. This concept is one that is historically still relatively 'young'.

In my contribution, I would like to trace the already mentioned historical process. Then, by using three perspectives, I will discuss the current conditions relating to biographical learning and introduce the strange phenomenon of 'biographicity'. Finally, I will use two empirical studies to show, in an exemplary manner, how we need to consider significant cultural differences when talking about biographies. I will conclude with a proposal for research with a comparative perspective.

The origin of modern life courses

In brief, according to the generally accepted theory in social sciences, the process of socialisation, that is, the way in which the individual is integrated into society, has fundamentally changed in the transition into modernity. It is no longer the affiliation to groups into which one is born, castes or family that regulate rights, duties and the scope of the individual's permissible actions; rather these are pre-structured into life as a kind of temporally layered programme which is itself directly linked to the individual and to be 'slaved away at' by him or her.

* **Peter Alheit**, Prof. em. Dr. Dr. – Georg-August-University of Goettingen, Institute of Education, Goettingen, Germany; e-mail: palheit@gwdg.de.

¹ Keynote at the 4th International Conference "Culture, Biography and Lifelong Learning", Pusan National University, 19-21 March 2015.

In the mid-1980s, the Swiss sociologist Martin Kohli wrote in his thesis on the 'Institutionalisation of the Life Course' (Kohli 1985) that the allocation of key societal responsibilities (education, gainful employment, participation in civil society) according to the specific age of an individual is highly functional for the organisation of modern political systems. It offers society (with Foucault: 'government of the people') as well as individual subjects ('self-government') a rational basis for planning in order both prospectively to design and retrospectively to evaluate actions and decisions.

Indeed, this system saw a kind of 'standard biography' develop in western societies in the twentieth century which orientated itself along the job market and divided an individual's lifetime into three phases: preparation (childhood and education); an active phase consisting of gainful employment; and the quiet time associated with retirement (see Kohli 1985). However, this has never been the empirical normality or even reality for all (or at least almost all) members of society. Women have never been included (see Dausien 1996). The dramatic diagnoses of the decay of the standard biography are therefore empirically wrong. However, what has changed is the unquestioned predominance of the three-phase-model for social institutions as well as for individual life plans and life stories.

The concept of lifelong learning is a symptom of the de-institutionalisation of the 'classic' model of what a life course is and also an active engine for the political implementation of new concepts. It is, however, still historically new enough that its longterm effectiveness cannot yet be judged. The phenomenon of biography would remain incomprehensible, were it limited only to this level. In order to become 'real', in any case, the societal programme of the life course therefore needs to direct the actions and thoughts of the individual, it needs concrete subjects which, to some extent, incorporate this programme and make it their own: It needs subjects which make it into a plan and into a story. The life course as a normative framework with actions and a subjective sense must be filled with real life to create a unique story – in order to create a biography of an individual subject.

Martin Kohli (1985) describes this achievement as '**biographisation**'. A biography is therefore not only superficially a sequence of events and evidence based on dates and facts as may be demonstrated by a socially 'presentable' or documented curriculum vitae. It consists also of the subjective meaning, the experiences and stories associated with a life course (Schulze 1993). Furthermore, it consists of the multitude of stories, images (of the past) that are not only relevant to the subject 'behind', 'beyond' or 'despite' the objective life course dates, but also that can be connected with one another in a **narrative structure** (Alheit 2008). The result of this construction process (which in principle is neverending and rather one that can be redrawn and reconstructed) is

the latent meaning of the ‘individual life course.’ This meaning, too, is not fixed but can – in principle – be retold again and again (see).

The distinctive feature of the modern biography

The German cultural sociologist Alois Hahn (2000) asserted that ‘biography’ is a specific diachronic formula for identity construction and representation. This is a feature of the development of a modern society as life’s journey is no longer predetermined therein but instead becomes more variable for both the individual as well as for whole groups in society through educational processes and social mobility, migration and technical-cultural change.

Social mobility – the ability to leave one’s social background or the ‘class’ into which one was born, to take on a job or make a life-plan that distinguishes itself from the experiences or normative expectation of the previous generation – means that the social position one has reached (as well as its associated social identity), no longer reveal the nature of the life-path from which one has come.

In a class society a peasant would in all likelihood have been the son of a peasant; a craftsman the son of craftsman who had completed a clearly defined apprenticeship; the wife of a nobleman the daughter of a nobleman. In the modern contemporary society, however (at least in the broad realm of middle social positions), one can no longer determine a particular ancestry based on current societal status. While a professor can be the son of a professor, he could also be the son of a butcher; a prime minister could be part of the educated urban middle class or the son of an unskilled worker etc.

Hahn writes: “the temporalisation of self-representation [...] only becomes imperative where an identical contemporary existence can be the result of two extremely different past-lives; where the present no longer adequately illuminates much of the past” (Hahn 2000, p. 107; translation by the author). In order to present convincingly and make comprehensible one’s own social position as well as one’s unmistakable identity, it is no longer sufficient to say who one ‘is’. Instead, the individual has to relate how he or she has ‘come to be’ what they are today. The ‘gap between origin and fate’, which has become part of the common experience of the modern individual, can be in some sense ‘remedied’ through the construction of a biography.

Hahn closely considered the development of biographical design formulas in his studies and developed the theory that the individual relied upon societal ‘*biography generators*’ (such as any form of religious confession) in the production of a biographical identity (see Hahn 1982; 1987; 2000). Other forms and processes of self-discovery and self-representation encompass pleas for clemency as well as defence petitions in courts of law; travel journals and diaries dealing with the (German) coming-of-age novels;

letters of friendship; psychiatric case histories and psychological theories of development; and can even include 'Facebook' as well as the talk-shows of our (post)modern media-world.

The theory that the new variability of journeys through societal space also requires new principles for the construction of one's self – which allow the individual to endow this journey with individuality, to design it and permit one's 'self' to proceed along it –, can be deduced from this historical perspective. The concept of learning associated with the Enlightenment (with education freed from the shackles of social and religious constraints), for a number of centuries fulfilled the function of such a theory of construction. It is reinforced with a Protestant ethic and an ideology of merit pertaining to the capitalist job market which, in its profane version, 'promises' that everyone can be the architect of one's own fortune.

Symptoms of 'governmentality effects' in a Foucaultian sense

In this process, the concept of a linear 'standard biography' based on education and vocation (in specific historical phases and for a specific part of the population), has provided a viable framework for both the individual and collective formation of meanings. While it may have recently become less relevant, or could even be said to have 'collapsed' dramatically, it does not, however, detract from the biographical principle of 'self'. If anything, according to my thesis, it strengthens it.

Apart from some (post)modern semantic variations, the idea of 'self-management' and 'lifelong learning' can also be integrated into this briefly described historical relationship where they function as contemporary variations that have not yet proven their historical validity and effect. When in the current debate reference is made back to the heightened need for educational counselling and career guidance relating to 'educational biographies' (Bröckling 2000; 2007) or 'lifelong learning' (Fejes 2008; Rothe 2010), this by no means refers to facts or distinct tendencies. Instead, it relates to the most demanding societal and scientific constructions that still leave their constructive character largely obscured. Foucault, in his reflections on "governmentality", has convincingly criticised those hidden constraints into "*self-governance*" (see Foucault 1976; 2000).

A new theoretical framing of lifelong learning

This assessment is especially true for the concept of 'lifelong learning' where the scientific content has not yet been satisfactorily resolved despite numerous publications. Hence, I propose for it to be treated as an educational strategy which can be subject to

scientific analysis but that is not, however, itself to be a scientific term with analytical precision or theoretical content (see Dausien & Rothe 2007; Dausien 2008). Conversely, I consider a perspective relating to biographical or educational theory to be useful for an analysis focused on educational and adult learning in the dimension of the life span.

It is useful for reflecting on (pedagogical) consultancy processes that relate to individual education and employment pathways where the processes can claim to build on the subjective, experiential and learned structures of the consulted subjects – on their biographical 'self-constructions'. Even if this claim cannot be said to apply to all forms of consultancy in this field, it nonetheless appears to constitute a kind of core pedagogical professionalism. It therefore seems reasonable, at this point, to outline briefly the specific characteristics of a biographically theoretical approach to 'lifelong learning', or, more generally, to educational processes within the life span (Dausien 2008; Alheit & Dausien 2009a; 2009b). I want to highlight *three aspects* of such an approach that can be used for the analysis of educational processes: temporality, contextuality and reflexivity.

Temporality. The focus of using a biographically theoretical approach is essentially one of a differentiated notion of how learning processes are structured temporally; how (through the intertwining of various time structures – such as past, present, future, everyday life, life time, societal time; 'own-time' and 'institutionalised' time structures) they lead to the construction of high-order structures of experience and meaning.

Therefore, a biographical analysis enquires about the temporal structure, the temporal order and 're-order' of education and learning within a life span. This is no linear structure in the sense of links in a 'chain of ongoing-learning', nor is it a quantitative accumulation of knowledge in the sense of a 'knowledge-account'. They are considered to be more of a complex overlay of various logical approaches to temporal structures. Educational pathways often encompass detours, interruptions, revisions and repeated processes. This applies to both the required level of qualifications and education that are structured according to the social context (e.g.: institutionalised curricula, changes in the job market, the interconnectedness of institutions, guidelines on further education) as well as to their 'own' time structure formed and reformed through experiences and perspectives relating to biographical subjects and social groups. In this way, biographical research allows an elaborated analysis of the dimension of a lifetime of learning which, after all, is central to the principle of lifelong learning. This becomes especially significant in consultation processes during periods of biographical transition.

Contextuality. The second aspect relates to social contextuality or sociability. Biographical learning processes are not to be found 'in' the individual as simple cognitive activity of a self-referential brain, instead, they are located in the social world and dependent upon it (see Dewey 1916). The 'worlds' (in which learning processes take place as individual and interactive practices) are then not arbitrary learning environ-

ments but complex and inconsistently organised and multi-‘layered’ social contexts of varying levels of relevance: There are concrete situations, life-settings and structured historical-social spaces that are marked by specific power structures and structures of inequality. Learning processes virtually take place ‘between’ subjects and the worlds relevant to them – and these worlds change and are themselves historically variable.

I can only intimate the theoretical background for this conceptualisation. I use a biographical concept that is principally characterised by the theoretical tradition of social constructionism and is rooted in pragmatism, symbolic interactionism and societal phenomenology. It also focuses on the everyday view of the biographical subjects and on their relationship with themselves as well with the rest of the world. Furthermore, analyses of societal power relationships and inequalities are included following on from the ideas of Pierre Bourdieu or Michel Foucault as well as narrative-scientific concepts.

Educational biographies can thus be understood to be a subject-context-relationship and the question is then one of the **concrete ‘How’** of the temporal and meaningful structure of such relationships, or, more precisely, of such ‘configurations’. Particularly the perspective of biographical research that is supposedly ‘only’ directed at the individual opens up a view on the social structure of biographical processes, on the institutional and societal conditions and practices that add to the formation of biographies; that support, inhibit or block off pathways.

Such a concept of biographical theory within the pedagogical-consultative practice challenges us to examine the role of educational institutions as well as connection with other institutions and spheres of life in concrete biographies. It challenges us not only to look at the ‘competencies’ and ‘profiles’ of an individual as suggested by individualised approaches to learning. ‘Biography’, in contrast to these, is an attempt to take into consideration the **interaction between institutional structures and societal conditions** on the one hand; and the course of education shaped by the actions, experiences and interpretations of the biographical subjects on the other.

Reflexivity. A third facet comes into play in a biographical approach to educational processes: iographical reflexivity. In the first instance this refers to learning being understood as a process of ‘making-experiences’ and of the construction of meaning where the subject recursively refers to his or her own experiences and yields new knowledge and adventures. A specific biographical structure of experiences manifests itself through the many processes of learning. This occurs over the life course and in each of the relevant (and potentially changing) everyday contexts. This biographical structure virtually constitutes the individuality of the self. It can be understood to be a temporally layered, individual configuration consisting of social experiences – including, of course, embodied and emotional sentiments.

New experiences and knowledge are continually built into this biographical configuration of meaning – which can also be labelled as temporally layered ‘biographical knowledge’ (Alheit & Hoerning 1989). In this way the biographical sum of knowledge is successively being built and rebuilt. Put metaphorically, **‘life is a building site’** and learning is the constructive process where knowledge and sense are produced from actions and experiences. As to which biographical sense, which configuration of knowledge are produced depends on the ‘material’ and the tools that are available on any given building site. It also depends upon what the given options are for all possible concrete forms of action, whether for first time attempts, for repeated trying, for mistakes, for modifications and new designs, and, finally, through the communicative space for reflecting individually and in groups.

Such a space that offers the means, temporally, to ‘exit’ the process of biographical work to reflect upon it from a certain distance can, for example, be afforded through a situation relating professional training or consultation. It can, however, also be blocked or closed off by such a situation. The latter can occur when learning or consultative situations are set up in such a way that the individual experiences and expectations of the learners are not incorporated productively. These experiences and expectations may even be rejected, aggrieved or annulled through rigid guidelines, pressure to perform or power structures.

The concept of biographical reflexivity, however, also contains a second facet that I label *‘biographicity’* (see Alheit 1995; Alheit & Dausien 2002). This facet alludes to the fact that the ‘inherent logic’ of the already formed biographical sense structures subsequent actions and interpretations of a subject. A biography is formed not only through learning; a biography also impacts reflexively back on the same learning processes. Staying with the metaphor: How and what is actually and concretely constructed on a building site depends primarily upon the experiences, competencies and routines the ‘builders’ bring in from previous building works. That is what contributes to their biographical work. It also depends upon the attitudes to, expectations of and designs on the future with which they approach the task. This complex biographical structure of experiences that is formed in the past and relates to the future ‘arranges’ the actions and learning processes of a subject. It thus restricts, in a ‘self-made’, reflexive way, the scope for action that is possible in principle (see Bröckling 2000).

The limitation is both (and that identifies ‘biographicity’): a narrowing *and* an enablement. Not all conceivable constructions are built. However, there exists the creative potential to newly create a specific, individual construction from the general possibilities, even to the surprise of the producer. The biographical potential creates *‘self-will’* (*‘Eigensinn’*) that eludes not just pedagogical access but can also only be steered by the subject.

A fundamental difference, however, becomes apparent between a biographical-theoretical concept of learning processes and the idea of ‘self-management’ or of the ‘entrepreneurial self’. This seems to be fully self-explanatory, balances itself, plans and aims to avoid ‘mistakes’, and develops improvements – always with the goal of ‘self-optimisation’ in mind. Biographical learning in contrast is incalculable and surprises itself (see Bröckling 2000).

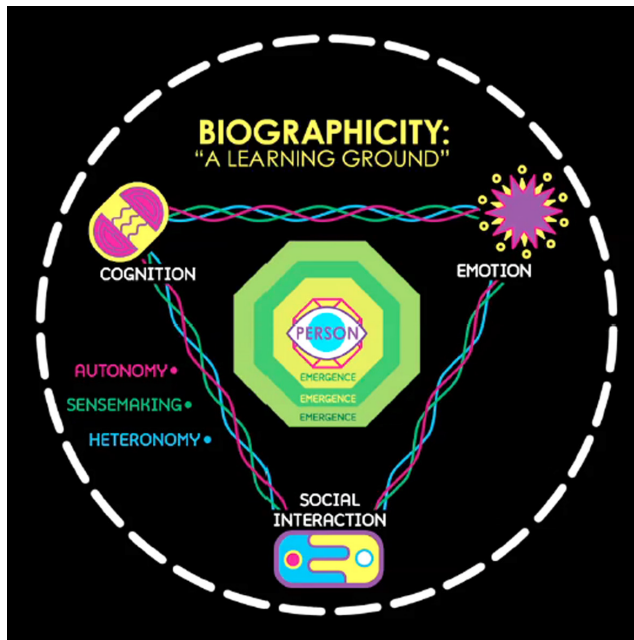
To summarise: A biographically-scientific approach to educational and professional biographies (i.e.: to a theoretically convincing concept of lifelong learning)

- assumes a complex and fundamentally ‘non-linear’ time structure of learning processes;
- it directs the focus not onto the isolated individual, but instead onto the subject-context-relationship that also always enquires about the institutional and societal conditions within which the subjects make their own experiences and
- it expects a wilful reflexivity of the biographical formation of experiences that manifests itself within concrete learning processes (as resistance, but also as creativity and surprise) and that paradoxically removes learning processes from pedagogical analysis and brings it to this strange idea of ‘biographicity’.

The cultural bias of ‘biographicity’

As far as this third point is concerned – that complicated phenomenon that I described as ‘biographicity’ – I have just returned from Washington where I was involved with Karen Nestor’s defence procedure, a PhD student who wrote about this concept in her dissertation. My impression was that she had developed my theoretical idea in a most creative way and, furthermore, had empirically substantiated it (see Nestor 2015). She complemented the original thoughts on concepts from the ‘enactive paradigm’ (e.g. Di Paolo 2005; Stewart 2010) and was plausibly able to link important results stemming from her qualitative data with Axel Honneth’s philosophical ‘**theory of recognition**’ (Honneth 1995). The wonderful picture she created gives an impression of her complex theoretical thinking:

Something else, however, was significant for me: a ‘**productive misunderstanding**’ of my thinking, as it were. Karen Nestor comprehends ‘biographicity’ radically as the ability in principle to reshape one’s life and initiate learning processes – like they say in America: ‘**where the sky’s the limit**’. The possibility that biographically layered experiences can also block and limit new learning processes is not really taken into consideration. Interestingly, she can plausibly evidence her optimism through life and educational experiences of young adults from educationally disadvantaged back-



(taken from Nestor 2015, p. 226)

grounds. Her protagonists also share her conviction that learning keeps *all* pathways open (see Nestor 2015, 168 ff.).

Nonetheless, she has to state empirically that in every one of the successful stories of learning and advancement a dimension exists that guaranteed success: very one of the individuals concerned had the profound **experience of recognition** in their educational history. This may have come from parents, siblings, teachers, supporters and friends or, occasionally, even from the public. And it is exactly this constellation that creates the experiential foundation for a willingness to reflect upon one's own life and to try new things.

It was this difference that made me consider a notion that I would like to discuss: Could it be that we think about biographical learning with an astonishing level of cultural bias? Does the clandestine myth of going '**from dishwasher to millionaire**' reflect the unbroken optimism of American pedagogues; while, mirrored in the ambiguous nature of the concept of biographicity (of 'narrowing *and* enablement'), do we see the scepticism of European intellectuals?

I am in the process of discussing with Zhiwei Chen, a Chinese PhD student, the interesting results arising from the differences in mentalities to education between

Germany and China. In the analysis of his qualitative data (having biographical interviews with German and Chinese students), he was able to identify four **key types** of educational biographies common to both German and Chinese students (Chen 2015). These consisted, as he labelled it, of a *'family type'*, a *'school or institution type'*, a *'social type'* and an *'individualisation type'*. The labels express the scope of sense that was relevant for each of the educational biographies.

He then placed these types from both the German and Chinese sample into a mentality-field that is characterised by two distinctive polarisations: according to the tension between *'modernity'* and *'tradition'* as well as the contrast between *'sociality'* and *'individualisation'*.

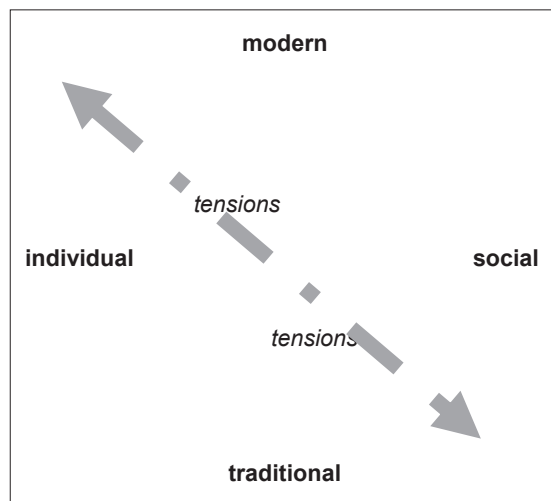


Figure 1. Field of educational mentalities

Resources: Chen Z. (2016), *Comparative Research on the Motivations, Influential Factors, and Current Status of Lifelong Learning in China and Germany*, Dissertation at. Georg-August-University of Goettingen, Goettingen, p. 276.

The 'types' discovered in the Chinese field had a strong **'traditional bias'**. Even the 'individualisation type' (IT), which is surely the one most closely aligned with modern pole, still appeared to be very socially orientated. The 'family' (FT), 'social' (ST) and 'school/institution' types (SIT) had a more or less clear orientation towards the traditional pole. This generated a mentality cluster focussed between the social and traditional poles (see Fig. 2).

The German types are orientated in a wholly different manner. Each one appears almost systematically to take up a different position within the field of educational mentalities: the 'family type' (FT) appears to have generally freed itself from traditional restrictions and is drawn to the individualisation pole. The 'school / institution type'

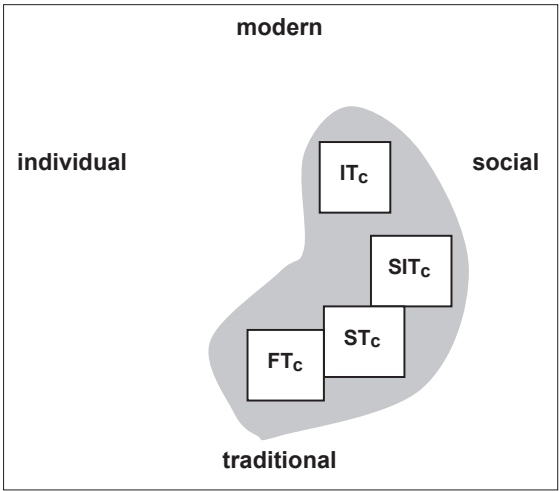


Figure 2. Chinese educational mentality
Resources: Chen Z. (2016), *Comparative Research on the Motivations, Influential Factors, and Current Status of Lifelong Learning in China and Germany*, Dissertation at. Georg-August-University of Goettingen, Goettingen, p. 276.

(SIT) has modernised and must find its place in the upper left quadrant of the field. This is especially the case for the ‘individualisation type’ (IT). In the German sample, only the ‘social type’ (ST) maintains a position relative to the social pole. The mentality cluster, however, has its focal point between the individualisation and the modernity poles – in direct contrast to the Chinese sample:

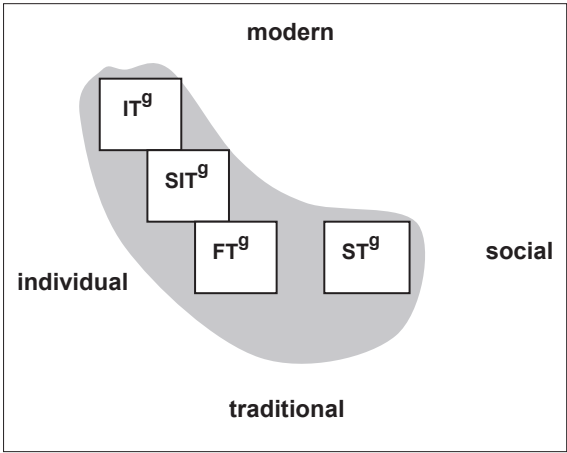


Fig. 3. German educational mentality
Resources: Chen Z. (2016), *Comparative Research on the Motivations, Influential Factors, and Current Status of Lifelong Learning in China and Germany*, Dissertation at. Georg-August-University of Goettingen, Goettingen, p. 276.

I cannot claim that this interim result really surprised me, but I must admit that the fundamental *difference* is astonishment. In contemporary China, can education and lifelong learning in their subject-context-figuration be so far removed from the European constellations?

As I said, it is exactly this that I would like to discuss in the future. And I am reminded of a South-Korean doctoral student of mine, Seong-Hie Park (2000), who had had extraordinary problems to motivate older women to participate in a biographical narrative interview. The presentation of the **personal 'I'** within the religious setting of Confucianism appeared to be an ethical problem. We are learning that the modern 'self' is a western creation and we are unsure if an uncritical application to other cultures is useful or legitimate.

Outlook

What does make sense meanwhile, is to have an intelligent comparison of 'movements' (scientific but also practical) that have the desire to combine the themes of biography and learning. I am thinking of the '**constructionist turn**' within American and European educational research. However, I am also thinking of the quasi-dynamic biographical research undertaken in Brazil where more than 2,000 conferencegoers regularly come together every two years. I am thinking of approaches in South-East Asia, especially about conferences in South-Korea which are now taking place for the fourth time. I have a secret desire to understand the cultural idiosyncrasies of these different 'movements' and to compare them with each other – for the benefit of all. You may have the wish to help me in this quest. I most warmly invite you to join me.

References

- Alheit P. (1995), *Biographizität als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung*, [in:] *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, H.-H. Krüger & W. Marotzki (eds), Opladen: Leske + Budrich, pp. 276-307.
- Alheit P. (2008), *Lebenslanges Lernen und soziales Kapital*, [in:] *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*, H. Herzberg (ed.), Peter Lang, Frankfurt am Main et al, pp. 13-30.
- Alheit P. & Dausien B. (2002), *The 'double face' of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'*, "Studies in the Education of Adults", 34, 1, pp. 3-22.
- Alheit P. & Dausien B. (2009a), *Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie Lebenslangen Lernens*, [in:] *Handbuch Bildungsforschung*, R. Tippelt (ed.), 2., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS, pp. 713-734.
- Alheit P. & Dausien B. (2009b), *„Biographie“ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive*, [in:] *Die Biographie – Zur*

- Grundlegung ihrer Theorie*. B. Fetz (Hg., unter Mitarbeit von H. Schweiger), De Gruyter, Berlin-New York, pp. 285-315.
- Alheit P., & Hoerning E.M. (Hg.) (1989), *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*, Campus, Frankfurt/Main.
- Bröckling U. (2000), *Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement*, [in:] *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, U. Bröckling et al. (ed.), Suhrkamp, Frankfurt/Main, pp. 131-167.
- Bröckling U. (2007), *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Chen Z. (2015), *A Comparison of Chinese and German Higher Education Systems* (working title), University of Göttingen, Göttingen.
- Chen Z. (2016), *Comparative Research on the Motivations, Influential Factors, and Current Status of Lifelong Learning in China and Germany*, Dissertation at. Georg-August-University of Göttingen, Göttingen, p. 276.
- Dausien B. (1996), *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*, Donat, Bremen.
- Dausien B. (2008), *Lebenslanges Lernen als Leitlinie für die Bildungspraxis? Überlegungen zur pädagogischen Konstruktion von Lernen aus biographietheoretischer Sicht*, [in:] *Lebenslanges Lernen. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde im Kontext der Erwachsenenbildung*, H. Herzberg (ed.), Peter Lang, Frankfurt/Main, pp. 151-174.
- Dausien B. & Rothe D. (2007), „*Neue Lerndienstleistungen*“. *Kritische Gedanken zu einem bildungspolitischen Programm*, „Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich“, 104, pp. 85-99.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Macmillan, New York.
- Di Paolo E.A. (2005), *Autopoiesis, adaptivity, teleology, agency*, „Phenomenology and the Cognitive Sciences“, 4, pp. 429-452.
- Fejes A. (2008), *European citizens under construction – the Bologna process analysed from a governmentality perspective*, „Educational Philosophy and Theory“, 40, 4, pp. 515-530.
- Foucault M. (1976), *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Foucault M. (2000), *Die Gouvernementalität*, [in:] *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, U. Bröckling et al. (ed.), Suhrkamp, Frankfurt/Main, pp. 41-67.
- Hahn A. (1982), *Zur Soziologie der Beichte und anderer Formen institutionalisierter Bekenntnisse. Selbstthematization und Zivilisationsprozeß*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“, 34, pp. 408-434.
- Hahn A. (1987), *Identität und Selbstthematization*, [in:] *Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*, A. Hahn & V. Kapp (eds), Suhrkamp, Frankfurt/Main, pp. 9-24.
- Hahn A. (2000), *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursozio-logie*, Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Honneth A. (1995), *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*, MA: MIT Press, Cambridge.
- Kohli M. (1985), *Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente*, „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“, 37, pp. 1-29.
- Nestor K. (2015), *Understanding Biographicity: Redesigning and Reshaping Lives in Young Adulthood*. Dissertation submitted to the Graduate School of Education and Human Development of the George-Washington-University, Washington.

- Park S.-H. (2000), *Zur Modernisierung von weiblichen Bildungsbiographien in Südkorea*. PhD Thesis submitted to the Faculty of Social Sciences of the Georg-August-University of Göttingen, Göttingen.
- Rothe D. (2010), *Lebenslanges Lernen als Regierungsprogramm. Rekonstruktion einer diskursiven Formation im bildungspolitischen Feld*, Göttingen: Dissertation am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen (011: Frankfurt/Main-New York: Campus).
- Schulze T. (1993), *Lebenslauf und Lebensgeschichte*, [in:] *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, D. Baacke & T. Schulze (eds), Juventa Verlag, Weinheim-München, pp. 174-226.
- Stewart J. (2010), *Foundational issues in enaction as a paradigm for cognitive science*, [in:] *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science*, J. Stewart, O. Gapenne & E.A. Di Paolo (eds), MA: MIT Press, Cambridge, pp. 1-31.

THE CONCEPT OF "BIOGRAPHICITY" AS BACKGROUND THEORY OF LIFELONG LEARNING?

SUMMARY: The article gives an idea of a new conceptualization of lifelong learning taking into account that learning in the life course is framed by cultural and mentality patterns. The background resource of our learning potential represents both an intimate personal dimension and a vivid social aspect. The concept of 'biographicity' has been created as an expression of this interwovenness. Empirical examples from the US society, from China and Germany show interesting differences of mental framing patterns in lifelong learning processes.

KEYWORDS: Lifelong learning, biographisation, biographicity, temporality, contextuality, reflexivity, cultural bias.

KONCEPCJA „BIOGRAFICZNOŚCI” JAKO TEORETYCZNE TŁO DLA OPISU I ROZUMIENIA PROCESU CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ?

STRESZCZENIE: W niniejszym artykule autor stara się pokazać nowe ujęcie idei uczenia się przez całe życie. W swoim opisie tej kwestii bierze on pod uwagę to, że nasze ścieżki edukacyjne są kształtowane przez kulturę i mentalność w niej zakotwiczoną. W tym sensie potencjał naszego uczenia się jest wypadkową zarówno indywidualnych, jak i społecznych aspektów życia, a koncepcja biograficzności – do której odwołują się andragodzy – stanowi odzwierciedlenie tego mechanizmu. Przywołane w tekście empiryczne przykłady uczenia się w takich społeczeństwach jak społeczeństwo Stanów Zjednoczonych, Chin, Niemiec świadczą, zdaniem autora, o interesujących wzorach różnic w procesie całościowego uczenia się ukształtowanych mentalnie i kulturowo.

SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się przez całe życie, biografizacja, biograficzność, tymczasowość, kontekstowość, refleksyjność, podstawy kulturowe.

Hanna Solarczyk-Szwec*, Kinga Majchrzak-Ptak**, Agata Szwec***

O PATRIOTYZMIE W ŚWIEŁE DZIENNIKÓW HALINY SEMENOWICZ. INSPIRACJA DLA UCZENIA SIĘ WSPÓŁCZESNYCH

Patriotyzm to pojęcie wieloznaczne, niedomknięte, sporne, niedawno przestarzałe, dziś modne. Według Azraela Kubackiego (2012):

Zrozumienie pojęcia patriotyzm w polskim wydaniu nie jest łatwe i nigdy nie będzie przedmiotem spokojnej, rzeczowej ogólnospołecznej dyskusji. To pojęcie w Polsce, jak rzadko w którym kraju, zostało poddane manipulacji ideologicznej, gdzie każdy, kto wypowiada to stwierdzenie, podkłada pod to inny sens. Z reguły jest wykorzystywane do kompulsywno-ob-sesyjnego przypominania wartości, jakim hołduje ten, który je wypowiada, [...] jako narzędzie walki ideologicznej.

Bogata literatura przedmiotu pozwala wyróżnić dwie zasadnicze postaci patriotyzmu: klasyczną – określaną również mianem patriotyzmu zamkniętego, etnicznego, bezkrytycznego, jednowymiarowego, ślepego, romantyczno-sentymentalnego – oraz nowoczesną – funkcjonującą także pod nazwą patriotyzmu otwartego, obywatelskiego, krytycznego, wielowymiarowego, symbolicznego, dojrzałego (Nikitorowicz 2013; Drałus, Wichłacz 2014). Można przyjąć, że granice między wymienionymi postaciami patriotyzmu są płynne. Nie ma bowiem patriotyzmu bez zakorzenienia w kulturze, a tym samym historii i tradycji (Najder 2002, s. 44). Nie ma również patriotyzmu bez cechującej się bezinteresownością i poświęceniem gotowości przekraczania indywidualnych interesów na rzecz dobra wspólnego (Woźniakowski 2010, s. 15). Patriotyzm wyrasta z heterogenicznych źródeł, przejawia się w różnych formach, ma różny zakres i charakter w zależności od czasu, miejsca, grupy, osoby.

Opisując wyróżnione postaci patriotyzmu: klasyczną i nowoczesną, celowo posłużymy się pewnymi uogólnieniami, aby uwypuklić występujące między nimi rozbieżności. Zabieg ten ma również na celu dostrzeżenie związku między określoną postacią patriotyzmu a wyznaczanym przez nią kierunkiem rozwoju tożsamości indywidualnej i zbiorowej. Poniżej korzystamy z części rozważań teoretycznych, zaprezentowanych

* **Hanna Solarczyk-Szwec**, dr hab., prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: hanna.solarczyk@umk.pl.

** **Kinga Majchrzak-Ptak**, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: kingam@umk.pl.

*** **Agata Szwec**, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: agataszwec@wp.pl.

w artykule *Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego* (Kopińska i in. 2017).

Patriotyzm klasyczny, w którym „[...] dominuje relacja opozycji, przeciwstawienia, przeciwstawień w stosunku do Innego, Innych, ujmowana najprościej w formie Ja – On, My – Oni” (Dyczewski 2013, s. 186), stanowi część składową ideologii wszelkich ruchów wyzwoleniczych. Bazuje na doktrynalnym sposobie pojmowania ojczyzny, a zatem utożsamianiu jej wyłącznie z terytorium danego kraju zamieszkałego przez naród, z którym jednostka się identyfikuje. Tym samym stwierdzić można, że w ujęciu tym patriota to przedstawiciel danego kraju/narodu, którego dobro jest dla niego najwyższą wartością. Jest to osoba gotowa do (współ)działania na rzecz tego kraju/narodu z innymi osobami uznawanymi za jego „prawdziwych” reprezentantów, reprodukująca raz zdefiniowane postawy, wśród których prym wiedzie heroizm (Nikitorowicz 2013, s. 32). Często cechująca się bezkrytycznym przywiązaniem do tradycji, gloryfikująca wspólnotę pochodzenia oraz jej historię i kulturę, a przez to skłonna do zapiekłości w nierzadko zamierzonych już sporach, absolutyzowania własnych racji oraz wykluczającej obawy przed innością – odcinania się od niej.

Natomiast nowoczesny patriotyzm, którego nieodłącznym elementem jest szacunek dla innych narodów, ich praw, tradycji oraz kultur, daleki jest od narodowej megalomanii. Towarzyszy mu wielowymiarowe rozumienie ojczyzny, czyli zgoda na określanie tym mianem zarówno każdej okolicy lub regionu, do którego jednostka jest szczególnie przywiązana – w takim wypadku mówi się o ojczyźnie prywatnej oraz wyróżnia m.in. patriotyzm lokalny – miłość do stron rodzinnych, do miejsca urodzenia i wychowania, miejsca zamieszkania – oraz patriotyzm regionalny – przywiązanie do krainy, dzielnicy kraju (Smolski i in. 1999), jak również danego kraju, Europy czy świata. W prezentowanym ujęciu, którego wątki w literaturze polskojęzycznej znaleźć można już w pracach Zygmunta Mysłakowskiego (1935) czy Bogdana Nawroczyńskiego (1946), patriota to osoba świadoma własnych korzeni, ale równocześnie z szacunkiem odnosząca się do ludzi, np. z innych kręgów kulturowych, i gotowa do (współ)działania z nimi na rzecz szeroko rozumianego dobra wspólnego ponad podziałami etnicznymi czy religijnymi, a tym samym budowania bazującej na wspólnej historii, mitach, rytuałach, symbolach – nawet inaczej interpretowanych – jedności w mnogości¹. Osoba uznająca historię swojej ojczyzny w całej złożoności i przygotowana do jej krytycznej oceny – odburzowania (Jedlicki 1993), a co za tym idzie nie tylko poczucia związanej z nią dumy, ale i brania odpowiedzialności za jej ciemne strony (winy przodków). A zatem

¹ Za egzemplifikację tego typu wspólnotowości uznać można jagielloński wymiar polskości, czego dowodzą słowa Jana Pawła II: „Potem przez pięć wieków była to polskość epoki jagiellońskiej: pozwoliła ona na utworzenie Rzeczypospolitej wielu narodów, wielu kultur, wielu religii. Wszyscy Polacy nosili w sobie tę religijną i narodową różnorodność” (Jan Paweł II 2005, s. 25).

jest to osoba dysponowana do osiągnięcia stanu mezo-mnezji, który charakteryzuje się znajomością przeszłości i zdolnością do wyciągania z niej wniosków na przyszłość, ale bez jej obsesyjnego kultu, co pozwala skoncentrować się na wyzwaniach teraźniejszości.

Nowoczesny patriotyzm jest więc właściwy świadomym członkom społeczeństwa lub narodu, którzy okazując szacunek do dziedzictwa przodków i deklarując swą lojalność wobec danego kraju, mogą mieć także inne tożsamości, np. regionalne. Jest postawą racjonalną, konstruktywną oraz otwartą na informacje i wobec tych wartości, których źródłem mogą być dla nas np. inne nacje (Ferenz 2007, s. 25), a także cechującą się umiejętnością krytycznego zmierzania się z niewygodnymi faktami i opiniami, co pomaga w dokonywaniu zmian w sposobie myślenia (Nikitorowicz 2013, s. 33). Twierdzenie to koresponduje ze słowami W. Stróżewskiego – jego zdaniem: „Patriotyzm oznaczać może konkretną drogę do realizacji wartości uniwersalnych. Dlatego żaden autentyczny patriotyzm nie wchodzi w kolizję z innym autentycznym patriotyzmem” (1981, s. 290).

Każdą z opisanych postaci patriotyzmu wyrazić można poprzez trzy komponenty – poznawczy, behawioralny i afektywny. A zatem założyć należy, że choć fundamentem patriotyzmu jest zawsze określona podstawa ideowo-moralna, która przejawia się w subiektywnych odczuciach ludzi (Nikitorowicz 2013, s. 16) – (poziom afektywny), to jego urzeczywistnianie nie jest możliwe bez posiadania odpowiedniej wiedzy (poziom poznawczy) i umiejętności przekładających się na działanie (poziom behawioralny). Wyróżnione aspekty patriotyzmu składają się współcześnie na pojęcie kompetencji, które rozumiemy jako złożoną dyspozycję do kompetentnego bycia w świecie.

Przedstawione wyżej zagadnienia wpisują się w szerszy kontekst teoretyczny, m.in. wspólnoty, obywatela, polityki, którego omówienie pominiemy w tym miejscu, ale będzie on towarzyszył prezentowanej poniżej analizie patriotyzmu w świetle dzienników Haliny Semenowicz.

Metodologia badań

Halina Semenowicz (1910-2004) przeszła do historii jako twórczyni ruchu freinetowskiego w Polsce i niestrudzona propagatorka jednej z niewielu alternatyw edukacyjnych przed 1989 r. (m.in. Semenowicz i in. 2014). Czas zaciera jednak pamięć o tej ważnej dla pedagogiki postaci, ale pozostawione przez nią dzienniki (1968-2004) stanowią ważne źródło wiedzy o niej i czasach, w jakich żyła.

Przedmiotem poznania w niniejszym artykule, będącym fragmentem szerszego projektu badawczego realizowanego pod kierunkiem Hanny Solarczyk-Szwec (m.in. Semenowicz i in. 2014; Solarczyk-Szwec, Szwech 2016, Szwech 2017), jest rozumienie i praktykowanie patriotyzmu przez Halinę Semenowicz. Przedmiotem badania

uczyniono siedem (wybranych) kalendarzy z lat: 1979, 1982, 1989, 1990, 1992, 1999, 2001. Wybór został podyktowany zamiarem ukazania dokonujących się na przestrzeni czasu zmian w obrębie tożsamości autorki dzienników oraz zawartością/tematyką analizowanych dzienników. Zeszyty z 1979 i 2001 r. to pierwszy i ostatni w całości zapisany dziennik, można je określić jako graniczne, wyznaczające ramy początku i końca prowadzonych zapisów. Dziennik z 1982 r. ukazuje realia życia autorki w czasie stanu wojennego, nastroje panujące w jej najbliższym otoczeniu, opisy strajków robotniczych. Z kolei lata 1989-1990 były dla Polski przełomowe w kwestiach polityczno-gospodarczych, rozpoczęły się obrady Okrągłego Stołu, odbyły się pierwsze częściowo wolne wybory do Sejmu i Senatu, rząd rozpoczął przygotowanie reform gospodarczych. Rok 1992 wypełniały wydarzenia z życia osobistego diarystki: 21 marca śmierć Jerzego Stajudy – znanego malarza, partnera starszej córki – Aleksandry Semenowicz – oraz wyjątkowe wakacje spędzone na Mauritiusie przez Semenowicz z córkami. Rok 1999 był szczególny w życiu Haliny Semenowicz – 8 czerwca po kilkuletniej chorobie zmarła jej młodsza córka Danuta, która na stałe mieszkała w Paryżu. Zapisy w nim czynione skupiały się najpierw na wiadomościach o stanie zdrowia chorej, a później na przeżywanej żałobie.

W niniejszym artykule szukamy odpowiedzi na pytania: Jaką wiedzę miała Halina Semenowicz na temat źródeł patriotyzmu i aktualnej sytuacji w kraju/na świecie?, Jak Halina Semenowicz oceniała sytuację społeczną, polityczną, gospodarczą w kraju/na świecie?, Jakie działania o charakterze obywatelskim, patriotycznym podejmowała Halina Semenowicz?, aby finalnie dać odpowiedź na pytanie: Jaki rodzaj patriotyzmu reprezentowała Halina Semenowicz? W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania podążano zarówno drogą indukcji, jak i dedukcji, dążąc do zbudowania jednostkowej teorii na temat patriotyzmu w życiu Haliny Semenowicz w jakościowym paradygmacie badań. W pierwszej kolejności zastosowano analizę frekwencyjną w poszukiwaniu pojęć będących rozwinięciem pojęcia obywatela, by na tej podstawie ocenić nasycenie narracji pojęciami związanymi z patriotyzmem. Następnie dokonano analizy danych pod kątem wyróżnionych we wprowadzeniu komponentów patriotyzmu: poznawczego (zna i rozumie historię i bieżącą politykę), afektywnego (subiektywne odczucia, ocena zjawisk społeczno-politycznych), behawioralnego (zaangażowanie, współpraca, działanie). Celem, który przyświecał prezentowanej analizie, było połączenie refleksji historycznej z odniesieniami do współczesności.

Wyniki badań

Opierając się na koncepcji Paula Lengrand, Agata Szwec przeprowadziła w dysertacji doktorskiej analizę dziewięciu obszarów uczenia się Haliny Semenowicz: komuniko-

wanie, cielesność, czas, przestrzeń, sztuka, moralność, technika i zmysł naukowy oraz obywatel. Główną część przestrzeni wynikowej budują refleksje diarystki na temat komunikowania, cielesności, czasu i moralności. Pozostałe, wśród nich bycie obywatelem, są próbą wyjścia poza obraz starzejącej się osoby, częściej odnoszą się do współczesności diarystki, obecna jest riposta, komentarz i porównania – tu Semenowicz jawi się jako aktywna, ucząca się, poważnie zaangażowana w sprawę polskie intelektualistka.

Halina Semenowicz w dziennikach zawarła osobiste refleksje oraz opinie na temat historii Polski oraz aktualnej sytuacji politycznej w kraju i na świecie, opisywała podejmowane działania, dając wyraz politycznemu „ja”, swojej osobowości społecznej i patriotyzmowi. O znaczeniu, jakie poszczególnym aspektom omawianej problematyki nadawała diarystka, świadczy frekwencyjność używanych przez nią w dziennikach słów (wykres 1).



Wykres 1. Frekwencyjność słów w obszarze polityka/obywatel*

Źródło: A. Szwech, *Biograficzne uczenie się w świetle dzienników H. Semenowicz*, Wydział Nauk Pedagogicznych UMK, Toruń 2017, s. 181 – niepublikowana praca doktorska.

* Semenowicz w zapiskach związanych z polityką i byciem obywatelem najczęściej używała słowa „Polska” – pojawia się ono 212 razy. Inne, często używane słowa to: „gazeta” – 175 razy, „Wyborcza” – 119 razy, „Solidarność” – 150 razy, „świat” – 145 razy, „rząd” – 135 razy, „sejm” – 132 razy, „kraj” – 123 razy, „prezydent” – 112 razy, „premier” – 56 razy, „państwo” – 56 razy, „minister” – 46 razy, „władza” – 45 razy, „partia” (odnosiło się do PZPR) – 43 razy, „naród” – 36 razy, „polityka” – 25 razy, „społeczeństwo” – 19 razy. O atmosferze sytuacji politycznej świadczą najczęściej używane w tym kontekście słowa: „walka” – 42 razy, „niepokój” – 22 razy, „ulga” – 18 razy.

Poznawczy komponent patriotyzmu w życiu Haliny Semenowicz

W świetle dzienników Halina Semenowicz jawi się jako osoba bardzo dobrze zorientowana w sytuacji politycznej kraju i świata. Opisane w dziennikach życie toczyło się, jak sama pisała w ciekawych czasach (2.07.1989), w okresie znamiennych i przełomowych dla najnowszej historii Polski i Europy wydarzeń lat 1979-1999. Halina Semenowicz opisuje bieżące wydarzenia polityczne, odnotowuje ważne rocznice. Przedstawia to w swoich dziennikach w kontekście codziennego życia zwykłych obywateli.

Diarystka szczegółowo opisała wprowadzenie stanu wojennego oraz towarzyszące temu reakcje i emocje.

A więc doszło jednak do stanu wojennego w Polsce. Dziś w nocy generał Jaruzelski stworzył „Wojskową Radę Ocalenia Narodowego” i w przemówieniu do Narodu, które radio powtarza co godzinę, ogłosił stan wyjątkowy. Internowano „ekstremistycznych przywódców Solidarności”, a także byłych członków KC i rządu, którzy odpowiedzialni są za doprowadzenie kraju do obecnego stanu. Gierek, Jaroszewicz, Grudzień, Szydłak i inni zostali, jak powiedział Jaruzelski, internowani i zostaną postawieni przed sądem. Całą władzę obejmuje wojsko od gmin do ministerstw. Na czym to praktycznie będzie polegało nie wiem, ale zapewne odpowiednie dekrety zostaną ogłoszone (13.12.1981).

W radio i TV działają tylko (spikerzy w mundurach) programy I, komunikaty i muzyka. Godzina policyjna od 22 do 6. Szkoły i uniwersytety mają już wakacje. Telefony międzymiastowe i międzynarodowe przerwane. Zamknięte granice. Ważniejsze instytucje i przedsiębiorstwa państwowe zmilitaryzowane (kopalnie, energetyka, koleje, transport samochodowy, poczta, telegraf, banki, CPN (paliwa), większe fabryki, itd.). Smutno! (14.12.1981).

Autorka w dzienniku z 1982 r., w każdą miesięcznicę wprowadzenia stanu wojennego, dokonywała podsumowania działań rządu oraz opisywała nastroje społeczne panujące w tamtym czasie:

Dziś już mija miesiąc od ogłoszenia stanu wojennego. Trwa systematyczna dyskryminacja działań Solidarności i jej przywódców (13.01.1982).

Bałam się trochę dzisiejszego dnia, jako nowej miesięcznicy ogłoszenia stanu wojennego, to już siódmy miesiąc. Ale już jest wieczór, a w radio nic na ten temat nie powiedziano (13.07.1982).

Czytając późniejsze dzienniki, zauważamy, że diarystka wraca do zapisów ze stanu wojennego.

Dwudziesta rocznica stanu wojennego w 1981 r. (dokładny opis tego dnia i wydarzeń następnym opisany jest w kalendarzu z 1981 roku). [...] W telewizji było dziś dużo programów o stanie wojennym z przed 20 laty. Większość bardzo krytycznie i jednak z poczuciem krzywdy i niesprawiedliwości wspomina te czasy (13.12.2001).

Halina Semenowicz opisywała w swoich dziennikach wszystkie ważne wydarzenia związane z transformacją ustrojową, m.in. obrady Okrągłego Stołu, przystąpienie Polski do NATO.

W „Wiadomościach” pokazano ważny moment naszej historii. Podpisanie przez prezydenta Kwaśniewskiego dokumentu ratyfikacji naszego przystąpienia do NATO. Jednocześnie w Pradze podpisywał go prezydent Hawel. Pracowali na ten moment wszyscy prezydenci, premierzy od 1989 r. Jest to wielki dzień dla nas! (26.02.1999).

Czytając dzienniki, zauważamy, że diarystka nie tylko miała szeroką wiedzę o krajowej polityce, ale śledziła także informacje o sytuacji politycznej i gospodarczej innych państw świata. Odnotowywała w dziennikach najważniejsze wydarzenia, jakie działy

się za granicą, np. zburzenie muru berlińskiego, wojna w Jugosławii czy zamach na World Trade Center. Oto co możemy przeczytać o przełomie politycznym w Niemczech.

Wiadomości są niezwykle. Wczoraj wieczorem został zburzony mur dzielący NRD i RFN. Tłumy ludzi wiwatowały prawie całą noc na ulicach w Berlinie po obu stronach. Jest to wielkie wydarzenie historyczne. Po 28 latach rodziny rozdzielone murem, ostrymi przepisami przekraczania go, mogą się teraz połączyć i odwiedzać. Być może niedługo obie części Niemiec się połączą i wtedy może znowu zagrozić światu potęga teutońska. Na razie RFN nie ma własnej broni i stacjonują u nich oddziały amerykańskie, a w NRD są wojska radzieckie. Niemniej dążenie do wolności, rozpoczęte w 1980 r. przez Wałęsę i Solidarność, realizuje się kolejno we wszystkich państwach Układu Warszawskiego (10.11.1989).

W kalendarzach odnajdujemy również wpisy świadczące o posiadaniu przez autorkę wiedzy na temat minionych wydarzeń historycznych, które miały wpływ na społeczeństwo, w jakim żyła. Odnotowując w dziennikach informacje o uczestnictwie w obchodach Święta 3 Maja, Święta Niepodległości, rocznicy wybuchu II wojny światowej, wybuchu powstania warszawskiego czy utworzenia Armii Krajowej, dawała wyraz nie tylko pamięci i poszanowaniu narodowej historii, ale również znajomości mechanizmów zjawisk i wydarzeń politycznych, decyzji i faktów politycznych z przeszłości. Oto jak relacjonowała w 1999 r. obchody rocznicy odzyskania niepodległości.

Wielkie Święto Niepodległości. Po 123 latach zaborów i cierpień Polska wróciła na mapę Europy, dzięki wielu wspaniałym ludziom, którzy na różnych polach działania przyczynili się do tego: Józef Piłsudski, Paderewski, Dmowski, Witos, Haller i wielu innych wybitnych Polaków pozostanie na zawsze w naszej wdzięcznej pamięci. W południe, na Placu Zwycięstwa odbyła się uroczysta zmiana warty przy Grobie Nieznanego Żołnierza w Warszawie. Ze Stanów Zjednoczonych Ameryki przyjechał były prezydent Bush z żoną. Nasz prezydent Kwaśniewski wygłosił bardzo dobre przemówienie. Było składanie wieńców i defilada. Potem złożono również kwiaty pod pomnikiem Marszałka Piłsudskiego (11.11.1999).

Znajomość dorobku poprzednich pokoleń rodaków, celebrowanie świąt narodowych, znajomość dat i wydarzeń istotnych dla losów ojczyzny, śledzenie aktualnych wydarzeń politycznych, czytanie wartościowych publikacji na ten temat, rozmowy o bieżącej polityce w kręgu znajomych czy z młodszym pokoleniem o tradycjach i zwyczajach – w tym wyrażał się poznawczy komponent patriotyzmu Haliny Semenowicz.

Zainteresowanie Semenowicz sytuacją polityczną w kraju i na świecie wynikało z potrzeby rozumienia i orientowania się w procesach prowadzących do coraz większej współzależności państw i społeczeństw. W ten sposób kształtowała globalną świadomość myślenia w szerokich kategoriach, łamała stereotypy i uprzedzenia, była otwarta, empatyczna.

Afektywny komponent patriotyzmu w życiu Haliny Semenowicz

Poziom wiedzy i świadomości politycznej, jakim charakteryzują się obywatele, jest w znacznej mierze wyznaczony przez stopień, rodzaj i jakość informacji, które są prze-

kazywane przez mass media: radio, telewizję, prasę. Halina Semenowicz, interesując się żywo życiem politycznym, miała rozległą wiedzę, w jaki sposób i gdzie może znaleźć najbardziej pożyteczną i rzetelną dokumentację w sprawach, jakie ją interesowały (Melo 1995, s. 153). Wiedzę o bieżących wydarzeniach i sytuacji politycznej diarystka czerpała zatem z różnych źródeł: polskich i zagranicznych audycji radiowych i telewizyjnych, książek i prasy.

W telewizji polskiej przemawiał dziś przewodniczący Rady Państwa Henryk Jabłoński, przekonując nas raz jeszcze, że stan wojenny był koniecznością, aby uchronić naród przed wojną domową, która byłaby jeszcze większym złem (Notes, 1982).

Wieczorem wysłuchałam w pierwszym programie radiowym bardzo interesującej dyskusji na temat naszego wejścia do Unii Europejskiej, który się ciągle odsuwa w czasie, mimo że Polska jest największym państwem w Europie Środkowej (17.04.2001).

Pani Halina czytała gazety, takie jak: „Przekrój”, „Tygodnik Powszechny”, „Gazeta Wyborcza”:

Kupiłam gazety. Znowu podróżowały. „Przekrój” kosztuje 100 zł, „Słowo Powszechne” 40 zł, a „Tygodnik Powszechny” 75 zł. Niedługo będę musiała odmówić sobie tej przyjemności, bo po prostu mnie na nią nie starczy pieniędzy (3.03.1989).

Codziennie czytałam „Gazetę Wyborczą” Solidarności, słuchałam wszelkich audycji w Radio i TV dotyczących Komitetu Obywatelskiego przy Lechu Wałęsie. Przeczytałam również książkę „Droga Nadziei” (Podsumowanie maja, 1989).

Halina Semenowicz była świadoma powszechnej cenzury i manipulacji informacjami przekazywanymi przez media do 1989 r., co wzbudzało jej sprzeciwy.

Przeczytałam nowy numer „Tygodnika Powszechnego”. Zadziwia mnie fakt, że mimo, iż tak wiele się teraz mówi o wolności słowa, w „Tygodniku Powszechnym” ciągle jest wiele znaków cenzury (29.01.1989).

Martwił ją także brak obiektywizmu mediów.

Prasa rządowa wyjdzie jeszcze jutro, a radio i telewizja mają przed sobą jeszcze dwa dni kampanii polegającej głównie na oczernianiu kandydatów Solidarności (2.06.1989).

Ważnym źródłem wiarygodnej i rzetelnej wiedzy o polityce były dla Haliny Semenowicz informacje przekazywane przez zagraniczne media. Wyjeżdżając do Francji czy Szwajcarii, czytała artykuły w tamtejszych gazetach relacjonujące sytuację w Polsce.

Noel pozbiierał dla mnie wszystkie wycinki z „Le Monde” i „Libération” dotyczące wydarzeń w Polsce od ogłoszenia stanu wojennego. Szczególnie „Le Monde” daje doskonałe sprawozdanie, dość obiektywne, najczęściej bez komentarza. Zwłaszcza Bernard Guetta, akredytowany dziennikarz francuski w Warszawie, pisze doskonale. Zresztą już w zeszłym roku podobały mi się jego artykuły (9.09.1982).

Przeczytałam dwa artykuły Jakoba Juchlera, jeden z 27 stycznia: „Umbruch in Polen (Rakowski-Wałęsa i von Gegendern zu Partnern)”, a drugi z 7 kwietnia: „Die Quadratur des runden

Tisches”. Wydaje mi się, że autor bardzo trafnie ocenił przemiany, jakie się u nas obecnie dokonują i zrelacjonował je w sposób obiektywny. (Czasopismo, w którym pisze Jakob Juchler jest tygodnikiem opozycji i nazywa się *Wochenzeitung*) (9.04.1989).

Diarystka słuchała audycji radia paryskiego France Inter (17.12.1981):

Radio France Inter podało o godzinie 15^{tej} wiadomość, że generał Kulikow jest w Warszawie dla koordynowania akcji wojskowych w Polsce z Układem Warszawskim. Na wybrzeżu ewakuowano część stoczni i wielu wojskowych zostało rozbrojonych, ponieważ sprzyjało Solidarności. W Szwecji ukonstytuował się tymczasowy zarząd Solidarności pod kierownictwem Jakuba Trzcńskiego. We Francji wszystkie związki zawodowe, z wyjątkiem CGT, ogłosiły na poniedziałek godzinny strajk od 12 do 13, jako protest przeciwko uwięzieniu członków Solidarności w Polsce (18.12.1981).

Na podstawie treści zawartych w dziennikach można stwierdzić, że H. Semenowicz nie ulegała presji systemu socjalistycznego, który zwalczał samodzielność myślenia i oceniania oraz starał się przekonać obywateli do jedynie słusznych poglądów. Stosunek pani Haliny do ówczesnej polityki rządu był negatywny.

Nie można otworzyć radia, bo na wszystkich osiągalnych przez nas stacjach jest ciągle mowa o zasługach ZSRR. Jest to szalenie deprawujące, gdy się zważy, że obok tych wielkich słów nie ma nic konkretnego na ich poparcie, co by się dało odczuć praktycznie. Sklepy są puste, brak podstawowych produktów żywnościowych. Wzysk człowieka przez partię istnieje nadal. Dyskryminacja ludzi o innych poglądach też istnieje. No i gdzie tu powód do radości i do dumy? (6.11.1979).

Diarystka pisała w dziennikach o przygnębieniu z powodu pogarszającej się sytuacji politycznej i gospodarczej w Polsce:

Nadal nie czuję się dobrze, jest mi smutno, bo Polska, z której chciałabym być dumna „schodzi na psy” (1.08.1989).

Solidaryzowała się z robotnikami poddanymi represjom, denerwowała informacjami o kolejnych strajkach, martwiły ją brutalne ataki milicji na protestującą młodzież.

W kraju nadal zamieszki. W Szczecinie była jeszcze jedna manifestacja, gdzie najbardziej aktywna była młodzież studencka i licealna. Im trudniej jest powstrzymać się od działania. Wynika to przede wszystkim z temperamentu właściwego temu wiekowi. Najsmutniejsze jest to, że siły porządkowe muszą używać przemocy wobec dzieci (5.05.1982).

Semenowicz czuła się bezsilna i przygnębiona brakiem produktów żywnościowych i obojętnością władz wobec tej sytuacji. Jako osoba znająca sytuację ekonomiczną w innych krajach Europy czuła się upokorzona.

To okropne, że w 35 lat po wojnie tak mało jest żywności i ludzie muszą się męczyć, żeby ją zdobyć (30.11.1979).

Diarystka popierała obóz solidarnościowy, który był dla niej ucieleśnieniem budowania samorządnej wspólnoty robotniczej i wywierania nacisku na władze.

W moim odczuciu Solidarność nie była przeciwko socjalizmowi, ale przeciwko jego wypaczeniu, przeciwko totalitarnemu charakterowi naszego ustroju, a przede wszystkim przeciwko nieuczciwości naszych władz w okresie minionego dziesięciolecia (23.08.1982).

Czytając wpisy dotyczące Solidarności, można zauważyć, że diarystka z uwagą śledziła działania Lecha Wałęsy, którego postrzegała początkowo jako autorytet, przykład dobrego polityka.

Dowiedziałam się dzisiaj, nie pamiętam od kogo, że Lech Wałęsa już nie jest odosobniony, lecz internowany razem z innymi w Białoleścu. Cały czas był bardzo dzielny i nie „stracił twarzy”. Czuję dla niego ogromny szacunek (6.02.1982).

W dzisiejszej „Gazecie Wyborczej” było obszernie sprawozdanie z konferencji „Praw człowieka” w Strasburgu, podczas której Lech Wałęsa otrzymał nagrodę za obronę praw człowieka. Jego przemówienie, cytowane w gazecie z tej okazji, było dowodem dużego rozwoju jego osobowości i kultury politycznej (11.05.1989).

Diarystka nie ulegała jednak urokowi charyzmatycznej postawy polityków. Potrafiła dostrzec wartości, jakimi kieruje się działacz polityczny: czy są to tylko deklaracje służące realizacji partyjnych interesów i zdobycia poklasku wśród wyborców, czy naprawdę kierują jego życiem. Jej sympatia, szacunek i podziw dla przywódcy Solidarności zaczęły maleć wraz z prezydencką kampanią wyborczą. Diarystkę raziła z czasem treść i forma wypowiedzi Lecha Wałęsy, uważała je za kompromitujące.

Śluchałam transmisji z obrad II Krajowego Zjazdu NSZZ Solidarność. Nie podobały mi się wypowiedzi Wałęsy. Uważałam je nawet za kompromitujące. Szczególnie w odniesieniu do jego doradców – intelektualistów. Żałowałam, że mnie tam nie ma, bo chętnie bym mu odpowiedziała. Na szczęście wyręczył mnie pan A. Małachowski, który powiedział m.in.: „Zabolało mnie, że mówił pan źle o intelektualistach. Czymże byłby Związek bez intelektualistów, którzy przybyli do Stocznii w 1980 r., bez Mazowieckiego, Geremka, Wielowiejskiego?” (20.04.1990).

Nie potrafiła z czasem zrozumieć działań Lecha Wałęsy, w związku z tym odczuwała smutek, rozżalenie, a nawet ból (Kulpa 2016, s. 187-189).

Oburzały ją wszelkie formy jaskrawej niesprawiedliwości i nierówności w traktowaniu obywateli, które podsycaly wrogie nastroje rodaków.

Śluchając faktów w TVN, dowiedziałam się, ze zdumieniem, że prezydent Warszawy zarabia 17 000 zł miesięcznie, a starosta 15 000 zł. Zupełnie mnie to poraziło. Jeżeli mamy „zaciskać pas”, to dlaczego nie wszyscy? Jasne!, że w takiej sytuacji są protesty i strajki, a najdziwniejsze wydaje mi się to, że „Solidarność”, która takimi samymi buntami i strajkami walczyła z komunistycznym rządem teraz, gdy władza znalazła się w jej rękach, zmieniła się w „wyzyskiwaczy” (podkreślenie diarystki, 4.02.1999).

Słowa „niepokój” oraz „ulga” są najczęściej stosowane przez Halinę Semenowicz do opisu emocji towarzyszących oglądowi i udziałowi w polityce. Emocjonalny stosunek do sytuacji w kraju znajduje odzwierciedlenie także w innych zwrotach: niezwykle drogie (10.07.1979), tyle zawiedzionych nadziei, tyle momentów dramatycznych (31.12.1981),

ciężkie czasy (5.02.1982), straszą puste półki i wyśrubowane ceny (7.08.1989), zagrożenie demokracji (3.01.1992), coraz większy chaos (6.05.1992).

Jak zaznacza Alberto Melo, mieć opinie i być zdolnym do ich artykulacji jest szeroko odczuwaną potrzebą dorosłych. Opinie nie muszą być naukowo trafne – odzwierciedlają ideologię lub filozofię życiową, w analizowanym przypadku – Haliny Semenowicz. Prezentowanie własnych poglądów wymaga, poza ogólną umiejętnością jasnego wyśławiania się, zdolnościami komunikacyjnymi, nauczenia się określania problemów ze względu na ich różne aspekty, znajdowania i wybierania wszelkiej właściwej informacji oraz łączenia danych zewnętrznych i wartości wewnętrznych w spójnej opinii (Melo 1995, s. 147-148) – to potrafiła Semenowicz i utrzymywała na wysokim poziomie mimo postępujących procesów starzenia się przez długie lata. Umiejętność dojrzałego i krytycznego obserwowania rzeczywistości politycznej, jaką odznaczała się Semenowicz, dawała jej możliwość rozumienia własnej roli w życiu społecznym, rozumienia zasad ustrojowych oraz możliwości, jakie dają one każdemu obywatelowi. Diarystka dzięki rozwiniętej świadomości politycznej i obywatelskiej wyciągała logiczne wnioski z obserwacji życia politycznego oraz była zdolna do uczenia się na błędach popełnianych przez siebie czy przez innych ludzi. Wyrażanie w dziennikach krytycznych opinii na temat sposobu rządzenia krajem było przejawem jej patriotyzmu – troski o bliskich i całe społeczeństwo, o los narodu, z którym się absolutnie utożsamiała.

Behawioralny komponent patriotyzmu w życiu Haliny Semenowicz

Słowem najczęściej używanym w dziennikach Semenowicz w odniesieniu do aktywności w sferze społeczno-politycznej jest „walka” z fałszem, biernością, niesprawiedliwością, sprzecznościami, zarozumiałością, co nasza bohaterka przekładała na działania w praktyce życia społecznego. W tym miejscu ograniczymy się do aktywności politycznej naszej bohaterki, ale Semenowicz była patriotką w rzetelnym wykonywaniu innych powinności obywatelskich, zawodowych, sąsiedzkich, lokalnych, urzędowych.

Diarystka była świadoma potrzeby aktywnego uczestnictwa w życiu politycznym, ale rozumiała też ograniczenia w tym zakresie, które wynikały przed 1989 r. m.in. z obaw przed represjami. Analizując na kartach dzienników nastroje społeczne w okresie stanu wojennego, pisała:

Naród jest podzielony na tych, którzy godzą się z aktualnym stanem rzeczy i takich, którzy się nie godzą i buntują się, cierpią w swej bezsilności. Ale najwięcej chyba jest ludzi, którzy się boją i gotowi zrobić wszystko dla zachowania swego własnego spokoju. Chyba w całej naszej historii nie było nigdy tak tragicznej sytuacji społecznej (10.05.1982).

Aktywność obywatelska Semenowicz formalnie przejawiała się członkostwem w kole Stronnictwa Demokratycznego.

Po południu poszłam na zebranie koła SD na temat „Tezy o demokracji”. Referat sędziego Krzytrowickiego, z którym współpracowałam w wielu sprawach jako ławnik. Po zakończeniu postawiłam pytanie, które mnie od dawna nurtuje: Jaki jest sens zestawiać rzeczownik demokratyzacja z przymiotnikiem socjalistyczna? Odpowiedzi udzielił mi nie zapytany, lecz nasz przewodniczący: nie można tych dwóch pojęć łączyć, bo są całkowicie sprzeczne. W uchwałach XII kongresu SD odrzucono ten przymiotnik mimo, iż takie sformułowanie jest zapisane w konstytucji PRL. Ta odpowiedź wydała mi się jasna i uczciwa. Cała dyskusja była dość burzliwa (nasze koło to przeważnie intelektualiści, którzy zdecydowanie nie boją się istniejącego stanu rzeczy). Na pochod pierwszego maja pojedzie prezes SD i niewielka delegacja. Święto SD jest 3 maja (28.04.1982).

W przypadku Semenowicz szczególnym motywem podejmowania aktywności politycznej była irytacja wynikająca z niezadowolenia wobec zastanej rzeczywistości, połączona z pragnieniem zmiany sytuacji na lepszą dla dobra społeczeństwa. Irytacja wynikała z odkrycia różnicy między tym, jak jest, a tym, jak powinno być, co motywowało diarystkę do ciągłej aktywności obywatelskiej. Przykładem tej aktywnej postawy był udział pani Haliny w wyborach w 1989 r.

Wstałam bez ociągania się zaraz po dzwonku budzika. Jest to też dzień szczególny, pierwszy raz w Polsce Ludowej są wybory, a nie „głosowanie”. [...] Po sprawdzeniu dowodu osobistego, wręczono mi 7 kart. Weszłam do kabiny, nałożyłam okulary i systematycznie poziomą kreską skreśliłam wszystkich na liście rządowej. Na pozostałych kartach wykreśliłam wszystkich poza naszymi kandydatami (4.06.1989).

Autorka dzienników nie tylko spełniła swój obywatelski obowiązek, oddając głos w wyborach, ale także podejmowała zabiegi na rzecz lokalnych kandydatów startujących z list Solidarności:

Rozdałam kartki Solidarności na pocztę, gdzie wiele osób zupełnie nie wiedziało, jak głosować. Solidarności, poza wtorkową 45-minutową audycją, poświęca się zaledwie kilka minut, dwa, trzy razy w ciągu dnia, zawsze na końcu (31.05.1989).

Napisała też list do „Gazety Wyborczej”, w którym apelowała o upowszechnianie informacji na temat głosowania w wyborach, gdyż jak sądziła, ludzie nie chcieli w nich uczestniczyć nie tylko dlatego, że dominuje apatia, zniechęcenie, ale także dlatego że nie wiedzieli, jak głosować (Piwowska 2016, s. 166).

Po obiedzie przyszedł Zbyszek, który chciał, żebym poparła jego pomysł: wyjazdu studentów na wieś z akcją propagandowo-wyjaśniającą sposób głosowania na „S”. Napisałam więc list do „Gazety Wyborczej” w tej kwestii (21.05.1989).

Angażując się w wybory, Semenowicz potwierdzała, że każdy obywatel jest odpowiedzialny za kształt i oblicze instytucji władzy, czyli za rząd i parlament. Udział w wyborach był wyrazem jej troski o dobro wspólne, w którym realizuje się dobro każdego człowieka. Dzięki temu wyrażała solidarność społeczną i odpowiedzialność za dążenie do poprawy sytuacji narodu i kraju.

Semenowicz dyskutowała o sytuacji w kraju z bliskimi osobami, znajomymi i sąsiadami. Wraz z przyjaciółmi organizowała w swoim mieszkaniu spotkania dyskusyjne, podczas których omawiano sytuację społeczno-polityczną i ekonomiczną, dzieląc się wiadomościami przeczytanymi w prasie i zasłyszanymi w telewizji (31.01.1989). Przemyslenia notowane w kalendarzach były zatem także wyrazem opinii społecznej.

Wieczór spędziliśmy [Semenowicz, Raymond i Maria Fouvielle] przy kominku, rozmawiając o różnych sprawach pedagogicznych, a także o polityce. Nazywanie powstającej na zachodzie „Europy” (dawny wspólny rywal) wydaje mi się nieadekwatne w stosunku do nazwy. Co to za „Europa”, do której nie wlicza się Polska, Czechosłowacja, Rumunia, Szwajcaria, Austria, Szwecja i Norwegia? Mogliby chociaż sprecyzować, że chodzi o Europę Zachodnią (25.05.1979).

Omówiliśmy sytuację w kraju. Te spotkania są bardzo dobrym pomysłem Zbyszka. Będziemy je kontynuować (19.12.1989).

Opisane przez Semenowicz dyskusje sprzyjały tworzeniu klimatu wzajemnej tolerancji i politycznej względności, pomagały osobom w nich uczestniczącym osiągnąć wyższy stopień rozumienia problemu będącego przedmiotem dyskusji, dzięki wielu przyczynkom, które pozwoliły oświetlić go z różnych stron (Melo 1995, s. 153). Diarystka, działając i rozmawiając z przyjaciółmi na tematy polityczne, kształtowała swoją postawę obywatelską i patriotyczną, wrażliwość moralną, pluralizm polityczny, wolę samostanowienia i krytycyzm, a wraz z nimi wiedzę polityczną, czyli umiejętność politycznego myślenia (Przyszczykowski 1998, s. 95).

Podsumowanie

Zapisy Semenowicz w dziennikach ukazują indywidualną biografię na tle wydarzeń społecznych, politycznych i gospodarczych. Autorka zawarła w kalendarzach niepowtarzalny obraz czasu trudnego i ważnego nie tylko z perspektywy indywidualnej, ale i społecznej. Diarystka była osobą nietuzinkową z racji wykształcenia, wykonywanej pracy, kontaktów zagranicznych, poglądów i dużej aktywności, miała dzięki temu możliwość szerszego i wielostronnego spojrzenia na aktualną sytuację społeczno-polityczną kraju. Jak wykazano wyżej, Semenowicz posiadała obszerną wiedzę na temat historii, z której była dumna, ale też miała krytyczny do niej stosunek, co pozwalało jej kompetentnie interpretować bieżącą sytuację polityczną. Opinie na temat sytuacji w Polsce wyrażała na podstawie licznych i zróżnicowanych źródeł, dlatego były one obiektywne, mimo dużych emocji, jakie wyrażała „pod wpływem chwili” – smutku, uniesienia czy z troską. Diarystka nie tylko wiedziała i oceniała, solidaryzowała się mentalnie z własnym narodem, szczególnie z pokrzywdzonymi: więźniami, młodzieżą, ale także była społecznie zaangażowana i aktywna politycznie. Można powiedzieć, że Semenowicz była kompletną patriotką: emocjonalnie związana z ojczyzną na dobre

i złe, krytyczna wobec historii i bieżących wydarzeń, aktywna i odpowiedzialna jako obywatelka. Reprezentowała przy tym patriotyzm nowoczesny, tj. dojrzały i obywatelski. Z racji doświadczeń (wojny, kilku lat spędzonych wówczas za granicą, córki mieszkającej na stałe we Francji, zagranicznych kontaktów i podróży) była też otwartą patriotką, postrzegając Polskę jako część Europy i świata, dostrzegając złożone zależności między nimi, tolerancyjną na różnorodność.

Z wcześniejszych analiz wynika, że w życiu Semenowicz ważne były dwie role: matki i obywatelki (Solarczyk-Szwec, Szwec 2016). Role te mocno się ze sobą łączyły. W świetle dzienników nasza bohaterka jawi się nawet jako „matka narodu” – wychowuje młodsze pokolenia do dojrzałego patriotyzmu, uświadamia dorosłym kwestie polityczne i obywatelskie, ocenia postępowanie władz, cierpi w chwilach trudności narodu, gani za błędy i niesprawiedliwość, cieszy się z sukcesów, podejmuje działania naprawcze. W tym przejawia się romantyczny, ale pozbawiony mesjanizmu i sentymentalizmu, swoisty dla jej pokolenia, dziś jednak już anachroniczny, komponent patriotyzmu Semenowicz.

Podsumowując powyższe rozważania, stawiamy ostatnie pytanie: Czy i czego z patriotyzmu Haliny Semenowicz możemy uczyć się współcześnie? Jak już zostało powiedziane, Semenowicz reprezentuje dojrzały patriotyzm z nutą romantyzmu, który wyrastał z dojrzałej i zintegrowanej osobowości, postawy otwartości na uczenie się przez całe życie. Nie była to w okresie powojennym powszechna ani popularna postawa. Współcześnie, jak wynika z badań CBOS opublikowanych pod koniec 2016 r., 88% Polaków uważa się za patriotów. Za najważniejsze cechy postawy patriotycznej badani uznają: wpajanie dzieciom miłości i szacunku do ojczyzny, pielęgnowanie polskich tradycji, znajomość historii własnego kraju, ale częściej niż w 2008 r. kojarzony jest też patriotyzm z płaceniem podatków, podejmowaniem działalności na rzecz lokalnej społeczności, udziałem w wyborach, rzetelnym wypełnianiem obowiązków zawodowych oraz poszanowaniem i przestrzeganiem prawa – to cieszy. Głośna, ale nie tak wcale liczna, jest grupa patriotów narodowych, mało jest natomiast wyznawców patriotyzmu opartego na pluralizmie wartości, dopuszczającego wiele różnorodnych dróg bycia Polakiem (Stelmach 2017, s. 112). I tego ostatniego możemy uczyć się przede wszystkim od Haliny Semenowicz, czym wyprzedzała także swoją epokę. Drogą do tego jest kształtowanie postawy otwartości, tolerancji, akceptacji innego i różnorodności. Quo vadis?...

Bibliografia

- Cichocki M. (2002), *Solidarystyczne podstawy patriotyzmu*, „Znak”, nr 563, s. 13-30.
Czajowski A. (2010), *Patriotyzm po europejsku. Ankieta*, „Znak”, nr 663, s. 36-42.

- Drałus D., Wichłacz M. (red.) (2014), *Nowoczesne formy patriotyzmu i nacjonalizmu w kontekście przemian współczesnych systemów społeczno-politycznych*, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe „Atla2”, Wrocław.
- Dyczewski L. (2013), *Tożsamość i patriotyzm*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, J. Nikitorowicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 173-188.
- Ferenz K. (2007), *Patriotyzm i powinności obywatelskie*, [w:] *Edukacja obywatelska w społeczeństwach wielokulturowych*, A. Szerląg (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 23-33.
- Jan Paweł II (2005), *Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiąclecia*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Jedlicki J. (1993), *Dziedzictwo i odpowiedzialność zbiorowa*, [w:] *Żle urodzeni, czyli o doświadczeniu historycznym. Scripta i postscripta*, J. Jedlicki (red.), Aneks – Polityka, Londyn–Warszawa, s. 108-125.
- Kloczkowski J. (red.) (2007), *Z dziejów polskiego patriotyzmu*, Ośrodek Myśli Politycznej, Kraków.
- Kopińska V., Majchrzak K., Szwech A. (2017), *Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1, s. 93-109.
- Kubacki A. (2012), *Nasz patriotyzm*, <http://azrael.natemat.pl/12917,nasz-patriotyzm> [3.01.2018].
- Kulpa M. (2016), *Dziennik Haliny Semenowicz z 1990 roku jako źródło wiedzy o historii*, [w:] *Inspiracje pedagogią freinetowską. Dzienniki Haliny Semenowicz – matki i obywatelki*, t. 2, H. Solarczyk-Szwec, A. Szwech (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 187-199.
- Melo A. (1995), *Obywatel*, [w:] *Obszary permanentnej samoedukacji*, P. Lengrand (red.), tłum. I. Wojnar, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa, s. 147-160.
- Mysłakowski Z. (1935), *Państwo a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Najder Z. (2002), *Kto potrzebuje patriotyzmu?*, „Znak”, nr 563, s. 44-55.
- Nawroczyński B. (1946), *Zasady nauczania*, Książnica Atlas, Wrocław.
- Nikitorowicz J. (red.) (2013), *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nikitorowicz J. (2013a), *Dylematy patriotyzmu, nacjonalizmu i ustawicznie kształtującej się tożsamości. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, J. Nikitorowicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 14-26.
- Nikitorowicz J. (2013b), *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, J. Nikitorowicz (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 29-48.
- Piwowarska E. (2016), *Halina Semenowicz jako świadoma i zaangażowana obywatelka oraz inne zadania starości w świetle dziennika z roku 1999*, [w:] *Inspiracje pedagogią freinetowską. Dzienniki Haliny Semenowicz – matki i obywatelki*, t. 2, H. Solarczyk-Szwec, A. Szwech (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń, s. 133-171.
- Przyszczykowski K. (1998), *Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych*, [w:] *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Z. Melosik, K. Przyszczykowski (red.), Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Toruń, s. 95-109.
- Semenowicz A., Solarczyk H., Szwech A. (red.) (2014), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Semenowicz H., *Dzienniki 1968-2004* (rękopis).
- Skibińska E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Uniwersytet Warszawski, Wydawnictwo Instytutu Technologii, Warszawa–Radom.

- Smolski M., Smolski R., Stadtmüller E.H. (1999), *Słownik encyklopedyczny edukacji obywatelskiej*, Wydawnictwo EUROPA, Warszawa.
- Solarczyk-Szwec H., Szwec A. (red.) (2016), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Dzienniki Haliny Semenowicz – matki i obywatelki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Stelmach M. (2017), *Kotwica i orzeł biały*, „Polityka”, nr 45 (3135), s. 108-113.
- Stróżewski W. (1981), *O pojęciu patriotyzmu*, [w:] W. Stróżewski, *Istnienie i wartości*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków, s. 288-293.
- Szwec A. (2017), *Biograficzne uczenie się w świetle dzienników H. Semenowicz*, Wydział Nauk Pedagogicznych UMK, Toruń – niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem H. Solarczyk-Szwec.
- Woźniakowski H. (2010), *Patriotyzm aktualnego etapu*, „Znak”, nr 663, s. 13-17.

O PATRIOTYZMIE W ŚWIELE DZIENNIKÓW HALINY SEMENOWICZ. INSPIRACJA DLA UCZENIA SIĘ WSPÓŁCZESNYCH

STRESZCZENIE: Przedmiotem analiz są wymiary patriotyzmu praktykowane w życiu przez Halinę Semenowicz (1910-2004) – prekursorkę ruchu freinetowskiego w Polsce – w świetle jej dzienników z lat: 1979, 1982, 1989, 1992, 1999, 2001. W pierwszej kolejności zastosowano analizę frekwencyjną w poszukiwaniu pojęć będących rozwinięciem pojęcia obywatela, by na tej podstawie ocenić nasycenie narracji pojęciami związanymi z patriotyzmem. Następnie dokonano analizy danych ze względu na poznawcze, afektywne i behawioralne komponenty patriotyzmu. Na tej podstawie można stwierdzić, że Halina Semenowicz reprezentuje dojrzały patriotyzm z nutą romantyzmu, który wyrastał z dojrzałej i zintegrowanej osobowości, postawy otwartości na uczenie się przez całe życie. Halina Semenowicz może być w szczególności przykładem dla innych praktykowania patriotyzmu opartego na pluralizmie wartości i różnorodności dróg bycia Polakiem.

SŁOWA KLUCZOWE: Halina Semenowicz, Polska, patriotyzm, życie codzienne, polityka w latach 1979-2001.

ABOUT THE PATRIOTISM IN THE LIGHT OF THE HALINA SEMENOWICZ'S JOURNALS. INSPIRATION FOR THE LEARNING OF THE CONTEMPORARIES

SUMMARY: The subject of the analyses are the dimensions of the patriotism practiced during her lifetime by Halina Semenowicz (1910-2004) – the precursor of the Freinet movement in Poland – in the light of her journals from years 1979, 1982, 1989, 1992, 1999, 2001. First, the turnout analysis was conducted to search for the terms which would be an expansion of the word citizen and on the basis of that, to assess the saturation of the narration with the words connected to patriotism. Then the data was analyzed when it comes to the cognitive, affective, and behavioural components of patriotism. On the basis of the analyses it can be stated that Halina Semenowicz represents mature patriotism with a bit of romanticism which grew from the mature and integrated personality, the attitude of openness to lifelong learning. Halina Semenowicz can be in particular an example for others of practicing patriotism based on the pluralism of values and the variety of the ways of being Polish.

KEYWORDS: Halina Semenowicz, Poland, patriotism, everyday life, politics in the years 1979-2001.

Monika Noworolnik-Mastalska*

BETWEEN SOCIAL VALUE AND BUSINESS STRATEGY – THREE MODELS OF SOCIO-CULTURAL SPACES IN ORGANIZATIONS THAT PRACTICE CSR

Since corporate social responsibility (CSR) is a new, global idea for business organizations, it is necessary to conduct research in organizations that implement or practice CSR. New practices that link with CSR are included and integrated in the organizational culture; hence, they constitute context and content for participation process within the culture of these organizations. Generally, cultures of organizations are “containers” for cultural symbols, beliefs, and ways of “doing” or practicing for social actors who participate in organizations. However, only those dimensions of a culture of organization are relevant which are “practiced” locally, so when experiences of actors and local practices occur in social interactions, they are recognized by participants. In other words, only those dimensions of local culture that are present in socio-cultural spaces in organizations are valuable for the process of participation and they constitute stock of socio-cultural knowledge for participants who are learning in the culture of organizations every day.

Many researchers emphasize that all learning is ‘situated’ (e.g. Lave and Wenger 1991; Wenger 1998; Illeris 2002; 2007; Jarvis 2006; Malewski 2006; 2010; Kurantowicz 2007; Czubak-Koch 2014; Rozkosz 2014). Moreover, social learning theories focus on social actions of actors and their communities, which are always culturally informed, including communication and negotiation processes. Learning in organizations that practice CSR can be included into the definition of ‘everyday learning’ which is ‘learning that takes place more generally as a function of being part of the society with certain norms, forms of practice, modes of thought etc.’ (Illeris 2007, p. 202). Moreover, learning is also a result of social engagement of actors in (collective) action that makes sense in a group, therefore, participation and social action as well as practice constitute important context for learning (Wenger 1998; Wildermeersch 1999; Illeris 2002; Kurantowicz 2007) that should be researched before analyzing the learning process.

Furthermore, according to some of the researchers on adult education and learning field of study (e.g. Wildermeersch 1991; 1992; 1999; Kurantowicz 2007), social partici-

* **Monika Noworolnik-Mastalska**, PhD – Roskilde University, People and Technology Department, Denmark; e-mail: minm@ruc.dk.

pation embraces social responsibility that members of the groups take in their action in groups. In the context of CSR, it is relevant to research on “practiced” dimensions of culture, because the global idea emphasizes that social responsibility becomes a value in business organizations. However, any of social values cannot be present in the organizations, if participants do not “practice” them locally or if they do not agree or believe that such values are important to be shared and developed in their organizations. The value of social responsibility also relates to social relationships in the group of participants. It is important to describe, understand and explain participation in the new practices that are meaningful for groups of social actors, because the process influences the quality of social life in organizations. The social life in culture of organizations develops in everyday interactions of actors in the context of organizations, in which participants and social actors shape, practice and transform the culture in the same time.

The culture of organizations is changing when new practices are being implemented and these changes also influence social life of local groups in the organizations that practice CSR. Therefore, these qualitative changes in culture of organizations are necessary to be described in processes of participation in the new practices within the organizations that practice CSR. Participants of the culture of organizations who are members of employees’ groups, departments, or professional community in organizations focus around and engage in those new practices that they believe are important enterprises for their development as well as for updating of their group. In order to describe how cultures of organizations that practice CSR are changing and how these changes during participation of employees in global CSR influence dynamics inside their groups, I would like to focus on participation of actors in groups and on the quality of their social life in the context of changes within the culture of organizations. The results of this study are also relevant for further analysis of learning process situated in the culture of organizations that practice CSR.

Moreover, processes of participation and social learning in culture are relevant for creating, sustaining and changing local cultures. The global CSR idea is implemented into organizations in the form of new practices that need to be integrated into the culture of organizations. On the one hand, participation and learning in culture illuminate the “cultural traces” in each organizations. On the other, these processes pertain to understanding and interpreting of new practices in social interactions in context of local culture of organizations. Therefore, I would also like to study how the global context of CSR informs and explains social dynamics of participation in organizational cultures locally.

Furthermore, the literature review as well as my previous analysis of global documents have indicated that development of the CSR idea is based on ambivalent reasons that I define according to Habermas (1981) communicative or purposive rationality and

I assume this double-reasoning perspective in my current study. Hence, the purpose of my investigations is also to analyze and explain how this ambivalent reasons work in practice in three organizations that implement CSR. This is also a question about knowledge assumed in the organizational socio-cultural practices as well as motives of groups of actors participating in the global CSR idea. In this paper, I focus on how the participants in three Danish organizations understand and practice CSR in the frames of four global scripts in the context of culture of organizations. My motivation for conducting these analyses was also the question of how the global CSR idea is practiced locally (e.g. joining the global network of the UN), together with the dynamics of socio-cultural processes within the organizations that practice CSR. The processes of participation and learning have dialectical nature because the way, how participants understand and practice CSR in culture of organizations influences the latter one, thus also global understanding and practicing of CSR in organizations. Participation and learning are crucial or core processes because they also create, sustain and change the broader global contexts of the socio-cultural processes. Therefore, I would like to describe, understand and explain participation process in cultures of organizations that practice CSR in the complex, global context of the idea. This is crucial because of a) the reasons of changes in culture of organizations invoked by practicing CSR locally as well as b) the quality of social life of participants who constitute groups in organizations that practice CSR. However, this research enterprise is not possible to be realized without understanding of local dynamics of socio-cultural processes inside organizations that practice CSR.

Therefore, I focus here on understanding of the new practices and on the quality of social life in organizations. I investigate how the participants understand the new practices introduced to their organizations in the context of global development of the idea, in order to understand local dynamics of social life and the qualitative changes in the culture of organizations that relate to implementing CSR. The results are important for my further analyses of learning processes in culture of organizations because learning, as socio-cultural process, relates to understanding and acting of actors situated in local communities or groups inside organizations that practice CSR.

Between social and economic values in CSR theory

The notion of corporate social responsibility (CSR) introduces a different logic of human action in organizations, grounded in “social” and not only “economic” reasons for business operations. Researchers link the CSR notion to a very broad but very general understanding of action in organizations, such as transparent action (Rybak 2002), action beyond economic profit (Zwoliński 2002; Rok 2004; Koszembar-Wiklik 2007)

or action that contributes to society (Griffin 2000; Gasparski 2003). Some scholars emphasize that a socially responsible action relates to a social expectation in a moral, legislative, financial or civil context in business (Rok 2004). Other scholars expand the CSR idea to a commitment of the business to sustainable development or a contribution to employees and their families, local communities or society, in order to improve the quality of life (Kietliński et al. 2005). Furthermore, some scholars include in the concept a necessity to focus on social interests of groups inside or outside a company and suggest that corporate action should consider any local needs, social demands or expectations towards the company (Budzyński 1997; Lichtarski 2003). Finally, scholars focus on collaboration with stakeholders as a key issue for a company that practices CSR (Filek 2013).

However, numerous authors who develop the CSR concept interpolate that socially responsible or sustainable business operations of a company can become an element of economic or management strategy that maintain growth of organizations on a global, highly competitive market (Rok 2004; Lewicka-Strzałecka 2006). The CSR strategy not only increases profits of companies but it also provides stability on the market because customers prefer to buy products, for example, with ecolabels (Nakonieczna 2008; Bucholc 2010). Currently, more and more customers expect that companies will involve in global political, social, environmental issues and solving social challenges in developing countries (Rok 2004; Nakonieczna 2008; Filek 2013). Other scholars say directly that sustainable or socially responsible actions can constitute a PR tool (Koszembar-Wiklik 2007; Rok 2010) and a value in culture of organizations, which attracts new employees (Korpus 2006).

This ambivalent understanding of social responsibility in the CSR idea should be explored and explained empirically. Firstly, social values are necessary to be practice in the context of organizations because of quality of human life in the organizations that practice CSR. Secondly, participation in strategic dimensions of a culture in organizations disturbs learning processes and practicing social values in local groups or communities. The investigation is relevant because of practical potentials and possibilities of qualitative changes inside the organizations that practice CSR.

Global scripts for practicing CSR in local organizations

I would like to start with the description of broader context of organizations that practice CSR by using four scripts or frameworks that derive from global documents about CSR. Although global CSR idea involves different sectors and organizations, it mainly applies to business organizations.

My previous analyses of global documents have indicated that there are four scenarios for practicing and understanding CSR in organizations. The global actors (i.e. the European Commission, the United Nations Global Compact Initiatives (UNGC) or the Global Reporting Initiative (GRI), the World Business Council for Sustainable Development (WBCS), the International Organization for Standardization (ISO) and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)) understand CSR according to “primary frameworks” (Goffman 1974, pp. 21, 27) that I define here interchangeably as four cultural “scripts” (Goffman 1959, p. 72): “an ethics”, “an economy”, “an administration” and “a policy”. I define the scripts as follows:

- *Ethics* is the first framework in the global documents. It relates to compliance with human rights and to a universal moral value of social responsibility or sustainable principles in business as well as international trade regulations that business organizations should respect completely.
- *Economy* is a script that relates to socially responsible actions of an organization, which is a strategic framework since companies use it to gain additional profit.
- *Policy*: in this script, the global actors formulate some expectations for business companies, namely that the private sector will engage in social policy and will take responsibility for global social coherence.
- *Administration*: the final script focuses on the CSR “standards” or various “tools” for the managing of a new strategy in the companies that, for example participate in global network (the UNGC).

All the frameworks include both an instrumental and a communicative reason for action in organizations. In the first pair of the cultural scripts (ethics and economy), different motives for action are easily recognizable, but in the other two (policy and administration), the logic is more ambivalent and complicated. However, all scripts need to be elaborated in my further empirical research. Moreover, all the categories were connected and intermingled in the documents, but because of analytical reasons in this article, I separate them. I also use these four categories as “extracts” from the global documents in the present analysis in order to investigate how the global CSR ideas were implemented and understood in the local organizations that practice CSR. Particularly, I would like to investigate how these categories “work” and what connections are between them in the fieldwork. I analyze it by describing how participants understand and practice global CSR in the culture of organizations that implement CSR.

Participation in the culture of organizations that practice CSR

Here, I would like to explain my understanding of participation processes in the culture of organizations. Each organization includes formal working and informal practices

(i.e. rituals). Jürgen Habermas assumes that “certain kinds of institutions, such as dynastic clans and banking houses, empires and urban communes, churches, academics and business firms cannot be fully explained in functional terms, that is in terms of their organizational structure. Such institutions also secure collectively bounds and loyalties by means of symbolic modes of expressions and ceremonial practices” (Habermas 2006, p. 53). Moreover, organizations both at the cognitive level of communicated contents and at the performative level of behavioral patterns exhibit a surplus of symbolization (Habermas 2006, p. 53). This symbolization is usually defined in term of ‘culture of organization’. The concept of organizational culture has been well defined in the literature by numerous researchers (e.g. Sikorski 2001; 2006; Kostera 2003; Hofstede & Hofstede 2007).

However, culture of organization is nothing stable, but it is being made in organizations every day. Culture is something an organization is (rather than have), so it is an ongoing social construction (Smircich 1983; 1985). Peter Berger and Thomas Luckmann (1967) acknowledge that organizations reflect and create socially constructed realities and rationalities. Organizations that join the global CSR culture implement the new institutional practices or transform the old ones. Therefore, any changes in local organizational practices influence the culture of an organization. According to that, I understand organizations and their culture as complex and being continually created and changed practices or local knowledge, based on primary frameworks. Moreover, Martin Parker suggests that ‘organizations have both formal and informal orders, both structures and cultures, in so far as organizational members believe that they do or act and talk in a way that suggests they do.’ (Parker 2000, p. 49).

In my paper, the culture of organizations is a space for participation of employees that take part in the new or changing practices of organizations, which relate to CSR. Interactionists assume that the human groups create some norms (or other patterns that distinguish one social group from another), beliefs and social values or interests that they would like to follow in their action. Groups of employees practice an organizational culture in their everyday activity because ‘culture as a conception, whether defined custom, tradition, norm, value, rules, or such like, is clearly derived from what people do’ (Blumer 1969, p. 6). According to Herbert Blumer ‘human groups or society exist in action and must be seen in terms of action’ (Blumer 1969, p. 6). Furthermore, Robert Prus proposes that ‘culture can be seen as something in the making, as a multidimensional set of human processes, practices, and products, whose interlinkages are problematic and tenuous’ rather than as a unified concept or an objective condition (Prus 1997, p. 38) and he introduces a concept of ‘subcultural mosaic’ (Prus 1997, pp. 27-28). The subcultural mosaics are important in the organizations because they constitute the qualitative spaces of participation of social actors in the group in which

they can develop relationships as well as their intersubjective understanding of social actions. Therefore, subcultural mosaics are constituted in participation process of social actors (i.e. participants) in a culture of organizations. Moreover, this subcultural mosaics or organizational subcultures become a subject to change on the one hand, and on the other, they illustrate change in the culture of organizations.

Employees who take part in organizational practices participate in social interactions and they create human group life inside the organizations that practice CSR. The new practices can be a potential to develop and integrate local groups of social actors who can develop relationships and communities during collective participation in the new enterprises or activities inside organizations. The situation of local groups of actors or professional communities in the context of organizations that practice CSR as well as the quality of socio-cultural organization of life influences further analyses of social learning in the culture, which is based on intersubjective understanding of the stock of knowledge, beliefs, values, etc. of actors who participate in the culture. Therefore, by focusing on participation in culture and dynamics of social life in the organizations that practice CSR, I would like to explain complex, socio-cultural context of learning processes that are situated in the culture of organizations.

Participation and learning process are linked with understanding of basic dimensions of the culture (i.e. cultural symbols, values or patterns of social actions) in organizations thus interpreting and acting in culture of organizations. This socio-cultural life in organizations that practice CSR is based on intersubjective understanding of values, norms, rules, etc. According to J. Habermas (2006, p. 54), symbolic traditions and practices express an intersubjectively shared and normatively binding self-understanding for colleagues or members. R. Prus assumes that 'all constructions of reality, all notions of definition, identification and explanation, all matters of education, enterprise, entertainment, interpersonal relations, organizational practices, cultic involvements, collective behavior and political struggles of all sorts are rooted in the human accomplishment of intersubjectivity' (Prus 1996, p. 2). He adds that 'culture exists most fundamentally as an (intersubjectively) enacted phenomenon, a symbolically experienced set of human endeavors or enterprises' (Prus 1997, p. 38). I assume that groups of employees practice an organizational culture in their everyday activity because 'culture is an intersubjective or community-based essence that derives its existence from the development of shared meanings, or the abilities of people to attend to one another, to convey understandings to the other, and to acknowledge the viewpoint of the other' (Prus 1997, p. 38). The culture of organization as negotiated and remade continually in everyday interactions is constituting an informal organizational order (Strauss et al., 1963). This informal organizational order is intersubjectively assumed by social actors who participate together in social interactions and understand mutually their social actions and in the

same time, they are acting in the context of organizational culture. In the organizations that practice CSR, participants create or change the 'local' culture of an organization, and thus develop the CSR approach in the organization, involving themselves in social relationships around the new practices, shaping a human group life that is a community life. Subcultural mosaics develop in the new practices and the new practices influence symbolic cultural meanings in the subcultures that are continually changed in the process of participation. Participants of the cultural mosaics interpret new activities and they engage themselves in those activities that they believe are significant for the development of their group. Therefore, the culture of organizations is permanently being made and remade. However, it is important to investigate the quality of these changes in the culture of organizations, because they influence social life (e.g. relationships in groups) in the organizations that implement CSR.

Participation in the culture of organizations creates socio-cultural spaces in organizations as well as it relates to learning processes situated in the culture of organization that practices CSR. According to J. Leave and E. Wenger (1998) learning is always situated process that, as E. Wenger states, happens in community of practice (Wenger 1998). Furthermore, E. Wenger assumes that "communities of practice, when they work well, are the quintessential examples of social learning spaces" (Wenger 2009, p. 3). Social learning spaces are "social containers that enable genuine interactions among participants, who can bring to the learning process, both, their experience of practice and their experience of themselves in that practice" (Wenger 2009, p. 3). Therefore, it is important to do research on context of participation and learning processes, situated inside a community of practice because of the quality of relationships and understanding of cultural symbols assumed there among members of the community.

Methodology

Paul Atkinson and Sara Delamont (Atkinson & Delamont 2005, in: Denzin & Lincoln 2005, p. 823), write about an analytic fragmentation of data in analysis of a culture as an analytical strategy. They emphasize that it is important to avoid a reductionist view that treats one type of data or one approach to analysis as being the prime source of social life and cultural interpretation. However, they maintain that even fragmented forms of data and analysis can reflect the forms of culture and social actions and assume that relying on such fragmented data still creates an opportunity for holistic findings about the researched culture. According to the authors, "a systemic ethnography needs to take account of the intrinsic ordering through which social worlds are produced and reproduced. It is not necessary for any one ethnographic study to encompass systems of discourse, narrative, material culture, aesthetics, and performance to satisfy some no-

tional criterion of completeness or adequacy” but of course, “we should not ignore such structuring principles” in the research analysis (Atkinson & Delamont 2005, p. 831).

My research question concerns: How do social actors (employees, managers and members of professional groups, etc.) participate and thus understand and practice global CSR in context of cultural mosaics in organizations?

The research strategy is an example of bricolage approach (Denzin & Lincoln 2010) in qualitative research that I adopted in my research project. In order to understand the cultural dynamics in the field of study, I used different methods, i.e. participant observation (Angrosino 2010, p. 31), document analysis (Peräkylä 2009, p. 327) and ethnographic interviews (Fontana & Frey 2000, pp. 95-102). The methods themselves are the collections of types or forms of the socio-cultural activity that are expressed in the spoken or written empirical data that I analyzed.

I conducted my research in three different organizations (small and medium sized enterprises) in Denmark. These three organizations were selected for research according to “theoretical or purposive sampling” (Silverman 2005, p. 129-131) as a data collection procedure. Moreover, it was also a pragmatic choice, because I had sent an invitation to a few organizations in Denmark before I received a response from those three where I did my research. The first one was an architectural office, the second one was a newly established innovative organization in fashion and textiles, and the third one was a business company that trades in beverages.

Analytical tool

I use a concept map to research how new or changing practices in organizations that implement CSR influence the culture of organizations locally and I describe how participation process in the organizational practices situated in local cultures constitute local “mosaics” or spaces. The map is a qualitative tool that contains theoretical and empirical categories as well as mix of them (Rutkowiak 1995). Such a map can have different forms and many researchers use it as a tool in empirical or conceptual analysis (e.g. Alheit 2006; 2013; Babbie 2008; Malewski 2010; Kurantowicz & Nizińska 2012).

In order to do research on participation in culture in three different organizations that practice CSR, I build a conceptual map with four scripts from global documents. These four scripts constitute the outline for practicing and understanding CSR locally, that is for the process of participation in cultures of organizations. Hence, the global scripts are my empirical analytical categories or “sensitizing empirical categories” on the map and I place them outside the axis. In the middle, I locate (empirical) descriptive codes from the fieldwork, because they describe how participants of subcultural mosaics in the context of organizations understand and practice CSR in the three different

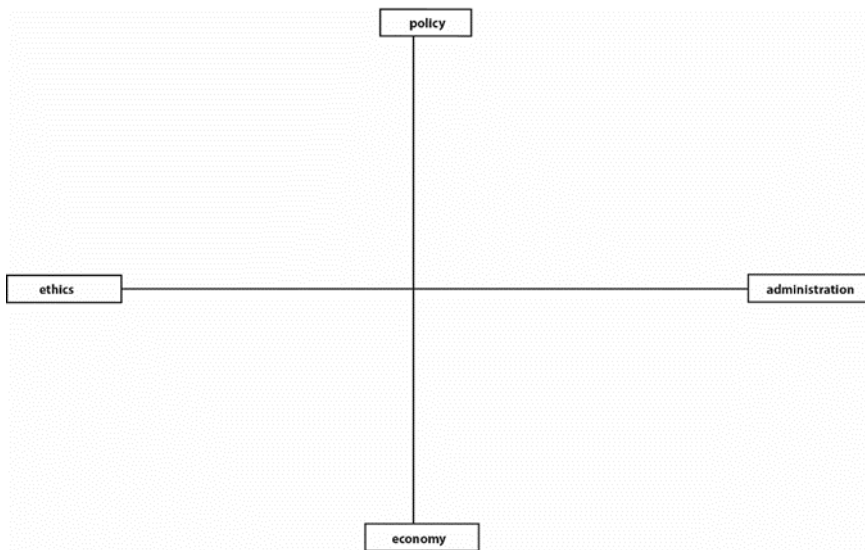


Figure 1. An analytical conceptual map for research on socio-cultural spaces in organizations that practice CSR

Resources: author's own elaboration.

places. The space between categories with the codes creates three different models of socio-cultural spaces in organizations that practice CSR.

I constructed the concept map with four analytical categories as a tool in order to compare how participants of the organizations that practice CSR understand and practice the global CSR idea locally. Applying the concept of “descriptive codes” (Gibbs 2007, p. 44) (e.g. sustainable design, work on farms, etc.) that I formulated during analysis of empirical material, I created the three different models. On the one hand, the three different subcultural mosaics or socio-cultural spaces of participation include cultural patterns that I followed employing the global scripts in the participation in culture of organizations that practice CSR. On the other, the main categories on a map were developed according to differences grounded in uniqueness of local contexts of the new practices and socio-cultural processes in the organizations that practice CSR. During the participation process of actors in the practices, the subcultural mosaics were emerging or changing in the three socio-cultural spaces inside organizations accordingly.

Description of analytical procedure

Primarily, I worked with a conceptual map and four main analytical categories from the global documents, which I defined and explained in the fieldwork (Danish organiza-

tions). Next, I used analytical categories in the fieldwork because they also constituted the context or frames for practicing and understanding CSR locally situated in culture of organizations. Firstly, I followed as well as developed the main categories during empirical research in organizations that practice CSR. Then, I used the main categories in research on local interpretation of participants of the global understanding of CSR by groups of social actors in the context of the culture of organizations that practice CSR. I was coding the empirical material from the fieldwork in the organizations, which was relevant for practicing and understanding CSR locally and then, I compared them with the main analytical categories (i.e. four global scripts of participation) as frames for action and understanding of actors in organizations that practice CSR. According to literature, coding is the process of combining data for themes, ideas, and categories and then marking similar passages of the texts with a code label, so that they can be easily retrieved at the later stage for further comparison and analysis (Gibbs and Taylor 2010). Social actions, behaviors, relationships, possibilities, barriers, institutional context of the social practices, cultural symbols, emotions, even values, notions and the ways of using them in everyday socio-cultural life of actors in the context of organizations and their work responsibilities were coded in the fieldwork. I supplied my analysis with some memos (during coding the data) in which I noted my own understanding of the dynamics of socio-cultural life in the organizations that practice CSR. This has helped me to create three different models that I present in the article with the ethnographic description of the relevant processes from the field. This tool has supported me in organizing my research material and in detailed description of the dynamics of relevant socio-cultural processes, which participants described or which I could observe in the organizations during my fieldwork. Moreover, the maps were useful for making qualitative comparison of the participation process in each cases of group of actors who participated in the culture of organizations that practice CSR. These diagrams also enabled me to identify patterns from the fieldwork during analyzing of the participation process of social actors in the culture of organizations.

However, my main analytical procedure relates to description of the socio-cultural life of groups of participants in the fieldwork. Tomasz Konecki assumes that description of any social phenomenon is always a description of a process, supplied with the definition of social situations and cultural meanings ascribed to the phenomenon by human subjects who interpret their social lifeworld (Konecki 2010). Therefore, I completed the work on the main categories with ethnographic description that provides a qualitative understanding and it explains interrelationships and dynamics between categories (Konecki 2000; 2010). The procedure enables me to apprehend the local dynamics of practice; to understand sense of described practices in the fieldwork; to

grasp complex dimensions of researched phenomena; and to link the complex contexts in one research enterprise.

Participation in the culture of organizations that practice CSR: three organizations, three cultures and three fragmented socio-cultural spaces of participation

In order to investigate different institutional practices as well as participation process in culture in the three organizations that practice CSR, I describe important processes that link with subcultural mosaics created by participants in the context of organizational practices when they participate in the new practices. Quality of social life and relationships in a group of participants can also be observed in subcultural mosaics, situated in culture of organizations that practice CSR. The “mosaics” are constituted, sustained or changed in socio-cultural spaces in which social actors participate and thus create or change culture together with the others in the processes of social interactions in the wider social, cultural, institutional, economic as well as political context of an organization.

I would like to describe here three socio-cultural spaces of participation that are constituted in three Danish organizations that practice CSR. Particularly, I analyze basic institutional practices linked to the global CSR and I focus on dynamics of socio-cultural processes that help to understand participation in the culture of organizations that practice CSR in each of the organizations during the implementation and development of a CSR strategy. The processes and mechanism observed in the three organizations enable me to identify some patterns, understand motives of participation of group of people and explain local dynamics of participation in the culture of organizations.

The first socio-cultural space of participation: Between sustainable architecture and strategic PR – preparation of a CSR communication tool.

The first socio-cultural space is situated in an architectural office. Sustainable, “green” and “ecological” architecture projects formed part of everyday practices in the office, and became a part of the organizational culture. The environmentally responsible practices in architecture have concerned sustainable, ecological or recycled building materials in projects, renovation of old buildings and architects have designed flexible elements or structures and functions of new buildings as well as they have considered renewable use of energy (light, heating, ventilation, and cooling systems or use renewable energy generations) inside buildings. Although the design of sustainable buildings or urban spaces is also a part of the current global trend, in Denmark national legislation regulates environmental issues in architectural projects, building design and conditions of employability. In addition, Scandinavian architecture has a long tradition of spatial

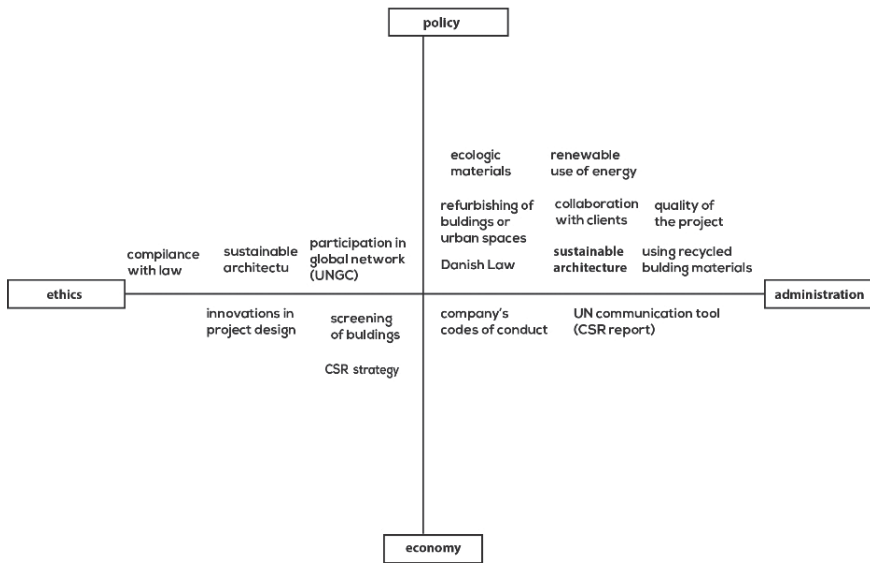


Figure 2. The first model of socio-cultural spaces in an organization that practices CSR

Resources: own elaboration.

sustainability and “green” urban design since the notion of “a human scale of buildings” (Gehl 1987) is part of the cultural tradition in Danish architecture. Generally, sustainable development of architecture was an important symbolic value for architects in the office and they concerned it in every project in many, different ways.

One of the practices was a sustainable building consultation that usually was held before design processes. The practice identified sustainable building materials and it forecasted the sustainable approach that was possible to be met in projects. The office elaborated and used a screening tool for buildings in design projects. Although architects were screening buildings before design processes, a lot of their clients opposed that practice. One of the reasons was that the project was more expensive because of the additional service in the sustainable project design. Therefore, group of architects decided to participate in the UN global network and use CSR communication tool in order to convince clients to their standards of “green architecture”:

Since architectural business is more open for international markets, is easier just to say to your clients that you have here some principles, instead of..., you know,... you don't have to say this is your own idea..., or that we think here like this...or that we are the members of association for architects and we have some standards here.... This is a clear sign for your clients and easiest way to inform about your standards... Everybody should know fundamental principles of UN, so they can read it, so we don't have to write about it.... This is the 10 commandments... (The CC Manager and an architect in the office).

After the office joined the UNGC global network, a CSR communication tool was the new PR strategy or “a political strategy” in the negotiations with clients. Since that time, even sustainable architecture projects have become a central part of a strategic CSR communication tool in the office. Participation in global network requires preparing annual CSR reports for UN. The architects from the office had to spend additional time on CSR reports, in which they framed their sustainable architecture into strategic communication framework of CSR reports for the UN. The sustainable practice has become a part of the strategic communication tool in the organization. Firstly, the organization was committed to prove that they meet the UN’s requirements (CSR report). Secondly, architects who worked on the CSR report decided to use it in their everyday work (e.g. meetings with clients). In the same time, CSR communication tool for the UN has become part of PR strategy of the office because every year, the preparation of reports was costly for the office and it was also time-consuming activity for the architects in the office. Therefore, they decided to include the CSR reports to communication strategy of the office afterwards. In this way, the “green” or sustainable architectural practices have also become a part of an economic and internal political strategy of the architects in the office. Social environmental responsibility that was a value in local culture of the office before has become framed in the global UN standards. However, in the office, it was practiced not only as standardized CSR action but also as strategic PR tool on the global market accordingly.

The second socio-cultural space: 1. Between “green marketing” or a political strategy of the company and integration of employees on fruit farms or during political seminars.

The second space created two main practices linked to the initial development of the CSR strategy in the company. The practices related to trips to fruit farms in developing countries and the attendance of group of employees at national political seminars (e.g. in Sweden). Primarily, the reason to participate on fruit farms was to develop new marketing strategy (i.e. “green marketing”) for the company. Social responsibility values that company identifies with transparency and ethical product or ethical sourcing of the product were there part of a new PR strategy for the company. This mirrored in new changed organizational structure of the company. Although Department of Public Affairs was mainly responsible for development of the CSR marketing strategy, the changes increased duties of employees in the company. Employees of the company had to visit the fruit farms in the developing countries frequently. On the farm, they met, lived and worked with farmers and their families, as well as they developed a new marketing strategy of the company in the same time. They were taking pictures from the trips, and invited journalist, clients and customers to visit the farms with them. All the employees from the department were participating in the development of CSR stra-

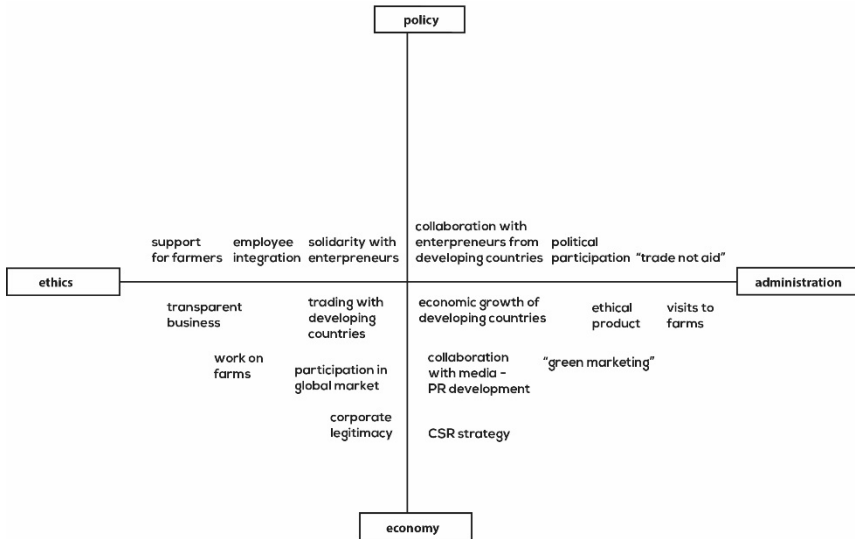


Figure 3. The second model of socio-cultural spaces in an organization that practices CSR
Resources: own elaboration.

tegic communication tools that was sharing posts and information about trips, movies and pictures via social media, newspapers, TV shows and flyers. Moreover, they were disseminating a coffee table book that they were preparing during workshops at work in their headquarters. On the political seminar again, they were negotiating European tax regulations for international trade with developing countries. They manifested that the taxes should be lower, because it is difficult for the developing countries to compete with European companies. Therefore, they framed value of solidarity into strategic political framework that supports also interests of the company and legitimizes development of the economy in developing country, which means also expansion of the global neoliberal market. Generally, social responsibility value that was for them first transparency of the trade and later solidarity with developing countries becomes an economic value or political strategy of the company. The company adopted and developed a political password "Trade not aid" that they used during political seminars and in their PR strategy because their activity was criticized by few NGO's in developing countries in which the company was operating. The CSR approach of company has become quickly new "philosophy" and even "a political mission" in developing countries of the company. The practices of the company were extraordinary and innovative for such a small company (SME organization). Therefore, they had to imply additional responsibilities at work for employees of the company. At the beginning, members of shop floor were complaining that they had to go on farms on Saturdays of

for a week. However, employees who participated in the main strategic political and economic practices of the company started to interpret the activity as a possibility to meet and integrate with other colleagues from the company:

Working on the fields I remember I was never ever sweaty that much in my life, so that was really not very nice in the farm, I would say, but I am still happy that I did it, because I've got an experience and I don't know, I think the whole trip was pretty good, like I am really happy I've got to do it because we work with fruits and it's good to know it, you know, the whole way back. [...] I would else say that going as a group, like we do here in the company, I think. It is kind of the nice experience, like with your colleagues from your own company, and a kind of team building, which it always is when you are with your colleagues and so on, but this was like team building where we were like actually getting really sweaty together, like getting down... it was simple, like living and I think that brings out the best to me, so I think it is really nice (A group marketing coordinator and an employee in the company).

Employees of the company could spend more time working together on the farms when they were planting, harvesting, cutting or sorting fruits with farmers, visiting local market or local community as well as during the seminar, which was not possible in their offices in the headquarters of the company in their home countries (Sweden, Finland and Denmark). They usually do not have many opportunities to meet up in a group in one place, because they were an organization with limited office space and they were often working outside the office in each of countries. Although they were engaged in the participation in the new institutional practices that were important later also for the group of employees, they did not have enough time to participate there together, because they had to develop CSR strategy of the company. Especially they did not have time to negotiate different interests and to develop social relationships within the group or with the farmers. Therefore, the development of the CSR strategy became a reason for conflicts between employees or managers from different departments.

The third socio-cultural space: Between professional integration (i.e. participation in a new professional community) and building a new business model for local production.

The third socio-cultural space was not a formal organization yet. At the beginning, I could observe community organization process. The main activity of participants was participation in open public meetings in order to organize independent professional fashion designers and local producers into a community and then, they wanted to establish a new organization. The group of professional designers initiated and organized a cycle of public workshops and meetings in order to share and develop an idea about a new, sustainable organization in Denmark. Therefore, they wanted to find members who were interested in the development of the new "social" workplace (based on the community of designers and producers of fashion locally). The organizers used the CSR idea as "a password" to integrate and involve the professional environment

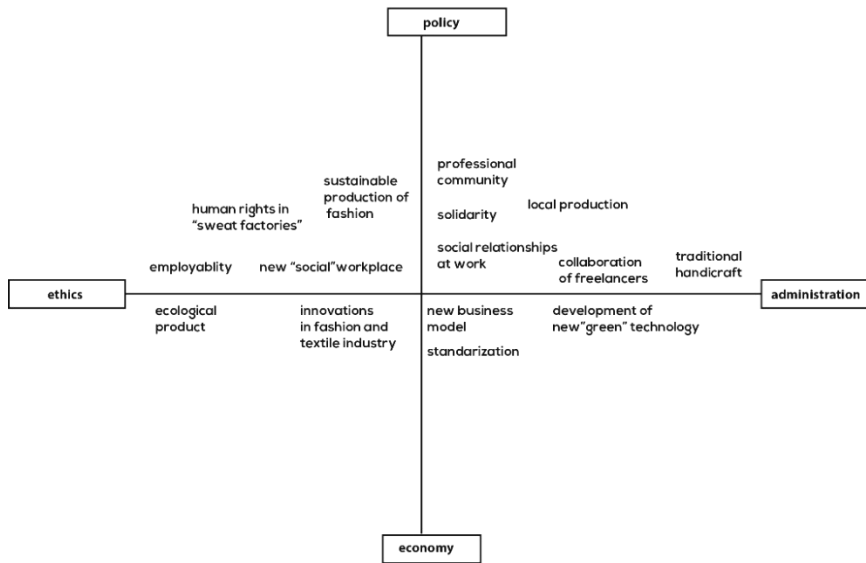


Figure 4. The third model of socio-cultural spaces in an organization that practices CSR

Resources: own elaboration.

and local producers (tailors, designers and students or apprentices) as well as anyone who was interested in the production of “ethical fashion”. Hence, they used the global CSR idea in the general purpose of building the professional community and creating a shared organization for local production of clothes based on sustainable social values and a sustainable economy. Participants wanted to create a new type of organization that enable them to be more independent at work and outside the global production of fashion. Hence, the new organization would create different quality of their work based on local production within textile and fashion industry. Ideal vision for organizations was to close production process in one building (so avoid supply chain) as well as sharing responsibility for the organizations among young and experienced designers, local producers and clients (cooperative model). Previously, many participants of the workshop were independent designers (freelancers) who decided to get off from the mainstream path in fashion. They worked alone long time and it was always very stressful for them to sustain on the market because of high rank of competitiveness:

Yeah, this was a time when project has started... So the idea is, aaaa, bit of, it is manufacturing innovation center, so a place where we can both to facilitate other designers, who are looking for the manufacturing, like the smaller manufacturing running processes, because they don't want to do the two thousand pieces which you need to do, and also look at a researching as well, like gathering lot of information from all the designers, and the idea that it is just easy, when you are many people... to gather information and to identify the issues and eventually

also, hopefully, be able to get funding... like, when it's a lot of people who are looking for the same kind of things that we can pull to get funding for certain things or a stuff like that so, and it is very wide thing, very wide project, it is very difficult to say about in one word, I haven't got my pitch done yet... so... (laughing) but it is, yeah, it is covering lot of different things now... (A designer and later a manager of the innovative organization).

Therefore, they decided to unify and create a local professional community. Social responsibility meant there solidarity and cooperation inside a group also due to the initial development of its community. During the open workshops in project, the originators of the sustainable and innovative idea of local manufacturing of fashion tried to connect designers with local producers, other designers, clothing brands, manufacturers, textile producers, seamstresses, pattern-makers, trade organizations, unions, educational institutions, tech enterprises, material scientists, innovation experts, and recyclers.

However, they needed financial support for their activity. Therefore, they turned to external institutional actors, such as municipality and business sector. While the organization of independent designers began to collaborate with the municipality in Copenhagen, the standardization of their work or a strategic model of business collaboration appeared an important issue during meetings in the newly established organization. In addition, the collaboration with the business sector that the designers needed to gain support from for their local production forced them to think about their organization in the framework of an innovative business organization. Therefore, the participants had to negotiate their organization of a community in the context of economic and administrative frameworks mainly. The municipality wanted to be sure that the form of their collaboration was standardized and not only "an unfeasible vision" of the group. Similarly, the private investors wanted to be sure that it could also generate economic and not only social values. Therefore, the designers who participated in the meetings had to focus on administration and economization of their sustainable fabrics and local design, innovative method of producing fashion, including advanced technologies. These disturbed the process of development of their community, because participants had to build the institutional strategy of the new organization during meeting at once. Consequently, they decided to create new business model locally and collaborate with private sector or municipality on development of modern, sustainable organization with innovative production of fabrics. New organizations were meant to be situated locally and they produced there local sustainable or innovative but environmentally friendly products, however, for the bigger local fashion enterprises. Municipality had difficulties with recognizing their actions and ideas while business sector expected from them sustainable innovations in production of clothes. In this way, social responsibility meant there local production of fashion and using new sustainable innovative

materials or technologies in order to create innovative organizations. All participants of the new community were involved in establishing new business model but some of them quitted the community immediately because of many rising conflicts afterwards.

Conclusion

In this paper, I have investigated how understanding of practices in local organizations that practice CSR refers to four global scripts, and particularly how these scripts “work” in the organizational cultures that I analyze as subcultural mosaics or socio-cultural spaces of participation within the organizations. Consequently, socio-cultural spaces in the organizations that practice CSR in the context of the global idea constitute socio-cultural spaces in organizations that practice CSR, as described and analyzed in this article. The different models of participation of group of actors in global CSR culture, are a result of the different configurations of the local understanding of the global CSR scripts.

In the three studied organizations, participants practiced the global frameworks for CSR (administration, ethics, policy and economy) as new or changing, institutional practices, but differently in the different organizations. The main practice depends on how participants understood CSR in the context of local culture of organizations. Although the implementation process or practice of the global CSR idea varied from one organization to another, the development of new organizational practices or collaboration among participants on the new practice had the same pattern locally. All three organizations that implemented CSR practiced the global idea strategically. The studied organizations oriented their actions for example towards a PR tool, “green marketing”, or political strategy of the company, etc. Therefore, in all three organizations participation in culture links with the development of CSR strategy of a company, an office or a group of designers.

However, employees of the company, architects and designers were motivated to participate in the new practices of CSR not only because of economic or institutional reasons. They all decided to participate in CSR because they wanted to develop important for them practices, interests or values in the groups in organizations. Particularly, social actors in the groups were motivated to participate in these global CSR practices because of their need to integrate, share common values or beliefs in groups. In the architectural office, for example they wanted to participate in the global CSR network because the strategy helped them to legitimize their everyday practice of sustainable architecture, especially during meetings with clients. Another example is the professional group of designers who used the global CSR as a “password” in order to get interest of others and to build one community, which collaborated on independent

ideas. The last example is the business company where, at the beginning, CSR was just another strategy of the company but later, it also became the meaningful practice for employees because group of employees could also integrate on the farms. Therefore, participants who participated in the development of a new strategy in or for their organization wanted to integrate new practice in their work and current culture of organization on a daily basis.

However, when participants decided to practice the CSR in their organizations, they started to develop the CSR strategy in which they communicated their symbolic values and social interests also strategically, according to the theoretical and global understanding of CSR in the scientific literature or global documents. The new CSR strategy became a part of culture of their organizations and they participated in the development of new economic, administrative or political strategies within CSR idea in organizations. Therefore, participants needed to develop the CSR strategy of their organizations during participation in the new practice in culture of organizations and afterwards they focused on development of organizational strategies. In this way, practicing strategy or even strategic communication in the organizations was or became there a norm. Consequently, they did not have time anymore to integrate or negotiate their values in the group during their participation in the new practices. The employees instead of developing relationships in the organizations or communities, participated in the development of CSR organizational strategy. The intersubjective socio-cultural process based on mutual understanding of social values and interests focused on strategic frameworks and it had consequences for their relationships in the groups. When they developed CSR strategy in organizational framework, conflicts appeared and the integration process was interrupted finally. Therefore, their social participation in the culture or organizations was fragmented and processes of building communities based on shared social values were distorted similarly. Hence, the situation raised the question of the quality of processes of social participation in the culture of organizations that practice CSR.

All in all, even though participants in social spaces in the organizations wanted to participate and integrate themselves in the new practices and actions, this was finally based on the development of a CSR strategy in the organizations. However, the learning processes that also link with social integration of actors in groups require more analysis on the experiences of social actors who participate in the development of CSR strategies in organizations.

Although the scientific discourse in economics about reasons of actions in business organizations or business operations has gained a social perspective in the context of the CSR idea, the economic and administrative reasons that were also present in the global CSR frameworks has fragmented local participation in socio-cultural spaces in

the organizations that practiced CSR. Therefore, “ethics” and “policy” scripts appeared as dimensions of the practices in the culture of organizations but they were also fragmented or disturbed because of administrative and economic requirements that belong to the institutional contexts of the new practices in organizations.

The subcultural mosaics or spaces that are constituted in socio-cultural processes of participation were possible to be researched and reflected upon because of the constructed conceptual map that I described in the analytical framework section of the paper. Moreover, the map that I used in the paper has also enabled a graphic representation of the three subcultural mosaics or socio-cultural spaces in organizations that practice CSR. Although these studies had no general focus on learning processes within organizations, the research findings influence my future analysis of social learning processes in organizations that practice CSR.

References

- Alheit P. (2006), *Biografia i mentalność. Narracyjne badania relacji pokoleniowych w Niemczech Wschodnich, Polsce i Czechach*, “Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, No 3 (35), pp. 7-29.
- Alheit P. (2013), *Identifying configurations of higher education: Reflections on concepts that compare complex cultural settings*, “Studies in the Education of Adults”, Vol. 45, No 2, pp. 194-209.
- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Atkinson P., Delamont S. (2005) *Analytics perspectives*, [in:] *The SAGE handbook of qualitative research*, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 821-840.
- Babbie E. (2008), *The basics of social research*, Wadsworth Cengage Learning, Wadsworth.
- Berger P., Luckmann T. (1967), *The Social Construction of Reality*, Harmondsworth, Penguin.
- Blumer H. (1969), *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliff, New Jersey.
- Bucholc M. (2010), *Corporate social responsibility w Unii Europejskiej – prawne zaklinanie gospodarki?*, [in:] *Kultura i gospodarka*, J. Kochanowicz, M. Mordy (eds), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, pp. 129-167.
- Budzyński W. (1997), *Public relations – zarządzanie, reputacja firmy*, Poltex, Warszawa.
- Czubak-Koch M. (2014), *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2005), *Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research*, [in:] *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third Edition, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), SAGE Publications, California, pp. 1-32.
- Filek J. (2013), *Spółeczna odpowiedzialność biznesu jako nowa wersja umowy społecznej*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
- Fontana A., Frey J.H. (2000), *The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text*, [in:] *The Handbook of Qualitative Research*, N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds), 2 nd ed., Sage, Thousand Oaks, pp. 645-672.
- Gasparski W. (2003), *Decyzje i etyka w lobbingu i biznesie*, Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego, Warszawa.

- Gehl J. (1987), *Life Between Buildings: Using Public Spaces*, Islands Press, Washington–Cove-lo–London.
- Gibbs G. (2007), *Analyzing qualitative data*, Sage, California.
- Gibbs G.R., Taylor C. (2010), *How and what to code*, Online QDA Web Site, retrieved 13 March 2018 from http://onlineqda.hud.ac.uk/Intro_QDA/what_is_qda.php [13.03.2018].
- Goffman E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday Anchor Books, New York.
- Goffman E. (1974), *Frame analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Northeastern University Press, Boston.
- Griffin R. (2000), *Podstawy zarządzania organizacjami*, PWN, Warszawa.
- Habermas J. (1981), *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*, Vol. 1, Heinemann, London.
- Habermas J. (2006), *Time of Transitions*, Polity, Cambridge.
- Hofstede G., Hofstede G.J. (2007), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Illeris K. (2002), *The Three Dimensions of Learning: Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between the Cognitive, the Emotional and the Social*, UK NIACE, Leicester.
- Illeris K. (2007), *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*, Routledge, London.
- Jarvis P. (2006), *The Lifelong Learning and the Learning Society Trilogy*, Vol. 1: *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, Routledge, London.
- Kietliński K., Reyes V., Oleksyn T. (2005), *Etyka w biznesie i zarządzaniu*, Wydawnictwo Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Konecki K. (2010), *W stronę socjologii jakościowej: badanie kultur, subkultur i światów społecznych*, [in:] *Kultury, subkultury i światy społeczne w badaniach jakościowych*, J. Leoński, M. Fiternicka-Gorzko (eds), Volumina.pl, Szczecin, pp. 17-37, retrieved from: http://qsr.webd.pl/KKonecki/publikacje/W_strone_socjologii_jakosciowej.pdf [30.09.2015].
- Korpus J. (2006), *Spółeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw w obszarze kształtowania środowiska pracy*, Wydawnictwo Placet, Warszawa.
- Kostera M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa.
- Koszembar-Wiklik J. (2007), *Spółeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw – hipoteza społeczna?*, [in:] *Kultura i gospodarka. Ku antropologii życia gospodarczego we współczesnej Polsce*, J. Mucha, M. Nawojczyk, G. Woroniecka (eds), Wydaw. Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Nauk Społecznych, Tychy, pp. 139-150.
- Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.
- Kurantowicz E., Nizińska A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- Lewicka-Strzańska A. (2006), *Odpowiedzialność moralna w życiu gospodarczym*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa.
- Lichtarski J. (2003), *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, Wydawnictwo AE, Wrocław.
- Malewski M. (2006), *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2 (34), pp. 23-51.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Mead G.H. (1975), *Umysł, osobowość i społeczeństwo*, PWN, Warszawa.
- Nakonieczna J. (2008), *Společná odpovědnost podnikův mezinárodních, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa.*
- Parker M. (2000), *Organizational Culture and Identity. Unity and Division at Work*, Sage, London.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza tekstów i rozmów*, [in:] *Metody badań jakościowych*, t. 2, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, pp. 325-349.
- Prus R. (1996), *Interaction and Ethnographic Research: Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience*, SUNY Press, New York.
- Prus R. (1997), *Subcultural Mosaics and Intersubjective realities. An Ethnographic Research Agenda for Pragmatizing the Social Sciences*, University State of New York Press, Albany.
- Rok B. (2004), *Odpowiedzialny biznes w nieodpowiedzialnym świecie*, Akademia Rozwoju Filantropii w Polsce Forum Społecznie Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa.
- Rok B. (2010), *Instytucjonalizacja społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw. Perspektywa teoretyczna i strategia badawcza*, [in:] *Oblicza społecznej odpowiedzialności przedsiębiorstw*, W. Pańków, B. Rok, M. Strumińska-Kutra i J. Woźniczko (eds), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Rozkosz E. (2017), *Teoria Etienne'a Wengera w badaniach usytuowanego uczenia się kompetencji informacyjnych*, „Forum Oświatowe”, 29(1), 109-140, retrieved from <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/538> [6.04. 2018].
- Rutkowiak J. (1995), *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [in:] *Odmiany myślenia o edukacji*, J. Rutkowiak (ed.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Rybak M. (2002), *Společná odpovědnost podnikův*, [in:] *Etyka w biznesie*, M. Bukowska (ed.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, pp. 59-94.
- Sikorski C. (2001), *Zachowania ludzi w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sikorski C. (2006), *Kultura organizacyjna*, C.H. Beck, Warszawa.
- Silverman D. (2005), *Doing qualitative research. A practical handbook*, Sage Publication, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Smircich L. (1983), *Concepts of Culture and Organizational Analysis*, “Administrative Science Quarterly”, No 28, pp. 339-359.
- Smircich, L. (1985), *Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?*, [in:] *Organizational Culture*, P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg and J. Martin (eds), Beverly Hills, Sage, pp. 55-72.
- Strauss A., Schatzman L., Erlich D., Bucher R. and Sabshin M. (1963), *The Hospital and its Negotiated Order*, [in:] *The Hospital in Modern Society*, E. Freidson (ed.), Free Press, New York.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge/New York.
- Wenger E. (2009), *Social learning capability. Four essays on innovation and learning in social systems*, <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2011/12/09-04-17-Social-learning-capability-v2.1.pdf> [22.04.2018].
- Wildermeersch D. (1991), *Learning from regularity, irregularity and responsibility*, “International Journal of Lifelong Education”, 2, pp. 151-158.
- Wildermeersch D. (1992), *Ambiguities of experiential learning and critical pedagogy*, [in:] *Adult education, experiential learning and social change – the postmodern challenge*, D. Wildermeersch and T. Jansen (eds.), VUGA, Haag.
- Wildermeersch D. (1999), *Paradoxes of Social Learning*, [in:] *Project Studies: a late modern university reform?*, H.S. Olesen and S.H. Jensen (eds.), Roskilde University Press, Copenhagen.
- Zwoliński A. (2002), *Etyka bogacenia*, Wydawnictwo WAM, Kraków.

BETWEEN SOCIAL VALUE AND BUSINESS STRATEGY –**THREE MODELS OF SOCIO-CULTURAL SPACES IN ORGANIZATIONS THAT PRACTICE CSR**

SUMMARY: The article explores participation process of employees in cultures of three Danish organizations that practice Corporate Social Responsibility (CSR). In such organizations, participation in culture relates to new practices that links with CSR in organizations. However, participation in the culture is an active process that relates not only to understanding but also to interpreting of cultural symbols (values) or meanings (knowledge). In the paper, I would like to describe, understand and explain processes of participation in culture of organizations that practices CSR because the participation in the cultures of organizations constitutes the context for learning processes, situated in the organizations that practice CSR. I start by framing four scripts briefly that are administration, policy, economy and ethics in order to understand global context for participation and learning in socio-cultural spaces. I demonstrate three models of socio-cultural spaces and study how the global scripts were practiced in the organizations that implement or introduce CSR as well as I describe how they influence local processes of participation of social actors in the organizations that practice CSR. As a result, I build three empirical models of socio-cultural spaces in the culture of the organizations that practice CSR, which social actors create during participation in strategic dimensions of culture of organizations that practice CSR when they standardize, privatize or even marketize symbolic dimensions of cultures of organizations, including social values in the context of CSR global idea. However, I describe an ambivalent dynamic of the participation processes in the cultures of organizations. I have observed that processes of participation stretched out between participation of employees and their managers in groups, situated in culture of organizations and their participation in new tasks at work, which was development of new CSR strategy in organizations. Therefore, I conclude that participation as well as integration processes in the human groups of employees, or in a professional community was fragmented, or disturbed because participants finally practice CSR strategy that influence their relationships in groups locally.

KEYWORDS: participation in culture of organizations, models of socio-cultural spaces, social integration in context of organization, corporate social responsibility (CSR).

POMIĘDZY WARTOŚCIĄ SPOŁECZNĄ A STRATEGIĄ BIZNESOWĄ –**TRZY MODELE SPOŁECZNO-KULTUROWYCH PRZESTRZENI W ORGANIZACJACH, KTÓRE PRAKTYKUJĄ CSR**

STRESZCZENIE: Artykuł opisuje uczestnictwo jako proces usytuowany w kulturze trzech duńskich organizacji, które praktykują CSR. Aktorzy społeczni – uczestnicy, przynależąc do grup pracowniczych lub zawodowych wspólnot, uczą się nowych praktyk w kontekście organizacji, związanych ze społeczną odpowiedzialnością przedsiębiorstwa (CSR). Jednakże uczestnictwo w kulturze organizacji to nie tylko transmisja kulturowych symboli, ale również rozumienie społecznych działań aktorów (tj. interpretacja), które dokonuje się w społecznej interakcji. Badanie złożonych, społeczno-kulturowych kontekstów ma znaczenie dla dalszych analiz procesów uczenia się w kulturze, dlatego autorka podejmuje próbę ich opisu, rozumienia oraz wyjaśniania w niniejszym artykule. Po pierwsze, w artykule przedstawiono cztery skrypty, które stanowią globalny kontekst uczestnictwa aktorów w kulturze, a zatem tworzą „ramy” rozumienia i praktykowania CSR w kulturze organizacji, a zatem są one kategoriami analitycznymi służącymi do badań trzech wyodrębnionych i opisanych w artykule lokalnych modeli uczestnictwa w kulturze CSR. Uczestnictwo to wiąże się z działaniami społecznymi aktorów i tworzy subkulturowe mozaiki, wokół których rozwijają się następnie światy społeczne aktorów w organizacjach praktykujących CSR. Dodatkowo, autorka prezentuje narzędzie badań w postaci mapy koncepcyjnej wraz z opisem procedury postępowania analitycznego, a następnie wykorzystuje je do analizy złożonych procesów społeczno-kulturowego uczestnictwa w organizacji. Po drugie, opisane w artykule procesy uczestnictwa charakteryzuje m.in. ambiwalentność, która dotyczy z jednej strony uczestnictwa w społecznościach praktyki lub w subkulturowych mozaikach, a z drugiej podejmowanych ról lub zadań, wynikających ze strategicznego rozumienia CSR w kontekście organizacji. Ostatecznie, owo opisane w artykule strategiczne uczestnictwo w nowych praktykach organizacji nie pozostaje bez znaczenia dla jakości wspólnotowego życia uczestników

kultury w kontekście organizacji. Mimo tego, że pracownicy dzięki uczestnictwie w nowych praktykach dostrzegają szanse na integrację grupy oraz tym samym rozwój lokalnej kultury, to jednak strategiczne wymiary kultury, a zwłaszcza instrumentalne rozumienie społecznej odpowiedzialności w kontekście organizacji zaburza ich relacje w grupie uczestników. W wyniku tego tworzone przez nich przestrzenie społeczno-kulturowego uczestnictwa, a więc i uczenia się, są fragmentaryzowane ostatecznie. Autorka konkluduje, że wnioski z tych analiz mają znaczenie dla dalszych badań nad procesami uczenia się, usytuowanych w zmieniającej się kulturze organizacji, które praktykują globalną ideę społecznie odpowiedzialnego biznesu (CSR) w organizacjach.

SŁOWA KLUCZOWE: uczestnictwo w kulturze organizacji, modele społeczno-kulturowych przestrzeni, społeczna integracja w kontekście organizacji, społeczna odpowiedzialność biznesu (CSR).

Agnieszka Lena Licznarska*

THE OTHER – A TRUE INDIVIDUAL¹

This paper describes how a common European may perceive *the Other* and analyses the question how a common European teacher can build better dialogue and connectivity between diverse students in situations where opportunities for dialogue are being challenged because *the Other* is frequently experienced as a threat rather than a source of solidarity, learning and enrichment. The strategy I adopt here to answer the above question refers to my own experience. I had been working as a regular teacher for 15 years when I decided to write a PhD on inclusive education, which in Poland is primarily understood as education for disabled children. In my fieldwork I met the whole range of other children: poor, disabled, Roma, ill, who were not offered equitable education. In such cases, solidarity entails social praxis including reflection and calling for political action (Freire 2000, p. 52).

On the classroom level, a common teacher is unable to become radical and engage in political action. However, the teacher can work on themselves to eliminate the conflict between human solidarity and alienation, between being silent and the desire to speak out to oneself and others (Freire 2000, p. 48). In Freire's opinion (2000, p. 49), helping is demanding, as it requires us to enter the situation of the others, and I believe the skill of going out of oneself in order to look at oneself is one of the basic tools in ethnography.

Literature on ethnography and anthropology in education include texts by George and Luise Spindler (1982a; 1982b) who describe how they change the teacher's way of thinking with cultural therapy for culturally diverse schools. Though the text may be perceived as now dated, I believe it has not lost any of its strengths and is still actual. I have partly performed it on myself to the point where it was relevant for my research studies and followed the Spindlers' recommendation to become an ethnographer. The text's procedure is as follows: in the first stage the teacher works on her/his awareness, focusing on the topics of relationships and communication. The second stage performed within the class is to work with *the Other* and regular students in the area of relationships and communication to convince both parties that they can be prospective

* Agnieszka Lena Licznarska, M.A. – PhD student, University of Lower Silesia, Faculty of Education, Doctoral Studies of Pedagogy in English Language, Wrocław, Poland; e-mail: olibanum@wp.pl.

¹ The paper is part of a project that has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie-Sklodowska-Curie grant agreement number 676452.

interlocutors for each other. Then, in the moment which Goffman calls mixed contacts (Goffman 1963, p. 137), when *the Other*/the stigmatized and the normals are in the same social situation, as in a classroom, their problems with communication are vital (Goffman 1963, p. 12).

On the whole, in a long and painstaking process, education teaches how to make contacts effectively. The teacher as the agent is responsible for starting a dialogue and he/she sometimes fails. My overarching paradigm here is the belief that everybody has the right to equitable education and at the intersection of relationships, communication and education, this article focuses on three topics which may help better dialogue: the teacher's cultural therapy, *the Other*, and communication and language.

Teacher development or cultural therapy

We live at the time of mixed contacts (Goffman 1963, p. 137) and classrooms are full of *Other* children: poor, disabled, mixed nationalities, ill. As teachers say in my informal meetings, each student has the right to equitable education and most educators claim to be willing to work with *the Other* by initiating a dialogue on an everyday basis. They believe that education is enough to change a person's life. However, teacher-educators and researchers in education seem to wonder.

Can education change society to offer education which really brings enrichment and not subjugation, asks Apple in his book title (2012) and during a lecture given at Ljubljana University (CEPS Ljubljana 2016). At the lecture, he argues that people on the Right share his faith in education but use it for their own purposes. For Apple, this means to bring up students to become elements of a system by using an official and hidden curriculum which teaches norms and values. People on the Left have numerous doubts about faith in education, says Apple, while education has a leading role in radical social transformation. Freire even embodies education with political power (Freire 2000, p. 54). However, the Spindlers' (1982a, p. 208) "assimilationist, racist, and mainstream" classroom environment of the 1950s, when they did their first field studies, in 1982 seem not to have been transformed at all. The founders of anthropology in education, similarly to neo-liberal voices, present education as a process transmitting culture and values, where school is "a mandated cultural process and the teacher a cultural agent" (Spindler 1982b, p. 365). They do not use words like agents of cultural imperialism, cultural hegemony or cultural struggle, but they present the teacher as a person who helps put children in caste roles. In my opinion, with society's margins changing and more subtly defined, *the Other* becomes the Foucauldian (1995) construct of the society.

The Spindlers (1982a) argue that the discrepancy between the teachers' attitude and outsiders' opinions can be attributed to teachers' upbringing. In my view, as a child the

teacher is brought up to norms created by the dominant group's experience and culture, with its model of a normal, average man developed in the 19th century and propagated by literature. The paradox is that though the teacher subconsciously defines *the Other* according to established norms, a common European tends to believe that teachers are impartial. Bureaucrats and experts cannot, however, be impartial and exercise their decision-making power in an impartial manner (Young 2011, p. 114). According to Spindler (1982b, p. 365) teachers are cultural agents of the society and yet I would argue that they simultaneously believe in a contradictory equitable education, though admitting not being prepared to work with *the Other*.

The Spindlers suggest to prepare the teacher by turning her/him into an ethnographer, because if the teacher remembers to treat herself, other colleagues and students as foreigners or anthropological natives "engaging in rituals, interaction, role-playing, selective perception, cultural conflict" (Spindler 1982a, p. 202), this person may discover a foreign land. In the first stage of the cultural therapy the teacher works on her/his awareness, focusing on the topics of relationships and communication important for starting a dialogue with *the Other*. The second stage performed within the class is to work with regular students and *the Other* in the area of relationships and communication to convince both parties that they can be prospective interlocutors for each other. Sometimes, the teacher has no choice and does both stages at once. Still, the advantages of a teacher-ethnographer may be appreciated in the following simile: "if a fish were to become an anthropologist, the last thing it would discover would be water" (Mead cited by Spindler 1982a, p. 202).

In the area of relationships, I believe the teacher may take a course in cultural anthropology and learn about, e.g. the noble savage, the brute savage, the idea of progress. Regardless of their age, these notions do exist in everyday conversations and need some theoretical development. In practice, the Spindlers' basic premise is that culture is not simply a factor, as it is an influence. This appears in everything the teacher does, says, or thinks: assumptions, goals, values, beliefs and communicative modes (Spindler 1982b, p. 367). When I think about ethnographic methods, I see the teacher turning herself into an ethnographer performing participant observation, which means being immersed into a classroom, being vigilant, looking around and observing everything to gather information about human behaviour. With self-examination, the teacher brings herself to the level of awareness and sees how assumptions, goals or values affect her/his behaviour or become obstacles. I believe anthropological methodology forces us, teachers, to analyse ourselves and the surrounding world.

In their texts (1982a, 1982b) the Spindlers claim that ethnography is good for education because it helps to fight resistance to change. This is hard and requires time, as the body and mind refuse to collaborate. The Spindlers successfully use cultural therapy

and gradually transform Roger Harker's hostile attitude into a reluctant, disbelieving attitude and he is finally surprised at his previous discriminating ways of behaviour. They help him to go out of himself to look at himself and to explore his self-identity. This paradox, that to find their characteristic features, someone has to go out of themselves to look for differences, was picked up, scattered over various Rousseau papers, by Levi-Strauss (Burszta 1992, p. 27) and has never lost its strength. Anthropology in education enriches the teacher who, through the lens of an ethnographer, learns about themselves and their own ways of communication.

When the teacher starts reflecting, she/he is certain to ask, as the first question, about the aim of education of *the Other*. I believe the teacher is almost certain to be able to juxtapose norms and values propagated by the normals (Goffman 1963, p. 5) with norms and values characteristic for *the Other*. And the teacher is very unlikely to be able to choose a better solution, as the task for her/him is to feel solidarity with *the Other* and simultaneously teach the student critical thinking.

The Other

Who is *the Other*? This is the person with a stigma, and a person with a stigma is not quite human, so is not treated as a human being (Goffman 1963, p. 5). Such a definition makes it difficult for *the Other* to become the point of interest for regular social sciences. *The Other* has become a research topic for studies dealing with marginality: disability studies, multicultural studies, feminism, critical race studies, queer studies (Gabel, Connor 2009, p. 382). As Gabel says, their researchers explore how to build a dialogue between mainstream thinking and actors from the margins, so I believe we can see this as applicable to a non-speaking disabled child. According to Gabel, in their quest, researchers refer to the paradigm of normalcy which dominates mainstream thinking and thus pushes all other differences into the margins. The above studies intersect in their fields because, says Gabel (2009, p. 382), they are founded on the quest for equity and social justice.

It seems clear that references to the notion of *the Other* have always existed as they are based, says Burszta (1992, p. 15), on the conviction typical for all cultures that man is at the centre and *the Others* are outside at margins. Burszta calls this Ethnocentrism which means that man considers his group and its values as especially valuable. Since the beginning of the historical geographical explorations, says Burszta, European travellers were trying to interpret people living outside Europe, following an ethnocentric model. Early historical accounts included two opposite notions: of the noble savage and of the brute savage. Both of them were connected with the discussion about nature, its influence and the otherness of natural life.

Before the Enlightenment, nature was seen as a source of threat and man could only adapt himself. Since the Enlightenment nature has, however, become dominated by reason interested in its means and goals. Learned people, such as Rousseau (Burszta 1992, p. 28), looked for ways to harmonise human life with nature and philosophers used the word harmony, but grand exploitation of nature had started. Man is a part of nature and “the history of man’s efforts to subjugate nature is also the history of man’s subjugation by man” (Horkheimer 2004, p. 72). The first interpretation of the noble savage supported harmony, while the second one of the brute savage supported subjugation, but both of them finally led to the conclusion that savages are people different from the Europeans. As this conclusion does not sound conclusive, so these two plots have been constantly present in European discourse.

In the 19th century the idea of the noble savage – the epitome of the ideal world – was suppressed by the theory of evolution and classical evolutionism, which underlined the notion of human progress from savagery through barbarism to civilisation. Claude Levi Strauss, who explored the rousseauian noble savage, says that by looking for relations between nature and man, Rousseau anticipated the reflection on European self-identity (Burszta 1992, p. 27). To explore it, man has to look at himself by going out of himself: to find characteristic features, man has to look for differences. This paradox is the problem for any anthropologist and research studies of otherness.

After constructing *the Other* people, the society constructed their features like their otherness, disability, and the race to differentiate the normals from *the Other* and help them to create their own group identity began (Goffman 1963, p. 112). Otherness, defined as cultural diversity, started to be seen only in the 20th century (Cervinkova 1996, p. 56). Its modern ideas juxtaposed with normalcy (Davis 1995, p. 23) are intersected with various disciplines and permeate everyday life with their discourses. The disabled *Other* is quite a new notion, as an ideal human body used to exist in mythologies only (Davis 1995, p. 25). All people were at the same level. Even people who were different were accepted because everyone was different from God. Everybody was assumed to have some flaws and other/different people (like the mentally ill) were sometimes even more accepted, as people believed in them having been sent by God. As Bakhtin shows, the opposite of the ideal was the grotesque, like gargoyles in cathedrals (Davis 1995, p. 25). The grotesque was not disabled, as disability was invented later and the disabled are subverts of the American Ideal (Murphy cited in Cervinkova 1996, p. 58). And who is the American ideal? – I wonder if it is Barbie.

The notion that a person with a stigma is not quite human is the prevailing way of thinking. This is either supported or fought against, yet the choice is not so simple. The problem, it can be argued, lies in the mixture of notions taken from two fields of science: neuropsychology and anthropology. Humans live in an ever-changing envi-

ronment which requires being on the alert all the time. If anything different appears, the individual knows about it at once due to their brain activity. This phenomenon is called the orienting/what-is-it reflex (Pavlov as cited in Łuria 1976, p. 103) and comes from the region of activation close to the regions of the brain responsible for emotions, decision-making and memory. It is the basis for any learning activity. Seeing differences, otherness, *the Other* is so natural, that the question rather is what people, including teachers, do with it. Cultural anthropology describes notions prevailing in different periods, which have not disappeared and are somehow present, often contradicting each other.

The 19th century left us still the legacy of an average individual, leading to the middle-ness of life, and the hegemony of normalcy. This has ever since been abusing people by changing the natural tendency to compare in order to process the results and construct something new (Davis 1995, p. 44). In this process, individuals have been given the notion of the native, the colonized, *the Other*, the disabled. The 19th century literature often depicts these characters by underlining the conflict: nature versus nurture, with nature always winning. There is no longer the noble savage of Jean Rousseau, living in natural, exotic places, but an evolutionary character at the lower level of savagery or barbarism with some limitation of morals, ethics and language. And this literary heritage has been constantly influencing the European Everyman (Conrad's *The Secret Agent*; Steinbeck's *Of Mice and Men*).

Through literature and culture, the society establishes norms to categorize people (Goffman 1963, p. 2). Norms become routines and the individual subconsciously follows them when meeting someone new. If there is anything different, the individual looks for signs of stigma, which might be connected with physical deformities, with the character flawed by passions, homosexuality, mental disorders, or with race, nation, religion (Goffman 1963, p. 4). Humans have the whole collection of labels which common people, including teachers, use. Each label is followed by normative expectations accompanied by positive or negative punishments depending on whether a person conforms or not. Being for the first time in a classroom, the self of *the Other* has to choose how to manage a stigma, balancing two elements: how the normals see the stigmatized person and how the stigmatized sees themselves. For the teacher, this is the crucial moment to start a dialogue. And yet this depends on the teacher's preparation and experience of how to deal with *the Other*.

The Other has two disputable solutions: either to assimilate or retreat (Goffman 1963, p. 129). The first one means that *the Other* keeps apart and still assimilates. The normals think they accept *the Other* unless *the Other* is far away and pretends to accept and like this situation. This person is expected to be brave, not to feel bad at being stigmatized, and to be patient, while the normals reserve for themselves the right not to be

patient. In the second pattern, *the Other* rejects assimilation strategies and consolidates with the similar group. The group supports fighters and suggests segregation from the normals by the explicit underlining of some features connected with their otherness.

I argue that the mixture of cultural, bodily and psychological problems might still be more complicated. Based on their experience in anthropological fieldwork, the Spindlers (1982b, p. 375) define the problems of *the Other's* self-identity connected with time and space. They mention its three facets. Romanticized and idealized, the first *enduring self* refers to its past experiences defining its own social identity. The second *situated self* is more pragmatic and deals with everyday present life. The third *endangered self* appears when the enduring self is threatened by the situated self and the question arises how to keep someone's identity. And even the Spindlers, with their experience of over-crossing their selves, felt marginalized in their own society, as if they were *the Others* though they were empowered by their social position.

Teachers' cultural therapy will help accommodate the intervention in time and space. Studies in anthropology will draw the teacher's attention to the problem with nature expressed through the notion of the noble savage, brute savage and progress. Modern insensitive pragmatic reason considers itself the master of nature and nature its servant, forgetting about Horkheimer's paradox that though man is part of nature by dominating it, he dominates himself too (Horkheimer 2004, p. 73). Cultural heritage, or cultural imperialism, after all, help analyse society. Society is historically constructed following how the normals and *the Others* perceive themselves, with the normals always considering themselves full members of the society. In Goffman's total institution, like the society (Spindler 1982b, p. 365) *the Other* accepting or fighting against the society has no chance to become the normal. Being always stigmatized, underlined by a psychologically natural tendency to experience them as a threat, *the Others* after some time discover that whatever they are taught, they are different. How is one to live with a stigma? Assimilate? Fight against the normals? The stigmatized look for solutions but they slowly discover that there might not be a true solution (Tokarska-Bakir 2007, p. 25).

In a classroom the situations with rejected or falsely accepted *Others* might become topics for critical analysis performed with students. We teachers know the fighting *Others*, sometime these are simply not popular students, constantly looking for any hint suggesting their acceptance is false. They are at once eager to present this falsification to the world. In the case of false acceptance, the normals never want to explore the borders of their tolerance and they would probably avoid talking about nature and the noble or brute savage, for example, while at the same time they think highly of themselves, arguing about less controversial topics like stealing. The problem is that no matter what *the Other* does, people cannot change the colour of their skin, people cannot stop being disabled, or people cannot learn something no matter how hard they

try, and the student may always find him/herself in a place where he/she is different. However, the classroom is a small microcosm in which the teacher can intervene if she/he has been prepared theoretically and practically.

The teacher will be able to organise and conduct discussions about models of stigma management (Goffman 1963, p. 51) within the school environment and culture. These will help the student to understand their situation. By talking about three facets of the self situated in the past, in the future and in the present, the teacher helps to identify and to describe boundaries nagging *the Other*, which are not “irrational and destructive”, as an outsider might think (Spindler 1982b, p. 387). These boundaries are absolutely necessary to preserve one’s self-esteem and combine the situated self which refers to past experiences with the enduring self which refers to present life. If they are shared within the class, I suggest, the boundaries, usually connected with other habits and cultures, will enrich the whole class community. The selves of all students will be built by understanding which is elaborated in dialogues conducted with teachers and colleagues at school. It is, however, necessary to say that stigma management does not help eliminate stigma, but it helps to organise someone’s life better.

In some circumstances, discussions on stigma management may introduce the topic of the savage. Based on some very informal observations, the author notices that the normals refer to the notion of the brute savage with its negative connotations and presumed limitations of ethics and language. In discussions they are certain to mention normalcy, juxtaposed with otherness as an element of nature, as the point of finite reference. I believe the teachers’ task is not to avoid such topics but to do what modern pragmatic reason likes and values, i.e. to refer to data and facts. Thus, the teacher will help *the Other* to critically analyse, ponder over the stigma, and imprint her/his own sign of individuality on their own personality.

Scientific disciplines (anthropology, neuropsychology, literature) at their intersections become ways to manage stigma and show that it is not possible (in fact would be fatal for learning) to eliminate natural brain activity that differentiates between people. People can, however, overcome their and society’s natural inclinations with critical analysis. As Bauman says: “Whatever *the Other* do, he or she is doomed to lose and the best solution for *the Other* is to colonize the society” (Bauman cited in Tokarska-Bakir 2007, p. 25). With critical analysis, an individual with stigma, though unwillingly, becomes somebody truly significant and not just like a commoner who cannot be differentiated from the background. *The Other* has a chance to become a true individual.

Communication and language

The skill to critically analyse is the final goal in language education and it is a long and painstaking process. Education teaches how to effectively make contacts and the ideal model of lesson communication is that teachers ask questions and children answer or vice versa. The meaning of the lesson (both the curriculum and way of teaching) is enacted by the teacher. Students are to leave a classroom with this meaning in their heads and be able to perform and talk about it. Semiotics relates how meaning is made through linguistic and non-linguistic ways with the use of signs, symbols, their surroundings, environment, all creating heterogeneous settings. Similarly, special education underlines the usage of different forms like sign language, facial expressions, gestures. These are sometimes named as important for special education only, though, in fact, they are elements of everyday life. In the field of applied linguistics, language is treated as a tool to mostly teach the curriculum in the process of learning. There has, however, been a centuries-long discussion as to what is the relation between thought and the word.

In Plato's *Cratylus*, it is the mythical maker of language who brings the words/labels (Harris 1990, p. 8), while according to Vygotsky, their meaning is the unity of a word and a thought (Vygotsky 1989, p. 320). It was, however, Saussure and Wittgenstein who pushed aside the references to the object, and out-of-language reality, and drew attention to the very language, becoming thus most nearly responsible for the linguistic turn (Rasiński 2009, p. 10). Saussure compares language to a piece of paper with *recto* being the thought and *verso* being the sound, thus making them indivisible (Rasiński 2009, p. 12). Combined, these are defined by Bakhtin as a "human act" and "a potential text" which "can be only understood in the dialogic context of its time" (Koczanowicz 2015, p. 50).

Each text is an unmediated reality of thought and experience, but Bakhtin, mostly interested in verbal texts, focuses on an utterance with its socio-ideological functions and defines it as a fundamental unit. As the basic unit of language, the utterance has a double nature, being simultaneously an expression of a human's mind and "a socially constructed means of communication" (Koczanowicz 2015, p. 45). The utterance is "a bridge between mental states, social institutions" and an "immediate or mediated *Other*" (Koczanowicz 2015, p. 45). All these three elements: mental states, social institutions and *the Other* constitute the whole, which is oriented toward the next *Other* and this orientation is an important step as there must be responsive understanding. *The Other* becomes part of the utterance and in his concept Bakhtin suggests the unity in opposition. If there is no opposition (no *Other*), there is no dialogue. This dialogical character is at the lowest possible level of language-in-action/use, the level of utterance, and individuals need *the Other* to develop their language. The usage of a dialogue in

language emerges out of social life, therefore there is not only one language. There are concurrent languages and voices of mental states, social institutions and *the Other*.

The idea of inclusive education deals with widely understood presence of *the Other* in a classroom, common room, cafeteria or participating in extra-curricular activities. Most problematic is the presence in a classroom and this draws most attention: the process of education needs mutual participation and a dialogue has to be meaningful. Educators, participants and parents signal problems with communication understood as the process in which one person “sends a message to another person, who receives and decodes the message” (Kumin 1994, p. 1). In general, *the Other* does not communicate easily, feeling stigmatized. Disabled children often speak poorly, so they rarely ask or answer any questions.

In general, lessons do not have dialogical character, the teacher asks questions and children are to raise their hands and answer. Any non-linguistic signs are usually treated as disruptions in the smooth flow of a lesson. The lesson rarely is the full exchange of meanings, in which students are not treated as “containers/receptacles” (Freire 2000, p. 72), and the aim is not “banking education” (Freire 2000, p. 73). Arguably, the teacher tends to forget that in their learning, regardless of age, students always use social institutions known to them: their funds of knowledge (Gonzalez and Moll 1995, p. 446) and add them to the meaning enacted by the teacher in a cultural and heterogeneous setting. Students’ human acts express their desires to communicate but how these possibilities are used depends on a communication style created by the teacher. The teacher as a lesson agent is responsible for starting a dialogue and its first moments, but very often she/he does not change her/his habits of verbal interactions to accommodate any other forms of communication like non-verbal behaviour and patterns of action or non-action. And unless the teacher is vigilant, like an ethnographer, reads facial expressions and gestures, there will be no context for a meaningful dialogue. Consequently teachers in general do not start the dialogue with *the Other* and do not communicate with other/disabled children in these moments of “mixed contacts” (Goffman 1963, p. 137).

The Spindlers’ cultural therapy expects the teacher to focus on the second element, i.e. communication. The text has points crucial for successful communication as it draws attention to problems later defined as power relations (Foucault 1995, p. 27). The teacher learns about her/his power, by being in charge and controlling the process of education in a classroom. If the teacher enters the class with not thought-out and not verbalised cultural assumptions (Spindler 1982b, p. 374), difficulties are bound to happen. Regular students and *the Others* also come with their assumptions and funds of knowledge (Gonzalez and Moll 1995, p. 446). At the beginning of any course, the teacher is expected to set the tone and start exchanging meanings with everybody,

including *the Other*. Later, the position of power might change, but essentially the teacher teaches to empower students with meaning of a class culture.

It is certain that meaning is the basic goal of each lesson and this meaning will be created by the teacher to include the whole range of topics: curriculum, teacher's transformed assumptions, the normals' and *the Other's* funds of knowledge (Gonzalez and Moll 1995, p. 446). The aim of education is to develop in students the skill of critical thinking and make students see that race, disability, *the Other* are human inventions constructed to differentiate themselves from the rest. This differentiation is natural but the society interprets this phenomenon and students need cultural and social knowledge to manage their *Other* in their group. I believe they also need language skills and knowledge about how various non-linguistic elements convey meaning.

Students' funds of knowledge (Gonzalez and Moll 1995, p. 446) include different forms of communication: both linguistic and non-linguistic. In a given context, any human act can be the beginning of a conversation. This context might be enacted by facial expressions, gestures, signs (Kumin 1994, p. 40) and a human act becomes the text, which the teacher might interpret as an indicator of communication. A human act, an unmediated text at the beginning, might become a conversation as an element of a linguistic process in a community of practice (Wenger 2010, p. 179). It is useless to wonder what is the first verso or recto, though teachers tend to assume that *verso* is knowledge and if there is no *verso*, there are no potentialities and a dialogue is impossible. However, it often happens that there is no dialogue because of its three elements: mental states, social institutions and *the Other*. There is no orientation towards *the Other* as an important step in responsive understanding.

Conclusions

The aim of this paper has been to discuss how a common European may perceive *the Other* and analyse how a common teacher may build better dialogue, by not seeing the Other as a threat, but instead as source of solidarity, learning and enrichment. The author claims that starting the process of self-reflection with the aim to learn and share this knowledge with *the Other* and students is the thing which a common teacher may do on an everyday basis as a sign of solidarity, learning and enrichment.

This paper focuses on cultural therapy as a solution for ongoing teacher development. The author sees the notion of the Other in a historical context underlined by culture and draws attention to the problem of dialogue and language. The therapy helps the teacher to understand her/his cultural position, widens horizons, and teaches how to appreciate different lifestyles. The teacher becomes sensitized to *the Other* and other cultures and through reflexive analysis based on anthropological knowledge learns to

see the own culture as the third person and to estimate how it influences her/his actions and perceptions (Spindler 1982b, p. 367). Students' funds of knowledge (Gonzalez and Moll 1995, p. 446) enrich the lesson and combined with the teachers' own produce a new fund of knowledge; elementary forms of sociality which trigger gradual development of understanding to "sophisticated institutions" (Mead cited in Koczanowicz 2015, p. 8).

It should be noted, however, that this article has explored only a few notions used on an everyday basis and even so only in outline. The author wants to underline the importance of the rousseauian paradox that to find their characteristic feature individuals have to go out of themselves, as this basic tool seems to be too often forgotten in the search for more elaborate techniques. The individual focuses their basic efforts on survival in the surrounding world and their orienting reflex is the heritage of living close to nature. For Europeans, nature was a threat, but since the Enlightenment it has long been subjugated with the help of reason. It is not possible to make nature a servant without doing harm to humans themselves as a part of nature. *The Other* has been always perceived as an element of nature and thus has become a philosophical problem for Europeans who both dominate and are dominated by nature.

References

- Apple M.W. (2012), *Can education change society?*, Routledge, Abingdon.
- Burszta W. (1992), *Wymiary antropologicznego poznania kultury*, "Etnografia", No 15, Poznań.
- CEPS Ljubljana (Producer) (2016, December 9), *Can education change society?* [Audio podcast] Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=OdiqHCXwJHc> [2.04.2017].
- Cervinkova H. (1996), *Disability and the other in cultural anthropology*, "Human Mosaic", 30(1-2), pp. 56-63.
- Davis L.J. (1995), *Enforcing normalcy: Disability, deafness, and the body*, Verso, New York.
- Deliège R. (2011), *Historia antropologii: szkoły, autorzy, teorie*, trans. K. Marczevska, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Foucault M. (1995), *Discipline and Punish: The Birth of Prison*, Vintage Books, New York.
- Freire P. (2000), *Pedagogy of the Oppressed*, Bloomsbury Publishing, New York.
- Gabel S.L. & Connor D.J. (2009), *Theorizing disability: Implications and applications for social justice in education. Handbook of social justice in education*, Routledge, New York.
- Goffman E. (1961), *Asylums. Essays on the social situations of mental patients and other inmates*, Anchor Books, New York.
- Goffman E. (1963), *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*, Prentice-Hall, Inc., New York.
- Gonzalez N., Moll L.C., Tenery M.F., Rivera A., Rendon P., Gonzales R. & Amanti C. (1995), *Funds of knowledge for teaching in Latino households*, "Urban Education", 29(4), pp. 443-470. doi:10.1177/0042085995029004005.
- Harris R. (1990), *Language, Saussure and Wittgenstein: How to play games with words*, Routledge, London.
- Horkheimer M. (2004), *Eclipse of Reason*, The Continuum Publishing Company, London.

- Koczanowicz L. (2015), *Politics of Dialogue: Non-consensual Democracy and Critical Community*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków.
- Kumin L. (1994), *Communication skills in children with Down syndrome: a guide for parents*, Woodbine House, Bethesda.
- Łuria A.R. (1976), *Podstawy neuropsychologii*, trans. D. Kądziaława, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Rasiński L. (2009), *Wstęp*, [in:] *Język, dyskurs, społeczeństwo*, L. Rasiński (ed.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, pp. 7-27.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007), *Komunikacja – Edukacja – Społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków.
- Spindler G. & Spindler L. (1982a), *Roger Harker and Schönhausen: From familiar to strange and back again*, [in:] *Fifty years of anthropology and education 1950-2000*, G. Spindler (ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, pp. 201-247.
- Spindler G. & Spindler L. (1982b), *The process of culture and person: Cultural therapy and culturally diverse schools. Renegotiating cultural diversity in American schools*, [in:] *Fifty years of anthropology and education 1950-2000*, G. Spindler (ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Mahwah, pp. 367-388.
- Tokarska-Bakir J. (2007), *Wstęp*, [in:] *Piętno: rozważania o zranionej tożsamości*, trans. A. Dzierżyńska & J. Tokarska-Bakir, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Vygotsky L.S. (1989), *Myślenie i mowa*, trans. E. Flesznerowa & J. Fleszner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wenger E. (2010), *Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept*, [in:] *Social Learning Systems and Communities of Practice*, C. Blackmore (ed.), Springer, London.
- Young I.M. (2011), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press, Princeton.

THE OTHER – A TRUE INDIVIDUAL

SUMMARY: This paper deals with a common perception of *the Other* as a threat for a dialogue expressed by students and teachers in a general education inclusive classroom. This assumption is however governed by natural brain reflexes interpreted by culture and society. This reason has been deeply covered with modern discussions about normalcy because nature as philosophical problem has been eliminated by pragmatic mind. This study explores modern discussions about *the Other*, nature and language. The article posits an argument that *the Other* is a natural element to develop any meaningful dialogue.

KEYWORDS: the Other, language, cultural therapy, nature.

INNY – PRAWDZIWY INDYWIDUALISTA

STRESZCZENIE: Artykuł jest teoretycznym studium nad INNYM w perspektywie edukacyjnej i codziennego życia szkoły. Treść artykułu dowodzi, że edukacyjne badania społeczne skoncentrowane na INNYM muszą mieć charakter interdyscyplinarny i opierać się na osiągnięciach współczesnej neuropsychologii, andragogiki, pedagogiki specjalnej, etnografii i filozofii (por. Rzeźnicka-Krupa 2007; Krause 2010). Terenem prowadzonych rozważań jest szkoła powszechna oraz uczniowie i nauczyciele klas włączających. Autorka dowodzi, że INNY w tym środowisku jest odbierany jako zagrożenie, a argumentacja filozoficzna wskazuje, że sensowny dialog z INNYM jest możliwy tylko przy jego pełnym udziale w procesie inkluzji. Autorka przedstawia argumenty odkrywające genezę tego poczucia zagrożenia zarówno u INNEGO, nauczycieli, jak i uczniów. Zdaniem Autorki wynika ono

z wielowiekowej dominacji rozumu pragmatycznego i techniki jako narzędzia wykorzystywanego do panowania nad naturą/przyrodą, a w konsekwencji wyłączenia z dyskursu publicznego i naukowego emocji, takich jak strach, niepewność, lęk, które traktowane są jako wychodzące poza normalność. Poczucie zagrożenia odczuwane przez uczestników życia szkolnego uwarunkowane jest odruchem orientacyjnym, a reakcja na niego jest zinterpretowana przez kulturę danego społeczeństwa.

Jednocześnie, jak dowodzi Autorka, w klasie szkolnej potrzeby „zrozumienia” dotyczą tylko zrozumienia na poziomie umysłu, a wykazują tendencje do niezrozumienia mowy ciała (jak np.: gestów, mimiki twarzy, sposobu poruszania się). Autorka proponuje wykorzystanie metod badań etnograficznych pozwalających na uwzględnienie i interpretację mowy ciała, wypowiedzianych słów, odczytywanie niedomówień i za pomocą terapii kulturowej pomaga uczestnikom badań nawiązać wspólny dialog. Artykuł nawiązuje do rozważań na temat Innego, przyrody, roli nauczyciela oraz języka i jest zaproszeniem do interdyscyplinarnych dyskusji.

SŁOWA KLUCZOWE: Inny, język, terapia kulturowa, natura.

Seyda Subasi*

ADULT EDUCATION EFFORTS FOR REFUGEES: A CASE OF A BORDER CITY IN TURKEY

If education is accepted as a lifelong process, adult education should be one of the main components of this process since it corresponds to a longer period in one's life. Adult education, on the one hand, can be prescribed as a remedy to the challenges of economic crisis and to the extreme speed of the change in required skills and competences in the modern world. It can assist in polishing competences to keep up with the demands of the labour market (Akdere & Conceicao 2006). On the other hand, adult education can go beyond its potential economic benefits. It can work as a tool to make competences visible and to turn them into achievements, which naturally increases self-motivation and encourages social participation. In addition, as suggested by the European Agenda on Adult Learning (The Council of European Union 2011a), adult education can promote active citizenship and social inclusion and can contribute to the defeat of gender inequalities through reskilling.

However, achieving adult education may not be a smooth process as drafted in the policy documents and action plans or as suggested by associations. At each and every period of life, adult learning will be meaningful in a different way for adults depending on their situation. Adults can be considered as more realistic when compared to children and they expect the adult learning that they are engaged with to bring tangible solutions to their needs and situations (Gökkaya 2014). Hence, offering adult learning options that match the needs of adults and their situation is important. On the other hand, to be able to engage an adult in adult learning there are some prerequisites. As Tusting and Barton (2011) suggest, basic physiological needs, health issues, or other social challenges can create problems for participating in adult learning.

Similarly to other adult groups, immigrant or refugee adults also need their own motivation to engage in adult education. New immigrants in a country may engage themselves in adult learning either for their intrinsically driven wish for personal improvement or through the extrinsic encouragement of the host country or culture (Chao 2009). As the European Association for the Education of Adults' Statement

* **Seyda Subasi**, M.A. – PhD candidate at the Institute of Educational Sciences at University of Vienna, Austria. Currently, she holds a Uni: Docs Scholarship for Outstanding Young Researchers; e-mail: seyda.subasi@univie.ac.at.

(2016) suggests, talking about adult education while giving no consideration to the refugee population that has increased significantly in the recent years would be a mistake; especially when we acknowledge the contribution of adult education to social cohesion, integration and to developing active citizenship. Adult education has an important role in integrating refugees into the host country by providing language or administrative support as well as giving space to promote social engagement and civic integration. Hence, it should be noted that adult education would not only be beneficial to refugees, but also to the host country and its residents. It should not be forgotten that many immigrants or refugees have the potential to reform their own community in their host countries as well as requalify themselves for active participation in the economy and in the society.

However, the engagement of immigrants in adult learning can be challenged by several factors. One of the challenges that prevent adults from participating in adult learning facilities can be the informational hurdle, that is, limited or no information about the possible adult education offers and possibilities (Komsu 2013), which can be a common and valid reason for limited access in the refugee context. On the other hand, culture and cultural determinants, too, as suggested by Merriam and Caffarella (1991), can prevent cultural minority groups from participating as much as the majority groups in adult education programmes.

In addition, the only very recent importance given to adult education in international and global decisions is another challenge to adult education for immigrants or refugees across countries. When the historical background of refugee education is examined, it is seen that adult education and its potential benefits were relatively neglected. The United Nations Convention Relating to the Status of Refugees, which was adopted in 1951 and which has served as a basis for the succeeding regulations or conventions regarding education for refugees, calls for the “same treatment as is accorded to nationals with respect to elementary education” (UNCHR 1951, p. 24); however, it does not refer to adult education with the same concern. Similarly, the European Union Directory, which was issued a half a century after that convention, also fails to give the same importance to adult education as to formal education. It only suggests member states allow adult refugees access to education (The Council of European Union 2001, Article 14).

Recent Refugee Crisis in Europe and Adult Education

Europe is going through an unprecedented refugee movement towards its borders, which has not been experienced since the end of World War II. According to the numbers provided by the United Nations High Commissioner for Refugees (UNCHR

2017), Europe received 1.2 million new asylum applications in 2016, which is 9% more than the number in 2015. By the end of 2016, the total number of people concerned, including refugees, asylum seekers and stateless people, reached 10.2 million across Europe. Such a drastic number of people requires good planning, effective strategies, efforts, and standards of treatment as well as an adequate budget.

The European Union Council sees adult learning as a means of intensifying social inclusion and active participation especially for disadvantaged groups such as migrants, Roma, refugees, and asylum seekers: and the council calls for collaboration of member states (The Council of European Union 2011b). However, when the European countries with large numbers of refugees are considered, it is seen that in several European countries adult education is not being given the same level of priority as the education for school age refugees. Zarifis (2016) points out that Greece has still no certain agenda or plan concerning adult education for refugees. Similarly, neither in Hungary (Lindeisz 2016) nor in Serbia (Maksimovic, Jovanovic & Koruga 2016), is adult education funded or seen as a support tool for the refugees. On the other hand, in certain countries, as in Italy (La Marca 2016), adult education so far has not gone beyond being a tool for economic integration through language learning.

In this study, Turkey as a non-EU country but as a partner of the European Union in the Syrian Crisis, is studied in terms of its response to adult refugee education. After a section that provides general information about the refugees and refugee education in Turkey, a small-scale research in a Turkish city follows. This research tries to analyse the experiences of refugee adults and volunteers engaged in the facilities for adult education in a city where religion and culture are politically debated. The city has a multicultural and religiously diverse demographic profile and portrays an image similar to the overall Syrian demographic profile. The findings can show how culture and religion matter in access to, and choice of adult education. The study tries to show how the interaction between the host society and newcomers converges or diverges and how this affects adult education participation.

Refugees in Turkey

Since the start of the Syrian crisis in 2011, Turkey has played an important role in the region in terms of hosting the victims of this crisis as well as international agencies, NGOs and volunteer groups who can settle and work close to the border of Syria. Turkey has as well the task of providing the necessary support for conveying the aid coming from Europe and the other parts of the world to the affected crisis region.

According to the numbers provided by the Turkish Ministry of the Interior (2017) in June 2017, Turkey was hosting 3.551.078 refugees. However, this is a generic number

and this number is believed to have reached almost 3.8 million by the end of 2017, if the constant increase in the number of the Syrian refugees is added to that number. The latest update by the UNCHR (2017) shows that the number of Syrian refugees alone reached 3.285.533 in November 2017. These numbers make Turkey a host country that has one of the largest refugee populations in the world.

A fact sheet published by the UNCHR shows that most of the Syrian refugees in Turkey are women and children, which makes providing a secure shelter a priority. Turkish authorities responded to the refugee crisis relatively quickly in providing early humanitarian aid. Refugees started to arrive to Turkey in June 2011 when the Syria crisis had just begun. The first comers were believed to be temporary guests in Turkey; and they were settled in camps close to the border area. However, with the increase in the severity of the crisis, the number of the refugees rose day by day and their permanence became more visible.

Education of Refugees in Turkey

As Acer, Kaya and Gümüs (2010) concluded from their research in Turkey, the refugee population experienced challenges in terms of accessing education facilities. In their research, they found that the refugees in Turkey did not have full participation in education especially for the school age pupils before the Syrian crisis. However, after the Syrian crisis and the influx of the refugees, education for the refugee population has become more visible in the agenda of the Turkish authorities due to factors such as the international attention focused on the region, the severity of the humanitarian crisis, or the length of the crisis.

The latest update from UNCHR about the condition of education for refugees in Turkey was made public in February 2017. According to that update, almost 60% of all Syrian school age children are registered in schools, which shows a 50% increase when compared to the previous year. However, the registration rate should be viewed with caution because of the high drop-out rate and the discontinuity of school attendance.

The education for refugee children is provided in various institutions by various providers in Turkey. The biggest provider is the Turkish Ministry of National Education. The ministry is responsible for providing full access to schools and for eliminating any legal hindrance to school participation (Ministry of National Education 2017). On the initiative of the ministry, temporary education centres were established in the regions with a high density of refugee populations in and outside camps. These centres were specifically designed for refugee pupils. The education is provided by Syrian teachers in Arabic. However, these centres became a transition process to Turkish state schools and apart from the Syrian curriculum, 15-hour Turkish language courses were added

to their programme (Hayatsever 2017). On the other hand, the ministry made attending Turkish state schools possible for refugee children through new regulations; and attending state schools is encouraged by the ministry. It is believed that the state school can assist the integration and Turkish language learning process more easily especially when the permanence of the Syrian population in Turkey is taken into consideration. Apart from the Turkish authorities, the Syrian private sector has the permission to operate their own schools where the Syrian curriculum is being taught by Syrian teachers in Arabic. Although they are few in number, these schools are mainly private and cater for the refugees who have high socio-economic status due to their enterprises, businesses, and relatively smoother settlement after arriving in Turkey.

Higher education is another area to which the Turkish authorities paid attention in recent years. Although not given priority and rapid treatment as much as lower school levels in the first years of the crisis, access to higher education was made available with the collaboration of universities, NGOs, and international organizations. Starting from the 2015-2016 academic year, Syrian refugees were exempt from tuition fees for higher education institutions in Turkey and they are supported by scholarships provided by the Turkish government, the Ministry of National Education, the UNCHR, and by the Presidency for Turks Abroad and Related Communities.

Adult Education for Refugees in Turkey

Adult education is offered under the responsibility of the Ministry of National Education; and the main adult education providers are vocational training centres, public education centres and the Turkish Employment Agency.

All refugees have the right to benefit from the Public Education Centres that operate under the responsibility of the General Directorate of Lifelong Learning of the Ministry of National Education. These centres are designed to offer people who are outside the age of compulsory education as well as extracurricular activities for the pupils in school age. The centres are located across the country in all cities and provide courses for apprenticeships or vocational training, culture or hobby-related interests, or literacy; they date back to the early years of the foundation of the Turkish Republic. As Kaya (2015) argues, these centres were able to keep up with the quick integration of lifelong learning ideas and they embraced the responsibility for providing a wide range of courses to both women and men.

These centres can be considered as the main adult education possibilities for the refugee population in Turkey. However, due to the lack of Turkish language competencies, attending courses other than language courses is very difficult. The education

update reported by the UNCHR (2017) shows that the participation in adult education programs such as professional training is very limited in Turkey.

Adult education is offered for the refugees who are outside the school age and who hold a temporary residence permit. However, many refugees who do not hold the residence permit yet are beyond the reach of educational facilities. Hence, their education is left to volunteer initiatives, local authorities and to international institutions.

This Study

With this study, the aim was to describe the situation of adult education facilities for refugees in Hatay, which is a Turkish city at the border of Syria. The initiatives and the efforts for engaging adult refugees by state authorities as well as local communities and volunteers were the focus of the study.

Context

The research site for this study was Hatay, a city lying in the southern part of Turkey and at the border of Syria, which was one of the first destinations for the refugees fleeing from the war. This city has played an important role in the Syria crisis in terms of hosting international organizations, volunteer groups and state initiatives for emergency management. According to the last numbers retrieved from the Turkish Ministry of the Interior (2017), 384,024 refugees reside in this city forming 24% of the whole population of 1,555,565.

This ancient city, known as Antioch in history, is a multicultural, multi-religious and multilingual city, inhabited by Muslims (Alawi-Sunni) and Syriac Orthodox, Syriac Catholic, Antiochian Greek, and Armenian Christians. Due to its demographic structure and the geopolitical location, it has been a hot spot of contention between Turkey and Syria as both countries claimed their right to the city. Apart from its political importance, Hatay can be considered as a mirror image of the other side of the border in Syria in terms of the ethnicities, languages, religions, and the religious sects it has, but also as well as the sectarian conflicts between Alawi and Sunni Muslims which is also a conflict at the base of the crisis in Syria.

Method

This study used qualitative research methods to shed light on the researched topic. Interviews were used as the main data collection tools. Semi-structured interviews were conducted on the spot on a voluntary and confidential base. Interviews lasted approximately between one or one and half hours. The Turkish and Arabic languages

were used in the interviews. As the researcher speaks both languages, switching to the other language during interviews gave flexibility especially to refugee participants. The long-time engagement of the researcher in adult education contexts paved the way to observations as well as to a researcher diary. On the other hand, regular visits to the facilities could help in developing rapport both with facilitators and adult education participants. Although participation in the study was limited, the researcher tried to have a heterogeneous group of participants including both genders, various religious sects and different educational backgrounds and needs for adult education.

The participants of the study were refugee adults whose age ranged from 21 to 49 and whose residency in the city ranged from 9 months to 4 years. In this small-scale study, there were 12 participants in total. Nine refugees and 3 facilitators were the main interviewees. Three of the refugees were women while the remaining six were men. All of these nine refugees were already engaged in adult education. Among the participant refugees were also Christians, Sunni Muslims and Alawi Muslims as well as Syrian refugees of Turkish descent. In addition, three male volunteer facilitators who work in the organization of these programmes were the other main data sources. The participation in the study was on a voluntary basis and all participants were ensured that the collected data, and their personal information, was kept strictly confidential via a signed consent form. As the facilitators were volunteers and not government officials, the extra consent of the authorities was not required in order to process the interviews.

Due to limited time and limited possibility of individuals' participation, the data collection and analysis were done consecutively. After all interviews were transcribed, the data were analysed with a holistic perspective. Larger categories, in other words domains (Spradley 1980), were looked for rather than smaller units such as codes or categories. The domains found were semantically connected to each other. At the end of the analysis, domains were compared by taking the background of the participants into consideration. On the other hand, the researcher diary and the observations of the practices worked as tools for triangulation purposes. The observation data and the researcher diary were used to intensify the interview data by asking questions to the transcribed interview data and to read between the lines. The findings are discussed domain-based by including the related explanatory quotes of the participants. The volunteer adult education facilitators are referred to as 'volunteers' and refugees participating in adult education are referred to as 'refugee participant'.

This small-scale study adopted one main research question that had a broad perspective. The research question is: How do adult refugees and volunteers experience the adult education facilities in this city and how, if at all, do culture and religion play a role in the decision-making process?

Findings

The findings of this study led to four main domains. The first domain showed that there was a visible segregation in terms of refugee settlements depending on the religious sect of the residents, which had an effect on the accessing of adult education institutions and initiatives. The second domain, on the other hand, showed what role religion and culture played in the decision-making process for refugees to choose between adult education facilities, as well as for facilitators to match the culture and the background of the refugees in their programmes. The third domain was the focus on the conveying of Turkish culture and Turkish values to the refugees. The last domain showed how gender inequalities made themselves visible in the available adult education programmes on offer.

City-level Polarization and Segregation

The first domain showed that the religious sect had an important role in deciding in which area to settle. The refugees who live outside of the camps had to find their own accommodation in the city. It was found that the religious sect of the residents had an impact on the decisions of the refugees. Refugees who belong to the Sunni sect preferred settling in Sunni neighbourhoods, while the Alawi refugees preferred Alawi neighbourhoods. This settlement affected the adult education facilities as well. Few state initiatives that target adult refugees exist in the Alawi neighbourhood, while Sunni neighbourhoods have relatively more state programmes on offer. This was explained by a volunteer thus:

You will not find many state institutions in an Alawi area. They are mainly villages or towns that do not have hospitals or anything like this. If you need to do any paperwork or anything official you have to go to the city centre. So, the state will not bring anything here neither for refugees nor for the residents.

Another volunteer put it in other words:

We do not go and promote our activities at the other side of the city because we know that they won't welcome us and they will not have any interest in our offers.

An examination of facilities showed that there are fewer opportunities for adult refugees in the areas where mainly Alawi live. Public education centres and the courses offered by the Turkish Employment Agency are mainly located in the city centre and at the eastern part of the province where few Alawi residents happen to live. On the other hand, a refugee participant shared his ideas on the matter:

I am a Christian. I will never live in the other part of the city or go to the places either for education or health. I feel myself more welcomed close to my community.

The already visible religion or religious-based settlement segregation in the city was found to be also valid for refugee settlements. A highly controversial political debate in the city was connected with the underrepresentation of government offices, including hospitals or magistrates, in certain neighbourhoods of the city. This had an effect on the type of adult education programmes offered for refugees located in these neighbourhoods. As a result, volunteer adult education facilities were easier to find than state-offered facilities in such parts of the city.

Culture and Religion as Decision-Makers

The second domain of the study showed that the religion or culture of the refugees had an important impact on the decision-making process about which adult education facilities to attend. The participants had the tendency to pick up the offers that fit to their lifestyle and culture as well as their religion. Participant refugees who define themselves as religious were mainly interested in attending Quran classes, Quran preaching and other courses offered by Mosques, Islamic centres or associations. On the other side, non-religious refugees attend activities offered by volunteer groups. These activities included theatre, singing or public dances as well as organizing intercultural festivals or workshops where city residents and refugees come together. These activities included poem reading sessions, music sessions, and cooking sessions. A refugee who works in a cultural association and offers volunteer Arabic lesson, but at the same time takes math and physics classes in Turkish, summarized his ideas thus:

Here, I feel myself welcomed. In Syria, I was also living in the region with my own people and here also I live in this neighbourhood and I do not feel myself a stranger or foreigner. These people are like my family. We speak almost the same language and we live the same way. There is respect and understanding. I think I can give something back in this place by teaching language and at the same time learning from my brothers.

It was obvious that refugees wanted to choose activities that appeal to their life styles that they had in their home country before the war. It can be said that refugees had the chance to find such offers due to the demographic situation of this city where religious, non-religious or liberal and conservative people live all together. The importance that volunteer groups give to culture was also stated by a volunteer who is engaged in an Arabic theatre organization:

I do not know what the other volunteers offer, but we offer what fits to our culture and way of living as well to their culture. They are so similar to us that no one will get offended or feel embarrassed in this place. They are acting the same way that they do a couple of kilometres away in their home country. This is the way it can help them more.

Here, it was visible that language was a significant factor in the decision-making process for the adult refugees. Many refugees had the possibility of attending some

trainings such as cooking, handicrafts or intercultural activities like theatre or music groups where they can rely on their Arabic competences without being obliged to speak or learn Turkish. In the neighbourhoods that they reside in and where they also attend such programmes, a majority of the residents speak or at least understand a very similar dialect of Arabic.

Turkish Language and Values

The findings suggested that state-supported adult education facilities were mainly about literacy and Turkish language learning. The curriculum of such offers focused on the teaching of Turkish and Turkish values, which can be considered as an important path to integration. Participant refugees that attend the language classes of Public Education Centres agreed that Turkey and Syria had a common history dating back to Ottoman times, which makes it important to focus on common values and nurture the common values on both sides. A female refugee who is attending a Turkish class in a state-funded initiation explained herself in this way:

Learning Turkish is important, but without Turkish I feel also as if I am home. We are sisters and brothers and we follow the same religion and values.

While a volunteer Turkish teacher stated:

We have many common values so it is not difficult to teach Turkish to people who are close to you. There is no misunderstanding or culture clash. We are brothers through history and we understand each other very well.

Here, the effect of religion was also visible when the language was discussed. Sharing the same history or religion was seen as a facilitator and motivation to learn the language. However, here the critical point is the profile of the refugees benefiting from this facility. Although the Syrian refugee population was heterogonous in itself, those attending adult education can be considered homogenous as the majority of the attendees and the volunteer teachers shared the same religious sect.

Gender Inequalities

The fourth and last domain that emerged in the study was related to gender inequalities in the adult education programmes. Offers for vocational training and for reskilling for professionalization were mainly targeting male participants while women were offered more sewing or knitting classes and less opportunities for vocational training. On the other hand, male refugees had the option of some intercultural activities, such as football tournaments or other sport activities. Except for the Turkish language courses that target all adult refugees, many initiatives appealed either to only women or only to men. A volunteer who works in an Islamic association with women explained this thus:

We have sewing classes for refugee women so that they can come and be together while their kids are in the school. We do not see it as a professional training but as a leisure time activity so that they can enjoy their time and they can produce something for their homes.

Another female refugee who attends Turkish classes complains about that matter:

I am learning Turkish but I do not know if I can use my language knowledge in the future in that country. I wanted to learn a new profession to earn some money but I could not find anything that will bring in money. Now I am learning Turkish. I hope later I will find another possibility.

On the other hand, a volunteer who works in a theatre association and who is a school director agrees that women refugees are not the priorities when it comes to vocational and professional training:

Men are targeted in many projects so that they can learn some profession or they can use their own profession. There are many skilled adult refugees who are not working, but with some training they can be a part of the local community. Unfortunately, the same initiatives are not offered for women. Women are mainly unskilled and they will stay like this.

Conclusion

Taking ethnicity and religion into account when deciding which neighbourhood to settle in can be considered as a challenge as well as an opportunity for the refugees. With their already depleted resources and traumas, having not too much flexibility in their settlement options could be a burden in terms of finding fitting and affordable accommodation. Similarly, the access to government offices for paper work, health centres or other facilities, including adult education facilities can be hindered due to the settlement area. For example, attending a well-structured state literacy course that ends with certification can be relatively challenging to access from certain parts of the city. On the other hand, having an already welcoming neighbourhood with the same ethnic background and similar cultural institutions could help to overcome the experience of alienation. The study showed that such neighbourhoods offered more volunteer adult education options that appeal to the life style of the refugees.

The study showed that the city offered some possibilities for exchange between cultures. On the one hand, calling such activities intercultural maybe a faulty conclusion as the two sides of the participants, both residents and refugees, mainly share cultural similarities. Due to the ethnic background-based settlement trend, offering Arabic courses to locals and getting Math in return can be called an exchange but not cultural exchange. On the other hand, this exchange was mainly a result of voluntary initiative rather than well-structured official effort. The trend in Turkish adult education was visible here as well. Unfortunately, the Turkish non-formal adult education system offers almost no educational activities in terms of intercultural or multicultural

adult education, democratic participation, or active citizenship (Ünlühisarcıklı 2008), which transfers the responsibility to voluntary-based initiatives. As EAEA (2015) states, arranging intercultural meetings should also be a responsibility of adult education especially in the refugee context. Such possibilities can build a more fruitful connection between refugees and the host population. In this city, there are volunteer as well as state-offered possibilities for bringing the residents and refugees together. However, the participation at such facilities was limited to the exchange between similar cultures. The effect of religion or life style on engagement in adult education was a striking finding. The traditional sectarian division in the city made itself visible in the settlement choices as well as in refugees' adult education participation.

With regard to vocational training and opportunities for professionalization, adult refugees could access a number of programmes. As Miser, Ural and Ünlühisarcıklı (2016) argue, Turkish adult education can be characterized as advantageous due to its wide spread across the country and the wide range of the courses it offers. In this city, there were possibilities for vocational training. However, male refugees had more chances in terms of accessing such offers. This was not surprising, as Turkish vocational adult education can be considered essentially male-oriented adult education (Miser, Ural & Ünlühisarcıklı 2013).

A final remark can be made about the engagement of volunteers in adult education. As in all other levels and types of education, training for teaching holds an important position in adult education as well. Adult education for refugee learners should be carried out by professionals who have the training; however, when the state falls behind in supporting the refugees with such types of education, the civil society can be a support (EAEA 2015) as it is seen to be in this city.

As seen in this research, the political, demographic or social conditions of a city can influence the post-flight situation of refugees. Accessing adult education facilities and choosing the types of adult education to attend can be affected not only by the personal needs and interests of refugees but also by the availability, accessibility and appropriateness of the programmes offered. This study showed how religion or religious sect and ethnicity can play an important role in the engagement of the refugees in adult learning. On the other hand, the common patterns of national adult education in Turkey, such as male dominant vocational training were also valid in the refugee context. Enabling all refugees to obtain the adult learning they need and wish regardless of their ethnicity or religion would enhance integration in society and personal development. Further research can be calibrated to find out how to prevent the political challenges embedded in the host society from interfering with the efforts to provide adult education for refugees.

References

- Acer Y., Kaya I. & Gümüş M. (2010), *Küresel ve bölgesel perspektiften Türkiye'nin iltica stratejisi*, USAK, Ankara.
- Akdere M. & Conceicao S. (2006), *Integration of Human Resource Development and Adult Education Theories and Practices: Implications for Organizational Learning*. Available from <https://eric.ed.gov/?id=ED492681> [23.11.2017].
- Chao Ry (2009), *Understanding The Adult Learner's Motivation and Barriers to Learning*, ESREA E-Book Conference Proceedings. Available from <https://pll.asu.edu/p/sites/default/files/Irm/attachments/Understanding%20the%20Adult%20Learners%20Motivation%20and%20Barriers%20to%20Learning.pdf> [24.10.2017].
- EAEA (2015), *Adult education can play a key role in the current refugee crisis*. Available from http://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/2015_eaea_statement_refugee_crisis-1.pdf [28.04.2017].
- European Commission (2017), *Promoting adult learning*. Available from: http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_en [17.05.2017].
- Gökkaya Z. (2014), *Yetiskin eğitiminde yeni bir yaklaşımlar: oyunlaştırma*, "Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi", Vol. 11, pp. 71-84. Available from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/93187> [25.10.2017].
- Hayatsever H. (2017), *Türkiye'deki Suriyeli çocukların yarısı okula gidemiyor*, Sputniknews, 1 June. Available from <https://tr.sputniknews.com/turkiye/201706011028705859-turkiye-suriyeli-cocuklarin-yarisi-okula-gidemiyor/> [1.06.2017].
- Kaya H. (2015), *Public education centers in Turkey*, "International Journal of Science Culture and Sport", Special issue 3, pp. 268-277. Available from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/intjscs/article/view/5000131532/5000120459> [21.11.2017].
- Komsu U.C. (2013), *Yetişkin eğitime katılım, eğitim ihtiyaçları, güçlükler ve kazanımlar: Karaduvar Mahallesi örneği*, "Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi", Vol. 1, pp. 286-299. Available from http://www.asosjournal.com/Makaleler/1236054454_47%20-%20Ufuk%20Cem%20KOM%20C5%9EUU.pdf [20.09.2017].
- La Marca T. (2016), *Italy – unease and empathy*, 18 November 2017. Available from <https://ec.europa.eu/epale/en/content/overview-refugees-and-adult-education-europe> [18.11.2017].
- Lindeisz F. (2016), *Hungary – Skeptical about migrant motives*, 18 November 2017. Available from <https://ec.europa.eu/epale/en/content/overview-refugees-and-adult-education-europe> [18.11.2017].
- Maksimovic M., Jovanovic I. & Koruga N. (2016), *Serbia-civil society leads the effort*, 18 November 2017. Available from <https://ec.europa.eu/epale/en/content/overview-refugees-and-adult-education-europe> [18.11.2017].
- Merriam S. & Caffarella R. (1991), *Learning in Adulthood*, Jossey Bass, San Francisco.
- Ministry of National Education (2017), *Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi*, 22 August 2016. Available from <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr> [22.10.2017].
- Miser R. (2002), *Küreselleşen dünyada yetiskin eğitimi*, "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi", Vol. 35, pp. 55-60. Available from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870069.pdf> [2.10.2017].
- Miser R., Ural O. & Ünlühisarcıklı Ö. (2013), *Adult Education in Turkey*, "Adult Learning", Vol. 24, No 4, pp. 167-172.
- Spradley J. (1980), *Participant observation*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

- The Council of European Union (2001), *European council directive*. Available from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32001L0055&from=EN> [16.09.2017].
- The Council of European Union (2011), *Council resolution on a renewed European agenda for adult learning*. Available from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN) [16.09.2017].
- Turkish Ministry of Interior (2017a), *Turkey Migration Report*. Available from http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf [22.11.2017].
- Turkish Ministry of Interior (2017b), *Refugee number in cities*, 29 July 2017. Available from <http://www.bik.gov.tr/hangi-ilde-ne-kadar-suriyeli-var-iste-il-il-liste/> [29.07.2017].
- Tusting K. & Barton D. (2011), *Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme* (Çev. A. Yıldız – A. Demirli), Dipnot Yayınları, Ankara.
- UNCHR (1951), *The 1951 Refugee convention*. Available from <http://www.unhcr.org/3b66c2aa10.pdf> [21.05.2017].
- UNCHR (2017), *Syria regional refugee response*. Available from <http://data.unhcr.org/syrian-refugees/country.php?id=224> [21.11.2017].
- Ünlühisarlıklı Ö. (2008), *Adult and further education: Systematic and Historical aspects of non-formal education in Turkey*, [in:] A.M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley & S. Wigley (eds.), *Education in Turkey*, Waxmann, Münster, pp. 131-151.
- Zarifis G.K. (2016), *Greece – solidarity with the others in need*, 18 November 2017. Available from <https://ec.europa.eu/epale/en/content/overview-refugees-and-adult-education-europe> [18.11.2017].

ADULT EDUCATION EFFORTS FOR REFUGEES: A CASE OF A BORDER CITY IN TURKEY

SUMMARY: Due to the continuous and long refugee influxes towards its border, Turkey calibrated the attention to the permanence of refugee population and to the long term planning for their integration through education. In this study, the focus is on the adult education efforts for adult refugees. Adults can have social, economic or personal benefits from learning and adult education can play a key role especially for the refugees in terms of supporting them to get included in the host country. Adult education can encourage tolerance and respect to stand against xenophobia and refers to adult education as a key to cultivate active citizenship and intercultural competences. Such possibilities can build a more fruitful connection between refugees and host population.

This study discusses the adult education facilities offered for refugee adults in a Turkish border city, Hatay. In this city, the majority of the refugee population live outside camps, which makes them deprived from the adult education facilities offered by the authorized institutions in camps. The data were collected through observations, intensive interviews with volunteers and refugees. The findings showed that the city has offers for adult refugees on state and on voluntary basis. However, vocational training targets men more than women and Turkish language and Turkish values have a big place in the adult education curriculum. On the other hand, the city has a sectarian division with regard to refugee settlements; and religious sect and life style were found to be important in terms of deciding which type of adult education to choose or to offer.

KEYWORDS: adult education, refugee, religion, ethnicity.

EDUKACJA DOROSŁYCH DLA UCHODźCÓW: STUDIUM PRZYPADKU MIASTA GRANICZNEGO W TURCJI

STRESZCZENIE: Długotrwały napływ uchodźców do miast granicznych spowodował, że obecnie rząd turecki koncentruje swoją uwagę na utrzymaniu trwałości populacji uchodźców i planowaniu ich integracji przez edukację. W artykule skupiono się na działaniach edukacyjnych skierowanych do grupy dorosłych uchodźców. Dorosli mogą odnieść społeczne, ekonomiczne lub osobiste korzyści z uczenia się, a kształcenie dorosłych może odegrać ważną rolę w procesie inkluzyj, szczególnie uchodźców, do

kraju przyjmującego. Uczestnictwo w edukacji dorosłych wzmacnia tolerancję i szacunek dla postaw sprzeciwiających się ksenofobii, pielęgnuje aktywne postawy obywatelskie i kształtuje kompetencje międzykulturowe. Jednocześnie korzyści z edukacji wzmacniają związki między uchodźcami a społecznością przyjmującą.

W artykule omówiono formy edukacji dla dorosłych uchodźców w tureckim mieście granicznym Hatay. W tym mieście większość uchodźców mieszka poza obozami, co sprawia, że są pozbawieni możliwości uczestnictwa w kształceniu dorosłych oferowanym przez upoważnione instytucje na terenie wyznaczonym przez władze tureckie. Do zbierania danych wykorzystano metodę obserwacji i pogłębionego wywiadu. Wywiady przeprowadzono z uchodźcami i wolontariuszami. Wyniki badań pokazały, że po pierwsze miasto oferuje zróżnicowane formy kształcenia dla dorosłych uchodźców (organizowane przez państwo, jak i organizacje). Po drugie szkolenie w zakresie kwalifikacji zawodowych było ukierunkowane bardziej na mężczyzn niż kobiety, a w programach nauczania dla dorosłych język turecki i wartości kultury tureckiej zajmują wiele miejsca. Po trzecie bardzo ważne dla oferty uczestnictwa w edukacji było otoczenie społeczne i przestrzenne. Miasto Hatay jest podzielone na osiedla dla mieszkańców i uchodźców, a religia i styl życia determinują wybory edukacyjne i oferty skierowane do uchodźców.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, uchodźcy, religia, etniczność.

Rozalia Ligus*

SCHOOLS THAT “STAY AWAY” FROM THE COMMUNITY. IS IT A LOST CHANCE FOR COMMUNITY LEARNING AND DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN NGO SCHOOLS?

Gert Biesta, in the book *Learning Democracy in School and Society* (2011) looks at the relationships between education, lifelong learning and democratic citizenship from the “wide angle, emphasizing the importance of the democratic quality of the processes and practices that make up the everyday lives of children, young people and adults for their ongoing formation as democratic citizens” (Biesta 2011, p. 1). Despite the fact that there are different models of cooperation between schools and local agents and not all are the ideal ones that promote the symmetrical participation of all partners, as Roman Dorczak (2012) describes, usually in small local communities there is the tradition of cooperation among all the agents that was described by Etienne Wenger as a “community of practice” (Wenger 1998, p. 5; Kurantowicz 2007, pp. 36-38; Kurantowicz 2012, pp. 15-16).

School, democracy and informal learning against the background of selected theoretical concepts

At least five dimensions of local communities (territorial, demographic, institutional, socio-cultural and regulative) inspire transversal, intergenerational, and informal learning and empower the ties between the different local bodies, including schools (Pilch 1995). As the evidence indicates, the small local community becomes an educational space through everyday interactions between agents because those are the people/agents that share the values, aims, interests, socio-cultural heritage (tradition, identity, affiliation, neighborhood, forms of social lives, common biography of the place, landscape) and everything that was experienced individually or in a group and that helps in naming the identity of both the place and the individuals (Theiss 2001; Kurantowicz 2012; Hernik & Malinowska 2015). In such a small traditional community there is not much difference between public or non-public schools in the context of cooperation

* **Rozalia Ligus**, PhD – University of Wrocław, Faculty of Historical & Pedagogical Sciences, Institute of Pedagogy, Adult Education & Cultural Studies Department, Poland; e-mail: rozalia.ligus@uwr.edu.pl.

with the local agents, because all of them participate in local social life through the transfer of local knowledge, the mutual exchange of every day experiences, and the involvement of people in local actions. The mutual influences of the public and non-public spheres create the conditions for informal education of all – the school agents, the local institutions and the local people. The tradition of school participation in local development has been conceptualized and introduced as, the “environmental school” or the “open school”, for example, and it is said that the “symbiosis” of school with the social environment has always been an important issue for *public pedagogy* and that it influences community learning on all levels: macro, meso, micro (Znaniński 1973, p. 189 cited in Winiarski 2015, p. 57; Zachorska 2002). The concept of promoting learning potential that is embedded in the mutual cooperation between local communities and schools is well-known and has appeared in different places around the world¹. One of the older concepts that has been revitalized in the 21st century is *public pedagogy* which according to Biesta (2011, p. 1) has strong connections with current educational processes and social development².

The discussion of the educational work that can be done to support the public quality of common spaces and places focuses on three interpretations of the idea of public pedagogy: [...] as a pedagogy for the public [...] as a pedagogy of the public and [...] as the enactment of a concern for the public quality of human togetherness. The latter form of public pedagogy neither teaches nor erases the political by bringing it under a regime of learning, but rather opens up the possibility for forms of human togetherness through which freedom can appear, that is, forms of human togetherness which contribute to the ‘becoming public’ of spaces and places (Biesta 2011, p. 1).

An American interpretation of *public pedagogy* reveals at least ‘five primary categories of extant public pedagogy research: (a) citizenship within and beyond schools, (b) popular culture and everyday life, (c) informal institutions and public spaces, (d) dominant cultural discourses, and (e) public intellectualism and social activism’ (Sandlin, O’Malley & Burdick 2011; Malewski 2016; Skrzypczak 2016) and in these categories a concept of *public pedagogy* is directed to all “users” of social space, including

¹ Selected concepts of school cooperation with the local community: The Transparent School Model introduced by Jerold Bauch in the USA at the end of the 20th century (Mendel 2009, pp. 185-210). Reggio Emilia (Italy), in the 1960s ‘... an impulse for the Reggio experiment in the early education was the experience of fascism that taught the locals, that ‘Men subordinate and obedient are dangerous, while building the new society we must necessarily [...] nurture and preserve the vision of the child, that can think and act independently. [...]’. A community has got a strong local infrastructure – provocative, supportive, exchangeable. Completion of this infrastructure should be tools supporting participation and discussion, such as pedagogical documentation, rooted in democratic practices developed in Reggio Emilia’ (Dahlberg 2000, p. 177, cited in Moss 2014, p. 31).

² The Public pedagogy concept was introduced for the first time in 1894 in the USA with a meaning close to ‘social pedagogy’ (Skrzypczak 2016, p. 88).

the processes that can be investigated according to the categories mentioned above. Thus lifelong learning becomes a project for all social participants.

The aim of institutional models (for instance schools), that promote social dialogue among all local bodies, is focused on creating local ties and becoming the centre of cultural life and environmental education, and it supports universal values such as justice, equality, liberty, solidarity, truth, fairness, dignity, autonomy, kindness, resourcefulness, protectiveness. As Mikołaj Winiarski concludes, the potential of the learning community is embedded in the whole local environment (material and symbolic) that is either a source for the educational tasks undertaken by schools, or it bears the huge potential of pro-school social forces that can be seen in parents' and students' participation in local associations, local government or in any other local actions that promote citizenship values (Winiarski 2015, pp. 57-61). The conceptualization of mutual cooperation between the school institutions and the social milieus that support informal learning of all and create the conditions for citizenship and democracy is widely discussed, promoted and applied and is introduced in the international project *Research and Innovation in Education for Sustainable Development* (2012-2014) (Lambrechts & Hindson 2016). The most popular expectations directed at the small local schools in Poland are explained as follows:

In the Polish conditions of dynamic development of local democracy, of expressive social revival and civic engagement in various spheres of life and in the functioning of the local community – especially security in the educational, cultural, social and welfare spheres – school, due to its pedagogical professionalism, territorial settlement and its universality, remains a key institution of environmental education, and it teaches socio-cultural animation at the local level (Winiarski 2015, p. 62).

The non-public schools in Poland embodied the promise to create the conditions for the type of bottom-up discursive practices (Putkiewicz & Wiłkomirska 2004) that Habermas recognizes as deliberative education for the development of deliberative democracy (Englund 2012, pp. 27-42).

From ideas to practice – a quick review of non-public schools in Poland

The first non-public schools in Poland were allowed to be opened according to regulations established in 1961 but at that time only the Catholic Church managed to organize some secondary schools in Markowice, Pobiedziska, Kraków, and there was one non-public Catholic University in Lublin³ (Putkiewicz & Wiłkomirska 2004,

³ There were also about 20 vocational schools run by the trade unions. By comparison, at the beginning of the twentieth century, in the years 1918-1932, there were over 800 private schools and 30% of students attended those schools (Putkiewicz & Wiłkomirska 2004, p. 11; Nalaskowski 2002, p. 302).

p. 11; Nalaskowski 2002, p. 302). At the end of the year 1988 A Congress of The Civic Educational Association (Społeczne Towarzystwo Oświatowe, STO) was established and in one month the first application for non-public school registration was submitted⁴.

The founding Congress of STO was a real euphoria [...]. Its participants went home with a strong decision to establish independent educational institutions.' On the last day of December 1988 the STO was finally registered, this act was only the end of a few years of efforts made by a few people believing that de-monopolization of education means repairing it (Nalaskowski 1995, p. 5).

That was one of the most important social actions in the beginning of the year 1989. It happened before the political system in Poland was changed to a democratic one⁵. The Non-public schools broke the educational monopoly of the state. The program declaration of the STO claimed that the socialization of school can be achieved by widening autonomy and creating an internal system of decision-making in which teachers, students and parents are represented equally⁶. Till the end of the year 1989 ten more non-public schools were opened and during the next fifteen years up to 2004 there were 1000 of them including primary, lower secondary (gimnazjum) and general secondary schools (lyceum) led by different organizations in the private sector (Putkiewicz & Wilkomirska 2004, p. 9). Since the early 'nineties then, the number of schools in the private sector has been increasing systematically, even though the total number of primary schools in Poland is decreasing, especially in villages, the countryside or in small towns⁷.

The evaluation reports of the social and educational achievements of non-public schools were published quite systematically from 1990 till 2004 (Nalaskowski 1995; 2002; Putkiewicz & Wilkomirska 2004, p. 9) and they revealed that in the early 'nineties the state educational bodies were quite sceptical towards the non-public schools which had been expected to be more a supplement to state education institutions, but in fact they appeared to be a parallel educational option. The evaluation reports were focused on the social structure of non-public schools, their role in establishing the new democratic system, innovative teaching approaches, the quality of educational programs, on their values and capabilities. According to the data, two paradigms were confronted in school practices. The positivist paradigm, where the teachers from state schools were described as promoters of scrupulousness, patience and as experienced craftspeople,

⁴ The author's school, led by Prof. A. Nalaskowski, was registered according to the Decision No 1 dated 24 of April 1989 (Nalaskowski 1995; 2002, pp. 301-302).

⁵ The first democratic election was held on 4th June 1989 and that day is symbolically perceived as the beginning of the democratic system.

⁶ Deklaracja Programowa STO, <http://www.sto.org.pl/deklaracja-programowa> [20.04.2017].

⁷ In 2015/16 the number of primary schools in total was 13,563 and 1080 of them were the non-public primary schools. See Central Statistical Office, Education in 2015/16, Statistical information and elaboration, Warsaw 2016, <http://stat.gov.pl> [20.04.2017].

and the humanistic paradigm, according to which most non-public teachers were perceived as both experts in their subjects and as tutors caring for pupils (Putkiewicz & Wiłkomirska 2004, p. 16).

Two perspectives on the development of non-public schools

One of the first qualitative reports, a summary of the first four years of the existence of non-public schools, is described in *Szanse szkoły z wyboru* (1993/1995) by Aleksander Nalaskowski. He carried out an analysis of the obstacles and mistakes that schools struggle with all over the country. It was said there were three main sources of the crises: the organizational problems, curriculum doubts and staff crises. All of them caused different kinds of oppression in schools that in turn influenced the former idealistic picture of the schools (Nalaskowski 1995; 2002).

a) *Struggling for ... the perspective of the school headmaster*

The biggest problem was the answer to the question “Who is the owner of the school?” – parents, teachers, NGOs? The next problems were caused by hasty and romantic attempts to innovate that were not accepted and finally came up against the criticism of the parents (Nalaskowski 1995; 2002). Those first years generated a few myths that had the power of a double-edged weapon. Many newly established schools, for example, disappeared because they believed that they could work without precise pedagogical concepts but with at least a flat in which to have the school meetings. It was in fact not true that non-public education was welcomed. The more schools were opened, the more enemies of non-public schools appeared. Next, while on the one hand the parents insisted on teachers being demanding towards their children, on the other hand ambitious teachers with interesting programs often did not meet the parents’ expectations who had wanted slightly less lazy schools than the public ones. The tension between ‘too much’ but/and “not enough” was a real problem in communication with parents (Nalaskowski 2002, p. 301-310). Parents started dominating the management and many school headteachers struggled with the crisis of having no support at all (Nalaskowski 1995, p. 32).

b) *Lost chance...? – the researchers’ perspective*

The most important values of the non-public sector in education were the promise and hope of promoting democracy through opening up self-directed spaces for all educational practitioners and creating for them the conditions to negotiate, share support, evaluate and look for solutions together (Putkiewicz & Wiłkomirska 2004;

Zbróg 2010, p. 145). A set of good practices was described in a qualitative report, *Szkoły autorskie w Polsce: realizacje edukacyjnych utopii*, published in 2001 by Monika Figiel with a detailed description of different authors' schools which explained to what extent utopian ideas were the foundation of experiments in non-public schools in the 'nineties and how they succeeded⁸. Apart from an innovative education non-public schools could have instilled in the system the values of the life-world, which include concern for others, ethical dilemmas and democratic principles. "These more or less spontaneous relationships, ranks and movements that seize, condense and strengthen resonance in the public sphere, where social problems are found in areas of private life" (Habermas 2005, p. 386). The years between 1989 and 1999 were a very fruitful time for the development of non-public education on all levels, from preschools to higher education institutions. This was also a decade of influencing public education through the alternative school forms, methods, approaches, activities and actions that non-public schools widely promoted. Thus, the development of models and the exchange of good practices between the non-public and public schools diversified the provision of education significantly and in addition the public educational sector also received some support from NGOs⁹. When the school reform was introduced in 1999 with an obligatory curriculum it was stressed that cultural heritage, regional education, and civic education should be based largely on cooperation with local entities (Dz.U. 1999, nr 12, poz. 96). In practice the school reform revealed numerous social barriers, tensions, contradictions, and the inertia of educational institutions. Apart from lowering the level of school financing by government, new rules were imposed on teachers without any debate with them, which made the "teachers community" very much opposed to the "decreed" changes which influenced the quality of both the state and non-public schools. Thus, the structure of the educational system was changed, practices were modified, but this was the period when the labour and educational markets started to be the first evaluators of educational values (Putkiewicz & Wiłkomirska 2004; Zbróg 2010). A general narrowing of pedagogical ideas and notions was the order of the day.

⁸ Some schools that were important for Wrocław were established in the nineties: the Wrocławska Szkoła Przyszłości, 1990, set up by Ryszard Łukaszewicz, Krystyna Leksicka, Małgorzata Mitura, Jolanta Zwiernik, <http://www.wsp.wroc.pl>, the Autorska Szkoła Samorozwoju ASSA, by Dariusz Łuczak and Daniel Manelski in 1990, <http://www.assa.wroc.pl>, the Autorskie Licea Artystyczne ALA 1995 by Mariusz Budzyński, <http://ala.art.pl/> and three Jewish schools, the oldest of which stems from 1998 [20.04.2017].

⁹ Among these was the Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, <http://www.pcyf.org.pl>, Fundacja im. Amosa Komeńskiego which supported the local schools' projects financially and substantively and focused on cooperation between the schools and local agents, promoting the practice of soft competences within and beyond the school, and promoting local heritage and culture, <http://www.frd.org.pl>. The other one, the Federacja Inicjatyw Oświatowych helped to save small schools from being closed and educated the local leaders and NGOs on how to become the owners of the state school so as not to close them <http://fio.org.pl> [20.04.2017].

Zbigniew Kwieciński (2000) criticized the spread of a false understanding of “alternative education” that was reduced to simply being different to previously experienced patterns of activities in public schools.

The *alternative* seems to be the least organized training, without axiological assumptions, without a teacher as a guide and organizer of development tasks, without imagining goals related to the model of future society and human competence, necessary for an active life in this society (p. 36).

The next decade showed that a shrinking educational market provoked rivalry between non-public and public schools. Teachers called it a ‘fight for pupils’ because “money follows each pupil” and this meant the financial support to the school. To enter the market or maintain the position already achieved, the non-public schools accepted parents’ domination of the schools. The school authorities forgot or even missed the internal subjects: the teachers and their needs, their aims and potential (Zbróg 2010, p. 155). As Paweł Rudnicki (2016) concludes, some of the non-public schools led by NGOs, instead of taking responsibility for education in fact are expanding the sphere of business activity and flattening the tasks of the state forces that is another role of the third sector (p. 20). In many non-public schools teachers have become the most overlooked group in decision making and the building of school development programmes. School government was overwhelmed by the school authority that in turn was personally chosen by parents (financial supporters) and was “dependent on” them (Zbróg 2010, p. 155). The latest studies regarding cooperation of schools with institutions and organizations from their environment, as well as with the local community (Hernik & Malinowska 2015), revealed not much interest in such cooperation between the schools and the local bodies¹⁰. Also the meaning of “cooperation” ranged along the continuum of ordinary interaction of two institutions through various forms of market exchange, purchases and sale of goods and services to activities that are regulated legally, ending with joint creative activities. The studies showed an absence of readiness on the part of schools and also on the part of certain external partners to build partner cooperation projects and similar relations.

Cooperation with the environment did not constitute a priority for principals and teachers in the researched schools. The school perceived cooperation with organizations that might extend the school’s offer as “supplementary” and not as activities which constituted an important element in the didactic process. The schools seemed to monopolize education and limited it to the curriculum fulfilled during school classes” (Hernik & Malinowska 2012, p. 7).

¹⁰ The study encompassed eight preschools, eight primary schools and eight lower secondary schools, diversified according to the size of their location (two administrative municipalities with four classes of size: village/town up to 20,000 inhabitants/ town 20,000-100,000 inhabitants/city above 100,000 inhabitants).

In another analysis Małgorzata Banasiak (2013) focused especially on perceptions of the non-public schools in the educational market. The research confirmed that the culture of schools and the quality of the educational process, as well as ways of communication with parents and didactic approaches, are still determined by the public school system. Differences between the public and non-public schools in the above spheres are evident, but there is little difference when speaking about the cooperation with local communities, the application of the concept of public pedagogy, and especially the promotion of civic education within and beyond the schools (Hernik & Malinowska 2015, Banasiak 2013).

The project

Methodology. This is a qualitative ethnographic research where data has been collected through participatory observation, semi-structured interviews enriched by document analysis. The constructivist-interpretive paradigm is applied and the conceptual framework of the category *public pedagogy within and beyond schools* which is based on a critical and emancipatory approach to pedagogy represented by Jürgen Habermas and Paolo Freire and described by Jennifer A. Sandlin, Michael P. O'Malley & Jake Burdic (2011), Mieczysław Malewski (2016), Bohdan Skrzypczak (2016).

The data. This is a small research that was conducted in three different non-public schools (A, B, C) in Wrocław (600,000 inhabitants) in the years 2014, 2016, 2017 and data collecting ran for the three years I was employed as a part-time teacher. The analyses took into consideration:

- 1) main school documents (a statute, and an educational program),
- 2) the website information including school description,
- 3) 10 individual semi-structured interviews that were conducted in each school with headmasters, teachers, parents,
- 4) the interviews were complemented by field notes and participatory observation.

There was intense communication with the students but that material was not taken into consideration in the data analysis apart from one episode in which the students protested against reading a story about Halloween they found in their English handbook.

The aim and the research questions: The aim of the research was to find if the “elements” of the concept of *public pedagogy* focusing on *citizenship within and beyond the school* is consciously applied either in school everyday practices or if it is announced in any document. The research question was: What constitutes the activity of the non-public primary schools in a city? What kind of activities apart from didactic basics do the school agents (parents, teachers, headteachers) value? Are the schools involved

in participation in any local social actions/events? The direct questions were focused on school cooperation with local entities: Are the local entities interested in the presence of schools in the community? Are the schools interested in cooperation with local community entities? If yes, what are the ways of supporting mutual cooperation between the non-public school and the local community? If no, what are the obstacles to cooperation? In this paper I will present some selections from the data collected in schools A and B.

The background information. The schools A and B are both primary schools with a comparable number of students (30-40) between the ages 6-12, and teachers. A is located not far from the city centre but B is totally in the suburbs. Because of this B could have had much better possibilities to focus on recognizing the local actors and institutions and cooperate with them because this city district looks like a village. Both schools are led by different NGOs that are the school authorities, but the main supervision is conducted by the state educational body, the Kuratorium Oświaty¹¹. What is special with non-public schools in a city of 600 thousand¹² inhabitants is that their localization is changed quite often and they move from one place to another because of the rent. That is why almost none of the pupils belong administratively to the community where the school is located. The students are brought to the school by their parents from all parts of the city. This is one of the obstacles for the small non-public schools: to be visible in a local community and to deepen the ties with the locals. The same is the case for parents' relations with the locals. They are only visitors in that area and do not know the people in that community well. By contrast, the situation of public/state schools differs greatly. The public schools are recognizable mostly because of their territorial rooting. They are strongly connected with the place where they were established years ago so they have been visible in the same place for a long time and their identity comes from their history and that a few local generations were involved in building the schools up. The stable localization allows them to work out much better connections with different local/regional agents than non-public schools.

Selected findings. The analysis of the interviews carried out on the school documentation (chronicle of events, statute, authors' programs) let me draw maps of the main categories and notions of the two schools regarding their long distanced goals.

In school A, apart from the national curriculum there are a few independent programs that promote a specific culture. The basic curriculum is focused on a) educational

¹¹ Kuratorium Oświaty – Regional department of the Ministry of Education which is responsible for supervising the national curriculum.

¹² Wrocław – the voivode capital of Lower Silesia Region, located in the south west part of Poland with 637,700 inhabitants. There are 25 non-public primary schools and 81 public primary schools including the special schools, http://edu.wroc.pl/szkoly_podstawowe/niepubliczne.html [23.04.2017].

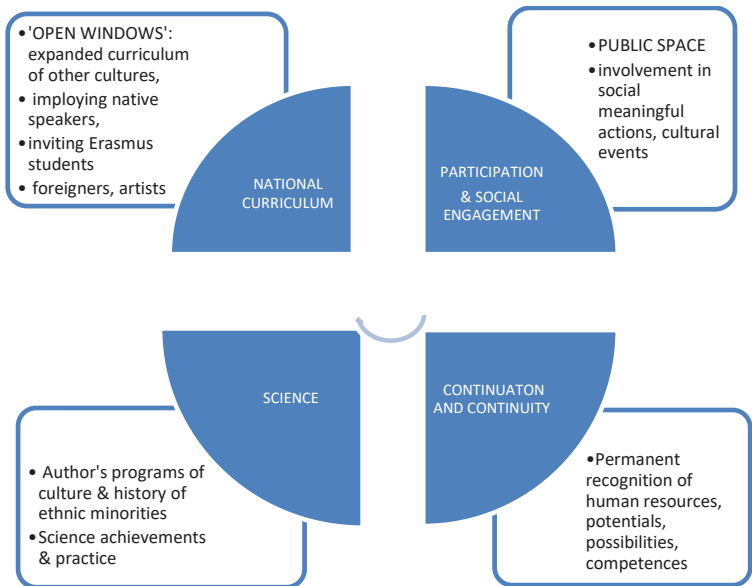


Figure 1. A map of notions and categories in school A
Source: Author's own figure.

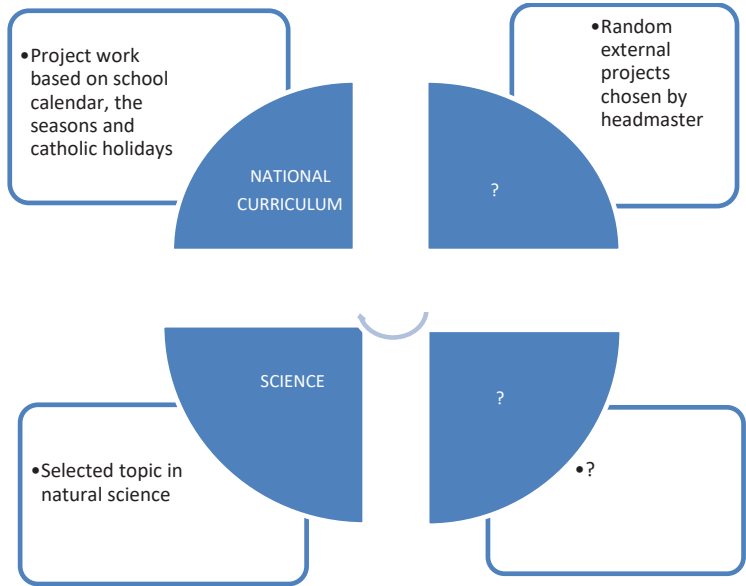


Figure 2. A map of notions and categories in school B
Source: Author's own figure.

skills (through international meetings, employing native speakers whose “input” is a language and a foreign culture, inviting writers, artists, actors, other events organized so that the students take roles as leaders and experts), (b) social competences and abilities (through conscious participation in a public space for socially meaningful actions and events).

In school **B** an obligatory national curriculum is at the core of all proposals. There is a strong affirmation by the school headteacher for the promotion of project work, but the teachers complain that the project work is more a declaration than a reality. They also criticize the fact that the projects are mostly based on the school calendar and the seasons of the year and they employ only Catholic holidays. It was surprising for me when students of the third grade protested at an English lesson about Halloween when they saw it in a textbook, saying they did not want to commit a sin. Teachers complained that they were not invited to the planning of outside school activities and that they got the information at the ‘last minute.’ They do not like the fact that they are neither able to prepare students for the outdoor activity nor can they evaluate the experience that students had while working outside the school. In comparison to school **A**, in school **B** there is not much evidence in the interviews about the engagement and participation in meaningful actions in public spaces, but the school is introducing this kind of activity on its website.

Cooperation with the community. In school **A** a parent denies that the school is interested in cooperation with the local community and says that it must be run by fulfilling the business project but not a social one so there is no need to make ties with local people. Another parent expressed the strongest negative opinion against occasional contacts with the local community. At the same time the headteacher is convinced that it is the parents of non-public schools who are not interested in joint action with local people. The last explanation comes from a teacher who sees the problem in a wider way and explains that the ethnic minority school faces some cultural and political problems so this is a barrier in making ties with local people. The students appreciated outside participation in community action but they treated it as a part of their obligations. By listening to different agents of the same school it seems that in school **A** there is not much discussion about the local community and common projects. Blame cannot be laid on anybody here. The feedback from the school agents (teachers, parents, students) does not strongly deny the need for cooperation. On the other hand, the same people do not see the benefits of cooperation apart from its effect on the number of new enrolled students. However, according to the documents, school **A** participates in socially meaningful events a few times a year and together with the pupils and their parents organizes social events for the local community in the public space. Despite the fact that the teachers see some problems in school management when

Table 1. Selected findings from the interviews in schools A & B

SCHOOL A	SCHOOL B
PARENTS: Local community is not interested in cooperation with non-public school (i1). As long as non-public school are a business project there will always be the excuse that there is a lack of time for additional activities (i2). I don't want my child to meet the locals. I am happy he does not have much occasion for this. (i3). TEACHERS: Parents perceive our school as a convenient place of learning for their children (i4). They believe that the students will be well taken care of (i5). There are difficulties in communication with local communities. We feel a kind of alienation from the environment, a lack of ability to make contacts, political and cultural differences, our specific point of view also does not help in making contacts (i6). HEADMASTER: Parents of non-public school do not see the need for inclusion of the local actors in joint actions. It is very difficult to work together with the locals because we are the school of an ethnic minority and we often experience difficulties in personal relations (i10).	PARENTS: There are different barriers to taking up cooperation with the local community (i11). Non-public schools often have more programs and activities with students hence there may be no time for looking for the locals to involve them into the team (i12). TEACHERS: School authorities are not interested in cooperation with the local community (2x) (i13, i14). The school program does not provide for cooperation with local entities (i15). The school should promote local development through well-organized education, but there is no need to be the cultural centre (i16). The non-public school is not always perceived positively. Often it is referred to as "those private places" – meaning 'wealthier and snobbish' (i17). Everything takes time and above all a couple of people at school are needed who are ready to invest their time and find ways to the local community (i18). HEADMASTER: The teachers are not interested in cooperation with the local community; anyway, the school is a member of a Local Partnership Agreement. Common actions have been taking place for the last two years. The locals are interested in non-public schools only because there is no other of that type in the neighborhood (i20).

Source: Author's own figure.

they are obliged to engage in what is suggested without their opinion being asked for, they nevertheless appreciate that the school authority supports the school to be active in the public space, and encourages them to deepen the communication and contacts with cultural institutions and their representatives, and helps as well in organizing the school as "open space with widely open windows". In school **B** the parents are trying to avoid the answer with the excuse that an overloaded schedule does not need any other activities. One of the parents says that he/she does not need it, because they want to be the 'elite' but not to mix with the "lower economic class of locals". In **B** there is a tension between the headteacher and the teachers and probably the lack of communication or agreement arises because both blame each other for not being interested in cooperation with locals. One of the teachers accuses the headteacher of parochialism because the headteacher does not see any benefits in using at least IT for communication with community bodies.

Discussion instead of conclusion

This is a small pilot project and the main aim is to answer the question: what constitutes the non-public school in a city in the context of public pedagogy including civic education within and beyond the school? Taking into consideration my experience while working in a few non-public primary schools between the years 2014-2017, and seeing the conscious isolation from the community, I wanted to prepare a view of the possible field work to be carried out in future investigations. In the light of the existing evidence as well as this pilot project, the myth of the non-public schools in Poland as agoras for practicing the values of citizenship has been torn down. The democracy in the schools researched is broken at the levels of management and communication among all partners. There is no equal participation of the school agents in decision making processes. The headteachers mostly take decisions on their own. In both of the schools there is little concern about involving firstly, all school agents (students, teachers, parents, authorities) for democratic planning of the school program and secondly, both of the schools seem to be invisible to the local community – but the local community seems to be invisible also for the schools. The managers of non-public primary schools in a big city are mostly focused on finding good locations for their schools, keeping the webpage updated, ‘activating’ the school to be visible mostly to parents (clients) and then fulfilling the parents’ expectations. It seems that school activities in cooperation with the local communities are very limited, if not abandoned altogether. What educational potential – not only of pupils but also of adults – is missing when the schools “stay away” from the local community? The lack of clear rules and competences has become the problem in some non-public schools. There has been a period of regress of the democratic achievements there and maybe it is something more that is sometimes described as ‘cultural narcissism’ of schools (Jagięła 2007). Astrid Męczkowska-Christiansen (2014) points the “cultural narcissism” described in terms of an excessive concentration on itself at the same time weakening the bonds with others.

From my point of view, as long as the schools are not valued by both the parents and the school authorities for their active participation in public spaces, there will be no motivation in schools for cooperation with local entities. The paradox I have found in my research project is about the clash between the website self-promotion and the actual practice of non-public schools in their (non-)cooperation with local bodies. Some of the schools introduced themselves as socially engaged, cooperative agents, but when the collection of interviews was analyzed there was no evidence about any common action with the local subjects. And the opposite was true, namely that those who did not put their public engagement on their website in fact are much more involved in public actions with their students’ active participation and with some support from the

parents. However, the engagement in public actions needs wisdom and courage, firstly of the school leaders to convince parents of the educational value of engagement, and then parents should understand that only in a well-organized social milieu can their child acquire soft social competences and then civic assertiveness. They should not think only about the individual achievements of their child but should be interested in the achievement of the group their child belongs to. By way of an addendum to the argument we may be experiencing a psychological picture of the Polish school as a 'narcissistic school' as sketched by Jarosław Jagieła:

The quality of interpersonal relationships in a school testifies about the degree of school narcissism because narcissism is overall inability to communicate and establish good relationships with others. Real friendship, cordiality, trust and kindness cease to count. More popular are impersonal, formalized references between people, rivalry, interpersonal games more than cooperation. Lack of community and solidarity with others, there is no real responsibility for the next generations, greater willingness to compete than cooperation (Jagieła 2007, p. 134).

The dynamic changes on the school market could have been a potential for developing the democratic rules and using the conflicts as inspiration for looking for solutions and positive evaluation of the processes. However, it would have been necessary to develop habits of respect, negotiation, communicative assertiveness, the ability to listen and take into consideration all the voices of the agents that a school consists of – for the humanistic development of all.

References

- Banasiak M. (2013), *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Biesta G.J. (2011), *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the politic of citizenship*, Sense Publishers, Rotterdam-Boston-Taipei, pp. 1-32.
- Deklaracja Programowa STO, <http://www.sto.org.pl/deklaracja-programowa> [20.04.2017].
- Dorczak R. (2012), *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, [in:] *Ja-kość edukacji. Różnorodne perspektywy*, G. Mazurkiewicz (ed.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, pp. 311-331.
- Edukacja we Wrocławiu*, http://edu.wroc.pl/szkoly_podstawowe/niepubliczne.html [23.04.2017].
- Englund T. (2012), *Edukacyjne implikacje idei demokracji deliberatywnej*, [in:] *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, M. Murphy & T. Fleming (eds.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, pp. 27-42.
- Figiel M. (2001), *Szkoły autorskie w Polsce: realizacje edukacyjnych utopii*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. & Tokarz T. (eds) (2014), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Habermas J. (2005), *Faktyczność i obowiązywanie: teoria dyskursu wobec zagadnień prawa i demokratycznego państwa prawnego*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.

- Hernik K. & Malinowska K. (2015), *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/inne-publikacje/1201-jak-skutecznie-wspolpracowac-i-komunikowac-sie-z-rodzicami-i-spolesznoscia-lokalna-poradnik-dla-nauczycieli-i-dyrektorow.html> [23.04.2017].
- Jagiela J. (2007), *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków.
- Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach*, Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, Wrocław.
- Kurantowicz E. (2012), *O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane*, "Dyskursy Młodych Andragogów", 13, pp. 13-20.
- Kwieciński Z. (2000), *Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki*, [in:] *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*, B. Śliwerski (ed.), Wydawnictwo Impuls, Kraków, pp. 33-45.
- Lambrechts W. & Hindson J. (eds) (2016), *Research and Innovation in Education for Sustainable Development*, http://ensi.org/global/downloads/Publications/416/CoDeS_research-book_web.pdf [23.04.2017].
- Malewski M. (2016), *O granicach andragogiki i granicach w andragogice*, "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 19, 3(75), pp. 9-39.
- Mendel M. (2009), *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, [in:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska & M. Szczepka-Pustkowska (eds), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, pp. 185-210.
- Męczkowska-Christiansen A. (2014), *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji: wokół podstawowych pojęć*, [in:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski & T. Tokarz (eds), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, pp. 13-25.
- Moss P. (2014), *Docenić demokrację w przedszkolu*, [in:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski & T. Tokarz (eds), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, pp. 26-33.
- Nalaskowski A. (1995), *Szanse szkoły z wyboru*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Nalaskowski A. (2002), *Widnokręgi edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Pilch T. (1995), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [in:] *Pedagogika społeczna*, T. Pilch & Lepalczyk I. (eds), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Putkiewicz E. & Wiłkomirska A. (2004), *Szkoły publiczne i niepubliczne: porównanie środowisk edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Rudnicki P. (2016), *Edukujące organizacje pozarządowe jako miejsca pracy. Neoliberalne uwikłania trzeciego sektora*, "Dyskursy Młodych Andragogów", 17, pp. 9-23.
- Sandlin J.A., O'Malley M., Burdick J. (2011), *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894-2010*, "Review of Educational Research", Vol. 81, 3, pp. 338-375.
- Skrzypczak B. (2016), *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo edukacyjne Akapit, Toruń.
- Statistical information and elaboration*, Warsaw 2016, <http://stat.gov.pl> [20.04.2017].
- Theiss W. (2001), *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarne*, [in:] *Mała ojczyzna. Kultura. Edukacja. Rozwój lokalny*, W. Theiss (ed.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

- Tołwińska-Królikowska E. (2017), *Jakość pracy szkoły a środowisko lokalne*, <http://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/2621-jakosc-pracy-szkoly-a-srodowisko-lokalne> [24.04.2017].
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz.U. 1999, nr 12, poz. 96, ISAP, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU1999012009> [20.04.2017].
- Wenger E. (1998), *Community of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Winiarski M. (2015), *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, "Pedagogika Społeczna", Vol. XIV, pp. 53-76.
- Zachorska M. (2002), *Szkoła. Między państwem, społeczeństwem a rynkiem*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Zbróg Z. (2010), *Więzi emocjonalne w grupie nauczycieli z niepublicznych szkół podstawowych*, "Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne", 19, pp. 147-159, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2010 [20.04.2017].
- The Autorskie Licea Artystyczne ALA, <http://ala.art.pl> [20.04.2017]
- The Autorska Szkoła Samorozwoju ASSA, <http://www.assa.wroc.pl> [20.04.2017]
- The Federacja Inicjatyw Oświatowych, <http://fio.org.pl> [20.04.2017]
- The Fundacja im. Amosa Komeńskiego, <http://www.frd.org.pl> [20.04.2017]
- The Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, <http://www.pcyf.org.pl> [20.04.2017]
- The Wrocławska Szkoła Przyszłości, <http://www.wsp.wroc.pl> [20.04.2017]

SCHOOLS THAT "STAY AWAY" FROM THE COMMUNITY. IS IT A LOST CHANCE FOR COMMUNITY LEARNING AND DEMOCRATIC CITIZENSHIP IN NGO SCHOOLS?

SUMMARY: One of the most important values that the non-public sector brought into the educational system in Poland in the year 1989 was the breaking of the state monopoly in education. It brought the hope that school institutions would be able to open up new learning spaces for democracy, including agreement, the autonomy of teachers, the involvement of parents, and student self-government that in turn would have led to deep school socialization. Cooperation with the local communities became obligatory for schools after the introduction of the school reform in 1999. Civic education was expected to bring benefits for both the schools and society through creating the conditions for informal learning, democracy in practice and citizenship within and beyond the schools. The aim of this research was to recognize the main areas/fields that constitute the non-public schools in a Polish city today. The paper presents a qualitative pilot research project conducted in the years 2014-2017 in three selected non-public primary schools led by NGOs in a city of 600,000 inhabitants in Poland. The data reveals the syndrome of "cultural narcissism" that has probably become a feature of some urban non-public schools.

KEYWORDS: non-public schools, civic education, cultural narcissism.

CZY SZKOŁY NIEPUBLICZNE, KTÓRE NIE ANGAŻUJĄ SIĘ W ŻYCIE SPOŁECZNE, TO UTRACONA SZANSA NA UCZENIE SIĘ DEMOKRATYCZNEGO OBYWATELSTWA?

STRESZCZENIE: Jedną z najważniejszych wartości, jakie sektor niepubliczny wprowadził do systemu oświaty w Polsce w 1989 r., było przełamanie monopolu państwowego w edukacji. Zmiana ta wniosła nadzieję, że w instytucjach szkolnych otwarte zostaną nowe przestrzenie do wspólnego uczenia się demokracji. Dziesięć lat później reforma edukacji z 1999 r. postawiła przed szkołami wymagania,

aby te włączyły w swoje programy współpracę z lokalnymi społecznościami. Edukacja obywatelska przynosi korzyści zarówno szkołom, jak i lokalnym społecznościom poprzez stworzenie warunków do nieformalnego uczenia się, praktykowania demokracji i obywatelstwa. Prezentowany projekt badawczy realizowany w latach 2014-2017, w trzech wybranych niepublicznych szkołach podstawowych prowadzonych przez organizacje pozarządowe w mieście liczącym 600 tys. mieszkańców w Polsce, ujawnia syndrom „kulturowego narcyzmu”, który prawdopodobnie staje się cechą niektórych miejskich szkół niepublicznych.

SŁOWA KLUCZOWE: szkoły niepubliczne, edukacja obywatelska, kulturowy narcyzm.

Alicja Jurgiel-Aleksander*, Małgorzata Ilkiewicz**

PRAKTYKI UCZENIA SIĘ BYCIA RODZICEM W NARRACJACH 30-LATKÓW O WYCHOWANIU WŁASNYCH DZIECI. IMPLIKACJE ANDRAGOGICZNE

Celem niniejszego tekstu jest próba prezentacji fragmentu badań fenomenograficznych dotyczących sposobu kształtowania świadomości pedagogicznej przez rodziców w wieku 30 plus, którzy sami wychowywali się w nowej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej w Polsce i sami stoją teraz w obliczu wychowywania własnych dzieci. Należy podkreślić, że nie jest to projekt, którego celem byłoby poszukiwanie „recepty” na wychowanie albo wyjaśnianie, czym jest błąd w wychowaniu. Nie mamy ani takich aspiracji, ani takich kompetencji. Nasz zamiar jest znacznie skromniejszy – próbujemy bowiem zgodnie z fenomenograficzną procedurą zrekonstruować funkcjonujące w świadomości rodziców koncepcje wychowania, a następnie odpowiedzieć na pytanie, **w jakiej sytuacji** w owych narracjach o wychowaniu dorośli **rodzice stawiają siebie**, czego uczą się, będąc w tym doświadczeniu i jakie ważne kwestie dla nas badaczy (andragogów) z tego wynikają.

O projekcie i o metodzie

Cały projekt, o którym tu mowa, obejmuje kilka grup rodziców zróżnicowanych wiekowo ze względu na kontekst społeczno-ekonomiczny, kiedy się wychowywali i kiedy sami stawali się dorosłymi¹. Kierując się wskazaniem dotyczącym metodologii tworzenia narracji, m.in. Petera Alheita (2011) czy Leszka Koczanowicza (2015), warto naszym zdaniem wziąć pod uwagę, że rodzaj wytworzonego tekstu (wypowiedzi badanego) nie

* Alicja Jurgiel-Aleksander, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki; e-mail: pedamj@univ.gda.pl.

** Małgorzata Ilkiewicz, mgr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, uczestniczka seminarium doktoranckiego prowadzonego przez dr hab. prof. UG Alicję Jurgiel-Aleksander; e-mail: malgorzata.ilkiewicz@pg.gda.pl.

¹ Cały materiał w badaniu obejmuje analizę wywiadów otwartych z rodzicami różnych pokoleń oraz analizę wypowiedzi zawartych na forach internetowych. W niniejszym artykule odnosimy się tylko do analizy wypowiedzi rodziców w wieku 30 plus. Natomiast sposób myślenia 40-latków o wychowaniu własnych dzieci zaprezentowano w artykule: *Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna*, który ukaże się w „Roczniku Andragogicznym” 2017. Pomimo różnych kategorii tworzących przestrzeń wynikową w każdej z tych grup wspólną cechą 30- i 40-latków – jako pokolenia stabilizacji – okazało się instrumentalne myślenie o własnych dzieciach oraz o samych sobie w procesie wychowania. Konteksty owej instrumentalizacji w każdej z tych grup są inne.

jest wyłącznie rezultatem własnych, indywidualnych przeżyć i nie jest on kształtowany w próżni, a przeciwnie – jest on wytworem nieustannych pęknięć i szukania równowagi między tym, co indywidualne, a tym, co społeczne w naszym życiu. Prezentowany tu fragment badań dotyczy trzydziestolatków, których czas kształtowania postaw, podejmowania ważnych życiowych decyzji przypada na okres nowego ładu społeczno-ekonomicznego w Polsce i instytucjonalnie ustabilizowanej demokracji. Wszyscy badani w tej grupie rodzice mają wyższe wykształcenie, są mieszkańcami zarówno dużych miast, jak i wsi, czynnymi zawodowo. Ich dzieci doświadczają edukacji przedszkolnej i szkolnej².

Pod względem procedury cały projekt został zrealizowany w duchu fenomenografii – metody badań opisanej przez szwedzkiego badacza Ferencę Martona (1986), a w polskim piśmiennictwie naukowym przybliżonej przez takich autorów, jak: Tomasz Szkudlarek (1997), Astrid Męczkowska (2003), Lucyna Kopciwicz (2005) czy Alicja Jurgiel-Aleksander (2013). W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że:

1. Fenomenografia to jakościowe studium badań, którego celem jest zrekonstruowanie różnych sposobów rozumienia tego samego zjawiska w postaci rozmaitych form jego konceptualizacji. W niniejszym projekcie „technicznie” chodzi o konceptualizację zjawiska wychowania, ale jest ona, naszym zdaniem, manifestacją czegoś więcej, odsłania rodzaj praktyk uruchamianych w ramach własnego uczenia się przez dorosłych w kontekście roli rodzica, czyli ważnej kwestii andragogicznej.

2. Nakłada ona obowiązek formułowania w wywiadzie pytań w postaci: Czym jest dla ciebie dane zjawisko?, Co ono dla ciebie znaczy?, Co to znaczy według ciebie? W naszym wywiadzie zadawano pytania: Czym jest dla ciebie wychowanie?, Co to znaczy być rodzicem?, Co to znaczy, że człowiek jest wychowywany i wychowany?, Jak to jest wychowywać dziecko?, Skąd wiesz, jak wychowywać własne dziecko?

3. Nagrany tekst, który uległ transkrypcji, porządkowany jest w taki sposób, że dokonuje się jego kondensowania – w postaci wyłaniania fragmentów dotyczących tej samej kwestii, porównywania tych fragmentów w taki sposób, by znaleźć różnice i podobieństwa, a następnie określić kryterium, na podstawie którego połączyliśmy wypowiedzi w jeden jakościowo jednorodny schemat, nadaniu nazwy przez badacza wyróżnionemu konceptowi. Wyróżnione w wyniku indukcyjnego postępowania pomysły to w języku fenomenografii kategorie opisu. Mają one charakter indywidualny i zbiorowy zarazem, ponieważ mogą być pochodną wypowiedzi jednej lub wielu osób.

4. Wyłonione kategorie opisu zostają nazwane językiem badacza i oznaczają konceptualizacje badanego zjawiska. Z punktu widzenia fenomenografii koncepcja, która powstała w wyniku analizy jednej wypowiedzi, jest równie ważna jak ta, która jest rezultatem wypowiedzi wielu autorów wypowiedzi. W niniejszym projekcie liczy się

² Wywiady zostały przeprowadzone w okresie od maja 2016 do czerwca 2017 r.

zatem *znaczeniowy potencjał koncepcji wychowania*, a nie to przez ilu badanych rodziców jest on reprezentowany. Tym bardziej, że wypowiedź jednego badanego może zostać „pocięta” na fragmenty i trafić do różnych znaczeniowo kategorii opisu.

5. Z praktyki szwedzkich badaczy wynika, że po dwudziestym wywiadzie nie pojawiają się już nowe formy konceptualizacji zjawiska. W naszym projekcie przestrzeń wynikowa wyczerpała się po analizie 24 wywiadów.

Oto próba uporządkowania wyłonionych koncepcji znaczenia wychowania:

I. Koncepcje wychowania w narracjach rodziców

W analizowanym materiale wyodrębnione zostały cztery koncepcje wychowania odzwierciedlające różne sposoby rozumienia, doświadczania i postrzegania tego zjawiska przez rodziców. Potencjał wyróżnionych kategorii opisu odkrywa przed nami nie tylko podejście do własnego dziecka czy, jak mówi Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001), pozwala identyfikować rodzaj strategii wychowawczej, ale co dla nas istotne, odsłania charakter własnego uczenia się przez rodzica w nowej roli i sytuacji. Oto krótki opis wyróżnionych kategorii:

(A) Wychowywanie jako rozpoznawanie i realizacja potrzeb dziecka

To kategoria, która uzasadnia sens bycia w roli rodzica przez pryzmat realizacji potrzeb dziecka i to zarówno na etapie ich rozpoznania – kiedy dziecko jeszcze nie mówi – do bardziej zaawansowanych praktyk, związanych z zapewnieniem materialnych warunków rozwoju. Krótko mówiąc, to rodzic wie, czego potrzebuje dziecko i jak zrealizować te potrzeby:

Kiedy rodzi się dziecko, próbujesz odgadnąć, czy wszystko z nim ok, nie myślisz o szkole, zawodzie, ale o pieluchach, opiece i o tym, żeby nie płakało, jak już ma kilka lat i pokazuje, co je boli i gryzie, jest już lepiej. Możesz nie zgadywać, bo wiesz, co z nim nie tak, a przynajmniej nie musisz iść po omacku (w 12, K, 30)³.

*Moim zdaniem wychowanie to troszczyć się o dziecko, czy ma to, co potrzebuje – **najpierw wózek, potem zabawki, książki**. Jako ojciec raczej dbam o finansową stronę rodziny i nie wtrącam się, kiedy idzie dobrze, ale jak Antek urósł, to załatwiałem szkołę, żeby się nie pogubił i chciał do niej chodzić. Nasze dziecko nie będzie naukowcem, ale musimy wskazać mu możliwości, bo przecież kiedyś będzie musiało stanąć samo na nogi (w 7, M, 35).*

Dlatego pojawiający się tu głos krytyki pod adresem szkoły należy rozumieć jako pochodną wymagań rodzica, by szkoła stwarzała najlepsze warunki do rozwoju intelektualnego dziecka:

³ Oznaczenie to dotyczy porządkowania archiwizowanego materiału, i tak: w 1-24 – oznacza numer wywiadu, literę K lub M oznaczają płeć rodzica, ostatnia liczba to wiek rodzica.

Wychowywanie? To dbanie o to, żeby szkoła nie popsukała to, co my robimy. Na szczęście nasze dziecko nie musi chodzić do państwowej, przynajmniej w tej społecznej nauczyciele wiedzą, że muszą dziecko czegoś nauczyć, a nie wszystko w domu. W końcu za to im płacimy. Ma wiedzieć, co to siła i tablica pierwiastków, ma się nauczyć angielskiego. **W tym okresie mózg najwięcej wchłania, więc marnowanie czasu na siedzenie w szkole i uczenie się dopiero w domu jest nieekonomiczne.** Przerobiliśmy to wcześniej przy córce i to był horror – ciągle odrabialiśmy lekcje za nią, bo nie dawała rady! (w 19, M, 37)

Trzeba dodać, że wraz z wiekiem dziecka realizacja jego potrzeb przestaje być naturalna, a staje się warunkowa, ponieważ bywa narzędziem modelowania zachowań:

*Cale to gadanie o tym, że dziecko samo wie, co jest dla niego najlepsze, jest dla mnie **podejrzane. To my jako rodzice wiemy najlepiej, jakie ma potrzeby i nimi regulujemy jego zachowanie.** Jeśli chce iść do kina to fajnie, ale musi na to zasłużyć, jeśli chce klocki lego, to najpierw oceny musi poprawić. W życiu nie ma nic za darmo!* (w 2, M, 32)

(B) Wychowywanie jako odkrywanie dziecka

Druka kategoria opisu nawiązuje do naturalnej siły ukrytej w wychowaniu, jaką jest odkrywanie potencjału tkwiącego w dziecku, ale także reagowania na jego niestandardowe zachowania – wówczas pokazuje kompetencyjne podejście do kwestii wychowania. Świadczy o tym reakcja na owe odkrycia, która ma różne oblicza: od zdziwienia, że oto dziecko objawiło jakiś talent, do zastanowienia się, że może rodzaj zachowań, które ono ujawnia, nie jest pożądany, w związku z czym wymaga profesjonalnej pomocy. Oto fragmenty wypowiedzi będące manifestacją owych odkryć:

*Moja Asia okazała się świetna z matematyki. **Zdobywa nagrody, widać, że ma talent i dalej pójdzie w tym kierunku.** Oboje z mężem się dziwimy, bo nie wiem, po kim to ma, ale jesteśmy dumni i jak trzeba będzie, to będziemy ją wspierać finansowo, żeby mogła spełniać swoje marzenia* (w 4, K, 31).

*Widzisz zawsze myślałem, że jak dam warunki materialne rodzinie, to dzieci powinny się uczyć, bo co innego mają do roboty. **Zdziwiłem się, że mój syn ciągle gra na komputerze i nic innego go nie interesuje.** Musieliśmy pójść do psychologa, bo się totalnie uzależnił. Powoli wraca na tory. Ale okazało się, że ma coś takiego w sobie, że się wycofuje i to lubi. Lubi być sam i ja nie widzę w tym nic złego. Tylko kiedyś w końcu może uzna, że my też nie jesteśmy prawdziwi, a tego bym nie chciał. Rodzice teraz mają problemy – te nowe telefony, komputery są fajne, ale też niebezpieczne. Ciągle się boimy, czy sięgnie po jakieś nowe strony, niebezpieczne i będzie chciał zrobić sobie coś złego* (w 20, M, 35).

Rodzice próbują także budować swoistego rodzaju „zabezpieczenia” przed niewłaściwymi zachowaniami dziecka w postaci wychowania zgodnie z religią albo zgodnie z wiedzą zdobytą w akademii rodzica. To pozwoli odkryć w dziecku to, co najważniejsze, a jednocześnie uchroni przed wychowawczą porażką:

Jesteśmy religijni i bardzo dbamy, żeby nasze dzieci też chodziły do kościoła. Wierzmy, że jest energia ponad nami, która pozwoli nam zobaczyć w naszym dziecku to, czego inni np. nauczyciele nie widzą. Wychowywanie to właśnie takie formowanie dziecka zgodnie z przykazaniami, wtedy

nie ma rozczarowań tak częstych dziś. To Bóg pozwoli ci odkryć własne dziecko, to kim ono jest i kim będzie (w 5, K, 35).

Uczestniczę w zajęciach akademii rodzica, bo się obawiam, że coś przegapię. Zawsze jest dobrze wiedzieć coś więcej o rozwoju dziecka niż nasze mamy i babki. Teraz wszystko zależy od tego, jak się dziecko uczy i kim będzie w przyszłości, jaki zawód zdobędzie (w 8, K, 30).

Wspólną domeną opisu tej kategorii jest przekonanie, że rodzicielskie działanie, jak każde zachowanie człowieka, jest działaniem sprawczym, instrumentem służącym kontrolowaniu środowiska wychowania, które podlega różnym formom modelowania (zob. Męczkowska 2004, s. 135-150). Dzięki niemu udaje się odkryć to, co stanowi o kondycji dziecka, ale także to, co są w stanie zobaczyć w nim dorośli.

(C) Wychowywanie jako konsekwentne działanie zmierzające do założonego celu

W analizie wypowiedzi widać wyraźnie, że drogą do sukcesu wychowawczego jest konsekwencja rodzica w podejmowaniu decyzji dotyczących dziecka. Przy czym te decyzje są zawsze na miarę aktualnego wieku dziecka i dotyczą zarówno socjalizacji pierwotnej – kiedy jest mowa o „okiełznaniu dziecka” – jak i stopniowania trudności w podejmowaniu przez nie wysiłku wraz z wiekiem, kiedy jest mowa o „konieczności ciężkiej pracy”. Nie bez znaczenia w uzasadnianiu owej konsekwencji w rodzicielskich działaniach jest zarówno rozumienie norm społecznych, troska o przyszłość dziecka, jak i kwestie związane z potrzebą identyfikacji i przynależności narodowej:

W wychowaniu liczy się konsekwencja. My rodzice nie możemy zmieniać decyzji, bo wtedy nic nie osiągniemy. Inaczej tracimy autorytet i dziecko nie wie, jak powinno postępować. A tak doskonale wie, za co chwalimy, co można robić, a czego nie wolno. Zwłaszcza gdy dziecko jest małe i próbuje, na ile mu pozwolimy, bo samo nie czuje, że czegoś nie wolno robić (w 8, M, 32).

W życiu liczy się to, kim będziesz w przyszłości. Widać, ilu rodziców czuje się rozczarowanych, bo ich dzieci pomimo wysiłku rodziców podjęły błędne decyzje i teraz nie studiują, nie mają pracy albo są leniwi itd. Dlatego małymi krokami trzeba dziecku dawać takie zadania, żeby widziało efekt tu i teraz, wtedy wie, że żeby zostać kimś w życiu, trzeba ciężko pracować (w 23, M, 34).

Wychowanie? To jak wychowasz prawdziwego Katolika – patriotę, tylko moim zdaniem przez przykład i celowe wkładanie do głowy, co jest naprawdę ważne. Nie ma innej drogi, bo inaczej jesteśmy pogubieni. Przez całe lata byliśmy tak wychowywani i dlatego przetrwaliśmy jako naród. Wysłałam dziecko do katolickiej szkoły, rozmawiamy o historii, sprawdzam, czego się uczy. Inaczej może się okazać, że będziemy zaskoczeni. Na szczęście córka nas słucha i zachowuje się przyzwoicie. Widzi, że my ciężko pracujemy i próbujemy żyć zgodnie z przykazaniami (w 5, K, 35).

(D) Wychowywanie jako proces, dzięki któremu dochodzi do przededefiniowania siebie jako dorosłego w nowej roli

Bycie rodzicem bez wątpienia dokonuje przeobrażeń w życiu w sferze organizacji, jak i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Po raz pierwszy oprócz adaptacyjnego typu krytyki (zob. Kwaśnica 2007) polegającej na tym, że coś nie zyskuje mojej aprobaty, ponieważ mam inny pomysł na wychowanie, w materiale pojawia się wątek dotyczący

przedstawiania siebie w roli wzoru i odpowiedniego ukierunkowania dziecka tak, by w przyszłości odniosło sukces. Przy czym ów sukces mierzony jest rodzajem wykonywanej pracy w przyszłości, skalą dobrobytu i posiadanych dóbr:

Kiedy rodzi się dziecko, wyobrażasz sobie, że niewiele się zmieni, tylko masz nowego człowieka w domu. Tymczasem to kompletnie zmienia twoje życie. Zaczyna się inny rozkład dnia, wszystko musisz planować, nie możesz zostać dłużej w pracy, szukasz niani, która będzie przynajmniej dobra, nie masz czasu dla siebie i na swoje potrzeby. Koleżanki nie są ważne, nie masz czasu na malowanie paznokci. Później szukasz szkoły i masz lekki oddech od pieluch, papek, ale zaczynają się nowe problemy – nie ta szkoła, nie ci nauczyciele, nie te wakacje itd. W końcu zaczynasz widzieć, że to małe zaczyna być coraz bardziej sobą, a ty nie chcesz mu na to pozwolić, bo wiesz, że w życiu trzeba nauczyć się być pewnym, iść do celu. I znów się martwisz i tak już jest ciągle... (w 1, K, 37).

Dziecko wprowadza niezłe zamieszanie, wiesz, że już zawsze będzie inaczej, bo jesteś za kogoś odpowiedzialny tak na serio. Dopiero poczujesz, co to jest odpowiedzialność za kogoś, i że to ty jesteś wzorem dla tego nowego człowieka. Strasznie trzeba odtąd uważać, żeby ktoś ci tego nie popsuł. Dlatego nie lubię szkoły, bo zamiast uczyć, próbuje wychowywać nie tak, jak ja uważam. Teraz wracają jakieś apele i te ciągle gadanie o zmarłych jako wielkich do naśladowania. Nie chcę, aby mój syn myślał, że wojna jest dobra, a poza państwem nic nie istnieje. A istnieje praca, wygodne życie, czas na wakacje i dobry zawód (w 17, K, 35).

Spróbujemy dokonać krótkiego podsumowania dotychczasowych konceptualizacji wychowania, uwzględniając w domenie opisu wyróżnionych kategorii sytuację, w jakiej dorośli stawia siebie.

Tabela 1. Konceptualizacje wychowania ze względu na opis dorosłego

<i>Konteksty</i>	<i>Nazwa kategorii opisu</i>	<i>Domena opisu</i>
Dbanie o materialne warunki rozwoju dziecka, odczytywanie jego potrzeb, „granie” potrzebami	wychowywanie jako rozpoznawanie i realizacja potrzeb dziecka	rodzic (dorosły) w roli tego, który zarządza wychowaniem
Odkrywanie dziecięcych talentów, zapobieganie niewłaściwym zachowaniom, odwoływanie się do religii jako źródła najważniejszych wskazówek	wychowywanie jako odkrywanie dziecka	instrumentalizacja działań rodzica – skuteczne działanie widziane jako konsekwencja zastosowania metody
Rodzic jako wzór zachowań do naśladowania, ukierunkowanie na silną identyfikację z rodziną, religią, pracą	wychowywanie jako konsekwentne działanie mierzające do założonego celu	traktowanie wychowania przez rodzica (dorosłego) jako zadania
Przeorganizowanie własnego życia jako rodzica, rodzic jako wzór sukcesu, pewność siebie traktowana jako cel i wartość	wychowywanie jako proces, dzięki któremu dochodzi do przededefiniowania siebie jako dorosłego w nowej roli	rodzic (dorosły) jako skuteczny organizator życia

Źródło: opracowanie własne.

II. Troska o dziecko i bycie dobrym rodzicem wyrażane w języku sprawności. Instrumentalizacja własnego doświadczenia i praktyk uczenia się przez dorosłych

We współczesnym dyskursie andragogicznym autorzy (np. Usher, Bryant, Johnson 1997) zdają się podkreślać znaczenie podmiotowego uczenia się, ujawniającego się w refleksji badanych nad własnym życiem, którzy sens doświadczeń widzą w nadawanych mu specyficznych interpretacjach. Przedmiotem analiz jest doświadczenie dorosłego i jego dynamika przekształceń. Jak pisze Henning Salling Olesen (2004, s. 48): „Doświadczenie jest procesem, przez który my jako istoty ludzkie, indywidualnie i zbiorowo, świadomie opanowujemy rzeczywistość, nasze rozumienie tej rzeczywistości oraz kształtujemy stosunek do niej”. Doświadczenie jest wynikiem zarówno interakcji człowieka ze światem, jak i konstruowanej podmiotowości (*subjectivity*). W sensie metodologicznym doświadczenie nie jest czymś, co prowadzi do wiedzy, ono jest wiedzą, która się ujawnia w różnych praktykach społecznych. Sama identyfikacja doświadczeń nie wystarczy, ważny jest mechanizm ich wytwarzania. Co mówią nam zatem rodzicielskie doświadczenia traktowane tu jako praktyki uczenia się ujawnione w kategoriach opisu wychowania?

W pierwszym odczytaniu wyróżnione kategorie opisu wychowania chyba specjalnie nie zaskakują, dotyczą bowiem starań rodziców, by potrzeby ich dziecka zostały zidentyfikowane i zaspokojone, dbają, aby cały ten proces przebiegał bez zakłóceń, był wypełniony konsekwentnymi działaniami i aby w porę zostały zauważone zarówno talenty, jak i bariery, zwłaszcza w rozwoju intelektualnym dziecka. Ta **naturalizowana** w swoim tonie opowieść rodziców o doświadczeniu wychowania własnego dziecka ujawniona w postaci czterech koncepcji przedstawia, naszym zdaniem, dominujący (w sensie znaczenia, a nie frekwencji) **zadaniowy (metodyczny)** charakter w podejściu do wychowania i własnego uczenia się tej roli oraz dosyć uproszczoną wersję świata, w którym żyjemy jako dorośli i do którego należy zaadaptować własne dziecko. Jest to bowiem świat, w którym my dorośli jesteśmy autorytetem i sami wiemy, co jest dla naszych dzieci najlepsze, jest to świat, w którym najważniejsze jest to, „jaki będziesz miał zawód” i „jakim będziesz patriotą”, świat, w którym „nie ma nic za darmo” i należy wiedzieć, „co to siła i tablica pierwiastków”. Mamy tu swoisty rodzaj racjonalizacji działań nastawionych na to, by osiągnąć zaplanowany rezultat, jak: zmiana szkoły, uczestnictwo w zajęciach akademii rodziców, stosowanie kar i nagród, osiągnięcie dobrobytu w przyszłości. Jeśli nawet pojawia się wątpliwość w stylu „[...] *nie lubię szkoły, bo zamiast uczyć, próbuje wychowywać nie tak, jak ja uważam. Teraz wracają jakieś apele i te ciągle gadanie o zmarłych jako wielkich do naśladowania. Nie chcę, aby mój syn myślał, że wojna jest dobra, a poza państwem nic nie istnieje*”, to ma ono charakter niezgody z powodu realizacji nie mojego celu wychowania, a nie wątpliwości co do charakteru tego celu w ogóle.

Orientacja na opis wychowania w języku kompetencji rodzica jako opanowanej sprawności w stylu: „nie chcę, żeby ktoś mi to popsuł”, „najważniejsze, żeby tego nie przegapić”, „trzeba być konsekwentnym w działaniu” z pewnością zaskakuje stylistyką, w której widać język „nadzorowania rozwoju”, a w konsekwencji pewność „nadzorującego” dorosłego, który wie, jak działa współczesny świat i jak funkcjonuje jego dziecko. Można oczywiście sądzić, że taki opis nadaje specjalne znaczenie pierwiastkowi JA w postępowaniu rodzica jako odpowiedzialnemu i zatroskanemu o dziecko – choć wyrażonemu w specyficzny sposób. Można także na te cztery koncepcje wychowania spojrzeć jako manifestację rodzicielskich działań, które instrumentalizują nie tylko sam proces wychowania, ale także znaczenie doświadczenia, ponieważ rodzi przekonanie, że **adaptacja do świata**, który traktujemy jako obiektywnie dany, jest najlepszą drogą upewnocnienia siebie i swoich dzieci. A co jeśli – jak pytała Joanna Rutkowiak (1992) – ten świat uwiera nas swoją jakością?

Próbując odpowiedzieć na to pytanie z punktu widzenia zastosowanej w projekcie fenomenografii, niektórzy badacze (np. Hasselegren, Beach 1997) uważają, że badani, opowiadając o własnym doświadczeniu, tym samym postrzeganiu świata, identyfikują je z codziennym funkcjonowaniem. Relacjonując to, co jest, nakładają doświadczenie na własne wyobrażenie zjawiska, które jednak zakotwiczone w kulturze nie pozwala wyjść poza obowiązujący schemat poznawczy (por. Jurgiel 2008). W tym sensie można by powiedzieć, że w sposobie konstruowania własnego doświadczenia przez dorosłych rodziców, czyli w odpowiedzi na pytanie, jakie wychowanie jawi im się w bezpośrednim doświadczeniu, nie ma horyzontu jakości relacji społecznych, być może dlatego że jakość tego świata nie jest dla nich kwestią ważną, bo nie jest też ważną w naszej kulturze. Może jest tak, że instrumentalizm w naszej kulturze jest tak powszechny i skoncentrowany na **budowaniu relacji podległości**, że nawet sobie nie możemy wyobrazić, że w codziennym funkcjonowaniu troska o drugiego człowieka jest szanowaniem jego odrębności, kształtowaniem wrażliwości społecznej ze zrozumieniem potrzeb i odmienności innych, nawet wówczas gdy nie nakładają się one na moje przekonania i styl życia.

We współczesnej andragogice uznaliśmy – jak piszą Robin Usher, Ian Bryant i Rennie Johnston (1997) – że doświadczenie jest wszystkim. Można by zatem zapytać, jaki jest status owego rodzicielskiego doświadczenia, jeśli spróbujemy na nie spojrzeć jako uczące (*learning experience*) i jeśli potraktujemy je – zgodnie z przyjętą tu konwencją – jako tekst kulturowy. Widać wyraźnie, że we wszystkich kategoriach opisu doświadczania wychowania dominuje racjonalność techniczna, która tu oznacza umocowanie w działaniach, gdzie użyty środek jest gwarancją osiągnięcia celu, a troska o dziecko identyfikowana jest z tworzeniem warunków i regulowaniem relacji międzyludzkich za pomocą wzmacniania lub wygaszania potrzeb. Ustawienie siebie – rodzica

wyłącznie w roli tego, który wie, jak wygląda „prawdziwy świat” i co należy zrobić, aby się do niego dostosować, sprowadza go do roli kogoś, kto ostrzega, kontroluje i próbuje zapanować nad dzieckiem. Sprowadzenie wychowania do zarządzania sobą i innymi, ustanawiania kolejnych zadań powoduje, że specyficzne doświadczenie rodzicielstwa (wydawałoby się inne w każdym przypadku) staje się bardziej **czynnością w swojej istocie** niż skomplikowanym zbiorem praktyk wymagających nieustannego pytania nie tylko o słuszność własnego postępowania, ale o to, co dzieje się z nami w procesie wychowania, jakie niepokoje temu towarzyszą oraz jakiej są one natury. Jednym słowem zadaniowy charakter doświadczenia wychowywania uruchamia instrumentalny rodzaj praktyk uczenia się i jest on wynikiem napięcia między indywidualnym (prywatnym) pojmowaniem własnej roli a własną definicją świata, do którego chcę i muszę przystosować własne dziecko.

Zamiast zakończenia

Możemy oczywiście zastanawiać się, co jest przyczyną instrumentalizowania własnego doświadczenia przez dorosłych i tego, że nabywanie wiedzy „natychmiastowej do spożycia” i opisywanie wychowywania w języku czynności i sprawności zbudowało dosyć behawioralny obraz własnego uczenia się przez rodziców. Biorąc jednak pod uwagę rozumiejący, a nie wyjaśniający charakter naszych badań, warto może zapytać, w jakim sensie i na ile ten rodzaj opisu nie jest sygnałem zarówno „wewnętrznej” emigracji badanych rodziców, wynikającej z przekonania, że „wszystko zależy od ciebie”, a jeśli sobie nie poradzisz, „to sam sobie jesteś winien”, jak i kultury, w której żyjemy.

Bibliografia

- Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(55), s. 7-22.
- Hasselegren B., Beach D. (1997), *Phenomenography: A good-for nothing brother of phenomenology?*, „Higher Education Research and Development”, t. 16, nr 2, s. 191-201.
- Jurgiel A. (2008), *Doświadczenie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 9, s. 61-68.
- Jurgiel A. (2013), *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Koczanowicz L. (2015), *Polityka dialogu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kopciwicz L. (2005), *Męskość i kobiecość. Polsko-francuskie studium porównawcze*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*, „Journal of Thought”, t. 21, nr 3, s. 28-49.

- Męczkowska A. (2003), *Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 71-90.
- Męczkowska A. (2004), *Kompetencja jako kategoria pedagogiczna*, „Ars Educandi”, t. 4, s. 135-150.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Rodzina wobec problemów wychowania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(15), s. 33-46.
- Olesen H.S. (2004), *Podmiot uczący się i historia życia – jakościowe podejście do badań nad uczeniem się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(26), s. 29-53.
- Rutkowiak J. (1992), *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie – dialog – wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Warszawa, s. 13-52.
- Szkudlarek T. (1997), *Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Sociologia Wychowania XIII – Nauki Humanistyczno-Społeczne”, z. 317, s. 167-199.
- Usher R., Bryant I., Johnston R. (1997), *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond limits*, Wydawnictwo „Routledge”, London–New York.

PRAKTYKI UCZENIA SIĘ BYCIA RODZICEM W NARRACJACH 30-LATKÓW O WYCHOWANIU WŁASNYCH DZIECI. IMPLIKACJE ANDRAGOGICZNE

STRESZCZENIE: Głównym założeniem przyjętym w niniejszym artykule jest to, że doświadczenie bycia rodzicem jest jednym z tych, które tworzy szanse nam dorosłym na uczenie się. W tym sensie autorki nawiązują do ważnego w andragogice zagadnienia dotyczącego mechanizmu konstruowania uczących doświadczeń (*learning experience*). Aby je zidentyfikować, autorki przeprowadzają wśród trzydziestolatków badanie fenomenograficzne dotyczące tego, jak rozumieją oni wychowanie. Proste pytania typu: czym jest dla ciebie wychowanie?, co to znaczy, że jesteś rodzicem? stały się inspiracją dla rodzicielskich opowieści. W rezultacie analizy wypowiedzi badanych wyłoniono cztery koncepcje wychowania: (a) wychowywanie jako rozpoznawanie i realizacja potrzeb dziecka, (b) wychowywanie jako odkrywanie dziecka, (c) wychowywanie jako konsekwentne działanie zamierzające do założonego celu, (d) wychowywanie jako proces, dzięki któremu dochodzi do przededefiniowania siebie jako dorosłego w nowej roli. Wspólną cechą tych koncepcji jest instrumentalny sposób podejścia do dzieci, ale także do siebie jako dorosłych. A jak sugerują autorki, nie jest on wyłącznie rezultatem wewnętrznych przekonań badanych, ale cechą kultury, w której żyjemy.

SŁOWA KLUCZOWE: doświadczenie uczące (*learning experience*), fenomenografia, koncepcje wychowania, instrumentalne uczenie się.

LEARNING PRACTICES OF BEING A PARENT IN THE NARRATIVES OF 30 YEAR OLD PEOPLE ON THEIR CHILDREN UPBRINGING. ANDRAGOGIC IMPLICATIONS

SUMMARY: The key argument in this article is that being a parent creates learning opportunities. In that sense the authors refer to the main issue presented in the andragogic field, which is construction of learning experience. For that reason they asked 30 year old parents about their understanding of upbringing process. The following simple questions posed in the phenomenographic style became triggers for in-depth narratives by the parents: what is upbringing in your opinion?, what does it mean that you are a parent? As the result of analyses of the stories the authors identify four types of upbringing concepts rooted in the parents' experience. These are: (a) upbringing as recognition and fulfilment of children needs, (b) upbringing as the process of learning a child, (c) upbringing as activity oriented to fulfil the aims defined by parents, (d) upbringing as the process of redefining new roles of the adult. The common feature of all these concepts is instrumental attitude towards children and towards parents themselves. As the authors argue that such an attitude is not the result of parental beliefs but first of all the impact of the culture they live in.

KEYWORDS: learning experience, phenomenography, concepts of upbringing, instrumental learning.

Katarzyna Wajszczyk*

DOROŚLI (NIE)OBEJNI W KONFLIKTACH SZKOLNYCH

Trzonem zawartych w tekście rozważań jest ujmowanie pojęcia i podstawy konfliktu w obszarze teorii konfliktu, pozwalającej spojrzeć na konflikt jako zjawisko nieuniknione w każdej społecznej relacji. Pojęcie konfliktu, w ujęciu społecznym, ma swoje źródło w teorii Karola Marksa oraz jego następców Georga Simmla i Maxa Webera. Szczególnie istotne dla rozważań autorki było opracowanie G. Simmla, który dostrzegał pozytywne skutki konfliktu, pokazując konflikt nie jako rewolucyjny, ale sprzyjający solidarności oraz integracji (Turner 2004), oraz Lewisa Cosera wskazującego tkwiącą w konfliktach możliwość niwelowania sprzeczności, tworzenia zwartości grupowych oraz dostosowywania norm do nowych warunków (Coser 1958).

Punktem odniesienia oraz źródłem definiowania pojęcia konfliktu jest dla autorki teoria konfliktowego modelu społeczeństwa stworzona przez Ralpha Dahrendorfa. Jego szeroka definicja uwzględnia interakcyjny charakter konfliktu oraz leżące u jego podstaw napięcia psychiczne wywołane brakiem pożądanego dóbr lub sprzecznością interesów¹. Ralph Dahrendorf używa terminu „konflikt” dla oznaczenia

sporów, rywalizacji, dysput i napięć, jak i otwartych konfliktów sił społecznych. Wszelkie relacje między zbiorami jednostek, które wiążą się z istnieniem niemożliwych do pogodzenia różnic pod względem celu – czyli, w najbardziej ogólnej formie, z pragnieniem osiągnięcia przez obie rywalizujące strony tego, co jest dostępne tylko jednej z nich lub tylko częściowo – są w tym znaczeniu relacjami konfliktu społecznego. [...] Konflikt może przybrać formę wojny domowej bądź debaty parlamentarnej, strajku lub odpowiednio uregulowanych negocjacji (Dahrendorf 2008, s. 125).

Dodatkowym wsparciem teoretycznym w poczynionych analizach była teoria Stevena Lukesa (Lukes 2005). Zebrane przez niego ujęcia władzy pozwalają dostrzec jej

* Katarzyna Wajszczyk, dr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki; e-mail: pedkml@ug.edu.pl.

¹ Tak autorka przygląda się konfliktom: ujmując je szeroko w kontekście przedmiotu, ale jednocześnie odnosząc się w analizach oraz opisach do charakteru interakcyjnego, a zatem wychodząc z poziomu mikroskali. Autorka przyjmuje założenie o byciu krytycznym w krytyce hermeneutycznej (Kwaśnica 1989). Zgodnie z tym założeniem bycie refleksyjnym to dokonywanie nieustannej interpretacji, ciągłego tłumaczenia wszelkiego doświadczania świata i siebie samego. Ten rodzaj krytyki ujmuje rozumienie w kole hermeneutycznym, co oznacza, że stale – dokonując refleksji – dokonujemy ulepszenia świata i wiedzy o nim. A zatem wszelkie formy doświadczania w mikroskali bezustannie są odnoszone do teorii naukowych, które zostają w związku z tym na nowo odczytane. Dzięki krytyce przeprowadzanej w mikroskali dokonuje się przekład umożliwiający rozumienie.

znaczenie i funkcjonowanie w perspektywie konfliktu. Pokazują też, jak się ma konflikt do władzy. Wykorzystanie pomysłu S. Lukesa do analizy sytuacji konfliktowych pozwoliło na szerszą analizę kontekstu konfliktów szkolnych, ukazującą relację władzy jako tę, która przyczynia się do konfliktów, jest ich tłem i motorem bądź balastem działania w procesie rozwiązywania. Oznacza to, że konflikt i władza są nieodłączne – wymiary konfliktu są jednocześnie wymiarami władzy².

Konflikty szkolne zatem to takie sytuacje, w których występują niedające się pogodzić sprzeczności w bezpośrednich relacjach między osobami – uczestnikami życia szkolnego. Społeczność szkolna to nie tylko uczniowie, ale również osoby dorosłe: nauczyciele i rodzice, którzy często stanowią stronę konfliktu i równie często stają się „trzecią stroną” (Królikowska 1993, s. 105) w konflikcie, przyjmując rolę negocjatora, mediatora. Konflikt określany jako szkolny w istocie wykracza poza mury szkolne i jego rozwiązanie wymaga niejednokrotnie interwencji w świat pozaszkolny. Bywa również, że przedmiot konfliktu zaistniał w szkole, ale rozwiązanie wymaga udziału osób trzecich – spoza społeczności.

Podstawą analizy podjętej w tekście są zapytania, które trafiły do autorki jako eksperta-pedagoga w ramach serwisu *szkola.wp.pl*. Pytania trafiły do serwisu od 2007 r., istnienie serwisu w sieci zakończyło się w 2016 r. Autorka odpowiadała na te pytania na łamach serwisu. Pytania były rozdzielane między trzech ekspertów: pedagoga, psychologa i seksuologa, przy czym kwestie dotyczące konfliktów trafiały do pedagoga. Wśród pytań zarejestrowanych w serwisie znalazły się głównie te od uczniów i ich rodziców, z wyraźnie zaznaczoną przewagą uczniów. Do tego zdarzały się pojedyncze pytania od pozostałej rodziny: rodzeństwo, dziadkowie oraz nauczyciele i wychowawcy. Treść pytań dotyczyła dwóch obszarów: doradztwa zawodowego oraz konfliktów szkolnych i konfliktów z rodzicami. Dodatkowym wsparciem dla opracowywanych w ramach tekstu kategorii są badania przeprowadzone przez autorkę w szkole, jednak ich szczegółowe opracowanie znajduje się w opublikowanej przez autorkę książce *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne* (Wajszczyk 2015a). W tym miejscu autorka jedynie odwoła się do części wniosków z badań etnograficznych realizowanych w trójmiejskiej szkole średniej³. Badaczka przeprowadziła studium etnograficzne, gdyż celem jej badań

² Przedstawiona perspektywa makrostrukturalna stała się punktem wyjścia dla tworzonych kategorii analitycznych. Jednocześnie przeprowadzone analizy na poziomie mikro- i mezostrukturalnym tworzą teorię na poziomie makrostrukturalnym. Wyodrębnione na podstawie analizy danych kategorie są zjawiskami typu społecznego, a zatem uzasadnione jest, aby je wyprowadzać i odnosić do teorii makro, które stanowią ich punkt wyjścia. Równocześnie zaprezentowane kategorie opisu te teorie uzupełniają.

³ Stanowią one ważne uzupełnienie, czasem potwierdzenie opracowanych w ramach tego tekstu kategorii opisowych. Są również przykładem tego, że w zainteresowaniach i analizach badawczych autorki występuje kontynuacja. Autorka odnosi nowe analizowane przez siebie dane do tych już opracowanych, konsekwentnie pokazując je we wspólnej uzupełniającej się relacji.

było opisanie sytuacji konfliktowych, ich przyczyn, przebiegu, rodzajów i sposobów rozwiązywania w jednej społeczności⁴.

W tekście autorka wskaże, jaki jest możliwy udział osób dorosłych w konfliktach szkolnych, czego dotyczy ten udział i jakie to ma znaczenie dla młodych ludzi. Zostaną również wskazane trudności, jakich doświadczają dorośli w konfliktach szkolnych. Rozważania zakończą się propozycją rekomendacji, jak mógłby wyglądać udział dorosłego w konfliktach i jakie to ma znaczenie dla rozwoju osobowości wychowanka.

Dorośli stroną w konflikcie

Dorośli stający po stronie dziecka lub w imieniu dziecka to najczęściej rodzic, rzadziej rodzeństwo i dziadkowie. O tych konfliktach relacjonowali dorośli. Oni szukali pomocy formalnej, sprawiedliwości, wskazówki, czasem potrzebowali podzielić się swoim rozżaleniem i frustracją związaną z sytuacją konfliktową, w którą uwikłane było dziecko. Dorosły zgłaszał problem, gdy sam podjął już wcześniej jakieś działania i na etapie konfrontacji z drugim dorosłym poniósł klęskę. Zwykle tym drugim dorosłym był nauczyciel, wychowawca, dyrekcja. W grę wchodziła relacja władzy, która w opinii rodzica była nie do przejścia. Dlatego dorosły szukał wsparcia, argumentów i porady. Dorosły, stając po stronie dziecka, często stawiał się stroną w konflikcie z innym dzieckiem/dziećmi. Przykładem takiej sytuacji jest prośba matki dziecka:

*Mój syn został pobity na koniec roku szkolnego przez nowego ucznia z jego klasy. Na terenie szkoły, między lekcjami. Sprawę zgłosiłam na policję, ale nic z tego nie wyszło, bo chłopak miał tylko 12 lat i sprawę zamknięto. Teraz mam problem, syn boi się iść do szkoły i nie wiem, co mam zrobić? Na dodatek mam żal wielki sama do szkoły, że nic w tej sprawie nie zrobiono, bo po pobiciu nie wezwali rodziców. Wypuszczono dziecko bez opieki do domu, mimo obrażeń na głowie, twarzy itp. Pedagog również była już na urlopie i też nie było komu porozmawiać z dzieckiem. Na dodatek od szkoły nie usłyszałam nawet przeprosin. Jest to bardzo przykre, co się dzieje w szkołach...*⁵

⁴ Wybór metody był podyktowany chęcią opisanie grupy (jej kultury, stylu życia, zachowań, wzorców) i spojrzenia na całość relacji: szkoła–społeczeństwo w naturalnym środowisku. Doskonała była do tego celu etnografia, gdyż jak pisze Monika Kostera: „etnografia jest metodologią służącą temu, by zobaczyć to, co na co dzień niewidoczne, choć najbliższe człowiekowi” (Kostera 2003, s. 39). W przypadku tej metody „etnograf nie posługuje się [...] żadnym zewnętrznym narzędziem, lecz swoją własną osobą” (Kostera 2003, s. 39). Badania odbywały się w dwóch fazach. Były one związane z rolą, jaką autorka jako badacz przyjmowała w danej szkole. W pierwszej fazie badań, trwającej 10 miesięcy, autorka była uczestnikiem badanej społeczności szkolnej (była zatrudniona na stanowisku pedagoga szkolnego). Był to niejawni etap badań. Natomiast w drugiej fazie badania – będącej kontynuacją pierwszej – badaczka była w szkole w celu prowadzenia badań, nie będąc już pracownikiem szkoły. Z zastosowanych metod zbierania danych należy wskazać przede wszystkim obserwację uczestniczącą, wywiad narracyjny ekspercki, analizę dokumentów. Wskutek przeprowadzonych analiz powstały mapy kontekstowe, a wyprowadzone kategorie z teorii konfliktu zostały nałożone na te wyodrębnione z analizowanych danych. W ten sposób powstały kategorie opisu.

⁵ Pobicie w szkole, materiały z serwisu, szkola.wp.pl, s. 26-27.

Dorosły stawał się stroną w konflikcie również z własnym dzieckiem. Rodzic mający trudności z porozumieniem się z dzieckiem, który w opinii dziecka nie pomaga w trudnościach, nie rozwiewa wątpliwości i wreszcie narzuca wybór szkoły, to też strona w konflikcie. Szkoła stawiała się niejednokrotnie stroną konfliktu dziecka z rodzicem, gdy ten zaniedbywał swoje obowiązki jako rodzic, a uczeń zdradzał (lub zdradzało jego zachowanie), że relacje z rodzicem nie są właściwe.

Stroną konfliktu bywał również ten dorosły, który stosował przemoc wobec dziecka. Nierzadko uczniowie doświadczali jej (w różnej formie) ze strony nauczycieli i te sytuacje były dla nich dodatkowo skomplikowane. Przede wszystkim nauczyciel w ich poczuciu to osoba posiadająca wyższą pozycję i większą władzę, zakładają wówczas, że nic nie są w stanie sami zdziałać. Często byli zastraszeni. Nierzadko mieli poczucie, że nikogo z najbliższego otoczenia nic nie obchodzi ich sytuacja, a jeśli obchodzi, to nikt nie jest w stanie nic zrobić. Jeśli jednak coś robi, to będzie to dla samych uczniów niekorzystne. Bywało również, że dotychczasowe działanie dorosłych nic nie przyniosło. Doświadczana przez uczniów przemoc psychiczna ze strony nauczycieli była przedmiotem wielu pytań i wątpliwości zgłaszanych zarówno przez dzieci, jak i rodziców. Pojawiają się jej różne formy: krzyk, poniżanie, ośmieszanie, utrudnianie udziału w zajęciach.

Dorosłym stosującym przemoc jest również rodzic. Rzadko jednak ta kwestia wybrzmiewała ze strony dzieci. Zgłaszali ją albo rówieśnicy, albo dawała się ona zauważyć w zachowaniu dziecka. Zwracającym uwagę przykładem przemocy ekonomicznej była sytuacja zgłaszana przez kolegę pewnej uczennicy:

Witam. Mam pewien dość poważny problem, a w sumie ma go moja młodsza koleżanka. Mianowicie żyje z dwoma braćmi (młodszy i starszy) i samotną matką, która nie zachowuje się zbyt normalnie. Matka niezbyt przepada za moją koleżanką (przez jej ojca, ponieważ każde z dzieci ma innego) i nie utrzymuje kontaktów z dziadkami koleżanki, za to babcia koleżanki wysłała jej przed rozpoczęciem roku kilkadziesiąt złotych na książki, pomoce, ubrania oraz bilety. Matka przejęła te pieniądze od listonosza i nie oddaje koleżance... Szkoła, do której chodzi koleżanka, to technikum oddalone o kilkanaście kilometrów i potrzebuje pieniędzy również na bilety, za to tutaj na miejscu jest tylko zawodówka bez perspektyw. Koleżanka jest zdolna i szkoda, żeby się zmarnowała w zawodówce, do której zmusza ją matka... Poza tym koleżanka chciałaby starać się o stypendium, o które wcześniej postarała się już matka. Matka wystąpiła o stypendium do opieki i po wypełnieniu odpowiednich pism w szkole otrzymała je, po czym nie kupiła ani książek, ani biletów, a na pytanie koleżanki: „Mamusiu, dasz mi pieniądze na książki?” matka odpowiada: „Nie będziesz jeździć tam – masz uczyć się tu!”. Próbowałem z nią rozmawiać, bo nie wierzyłem koleżance, myślałem, że przesadza. Ale niestety taka jest ta trudna prawda. Proszę o pomoc, gdzie się zgłosić? Co robić?”⁶

Sytuacje z dorosłym, który sam miał konflikt, a przedmiot był niezależny od dziecka, pojawiły się w analizie konfliktów szkolnych, na które powołuje się autorka (Wajszczyk

⁶ Prawo do nauki, materiały z serwisu, szkola.wp.pl, s. 50.

2015a). Szeroko rysował się tam obszar konfliktów nauczycieli z dyrekcją, rzadziej między nauczycielami. Konflikty dotyczyły przede wszystkim nierównego traktowania, a w tym: faworyzowania części nauczycieli, nepotyzmu, blokowania pomysłów, inicjatyw, podejmowanych dróg kształcenia, nierównego podziału godzin i dodatkowych obowiązków, nierównego udzielania wsparcia i traktowania zarówno w osobistej, jak i publicznej relacji. Przykładem opinii nauczyciela wskazującej na ten rodzaj nierównego traktowania jest wypowiedź:

Są lepsi i gorsi. Jest góra i dół. Góra to są ziomale dyrekcji, a dół to są poddankowie dyrekcji, którzy muszą zapieprzać za siebie i za tą całą górę. Tak naprawdę! Tak jest! No i konflikt jest, tylko niestety jest to konflikt cichy. Bo kto się tylko odezwie, to wylatuje ze szkoły [N, W3, s. 15] (Wajszczyk 2015a, s. 133).

Konflikty tego typu związane były przede wszystkim z relacją z dyrekcją opartą na władzy, w której nauczyciele czuli się na pozycji przegranej, przeżywali frustrację i nie widzieli możliwości rozwiązania konfliktu. Nawet gdy łamane były ich prawa czy też ustalone zasady, byli bezsilni. Czuli się pod silną kontrolą dyrekcji, nie widząc możliwości samodzielnego działania. Jednocześnie skutecznie zapobiegano wyrażaniu niezadowolenia. Takie działanie władzy dostrzegał również S. Lukes i opisywał je jako te, które polega na takim kształtowaniu jego postrzegania, rozumienia i preferowania, by rządzeni akceptowali w nim swoją rolę, czy to dlatego, że nie widzą lub nie wyobrażają sobie innych możliwości, czy też z tego względu, że uważają ów porządek za naturalny i niezmienny, czy też wreszcie z tego powodu, że cenią go sobie jako dar Boga i dobrodziejstwo dla nich samych (Jasińska-Kania 2006, s. 504).

W takich warunkach ujawniały się dalsze przedmioty konfliktów: różne potrzeby i różne sposoby ich realizacji. Potrzeby związane z rozwojem i pracą w szkole bardzo często nie pokrywały się z oczekiwaniami i decyzjami dyrekcji. Potrzeba zmian była jedną z bardziej znaczących przyczyn konfliktów między dyrekcją a nauczycielami. Na wszystkie te konflikty nakładał się dodatkowy i ważny przedmiot: trudności w komunikacji z silnie zarysowaną asymetrią w komunikacji.

Dorośli trzecią stroną w konflikcie

W prośbach i pytaniach kierowanych do eksperta rzadko pojawiał się opis sytuacji, w której dorosły brał udział w rozwiązaniu konfliktów. Jeśli uczestniczył, to jego udział był nieskuteczny, często niewskazany, a nawet szkodzący uczniowi. Szerzej tę kwestię udało się autorce zanalizować w czasie wspomnianych wcześniej badań w szkole. Wówczas opisała udział nauczycieli w konfliktach szkolnych na podstawie obserwacji uczestniczącej oraz wywiadów z uczniami i nauczycielami.

Podczas analizy zebranego wówczas materiału autorka wyodrębniła rolę pedagoga i psychologa szkolnego w konfliktach z uczniami od roli nauczyciela. Związane to było ze specyfiką pracy gabinetu psychologiczno-pedagogicznego, którego zadaniem (z racji stanowiska w szkole) było uczestniczenie i rozwiązywanie sytuacji trudnych w szkole (Wajszczyk 2015a). Rola pedagoga i psychologa szkolnego polegała przede wszystkim na interwencji w konflikty między rodzicami a dziećmi. Konsekwencje tych konfliktów były widoczne w szkole i przekładały się na funkcjonowanie w niej dziecka. Rzadko dzieci same zgłaszały trudności w relacjach z rodzicami, częściej na skutek obserwacji nauczycieli, pedagoga czy też psychologa inicjowano rozmowy z uczniami w gabinecie psychologiczno-pedagogicznym. Wówczas te trudności ujawniały się w rozmowie. Przykładem takich działań jest sytuacja:

U Natalii (uczennicy) obserwowano od jakiegoś czasu coraz bardziej charakterystyczne zmiany w wyglądzie. Coraz bardziej zwracała na siebie uwagę, ubierając się na czarno, przekłuwając kolejne elementy ciała oraz przychodząc do szkoły z mocnym makijażem. Po rozmowie z uczennicą okazało się, że problemem jest sytuacja w domu, a konkretnie relacje z ojcem. Psycholog wezwał rodziców, inicjując interwencję w trudną sytuację [Dziennik, s. 7] (Wajszczyk 2015a, s. 163).

Rola dorosłego – w tych okolicznościach pedagoga i psychologa szkolnego – polegała przede wszystkim na interwencji w konflikt, zorganizowaniu sytuacji do spotkania się stron i przyjęcia roli trzeciej strony w konflikcie. To wiązało się z realizacją zadań mediatora i negocjatora. Warunkiem spełnienia tych zadań była bezstronność trzeciej strony i zaufanie ze strony uczniów i ich rodziców. Sukces takiego spotkania jest zależny przede wszystkim od chęci każdej ze stron. W przypadku braku zgody jednej ze stron działania w konflikcie nie pozwalają go rozwiązać, czasem nawet szkodzą. Tak było w przypadku chłopca doświadczającego przemocy ze strony ojca. Ten dowiedziawszy się o działaniach szkoły, odegrał się na żonie i dziecku (Wajszczyk 2015a, s. 164-165).

Pedagog i psycholog szkolny próbował przyjmować również taką rolę w konfliktach między uczniami a nauczycielami. Ze względu na relację władzy tego typu konflikty często kończyły się niekorzystnie dla uczniów. Nauczyciele nie chcieli podjąć rozmowy i nie widzieli konieczności rozwiązania konfliktu.

Jak uczniowie postrzegali rolę nauczyciela w ich konfliktach? Zarówno psycholog, pedagog, jak i nauczyciel odgrywali najczęściej rolę mediatora w konfliktach. Wówczas ich zadanie polegało na doprowadzeniu do spotkania, zainicjowaniu rozmowy i pomocy w znalezieniu rozwiązania. Działania tego typu odbywały się na prośbę skonfliktowanych stron, jak i na prośbę osób trzecich: kolegów z klasy, rodziców, nauczycieli. Sposób zakończenia takich konfliktów był różny, zależał w znacznym stopniu od nastawienia stron, jak i zadowolenia stron z przebiegu i ostatecznego przyjętego rozwiązania.

To, co jest szczególnie interesujące w analizie udziału nauczycieli w konfliktach szkolnych, to ich rola szkodząca, niepotrzebna bądź przeszkadzająca w dojściu do

porozumienia⁷. W badaniach przeprowadzonych w szkole autorka zidentyfikowała różne niepożądane role nauczyciela w konfliktach. Nauczyciel na straży sprawiedliwości to ten, który działał wedle zasady, że za każde działanie niepożądane ze strony uczniów należy się takie samo działanie odwetowe. Nauczyciel – dwulicowy eliminator to taki „pomocnik” w konflikcie, który deklarował stronom i osobom postronnym chęć pomocy w wypracowaniu porozumienia, a w rzeczywistości realizował inny cel: chęć pozbycia się jednej ze stron – tej, która sprawiała kłopot. Sami nauczyciele niejednokrotnie demaskowali siebie jako osoby niezainteresowane konfliktami w klasie. Uznawali, że to nie jest ich rola, gdyż oni przede wszystkim zajmują się nauczaniem, a nie wychowaniem i problemami z tego tytułu wynikającymi (Wajszczyk 2015b, s. 59).

Nauczyciel bezsilny lub niepotrzebny to nauczyciel, bez którego pomocy można się było obejść w sytuacjach konfliktowych. Poza tym uznawali, że zwrócenie się o pomoc do nauczyciela byłoby przejawem słabości, stąd lepiej było radzić sobie samodzielnie. Ponadto nierzadko byli zdania, że w ich sytuacji nauczyciel byłby bezsilny i nie było sensu prosić go o pomoc. Udział nauczyciela zagrażającego był postrzegany jako szkodliwy: powodujący dodatkowe problemy, pozostawiający którąś ze stron na pozycji przegranej, powodujący zamiast uczucia zadowolenia poczucie krzywdy, rozczarowania, frustracji.

Reasumując, role dorosłych w konfliktach szkolnych mogą być rzeczywistym udziałem trzeciej strony. Wiążą się wówczas z uczciwym, obiektywnym mediowaniem bądź negocjowaniem, w którym strony mają zaufanie do trzeciej strony i poczucie bezpieczeństwa związane z wcześniejszymi doświadczeniami udanego zakończenia takich sytuacji.

Odrębną kwestią, szczególnie zastanawiającą, są dorośli nieobecni w konfliktach szkolnych.

Dorośli nieobecni w konflikcie

Dokonana analiza sytuacji konfliktowych zgłaszanych do eksperta w serwisie szkola.wp.pl wskazuje dość niepokojące scenariusze rozgrywania się konfliktów szkolnych. Na pierwszy plan zasadniczo wysuwa się pytanie: gdzie są rodzice i nauczyciele w konfliktach dzieci?

Analizując kwestie przedmiotów konfliktów, zastanawia brak udziału osób najbliższych. Często to ci dorośli (nauczyciele, rodzice) byli stroną, a uczniowie szukali argumentów (formalnych, prawnych) w konfrontacji w sporze, szukali pomocy w swoich konfliktach wewnętrznych i wreszcie szukali wsparcia.

⁷ W przypadku udziału psychologa i pedagoga szkolnego autorka w ramach badań w szkole nie zidentyfikowała takiego ich udziału w konfliktach, który w odbiorze uczniów byłby niepotrzebny, przeszkadzający bądź szkodzący.

Nieobecność dorosłego w konfliktach szkolnych miała różne przyczyny i oblicza. Przedstawiona powyżej rola nauczyciela jako uczestnika konfliktu wskazuje, że osoba dorosła bywała niezainteresowana udziałem w konflikcie. Analiza pytań młodych ludzi wskazuje, że uczniowie zgłaszali się do eksperta, gdy dorosły nie chciał lub nie powinien był uczestniczyć w ich konfliktach. Dorosły często nie wiedział, jak pomóc lub sam miał przykre, oparte na niepowodzeniach doświadczenia w tym zakresie. Mógł uznawać również swój udział za niepotrzebny, gdyż dziecko samo powinno sobie poradzić w tej sytuacji. Bywał niezainteresowany, ponieważ nie wiedział, że dziecko uczestniczy w konflikcie.

Sytuacja bywała też odwrotna: to uczeń nie chciał, aby dorosły się interesował. Przyczyną były wcześniejsze doświadczenia ucznia, gdzie pomoc dorosłego była szkodliwa w podobnych sytuacjach bądź nic nie dała. Zniechęcało to uczniów do proszenia o pomoc. Uczniowie mieli również przekonanie, że sami powinni sobie poradzić w trudnych sytuacjach, gdyż szukanie pomocy było okazaniem słabości.

Dorośli często nie brali udziału w dostarczaniu rzetelnej wiedzy na temat planowania przez młodych ludzi swojej ścieżki zawodowej. Ogrom pytań z obszaru doradztwa zawodowego i wątpliwości towarzyszące uczniom wskazują na zaniedbanie w tej kwestii. Liczne konflikty wewnętrzne, które temu towarzyszyły, były źródłem wielu niepokojów, które przeżywali uczniowie. To skutkowało podejmowaniem przez nich decyzji nieświadomych, przypadkowych, często niezgodnych z potrzebami.

Nieobecność dorosłego w konfliktach ma szerszy kontekst społeczny. Otóż kwestie podejmowane przez uczniów wskazują na brak dorosłych w ich wychowaniu i kształceniu. Ten brak dotyczy zaniedbania formalno-prawnego. Uczniowie nie wiedzą, jakie mają prawa, kiedy się je narusza i jak mogą się bronić. Nie znają sposobów postępowania w sytuacjach niekorzystnych w szkole i w domu, gdy doświadczają przemocy i naruszania ich praw przez np. przymus do określonych działań szkolnych. Nie wiedzą, gdzie mają się udać po pomoc, jakie przedsięwziąć działania.

Nieobecność dorosłego to również zaniedbanie kwestii wychowawczych. Obszar kompetencji społecznych (w tym również rozwiązywanie konfliktów) jest dużym polem do działań wychowawczych. Analiza pytań zarówno uczniów, jak i dorosłych to zaniedbanie pokazują w sposób wyrazisty. Zdaniem Jana Borkowskiego w skład kompetencji społecznych wchodzi: wiedza społeczna, myślenie prospołeczne, doświadczenie społeczne, osobowość społeczna, inteligencja emocjonalna i społeczna, dojrzałość moralna, autorytet społeczny i zaufanie, różnorodne zdolności i umiejętności społeczne (Borkowski 2003, s. 110). Wszystkie te elementy kształtują się w człowieku wielotorowo. Z jednej strony wiedza płynąca z uczestniczenia w edukacji na każdym poziomie, z drugiej – doświadczenie, które kształtuje osobowość społeczną, uczy wspólnotowego życia, w którym układamy relacje z innymi, kierując się umiejętnościami społecznymi.

mi, które potrafimy (bądź nie) zastosować. Niezbędna jest do tego „ciekawość świata i otwartość na nową wiedzę, która pozwala łączyć rozwój potencjału adaptacyjnego z postawą prospektywnego podejścia do biegu zdarzeń, spraw zawodowych oraz własnego życia” (Borkowski 2003, s. 111).

Jak wynika zarówno z badań autorki przeprowadzonych w szkole, jak i analizy zdarzeń zgłaszanych do eksperta, uczniowie nie trenowali radzenia sobie w sytuacjach trudnych, tłumiono ich potrzebę wyrażania siebie. Nie mieli doświadczeń w rozwiązywaniu konfliktów i uznawali konflikty za zjawiska niepożądane, które nie powinny się wydarzyć.

Trudności doświadczane przez dorosłych w konfliktach szkolnych

Charakter pytań kierowanych do eksperta w serwisie szkola.wp.pl wyłonił liczne kwestie, które są trudnością dla dorosłych i stają się podstawą niemożności poradzenia sobie w konfliktach szkolnych. Pierwszą z tych trudności jest nieznanostwo praw, obowiązków i zasad funkcjonujących w szkole. Ta niewiedza stała się barierą w działaniu, przyczyną poczucia bezradności i poszukiwania wyjścia z trudnej sytuacji. Na uwagę zasługuje sposób poszukiwania tej wiedzy: dorośli nie poszukiwali odpowiedzi na pytania u źródeł czy w miejscach dostępnych im bezpośrednio, ale w Internecie. Można jedynie przypuszczać, że źródłem była potrzeba anonimowości, czasem strach przed publicznym przyznaniem się do niewiedzy, a czasem świadomość, że u osoby niezwiązanej ze sprawą bezpośrednio można uzyskać obiektywne informacje.

Druga przyczyna dotyczy nierównych szans w relacji z władzą. Rodzic uważał, że jest na pozycji przegranej w starciu z nauczycielem, dyrektorem. Ta świadomość zniechęcała do działania, paraliżowała, a nawet usprawiedliwiała brak działań. Relacje z władzą i zachowanie wobec niej to obszary trenowane w domu. Postawa „urabiająca” rodziców, „pod którą kryją się wielorakie błędy – od rygoryzmu i autorytaryzmu, poprzez manipulację, aż do idealizacji oraz ulegania – wydaje się być bardziej powszechna” (Olubiński 1992, s. 118). Rodzice, dążąc do umacniania swojej wyższej wobec dziecka pozycji, domagając się posłuszeństwa, kształtują świadomość kontroli, braku swobody i konieczności podporządkowania się.

Trudności komunikacyjne, spowodowane najczęściej słabo rozwiniętymi kompetencjami społecznymi, są widoczne na każdym etapie trudności, z jakimi spotykają się dorośli. Stają się przyczyną tych trudności, utrudniają, a nawet uniemożliwiają rozpoczęcie procesu porozumienia się między stronami konfliktu i uniemożliwiają wypracowanie rozwiązania danej sytuacji. Brak nacisku na kompetencje społeczne, marginalne ich traktowanie w procesie edukacyjnym wskazuje, że nie uznaje ich się za ważne w rozwoju człowieka. To wszystko powoduje, że umiejętności stawiania granic, zgłaszanie sprzeciwu, egzekwowanie szacunku w sytuacji z każdym bez względu

na sprawowaną władzę, mówienie o swoich potrzebach i dążenie do ich realizacji czy wreszcie umiejętność rozwiązywania konfliktów stają się szarą strefą. Edukacja umacnia niedobory, stosując przemoc symboliczną, kształtuje przekonanie, że tak ma być. To, jak młody człowiek przyjmie konflikt, co z nim zrobi i jakie będzie on miał znaczenie w jego rozwoju, zależy od wychowawców (rodziców, najbliższych, nauczycieli, rówieśników). Ich działania, nawet we własnych konfliktach, to dla młodego człowieka źródło uczenia się przez doświadczenie, działanie i obserwację. Zdaniem Johna Deweya „uczenie się przypomina proces badawczy, w którym młody człowiek w toku swojego działania doświadcza, a doświadczenia poddaje refleksji” (Dewey 1988). Doświadczenie jest źródłem zarówno zdobywania wiedzy, jak i jej weryfikowania. W tym doświadczeniu towarzyszy osoba dorosła, której zachowanie będzie ważne dla umożliwienia rozwoju kompetencji społecznych. Dorosły wówczas nie stara się rozwiązać sytuacji za dziecko, ale daje mu szansę samodzielnego poradenia sobie w trudnej dla niego sytuacji. Stoi z boku i towarzyszy młodemu człowiekowi.

Na koniec warto się przyjrzeć kwestii, którą wprowadza tytuł tekstu, a która wybrzmiewa w analizie zgłaszanych konfliktów i z relacji z badań przeprowadzonych w szkole. Brak zaangażowania w sytuację dziecka w szkole wynikający z niechęci, niewiedzy to kwestia sygnalizowana przez dzieci i młodzież. Dorosły czasem nie chce, czasem nie wie jak, a czasem jest nieświadomy konieczności zaangażowania się w sprawy młodych ludzi. Brak wsparcia dorosłego niesie konsekwencje dla całego dalszego późniejszego życia. Kształtuje też zaufanie do dorosłego i poczucie, że można na nim polegać.

Nieudane uczestnictwo dorosłego w konfliktach dzieci i młodzieży niesie podobne konsekwencje. Rozczarowanie i idące za tym przekonanie o konieczności samodzielnego poradenia sobie w danych sytuacjach blokuje szukanie pomocy i wsparcia na zewnątrz. Pozostaje często w młodych ludziach przekonanie, że *lepiej mieć problem, niż komuś powiedzieć*.

Co z tego wszystkiego wynika?

W konfliktach zgłaszanych przez dorosłych i uczniów zarysowały się nie tylko trudności, których doświadczają dorośli. Przede wszystkim ujawniła się pewna nieobecność i niemoc towarzysząca uczestnikom konfliktów bez względu na wiek.

W konfliktach szkolnych wyłonionych podczas badań w szkole można dostrzec pewien schemat postępowania: pojawia się przyczyna konfliktu mająca swoje podłoże w stosunkach społecznych, następnie konflikt, rozwijając się, angażuje osoby, powstają strony konfliktu reprezentujące określone interesy. W szkole nierzadko wyłania się lub jest powoływana chwilę później „trzecia strona” konfliktu. Kolejnym krokiem jest

działanie zmierzające do poradzenia sobie z konfliktem. Od rodzaju działania zależy, czy będziemy mieli do czynienia z konfliktem konstruktywnym czy destrukcyjnym (Deutsch, Coleman 2005). Wówczas też będzie można zidentyfikować korzyści lub szkody płynące z owego działania. Konflikt można rozwiązać albo poradzić sobie z nim jedynie objawowo lub niwelując przyczyny. W zależności od sposobu postępowania spotkamy się z innymi konsekwencjami.

Obranie ścieżki konstruktywnej z działaniem na rzecz rozwiązania konfliktu przyczynia się do kształtowania pozytywnego obrazu konfliktu (Deutsch, Coleman 2005). W uczestnikach konfliktu rodzi się i umacnia przekonanie, że konflikt jest zjawiskiem potrzebnym, pożądanym, a nawet niezbędnym dla rozwoju społeczności. Tak widziany konflikt daje szerokie możliwości uczenia się. Takie działanie prezentuje model relacji konfliktowo-wychowawczej nazwanej przez Andrzeja Olubińskiego wychowaniem dialogowo-kreatywnym (Olubiński 2015, s. 99-100). W ramach takich relacji ujawnia się poglądy, broni się swoich racji i podejmuje działania służące rozwiązaniu problemu. Podejmowane działania w konflikcie są trudne, powodują lęki, napięcie i niepokój, ale nie zniechęcają do działania, tylko napędzają (Olubiński 2015). To z kolei pozwala kształtować twórczą postawę, która zdaniem Kazimierza Dąbrowskiego wpisuje się w teorię dezintegracji pozytywnej (Dąbrowski 1964).

Gdy konflikty są wyciszane, a młody człowiek jest chroniony przed wszelkimi napięciami, można mówić o wychowaniu bezkolizyjnym (Olubiński 2015). Zdaniem A. Olubińskiego „obowiązuje tutaj zasada minimalnej ingerencji w osobowość wychowanka, zasada usuwania przed nim przeszkód i trudności oraz zasada pokazywania świata i ludzi jako zawsze dobrych, pięknych i przyjaznych” (Olubiński 2015, s. 98). Taki model „sprzyja kształtowaniu osobowości infantylnych, egocentrycznych, niekreatywnych, konformistycznych, nieprzygotowanych do życia oraz pasywnych, biernych, nieodpowiedzialnych, roszczeniowych” (Olubiński 2015, s. 98).

Chęć ukrycia konfliktu, objawowego lub doraźnego działania, sprawia, że konflikt jest destrukcyjny (Deutsch 2005). Przyjmuje się wówczas, że konflikty są złem koniecznym, dezorganizują życie instytucji, wprowadzają chaos w społeczności i negatywnie wpływają na relacje między członkami społeczności. Taki model wychowania Olubiński nazywa konfliktowo-destrukcyjnym – modelem „kija” (Olubiński 2015, s. 98). Konflikty w takiej relacji są ważnym elementem stosunków społecznych, jednak często pozostają ukryte, nieuświadomione, często uznawane również za nieważne. To buduje relację dominacji z wyraźnie zaznaczoną hierarchią i „de facto tego typu relacje mają charakter autorytarно-przedmiotowy”. W tego typu modelu relacji konflikty nie są rozwiązywane, a „rygorystyczno-konfliktowy układ stosunków interpersonalnych często kształtuje osobowości uległe, apatyczne, bezradne, konserwatywne, przygaszone, znerwicowane, z poczuciem braku bezpieczeństwa, winy oraz niskiej wartości. Z drugiej strony mogą

to być również jednostki autorytarne, nietolerancyjne, cyniczne, koniunkturalne, buntownicze, agresywne, mściwe, o skłonnościach sadomasochistycznych” (Olubiński 2015, s. 98). Wychowanie autorytarne w polskich domach, na które wskazują wspomniane już badania Olubińskiego, dają podwaliny takim postawom i osobowościom, szkoła je umacnia, a konsekwencje uwidaczniają się w sytuacjach trudnych.

Z dokonanego opracowania wynika kilka znaczących rekomendacji, które w ramach tego tekstu kierowane są przede wszystkim do dorosłych. Bowiem to w ich działaniach biorą udział młodzi ludzie, którzy doświadczając, kształtują w sobie pewne przekonania dotyczące konfliktów, dorosłych i własnego działania.

Ogromną rolę dorosłych jest kształtowanie odpowiednich postaw i zachowań wobec konfliktów i w konflikcie. Tylko tak owa „ingerencja w dialektyczny związek człowieka ze światem” (Miller 1981) da szansę na wartościowy rozwój osobowości wychowanka. Idzie tu o kształtowanie *pedagogicznej świadomości sytuacji konfliktowej* (Olubiński 1992, s. 21-22), dzięki której podejmujemy działania zmierzające do rozwiązania konfliktu. Te wówczas, oczyszczając atmosferę i stosunki między ludźmi, sprzyjają budowaniu lepszych relacji między nimi. Osoby zaangażowane w proces rozwiązywania konfliktu budują sieci współpracy, porozumiewają się ze sobą, co z kolei sprzyja budowaniu zwartej struktury społecznej. Wówczas, mimo strachu przed napięciem, ryzykiem chaosu, które pojawia się w konflikcie, dorosły sam podejmuje i uczy podejmować działania, zmierzające do rozwiązania konfliktu. Pedagogiczna świadomość konfliktowa pozwala rozumieć, że nierozwiązane konflikty niosą ze sobą niekorzystne dla wszystkich uczestników konsekwencje. Tę kwestię należałoby uznać za priorytetową, gdy myśli się o wychowaniu. Jak pokazują badania A. Olubińskiego, rodzice częściej jednak (ok. 65% badanych rodziców) przyjmują postawę wygrana – przegrana i „w zdecydowanej większości rodzin polskich, sytuacje konfliktowe de facto pełnią negatywną rolę, że świadomość możliwości ich wychowawczego wykorzystania wydaje się być jeszcze perspektywą bardzo odległą” (Olubiński 1992, s. 122).

Druga rekomendacja dotyczy uczestnictwa dorosłego w konflikcie i odnosi się do świadomości konfliktowej. Udział dorosłego jest potrzebny, czasem niezbędny, ale nie przypadkowy, nie wymuszony i zarazem nie wymuszający, ale zaangażowany, ustalony z dzieckiem, przemyślany i poparty argumentami. Wówczas nie będzie szkodzący, budzący wątpliwości czy też uznawany za bezskuteczny.

Trzecia ważna kwestia dotyczy odwagi. Dorosłym w wielu analizowanych sytuacjach brakowało odwagi, by poznać swoje prawa i o nie zadbać. Brakowało również odwagi, by domagać się wiedzy, działania, szacunku i zrozumienia w sytuacjach konfliktowych opartych na relacji władzy. Wielu z nich wołało przeżywać frustrację, zamiast podejmować działania. Młodzi ludzie wówczas uczą się, że władzy należy się bać, że nie można domagać się swoich praw i wyjaśnień. Ich pytania dotyczące konfliktów, w których istotą

rzeczy były kwestie informacyjne (do czego mają prawo), wskazywały na powielanie zachowań dorosłych i brak rozwijania kompetencji społecznych.

Szkolne sytuacje konfliktowe wymagają przede wszystkim od dorosłych towarzyszącego, odpowiedzialnego i ostrożnego działania. Młody człowiek jest obserwatorem i uczniem, który socjalizuje się do radzenia sobie w trudnych sytuacjach w życiu. Najkorzystniej dla niego byłoby widzieć, jak dorosły sobie radzi, szuka rozwiązań, wspiera i szuka wsparcia.

Bibliografia

- Borkowski J. (2003), *Podstawy psychologii społecznej*, Elipsa, Warszawa.
- Coser L. (1958), *The Functions of Social Conflict*, Routledge and Kegan R., London 1958.
- Dahrendorf R. (2008), *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym*, Nomos, Kraków.
- Dąbrowski K. (1964), *O dezintegracji pozytywnej. Szkic teorii rozwoju psychicznego człowieka poprzez nierównowagę psychiczną, nerwowość, nerwice i psychonerwice*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Deutsch M., Coleman P. (red.) (2005), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa.
- Jasińska-Kania A. (red.) (2006), *Współczesne teorie socjologiczne, wybór i opracowanie*, PWN, Warszawa.
- Kostera M. (2003), *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa.
- Królikowska J. (1993), „Trzecia strona” konfliktu społecznego – inspiracje teoretyczne i praktyczne konsekwencje, „Studia Socjologiczne”, nr 2, s. 93-111.
- Kwaśnica R. (1989), Trzy wykładnie hasła „bądź krytyczny”. Wprowadzenie do rozumienia krytyczności pedagogiki, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 123-138.
- Lukes S. (2005), *Power: A Radical View, second edition*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Miller R. (1981), *Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia*, PWN, Warszawa.
- Olubiński A. (1992), *Konflikty rodzice-dzieci. Dramat czy szansa? (wzory i wzorce)*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Olubiński A. (2015), *Konflikt jako sytuacja wychowawcza*, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (red.), Difin, Warszawa, s. 89-103.
- Ossowska M., *Normy moralne: próba systematyzacji*, Warszawa 1985, s. 166.
- Turner T. (2004), *Struktura teorii socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Wajszczyk K. (2015a), *Konflikt w szkole. Studium etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Wajszczyk K. (2015b), *Kto jest trzecią stroną w konfliktach szkolnych?*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika”, nr 1, s. 49-62.

DOROŚLI (NIE)OBEJNI W KONFLIKTACH SZKOLNYCH

STRESZCZENIE: Autorka, na podstawie analizy pytań kierowanych do eksperta pedagoga oraz wniosków z własnych badań w szkole, przygląda się udziałowi dorosłych w konfliktach szkolnych. Dokonuje opisu dorosłego jako strony konfliktu oraz jako mediatora bądź negocjatora w konflikcie („trzecia

strona konfliktu”). Wskazuje również na niepotrzebny bądź szkodzący udział dorosłego. Autorka przygląda się zarazem brakowi dorosłych w sytuacjach konfliktowych i wskazuje na trudności, jakich doświadczają osoby dorosłe w konfliktach szkolnych. Tekst kończy się opisem konsekwencji, jakie wynikają z takiej (nie)obecności dorosłego w konfliktach szkolnych wraz z wskazaniem rekomendacji dla nauczycieli i rodziców.

SŁOWA KLUCZOWE: konflikt, kompetencje społeczne, szkoła, uczeń, nauczyciel, wychowanie, rodzice.

ADULTS (UN)PRESENT IN SCHOOL CONFLICT

SUMMARY: The author based on the analysis of questions addressed to the pedagogical experts as well as conclusions from her own research at school, looks at the participation of adults in school conflicts. She describes the adult as a part of the conflict and as a mediator or negotiator in the conflict (“the third part of the conflict”). She also indicates the unnecessary or harmful participation of adults in school conflicts. The author marks the lack of adults in conflict situations and indicates the difficulties experienced by adults in schools. The text ends with a description of the consequences resulting from such (un)presence of adults in school conflicts along with an indication of recommendations for teachers and parents.

KEYWORDS: conflict, social competence, school, pupil, teacher, education, parents.

Monika Rusnak*

FOSTERING TRUST. PARENTS AND TEACHERS COOPERATION AS A CASE STUDY¹

In contemporary society, schools and parents are supposed to cope effectively with increasing expectations, neoliberal pressure, and lack of time on both sides to engage in cooperation (Graham-Clay 2005). Educational partnership between schools and teachers is gaining the attention of policymakers in Poland. However, considering the ‘territorial wars’ (Lightfoot 1981, p. 97) between parents and teachers, this partnership has never been more abstract than nowadays. These power struggles build

dichotomies between teachers and parents, changing them from allies to enemies, thereby undermining the potential of the possibilities of mutual collaboration [...] By implementing such an approach, schools are presented as an obsolete relic that needs to be reformed. The teacher’s voice is not taken into account because they are already labeled as bureaucrats using out-of-date approaches and techniques. In consequence, the social needs are opposed to distant, bureaucratic institutions (Rusnak 2017, p. 173).

The literature points to the positive features of family–school cooperation for teachers, parents and students (Mapp 2003). The benefits of this collaboration are even greater whenever there is a great gap between the world of public education and the family (Pépin 1997; Crozier 2010). In their works, researchers emphasize the positive effects that parental involvement has on various aspects of school life and the well-being of students. However, a traditional understanding of the parent–school relation stresses the separate responsibilities of schools and parents, and underlines ‘the inherent incomparability, competition, and conflict between families and schools’ (Tschannen-Moran 2001, p. 311). Megan Tschannen-Moran claims that if schools do not include everyone (teachers, parents) in a process of decision making, it may result in withdrawing involvement – considered useless and meaningless – or, as in the case of Poland, causing the increasing rate of demands made on schools.

For that reason, well-organized schools skillfully operate between societal pressure, bureaucratic reality, public opinion, and the fight for autonomy. Although Polish

* **Monika Rusnak**, M.A. – PhD student, University of Lower Silesia, Faculty of Education, Doctoral Studies of Pedagogy in English Language, Wrocław, Poland; e-mail: monika.rusnak.pl@gmail.com.

¹ The paper is part of a project that has received funding from the European Union’s Horizon 2020 research and innovation programme, under the Marie-Sklodowska-Curie grant agreement number 676452.

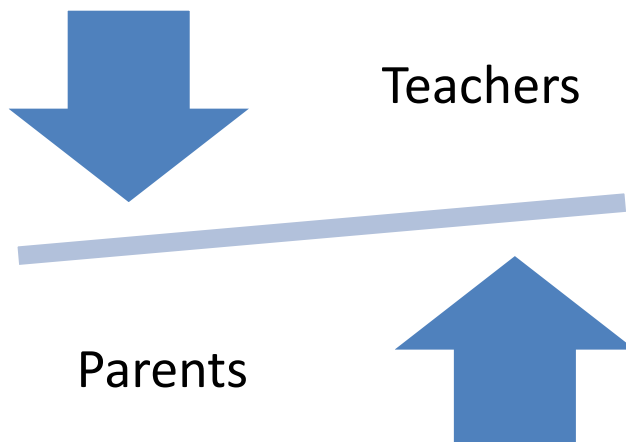
literature deals with the concept of trust in the context of education (Sztompka 2003; Czerepaniak-Walczak 2015), few studies have been published regarding the influence of trust upon parental involvement.

Two worlds, two perspectives, one student

Being a parent is often compared to a ‘rollercoaster ride’ (Weille 2014, p. 27) as it is a lifelong learning process shaped by the world around parents. As Maria Mendel suggests, parents ‘learn from their lives how to be a parent and what being a parent could mean for themselves [for their children] and for society in which they act’ (Mendel 2016, p. 145). She argues that parent identity is projected through relationships and places such as family, home and schools. Hence, it can be acknowledged that the attitude towards school can also be learned on the basis of parental experience gained in the contact with educational institutions.

Unfortunately, parents are also confronted on an everyday basis by members of a community. While Sara Lawrence Lightfoot in her research from decades ago observed that ‘teachers, psychiatrists, welfare workers, and priests all rob the family of its privacy and autonomy and make it overly dependent on “expert” wisdom’ (Lightfoot 1981, p. 98), nowadays parents feel unsupported, judged and misunderstood by educators. In my research, the majority of parents consider their parenthood a failure, they perceive schools as institutions that control them instead of offering support: in their stories they speak of helplessness. One of them said:

While back in the communist regime, the school controlled families to a great extent (*the person showed with his arms a distance you cannot grasp*), nowadays it ... (*the person hesitated*) controls us to a big extent (*showing a distance only slightly smaller than before*). (MK-F- 2016-06-15).



In these rapidly changing times, the concept family is being redefined. A two-parent family with a male as the financial supporter is not the only model; we have families with two working parents, single-parent families, adoptive families, and patchwork families, to name just a few of the new family possibilities (Keyes 2000). Mothers more often take the roles traditionally performed by fathers, fathers are offered opportunities to take some time off from work and help to raise children, and children became more mature taking care of themselves and often their siblings since parents come back late from work. Even grandmothers, who in Poland traditionally used to look after their grandchildren, now still work, often abroad.

Being a teacher has also acquired new meanings. Years ago teachers used to live door-to-door with students and their families. They knew everyone by name, they would chat about everyday life in a local store or in the street. Nowadays, the minority of teachers live in the proximity of the school they work in. Due to constant reforms resulting in closing schools, most of them travel to work each day, which influences their willingness to spend additional time in the school community and identify themselves with it. Moreover, living in a different part of the city, or a different city, may result in differences in socioeconomic class or a system of values: this may influence the way teachers interpret parents' attitudes towards schools and build barriers to developing effective partnerships (Keyes 2000). Notwithstanding all those challenges, communication between parents and teachers has become the focal point in the literature concerning the cooperation between parents and schools (Graham-Clay 2005).

Does trust really matter?

Do we really need to have trust in education? Under the communist regime, authoritarian schools "belonged" to authoritarian teachers. Obedience, not collaboration, characterized those times. Teachers were respected in the same way as, for example, doctors and no one heard about parents challenging them. Even nowadays, there is a great amount of research stating that school structure based on consistent and fair enforcement of rules proves beneficial for students, especially the adolescent ones (Nickerson and Martens 2008; Gregory 2010). Authoritarian schools adopt the standpoint that effective learning takes place in a quiet, disciplined environment, which seems to reflect the attitude of most Polish schools. As Anne Gregory reveals in her research, 'permissive schools that tolerate a wide range of student behavior run the risk of suffering too much disorder' (Gregory 2010, p. 485). Similarly, Amanda P. Nickerson and Matthew P. Martens discovered that approaches toward discipline could be categorized into the security/enforcement approach (i.e., zero tolerance approach, use of security cameras, police patrols) which resembles a zero trust attitude, and an education/therapeutic

approach within authoritarian schools (i.e., teaching conflict resolution, parental involvement) (Nickerson and Martens 2008).

Furthermore, teachers do not feel trusted either due to installation of CCTV at schools, parents questioning their professionalism, or paperwork in which they are obliged to report the work they had done. The use of surveillance technology in general and more specifically in the educational reality is not new (see also Foucault's *Discipline and Punish*). However, its presence in classrooms or in the school corridors to monitor student behavior causes anxiety among teachers since it monitors their behavior as well (Rusnak 2017). Prioritizing students' safety and keeping a disciplined and orderly school environment is believed to have great influence on knowledge acquisition leading to high scores in students' achievement tables; this in turn has a high priority for school administrators and teachers. Although the lack of trust can be witnessed in educational reality, schools still function, and students achieve educational successes. Nevertheless, the issue that needs to be considered is whether the focus on educational achievements and the results of testing is enough.

Like many others, the Polish education system has been dominated by testing, measurement and judgment. It led to the creation of a vicious loop of distrust in which blame, fear and misjudgment impinge on its effectiveness. It is only when the focal point is placed on students and not entirely on their achievements, that trust may be rebuilt. Tschannen-Moran emphasizes that education cannot rely on pure transmission of knowledge. She states that:

to educate a student is to induct them into a community of practice such that they adopt the norms, values, and standards of excellence in that community. The teacher initially serves as a bridge to that community while the student, as a novice, begins to learn the skills of the community before adopting the standards as their own (Tschannen-Moran 2015, p. 1).

Unlike the authoritative approach, parent-school collaboration helped to reduce violent behavior among students at school (Epstein 2002; Nickerson and Martens 2008; Bender and Emslie 2010); Thea Renda Abu El-Haj discovered that the benefits can also be visible in students' well-being in the school environment (Renda Abu-El-Haj 2007).

Collaboration between parents and schools can be understood and implemented in schools in a casual manner. Additionally, it may function as a key phrase that attracts parents to schools that claim to give priority to cooperation. However, Alison Cook-Sather highlights that 'there is something fundamentally amiss about building and rebuilding an entire system without consulting at any point those it is ostensibly designed to serve' (Cook-Sather 2002, p. 1).

In my paper, I voice the opinion that creating the opportunity inside schools for a meaningful dialogue between parents and teachers may be the first step in defining cooperation and living in a local context.

However, despite the enthusiasm among the researchers and the attempts of schools (e.g. introducing electronic registers of students' grades) to improve communication between schools and families, the outcomes have been far from satisfactory.

Insistence on trust in my research comes from the assumption that effective functioning of democratic institutions relies on voluntary cooperation between participants (Bryk and Schneider 2002). Anthony S. Bryk and Barbara Schneider have identified trust as the core resource of effective collaboration. In their work, they provided a wide range of trust definitions coming from different theoretical backgrounds. In my paper, I draw upon their understanding of trust as 'a fundamental feature of day-to-day exchange' (Bryk and Schneider 2002, p. 21). As schooling entails a long process of social exchange between parents, teachers and students, it needs to be taken into consideration that trust is being shaped by respect, competence, integrity, and personal regard for others (Bryk and Schneider 2002).

Theoretical framework

I follow the concept of radical democracy represented by Chantal Mouffe as well as the concept of non-consensual democracy developed by Leszek Koczanowicz. Radical democracy aims at 'exposing and challenging the exclusionary limits of the mainstream democratic theory and practices' (Little and Lloyd 2009, p. 199). Therefore, this paper suggests that it should be perceived as a tool to deconstruct the educational reality and empower those who have been excluded due to the rational consensus.

In her works, Mouffe emphasizes the excluding manner of democracy. She understands 'adversaries' as 'those who stand in opposition to enemies and who do not fight against each other, rather struggle with the opinion of the other, at the same time do not question their rights to have different standpoints (Mouffe 1999, p. 13). She argues that such an understanding has the potential to fight against the dominant social order resulting in exclusion. Otherwise, without antagonisms, acting according to the principles of rational consensus, it would be impossible to create a political identity, especially a collective identity.

The end of the 1980s brought diversity and pluralism to all areas of social life in Poland. It became a challenge for Polish schools with which they have been struggling until today. Certainly, education should be able to distinguish the diversity and plurality of articulated claims beyond the will for stable consensus. As Alan Finlayson justly maintains, 'on every subject there are two speeches or two arguments opposed to one another' (Finlayson 2009, p. 30) Therefore, in a radical perspective 'persons are always, inevitably acting upon each other as they are themselves acted upon; that they cannot help but always be attempting to direct the conduct of others, be directed, resist such

direction or be resisted; and that such action is crystallized and amplified in state and social institutions' (Finlayson 2009, p. 14). Such an understanding does not deny the possibility of a consensus, rather it concentrates on its instability as a value.

For Mouffe, a pluralist approach is one in which there is constant struggle and re-negotiation of social identity. Therefore, the ongoing confrontation or struggle 'should not be seen in a negative light, but as a marker of the vibrancy and pluralism of democracy' (Mouffe 2013, p. 95).

From my research

I conducted my research in an elementary school which is located in a large city in Poland, in a well-off neighborhood. The school's educational traditions date back to the last century. Small and originally suburban, it has expanded into a modern educational institution with hundreds of students. In the mornings, you can hardly enter the school building since parents' cars are everywhere. Parents, however, just stop and let their children out of the cars hardly ever entering the building. The great majority of families come from the middle class. Parents are very active in their children's education. They often challenge teachers and seem comfortable in getting what they want from the school. Lareau's research illustrates that middle-class parents act 'as though they had a right to pursue their own individual preferences and to actively manage interactions in institutional settings. They appeared comfortable in these settings; they were open to sharing information and asking for attention. Although some children were more outwardgoing than others, it was common practice among middle-class children to shift interactions to suit *their* preferences' (Lareau 2003, p. 6).

My study was conducted in the framework of qualitative research as it tries to 'explore attitudes, opinion, and beliefs' (Brantlinger 2005, p. 196). Its focal point was fostering effective cooperation among parents and teachers in the school. To understand the nature of relations between these two groups, and reasons causing the lack of cooperation, I decided to conduct in-depth interviews with parents from the school as a part of my action research.

I scheduled the interview with a parent who was usually absent at the teacher-parent meetings. What is more, this mother never contacted any teacher, she did not respond to mails or notes in a school-to-home notebook. We were supposed to meet after her work. When I arrived, she was not there. I thought she had changed her mind, but she appeared a minute later. When I told her that our conversation would be held in the psychologist's office, she immediately got tense. I explained that it was the only place at school available at that time. She laughed with relief. During our conversation, I asked her about her experience as a parent in the context of cooperating with the school. For

her, the most important factor is the quality of communication between the school and home. However, when asked what it had looked like in previous years, she said that unfortunately the contacts had been organized in the atmosphere of rush: teachers used to talk to her when she was at work because she works nearby. That put her in an inconvenient position because she had to ask the manager for permission to talk (*she blushed*). Moreover, the situation offered little privacy. Even when the teachers asked her to come to school, rarely was there enough time devoted only to her. The meetings did not take place in a quiet place since the teachers were checking the time because they needed to go to the next lesson, or another teacher was entering the classroom to conduct the lesson. The typical place for the meeting was the school corridor. In case of her older children attending junior high schools, the most frequent way of communication were phone calls. It was always a teacher calling her, but when she wanted to call back, the teachers would not answer the phone.

Our interview lasted for over an hour and then turned into a private conversation – we continued talking about her life on our way from school. It often happens that when a researcher turns off a dictaphone, the interviewee continues to talk. Although the woman claimed it is hard to be a single mother of three, it is only when I stopped recording she admitted that her older daughter used to smoke cigarettes and marijuana.

From what she said, it was obvious that teachers usually informed her about her children's misbehavior or the lack of educational achievements and expected some actions on her part. The woman did not feel her opinion was important and taken seriously. Furthermore, working in the mornings in a restaurant and in the afternoons as a cleaning lady, she did not have enough time to devote to the problems of her teenage children.

Being working-class among middle-class parents did not make it easier for the woman. For her and her family, education has the same value as for the middle-class, however, all her strengths were concentrated on urgent economic constraints, such as getting new shoes for the children, paying the bills, etc. On the other hand, the school seemed to value children whose leisure time is devoted to studying hard or attending additional classes, which makes it impossible for a working class parent to become a partner that counts.

Research on trust demonstrates that its level is based on experience and it is established in a lifelong learning process. As Erden and Erden state:

As life as a whole is considered a process of learning, trust has become true by being socialized in the early ages and then by being part of the social organizations. If trust which is gained at earlier ages has been parallel to the trust which is gained at later ages, trust has become stronger, social stabilization has been increasing and trust has been transferred from one generation to another (Erden and Erden 2009, p. 2181).

But what if it is not trust but distrust that is being transferred over generations? What if Anette Lareau is right in saying that distrust towards institutions is in-built and that it is an inevitable characteristic of the working class? The scholar states that the working class' stance towards schools can be best characterized by 'an emerging sense of distance, distrust, and constraint in their institutional experiences' (Lareau 2003, p. 3).

So, was it possible to bring trust into our further cooperation? Trust-building is a never-ending process, so after one conversation – it was probably not enough, but the woman approached me a couple of days later and offered to organize a cookery workshop for the children and parents from her daughter's class. She admitted that in order to make it fun and entertaining for all, she had already bought a cook book with recipes for children. For her it was a purchase that was probably not planned in her monthly budget, for me it was a sign that we managed to find a common path leading to cooperation.

Social transformations occur not by encouraging citizens to actions, but rather through the ways in which daily relations are articulated. My action research, carried out in the framework of Mouffe and Koczanowicz' theories, led to recognizing such research as an empowering method that may show the way to a meaningful collaboration. It illustrates that teachers have the potential to become adversaries, to change the existing social order in schools and, thus, in their fields through research.

Therefore, action research may be used as a tool to improve the educational system for teachers in Poland. It is crucial especially in circumstances which Mendel underlines in her research. She emphasizes that graduate and postgraduate studies for teachers in Poland do not contain separate subjects that treat the idea of cooperation between teachers and families explicitly. The theme is mentioned during workshops, lectures, but not to the extent which results in students' self-confidence in this matter, and, more importantly, teacher candidates do not feel qualified for such collaboration. Mendel claims that Polish students do not feel prepared for such cooperation. She argues that 'low assessments of their preparation for tasks in this area can be read as a request to improve the teacher's curriculum offer, first of all enriching it with the content of co-operation with the environment' (Mendel 2004, p. 269). Therefore, teachers' knowledge acquired during studies rarely results in practical skills for difficult situations. As a result, teachers have to acquire the necessary competence themselves, usually by trial and error, or by following more experienced colleagues. These actions are rather intuitive, they do not guarantee effectiveness (Banasiak and Wołowska 2015). It often leads to teachers avoiding contact with parents (formalizing relationships, limiting yourself to a polite greeting, casual conversation, exchanging opinions on trivial topics), or to establishing non-professional contacts, such as making friends (Pyżalski 2010). According to the research conducted by Jacek Pyżalski, as many as 1/3 of Polish teachers complain

about problems in cooperation with the parents; this significant percentage indicates the need to take action towards problem solving in the teacher-parent relationship. Additionally, it turned out that over 1/3 of teachers feel tired mentally after meeting the parents of their students, which may imply that these meetings involve conflicts or other stressful situations that the teacher does not feel confident enough to solve. Teachers also feel that the parents do not support them (Pyżalski 2010).

My research shows that implementing action research in one's practice can effect a significant change in the teacher's practice, its organizational context and may lead to meaningful collaboration among parents and teachers. Opening schools to the needs and expectations of parents, we open them to a dialogue which – combining different attitudes – is crucial in fostering meaningful cooperation (Nowosad and Olczyk 2001). For me, it was the opportunity to engage and interact with parents through a non-consensual dialogue leading to mutual understanding. A dialogue in educational research can provide a space where teachers become researchers reshaping their professional identity (Clandinin et al. 2006).

Following Koczanowicz, it seems essential to seek a better understanding of another person without reaching a consensus (Koczanowicz 2015). However, it would not be possible without trust, which is crucial for open communication. As Tschannen-Moran emphasizes, people who trust each other 'are likely to disclose more accurate, relevant, and complete data about problems, as well as feelings or ideas' (Tschannen-Moran 2001, p. 313). Thus, I want to highlight the importance of non-consensual dialogue that is crucial for building a critical community which I understand as a community in which members are able to grasp similarities and shared beliefs, but at the same time they are aware of differences (Koczanowicz 2015). Such a standpoint provides another perspective on parents' reluctance towards visits at school.

Conclusions

As a teacher and a researcher, I was amazed how dialogue can change the educational reality best described by Piotr Sztompka as 'the vicious loop, which starts from an already existing culture of distrust, proceeds through withholding trust, and results in an enhanced culture of suspicion' (Sztompka 2003, p. 121). While talking about cooperation, we need to decide what the point of asking parents to collaborate is if there is so little effort put into trust-building. Does it lead to what Tschannen-Moran considers as the attempt to:

buy (parents') greater support, satisfaction, and acceptance of decisions? Or do administrators really see parents as a potential resource that bring information, insight, and a useful perspec-

tive to the table in the search for solutions to problems and opportunities facing the school? (Tschannen-Moran 2001, p. 313)

As a teacher I witness growing criticism about the low level of parental involvement in collaboration. At the same time, schools usually offer a stereotypical range of opportunities for parent involvement that only resemble collaboration. Schools seem to underestimate the valuable standpoint that parents may bring into discussion. Instead, educators seem to focus on the rules and regulations justifying the exclusion of parents from the discussion. Bearing in mind who they are, what knowledge they bring with them, parents should be perceived as crucial partners for schools. Similarly, keeping in mind who we are, what knowledge we bring to the table, we need to acknowledge that facilitating trust and therefore parent–teacher collaboration cannot be based just on obedient participation in parent–teacher meetings, or even creating ‘bake a cake’ opportunities.

Including the parental point of view into a non-consensual dialogue will provide the educators with the missing perspectives of those who are excluded from schools on a regular basis. ‘As long as we exclude these perspectives from our conversations about schooling and how it needs to change, [...] we will be based on an incomplete picture of life in classrooms and schools and how that life could be improved’ (Cook-Sather 2002, p. 2). Schools need to make an effort to create spaces within which parents can speak, not just listen; where teachers would focus on understanding, not just listening, and hence taking actions in response to what they learned.

Educational institutions try to protect themselves from various accusations that are addressed towards them, for example, lack of collaboration with parents, or controversial grading systems. They cope with the broken trust and broken communication by turning themselves into fortresses and introducing various rules and regulations that defend them against ‘outsiders’. In such circumstances, there is no space for trust and a meaningful dialogue. Unfortunately, ‘the educational system, its political representatives, and individual teachers, also suffer from this disease of poor cooperativeness’ (Kotásek 1993, p. 476). Cooperation and trust are two-sided, they do not exist apart from each other, but rather side-by-side.

References

- Banasiak M. and Wołowska A. (2015), *Szkoło, jaka Jesteś?: problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole* [School, what are you?: Problems of Teachers and Students in a Modern School], Diffin, Warszawa.
- Bender C. and Emslie A. (2010), *An Analysis of Family-School Collaboration in Preventing Adolescent Violence in Urban Secondary Schools*, “Perspectives in Education”, Vol. 28 (3), pp. 55-69.

- Brantlinger E. (2005), *Qualitative Studies in Special Education*, "Exceptional Children", Vol. 71, No 2, pp. 195-207.
- Bryk A. and Schneider B. (2002), *Trust in schools: A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation, New York.
- Clandinin D.J. (2006), *Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience*, "Research Studies in Music Education", 27(1), pp. 44-54.
- Cook-Sather A. (2002), *Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education*, "Educational Researcher", Vol. 31, No 4, pp. 3-14.
- Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, Thousands Oaks, California.
- Crozier G. (2010), *Excluded Parents: The Deracialisation of Parental Involvement*, "Race Ethnicity and Education", Vol. 4 (4), pp. 329-341.
- Czerepaniak-Walczak M. (2015) *The Theoretical Basis for Developing and Updating the Culture of Trust in ICT assisted Educational Interactions*, [in:] *Developing a Culture of Trust in ICT-aided Education*, Szczecin, M. Czerepanik-Walczak and E. Perzycka (eds), University of Szczecin, Szczecin, pp. 15-27.
- Epstein J.L. (2002), *School, Family and Community Partnerships*, 2nd edition, Corwin Press, Inc. A Sage Publications Company, Thousands Oaks, California.
- Erden A. and Erden H. (2009), *Predicting organizational trust level of school managers and teachers at elementary schools*, "Procedia. Social and Behavioral Studies", Vol. 1, Issue 1, pp. 2180-2190.
- Finlayson A. (2009), *Rhetoric and Radical Democratic Political Theory*, [in:] *The Politics of Radical Democracy*, A. Little and M. Lloyd (eds), Edinburgh University Press Ltd., Edinburgh, p. 13-32.
- Foucault M. (1975), *Discipline and Punish. The Birth of Prison*, Random House, New York.
- Gregory A. (2010), *Authoritative School Discipline: High School Practices Associated With Lower Bullying and Victimization*, "Journal of Educational Psychology", Vol. 102, No 2, pp. 483-496.
- Graham-Clay S. (2005), *Communicating with Parents: Strategies for Teachers*, "The School Community Journal", Vol. 15, No 1, pp. 117-130.
- Keyes C.R. (2000), *Parent-Teacher Partnerships: A Theoretical Approach for Teachers*, [in:] *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information*, Proceedings of the Lilian Katz Symposium, pp. 107-118.
- Koczanowicz L. (2015), *Politics of Dialogue. Non-consensual Democracy and Critical Community*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Kotásek J. (1993), *Visions of Educational Development in the Post-Socialist Era*, "International Review of Education", Vol. 39, No 6, pp. 473-487.
- Lareau A. (2003), *Unequal childhoods: Race, class, and family life*, University of California Press, Berkley.
- Lightfoot S.L. (1981), *Toward Conflict and Resolution: Relationships Between Families and Schools*, "Theory into Practice", Vol. 20(2), pp. 97-104.
- Little A. and Lloyd M. (2009), *The Politics of Radical Democracy*, Edinburgh University Press Ltd., Edinburgh.
- Mapp K.L. (2003), *Having Their Say: Parents Describe Why and How They are Engaged in Their Children's Learning*, "School Community Journal", Vol. 13, No 1, pp. 35-64.
- Mendel M. (2004), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Mendel M. (2016), *Parental Identity, Lifelong Learning and School*, "Malta Review of Educational Research", Vol. 10, No 1, pp. 145-168.
- Mouffe C. (1999), *Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism?*, "Social Research", Vol. 66, No 3, pp. 745-758.

- Mouffe C. (2013), *Hegemony, Radical Democracy and the Political*, J. Martin (ed.), Routledge Innovators in Political Theory, London–New York.
- Nickerson A.B. and Martens M.P. (2008), *School violence: Associations with control, security/enforcement, educational/therapeutic approaches, and demographic factors*, "School Psychology Review", Vol. 37, pp. 228-243.
- Nowosad I. and Olczyk M. (2001), *Wizja szkoły otwartej na potrzeby i oczekiwania rodziców* [Vision of a School Open to the Needs and Expectations of Parents], [in:] *Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu* [Teachers and Parents: Cooperation in Upbringing], Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Pépin L. (1997), *The Role of Parents in the Education Systems of the European Union*, European Unit of Eurydice, Brussels.
- Pyżalski J.L. (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli* [Psychosocial Working Conditions of Polish Teachers], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Renda Abu-El- Haj T. (2007), "I Was Born Here, but My Home, It's Not Here": *Educating for Democratic Citizenship in an Era of Transnational Migration and Global Conflict*, "Harvard Educational Review", Vol. 77, No 3, pp. 285-316.
- Rusnak M. (2017), *In The Footsteps of Foucault's Notion of Discipline: The Insight Into Teachers' Practice*, [in:] *European Perspectives in Transformative Education*, L. Rasiński, T. Tóth and J. Wagner (eds), Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, pp. 168-183.
- Sztompka P. (2003), *Trust: A Sociological Theory*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tschannen-Moran M. (2001), *Collaboration and the Need for Trust*, "Journal of Educational Administration", Vol. 39, No 4, pp. 308-331.
- Tschannen-Moran M. (2015), *Leadership, Professionalism, and Overcoming Distrust*, paper presented at OECD Conference on Trust and Education, https://www.oecd.org/edu/-ceri/Leadership_Professionalism_and_Overcoming_Distrust.pdf [20.09.2017].
- Weille K.-L. (2014), *Parenthood as a rollercoaster ride. Finding the Parental Support in Parenting Supportive Programs*, [in:] *Think Parents! Putting parents at the heart of parenting support*, R. Fukkink, C. Vink and N. Bosscher (eds), SWP Publishers, Amsterdam, pp. 27-34.

FOSTERING TRUST. PARENTS AND TEACHERS COOPERATION AS A CASE STUDY

SUMMARY: The changing European context challenges the education system in Poland. Schools and parents are supposed to cope effectively with increasing expectations, neoliberal pressure, and lack of time (Graham-Clay 2005). Being a teacher involves continuously seeking new solutions and ways to respond to these challenges throughout the whole teaching practice. Parenthood is also a lifelong learning process constantly shaped by communities around parents and the world at large (Mendel 2016). In these rapidly changing times, even the well-established concepts of traditional family and teacher roles are being redefined. In the paper, the author will comment on the results of research, which shed light on trust as a key factor in fostering cooperation among parents and teachers in the context of Poland. The methodological framework (Mouffe 1999; 2013; Koczanowicz 2015) which the author has chosen allowed her to achieve certain positive effects, such as establishing meaningful partnership and thus challenging the existing educational reality.

KEYWORDS: cooperation, trust, action research, Poland.

WSPIERANIE ZAUFANIA. STUDIUM PEDAGOGICZNE WSPÓŁPRACY RODZICÓW I NAUCZYCIELI

STRESZCZENIE: Zmieniający się kontekst europejski stanowi wyzwanie dla systemu edukacji w Polsce. Od szkoły i rodziców oczekuje się radzenia sobie z rosnącymi oczekiwaniami, presją neoliberalną i brakiem czasu (Graham-Clay 2005). Bycie nauczycielem wymaga ciągłego poszukiwania nowych

rozwiązań i sposobów reagowania na te wyzwania w swojej pracy. Rodzicielstwo jest również procesem uczenia się przez całe życie, stale kształtowanym przez społeczności wokół rodziców (Mendel 2016). W tych szybko zmieniających się czasach, nawet mocno osadzone w tradycji koncepcje rodziny i nauczyciela ulegają ciągłym modyfikacjom. W artykule autorka skomentuje wyniki badań własnych dotyczących zaufania, jako kluczowego czynnika wspierającego współpracę między rodzicami i nauczycielami w kontekście Polski. Ramy metodologiczne (Mouffe 1999; 2013; Koczanowicz 2015), które wybrała autorka, pozwoliły jej osiągnąć pewne pozytywne efekty, takie jak nawiązanie znaczącego partnerstwa i tym samym zakwestionowanie istniejącej rzeczywistości edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: zaufanie, współpraca, badania w działaniu, Polska.

Lidia Kataryńczuk-Mania*, Jolanta Gebreselassie**

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE SENIORÓW – WYBRANE WĄTKI

Komunikowanie się stanowi ważny element codziennego życia osób w każdym wieku. W okresie senioralnym pozwala utrzymać dobrą kondycję psychiczną, chroni przed osamotnieniem. Komunikacja z innymi ludźmi jest głównym ogniwem kształtowania i podtrzymywania więzi społecznych. Tymczasem zmiany, jakie następują w wyniku starzenia się, wpływają na relacje międzyludzkie, zarówno między-, jak i wewnątrz-pokoleniowe. Współczesna refleksja nad właściwościami komunikacji seniorów prowadzona jest w kilku obszarach:

- poznania specyfiki komunikacji osób starzejących się patologicznie – gdy zmiany wynikające ze starzenia się współwystępują z chorobami lub procesami neurodegeneracyjnymi, np.: chorobą Parkinsona, otępieniem typu Alzheimer, konsekwencjami udaru mózgu – jest to najstarszy kierunek badań obejmujący tzw. patologiczne starzenie się;
- badań nad specyfiką komunikacji osób starzejących się fizjologicznie – w tzw. zdrowym starzeniu się;
- analizą komunikowania się międzypokoleniowego, np. personelu medycznego z seniorami;
- komunikowaniem się wewnątrzpokoleniowym – pomiędzy seniorami (Giles i in. 2008, s. 21-30; Tłokiński i Olszewski 2014, s. 410-427; Milewski i Kaczorowska-Bray 2015, s. 153-170).

Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu uczyniono kompetencje komunikacyjne osób starzejących się fizjologicznie – bez współwystępujących powikłań chorobowych. Specyfika komunikowania się tej grupy osób jest jeszcze dość rzadko podejmowana przez logopedów i pedagogów – szczególnie w odniesieniu do możliwości wykorzystania aktywności artystycznej jako sposobu podtrzymywania potencjału seniorów. W artykule omówiono zagadnienia zmian w komunikacji seniorów wynikające z zachodzących procesów biologicznych, zwrócono uwagę na specyfikę wypo-

* **Lidia Kataryńczuk-Mania**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Pracownia Edukacji Artystycznej; e-mail: L.Katarynczuk-Mania@wpaps.uz.zgora.pl.

** **Jolanta Gebreselassie**, dr – Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Wydział Humanistyczny, Zakład Edukacji; e-mail: jgebreselassie@ajp.edu.pl.

wiedzi osób starszych: zjawiska OTV (of-target verbosity) i TOT (tip-of-the-tongue), a także cechy komunikatów kierowanych do osób starszych w instytucjach opiekuńczo-leczniczych: styl *baby talk*. Przedstawiono wyniki dotychczasowych badań tej grupy. Stwierdzono, że warunkiem pomyślnego przebiegu procesu komunikacji osób w wieku senioralnym jest aktywność muzyczna, a udział w zajęciach muzyczno-ruchowych pozwala ponadto oddziaływać na ich sferę emocjonalno-poznawczą.

Czym jest kompetencja komunikacyjna?

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej zostało zaproponowane przez Della Hymesa (1971), który dostrzegał konieczność analizowania procesów porozumiewania się ludzi z uwzględnieniem społeczno-kulturowych uwarunkowań. Ponieważ komunikacja jest ściśle związana z interakcjami społecznymi, nie można jej analizy ograniczać wyłącznie do poprawności językowej (gramatycznej), choć artykulacja, znajomość reguł gramatycznych, wyrazów i ich znaczeń, choćby na poziomie podstawowym, są niezbędne do opanowania odpowiedniego poziomu kompetencji komunikacyjnych. Jednak najistotniejszym komponentem kompetencji komunikacyjnej jest umiejętność dostosowania wypowiedzi do okoliczności i grupy społecznej (por. Morreale i in. 2007). Nie wystarczy umieć mówić, prawidłowo pod względem językowym konstruować zdania, należy też orientować się, kiedy i jak to robić, umieć przewidywać konsekwencje aktywności werbalnej. Wysoki poziom kompetencji komunikacyjnych umożliwia przekazanie myśli, intencji, pragnień w sposób społecznie akceptowany. Pozwala też prawidłowo rozumieć wypowiedzi innych.

Pojęcie kompetencji komunikacyjnej może być rozumiane wąsko. Zwolennikiem takiego ujmowania terminu jest Stanisław Grabias, który przyjmuje, że oznacza on „wiedzę na temat kodów językowych i na temat reguł budowania wypowiedzi odpowiednich do sytuacji” (Grabias 1997, s. 14). Stefan Frydrychowicz (2005, s. 93-100) i Edward Łuczyński (2005, s. 13-42) proponują szerszy zakres znaczeniowy pojęcia kompetencji komunikacyjnej: jako wiedza (niekoniecznie uświadomiona), a także umiejętność jej zastosowania odpowiednio do wymogów sytuacji komunikacyjnej. Tak rozumiana kompetencja komunikacyjna umożliwia wyodrębnienie (i badanie) jej komponentów. Zaburzenie jednego z elementów składowych powoduje zakłócenia komunikacji. Maria Kielar-Turska i Marta Białecka-Pikul (1993, s. 3-19) wyróżniły, składające się na kompetencję komunikacyjną, trzy zakresy zdolności oraz kompetencje szczegółowe:

- zdolności językowo-poznawcze, zawierające: kompetencję lingwistyczną, zdolności poznawcze i imaginacyjne;
- zdolności socjokulturowo-interakcyjne, obejmujące zdolności socjokulturowe i interakcyjne;

- zdolności funkcjonalno-językowe, czyli: zdolności funkcjonalno-regulujące, funkcjonalno-informacyjne, funkcjonalno-heurystyczne, a także zdolności ekspresywne. Zbigniew Tarkowski (2002), odwołując się do koncepcji Stanisława Grabiasa, uważa, że wyznacznikami kompetencji komunikacyjnej są trzy sprawności: społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna.

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto, że kompetencja komunikacyjna jest kategorią szeroką. Pozwala to na ukazanie różnych jej przejawów u osób w wieku senioralnym.

Specyfika kompetencji komunikacyjnych seniorów

Wpływ procesu starzenia się na kompetencje komunikacyjne jest przedmiotem badań od lat 60. XX w. (Kielar-Turska i Byczewska-Konieczny 2014, s. 429-443). Zmiany w zakresie posługiwania się językiem wynikają m.in. z możliwych procesów inwolucyjnych w ośrodkowym układzie nerwowym, mięśniowym, oddechowym, stomatognatycznym, w sferze sensorycznej. Oddziałują one zarówno na procesy percepcyjne: słuchanie, rozumienie wypowiedzi innych, jak i możliwości tworzenia wypowiedzi. Obniżanie się ostrości wzroku i słuchu utrudnia prowadzenie satysfakcjonującej komunikacji. W wyniku problemów z rozpoznawaniem dźwięków, słów, subtelnych reakcji mimicznych zostaje zakłócona kompetencja lingwistyczna, czyli umiejętność rozumienia opinii i komunikatów rozmówcy. Wyniki badań Dana C. Hallinga i Larry'ego E. Humesa pokazują, że konsekwencją ubytku słuchu jest także zmniejszona zdolność zapamiętywania informacji przekazywanych werbalnie. Zmiany te wynikają z obniżenia progu słyszenia, nie są, jak przypuszczano początkowo, bezpośrednio związane z wiekiem (Halling i Humes 2000, s. 414-431). Starzenie się nie ma istotnego wpływu na odbiór mowy, o ile tempo podawanych informacji jest umiarkowane, a ogólne warunki sprzyjają koncentracji uwagi (Tun i in. 1991, s. 3-9).

Większe przeobrażenia związane z wiekiem odnotowuje się w zakresie produkcji mowy. Jak zauważają Maria Kielar-Turska i Karolina Byczewska-Konieczny (2014, s. 429): „wpływ starzenia obserwuje się we wszystkich aspektach wypowiedzi: fonologicznym, syntaktycznym i semantycznym”. Zmiany w sferze fonologicznej wynikają z zachodzących przekształceń anatomiczno-funkcjonalnych. I tak np. utrata zębów to nie tylko zmiany estetyczne i pogorszenie warunków przyjmowania pokarmów (gryzienia i żucia). Badania Agnieszki Łaty, Antoniego Karasińskiego i Wiesława Wszółka (2005, s. 441-447) wykazały, że konsekwencją znacznych ubytków w uzębieniu są zaburzenia wymowy wszystkich głosek. Odchyłeń od prawidłowej artykulacji nie li-

kwiduje nawet protezowanie¹. Inne zmiany anatomiczno-funkcjonalne, mające wpływ na fonologiczny aspekt wypowiedzi, to: powiększający się język, występująca u prawie połowy osób po 80. roku życia żylakowatość spodniej części języka i okolicy podjęzykowej, zwiotczenie i zanik włókien mięśni żujących (Milewski i Kaczorowska-Bray 2015, s. 153-170). Ponadto, w wieku senioralnym, w wyniku zmniejszonej maksymalnej pojemności oddechowej – skraca się czas fonacji. Słabnie też natężenie głosu. Może wystąpić zmiana jego rezonansu: drżenie lub ostre brzmienie. Nie pozostaje to bez wpływu na semantyczną sferę wypowiedzi. Obserwowane w badaniach spowolnienie nazywania obrazków, w porównaniu z osobami młodszymi, wynika przede wszystkim ze zmian w sferze leksykalnej i fonologicznej (MacKay i in. 2002, s. 764-760).

Metaanaliza wyników badań z lat 1986-2001 wykazała bogatszy zakres słownictwa seniorów w porównaniu z młodszą grupą studentów (Verhaeghen 2003, s. 332-339). Wiąże się to z prawdopodobnie większym doświadczeniem komunikacyjnym starszych osób i różnicą w poziomie wykształcenia. Badania Ulmana Lindenbergera i Paula Baltesa (1997, s. 410-432) pokazały, że pierwszy spadek słownictwa w aspekcie semantycznym następuje pomiędzy 70. a 103. rokiem życia. Kolejna diagnoza, przeprowadzona po sześciu latach, ukazała, że poziom słownictwa utrzymuje się aż do 90. roku życia, po czym zaczyna powtórnie maleć, jednak nie spada do poziomu dwudziestolatków (Singer i in. 2003, s. 318-331).

Mimo że osoby starsze znają więcej słów, w porównaniu z młodzieżą i osobami w średnim wieku, w ich wypowiedziach odnotowuje się więcej błędów językowych, wynikających z niewłaściwych doborów słów w ramach pól semantycznych. Wynik ten potwierdzono w badaniach prowadzonych pod kierunkiem M. Kielar-Turskiej (2014, s. 429-443). W zadaniu polegającym na podawaniu słów pozostających w różnych relacjach semantycznych największe trudności przysporzyło badanym przywoływanie synonimów i antonimów o treściach abstrakcyjnych, typu: *analiza*, *przeżywać*, najmniej – o treściach konkretnych, np. *kapelusz*, *sprzątać*. W tym ostatnim zadaniu nie odnotowano różnic istotnych statystycznie.

Podobne rezultaty otrzymano w badaniach własnych prowadzonych w roku 2017 wśród 60 słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku, zlokalizowanych na terenie województwa lubuskiego. Doboru dokonano celowo, z intencją uzyskania danych od osób starzejących się pomyślnie. Udało się to osiągnąć. Połowa badanych oceniła swój stan zdrowia jako dobry, 17% jako bardzo dobry. Interesująca, z punktu widzenia kompetencji komunikacyjnej (szczególnie międzypokoleniowej), wydaje się liczba i analiza podawanych przez seniorów słów (antonimów i synonimów). Wiele propozycji zawie-

¹ Trudno stwierdzić jednoznacznie, czy w przytaczanych badaniach nieprawidłowości artykulacyjne wynikają z braków w uzębieniu, czy są wynikiem długotrwałej zaburzonej (niemożliwej) czynności żucia.

rały słowa wychodzące z użycia, rzadko obecne w aktywnym słowniku ludzi młodych². Dość często w propozycjach pojawiały się terminy: *laba* (37% respondentów) i *ambaras* (30% badanych seniorów). Rzadko słowa nowe, zapożyczenia. Tylko jeden badany, poproszony o wymienienie możliwych synonimów słowa *darmowy* podał popularne wśród młodzieży: *za friko*. Może to świadczyć o różnych stylach komunikowania się między pokoleniami. W badaniach własnych zaobserwowano jeszcze jedno zjawisko charakterystyczne dla seniorów: zwiększającą się wraz z wiekiem rozmowność. Osoby starsze, po 70. roku życia, chętniej odpowiadały, udzielały więcej odpowiedzi – średnio o dwa przykłady. Ich propozycje były bardziej rozbudowane. Częściej też myliły się, „ześlizgiwały” z głównego pytania. W przypadku trudności z podaniem synonimu wymieniały antonimy, nie dostrzegając popełnianych błędów.

W literaturze opisuje się swoiste zjawiska komunikacyjne, występujące w wypowiedziach osób starszych: OTV (of-target verbosity) i TOT (tip-of-the-tongue). Wskaźnik OTV określa zbędne, nieistotne dla tematu narracji, dygresje lub wypowiedź zbyt uszczegółowioną, pozbawioną głównego wątku. Zjawisko OTV koreluje z płcią. Konwersacja pełna odwołań do własnych przemyśleń, rozbudowana, z mniejszym nastawieniem na rozmówcę, częściej jest charakterystyczna dla starszych mężczyzn. Występowaniu OTV sprzyjają też temat rozmowy lub stres. Wypowiedzi dotyczące własnych wspomnień, historii są swoistymi „wyzwalaczami” OTV (James i in. 1998, s. 355-367). Podobnie niesatysfakcjonujące kontakty społeczne, stres mogą nasilić zjawisko OTV. Badania Marii Kiełar-Turskiej i Karoliny Byczewskiej- Koniecznej (2014, s. 429-443) ukazały, że OTV nie jest zjawiskiem powszechnym wśród starszych osób. Wypowiedzi seniorów aktywnych, uczących lub doszkalających się, są bardziej spójne, o mniejszej liczbie wątków pobocznych.

Zjawisko TOT znane jest jako „mam to na końcu języka”. To stan, w którym nie można przypomnieć sobie dobrze znanego słowa. Zjawiska TOT doświadczają ludzie w każdym wieku, jednak jego nasilenie związane jest z wiekiem (senioralnym). Roger Brown i David McNeill (1966, s. 325-227) określili jego charakterystyczne cechy:

- powszechność,
- występowanie przeciętnie raz na tydzień,
- poczucie pobudzenia w celu odnalezienia w zasobach pamięci poszukiwanego słowa,
- przeświadczenie, że słowo jest znane (znane jest „ogólne brzmienie” słowa, np.: liczba sylab, pierwsza litera, sylaba),
- możliwe jest podanie słów bliskich znaczeniowo,
- silne poczucie satysfakcji, ulgi po przypomnieniu słowa.

² Grupę porównawczą stanowią studenci uczelni wyższych znajdujących się na terenie województwa lubuskiego.

Omawiane zjawiska nie są liniowo skorelowane z wiekiem. Są konsekwencją wcześniejszych etapów życia, nabytych kompetencji językowych i komunikacyjnych, możliwości intelektualnych.

Komunikacja z osobami w wieku senioralnym

Seniorzy, doświadczający problemów z konstruowaniem wypowiedzi z uwagi na specyfikę komunikowania i wynikającą z niej niską kompetencję komunikacyjną, mogą być trudnymi partnerami do rozmów. Zwolnione, niespieszne tempo mowy, przekazy wielowątkowe, odwołujące się do własnych doświadczeń, szczegółowe opisywanie niezbyt istotnych elementów mogą utrudniać odbiór wypowiedzi. Wywołują też zmiany zachowań komunikacyjnych młodszych osób – odbiorców komunikatów. Prawdopodobnie wychodząc z założenia, że starsi rozmówcy nie rozumieją języka „normalnych ludzi”, ich dorośli rozmówcy zaczynają posługiwać się specyficznym rodzajem mowy typowym dla kontaktów z dziećmi – *baby talk* (Milewski i in. 2016, s. 165-182). Taka wypowiedź zawiera zdania krótsze, o prostszej budowie, z częstszymi powtórzeniami, z użyciem pytań i rozkazów, spowolnionym tempem, przesadną intonacją i artykulacją. Ponadto, przy zwracaniu się do osób starszych, częściej stosowane są zwroty pieszczotliwe (typu: „słodziutka”, „złotko”), wykorzystywana forma trzeciej osoby („niech tak nie stoi”) czy użycie liczby mnogiej zamiast pojedynczej („a teraz się przebierzemy”). Zjawisko to jest szczególnie często odnotowywane w warunkach opieki instytucjonalnej: domach pomocy społecznej, placówkach służby zdrowia (Milewski, Kaczorowska-Bray 2015, s. 153-170; Parlak 2000, s. 39-47). Przy czym pracownicy domów pomocy społecznej posługują się uproszczoną komunikacją w rozmowach z ludźmi starszymi niezależnie od sprawności intelektualnej i komunikacyjnej rozmówcy (Ashburn i Gordon 1981, s. 7-31). Według relacji opiekunów osób starszych stosowanie *baby talk* w kontaktach z seniorami pomaga w sprawnym komunikowaniu się i jest wyrazem okazywania sympatii. Jednak pensjonariusze, których poziom funkcjonowania jest wysoki, oceniają styl *baby talk* jako niewłaściwy. Ponieważ dobór słownictwa wiąże się z postawą wobec rozmówcy, mówienie „jak do dziecka” może oznaczać tendencję do dominacji i deprecjonowania ludzi starszych (Parlak 2000, s. 39-47). Wydaje się, że nieco korzystniej ocenia się stosowanie rejestru uproszczonego w rodzinie w kontaktach dorosłe dzieci – starzy rodzice. Uznaje się, że może być to jeden ze sposobów okazywania osobie starszej miłości (Milewski i Kaczorowska-Bray 2015, s. 153-170).

Wśród potrzeb społecznych i psychicznych seniorów komunikacja z rodziną i osobami z najbliższego otoczenia zajmuje istotne miejsce. Jak piszą Adam A. Zych i Małgorzata Kaleta-Witusiak (2010, s. 31), warunkuje ona (wraz z aktywnością) zaspokajanie innych potrzeb. Ludzie, którzy z różnych powodów mają niezaspokojoną

potrzebę komunikacji, odczuwają psychiczny dyskomfort, obniżenie nastroju, częściej chorują. Deficyty komunikacji prowadzą do tego, że ludzie starsi inicjują rozmowy z nieznanymi osobami: w poczekalni u lekarza, podczas zakupów. Bywa, że prowadzą ożywione, długie rozmowy ze zwierzętami (por. Stierin 2013). Poczucie komunikacyjnej izolacji może być pogłębiane zwiększającymi się różnicami w specyfice słownictwa ludzi starszych i młodych. Skrót myślowe, odwołania do nieznanego starszemu pokoleniu obszarów dodatkowo czynią otaczającą rzeczywistość mniej przyjazną, obcą.

Podejmowanie przez seniorów działalności w sferze poznawczej, ruchowej, słuchowej może spowolnić procesy starzenia się i w konsekwencji pomóc zapobiegać utrudnieniom komunikacyjnym. Jednym z bardziej skutecznych sposobów wspierania kompetencji komunikacyjnej jest aktywność muzyczna. Obcowanie z muzyką daje wielorakie szanse na skuteczne i niezbędne komunikowanie się, zwłaszcza osób starszych. Stanowi jedno z najbogatszych doświadczeń w życiu człowieka. Potencjał wspólnego muzykowania jest doskonałym bodźcem stymulującym mózg, a słuchanie i doświadczanie muzyki angażuje odbiorcę i wykonawcę na poziomie fizjologicznym, poznawczym, emocjonalnym, motorycznym i społecznym.

Muzyka i jej społeczny charakter

Muzyka zawiera w sobie bogaty komponent procesu komunikowania się (porozumiewania się) ludzi starszych. Komunikatywność muzyki związana jest z nabywaniem umiejętności porozumiewania się, a także poznawaniem różnych zachowań o charakterze emocjonalnym, społecznym, kulturowym. Kontakt z muzyką przyczynia się do zwiększania stabilności emocjonalnej, spontanicznej interakcji pomiędzy uczestnikami procesu wspomagającego współpracę.

Komunikatywność muzyczna, wyrażana w formie dialogu, jest szczególnym wzorem relacji społecznych pomiędzy osobami. Jest swoistym przyczynkiem komunikacji niewerbalnej, obejmującej np. charakterystykę głosu, lub stwarza możliwość komunikatu pomiędzy nadawcą i odbiorcą.

Muzyczne komunikaty u ludzi starszych opierają się na percepcji w sposób polisensoryczny lub synestezyjny. Muzyka obejmuje wzorce ruchu, ułatwia mowę, kontur melodii i stymulacja rytmem ułatwiają posługiwanie się słowem (por. MIT – Melodic Intonation Therapy) (Pastuszek-Lipińska 2014). W praktyce terapeutycznej osób starszych wykorzystuje się także rytmiczne prowadzenie w rehabilitacji mowy, terapię wokально-intonacyjną, muzyczną stymulację mowy, śpiewanie terapeutyczne, ćwiczenia oddechowe i oralne, rozwojowy trening mowy poprzez muzykę, trening komunikacji symbolicznej poprzez muzykę (szerzej: Konieczna 2016).

Zdaniem Marioli Kokowskiej „na poziomie percepcji i skojarzeń, komunikat muzyczny może odnosić się do emocji i procesu ich regulacji, a podtrzymując przeżyciowo-kontekstową postać języka dźwięków, uczestniczyć w harmonizowaniu systemu emocjonalno-poznawczo- społecznego człowieka” (Kokowska 2015, s. 17). Muzyczny komunikat jest też takim medium, które może przenosić pozamuzyczną treść i łączyć ją z procesem rozpoznawania przez odbiorców w słuchanych utworach m.in. ról społecznych, kulturowych czy emocji.

Edukacja muzyczna osób starszych odgrywa znaczącą rolę, prowadzi bowiem do pomnażania wiedzy i doświadczeń własnych oraz podnosi sprawczość w odniesieniu do codziennego życia.

Dzięki działaniom muzycznym osoby starsze uczą się myślenia kreatywnego, tworzyć postawy w zakresie reorganizowania dotychczasowych doświadczeń, odkrywania i realizowania nowego sposobu postrzegania świata. Małgorzata Malicka przez postawę twórczą rozumie zespół właściwości emocjonalnych (Malicka 1996, s. 78). Natomiast aktywność twórcza (muzyczna) pozwala na wyzwolenie się od lęków, kompleksów, wzmacnia wiarę we własne możliwości, ułatwia niwelowanie huśtawki emocjonalnych zachowań.

Dlaczego muzyka może być ważna w życiu osób starszych?

Muzyka może doskonalić aktywność poznawczą, usprawniać psychomotorykę, doskonalić orientację przestrzenną, rozwijać umiejętności komunikacyjne i interakcyjne w grupie, wyzwalać potrzebę ekspresji wokalne, instrumentalnej, ruchowo-tanecznej, twórczej, rekreacyjności, rozwijania wewnętrznego potencjału. Świat dźwięków poprawia samoocenę i wspomaga samoakceptację, ujawnia i obniża poziom lęku, redukuje zachowania niepożądane, nadpobudliwość, agresję. Szerokie zastosowanie muzyki zauważane jest w doskonaleniu mowy, słuchu, wzroku, dotyku, kinestetyki (m.in. ćwiczenia logorytmiczne). Dzięki walorom profilaktyczno-terapeutycznym muzyka wspomaga inne terapie. W praktyce muzycznej wśród osób starszych można wykorzystywać m.in. *technikę wolnych skojarzeń*, powodowanych swobodną percepcją muzyki, gdzie zachęca się osobę do wypowiedziania np. odczuć, wyobrażeń, wspomnień pod wpływem usłyszanej muzyki. Inną propozycją jest *technika kierowanej wyobraźni* (prowadzący zadaje wstępnie pytania: „Kogo może ilustrować muzyka?”, „Nastroje w muzyce i w moim życiu”, osoba ujawnia wyobrażenia powstałe po wysłuchaniu utworu). Często wykorzystuje się *technikę zdań niedokończonych* (osoba uzupełnia zdanie, np. „wysłuchana muzyka wyzwala we mnie...”, „muzyka przypomina mi...”), a także *rysunek do muzyki* (osoba kreuje własny świat przeżyć, fantazji i plastycznie dokonuje projekcji własnej osobowości). Bardzo cenne z zakresu komunikacji międ-

dzyludzkiej są *techniki komunikatywne*, np. *technika dialogu instrumentalnego* (zamiast słów używa się instrumentów jako „rozmowy”); *technika muzykodramy* (odgrywane są scenki „rozmowy matki i córki”), *techniki kreatywne*, takie jak: *technika improwizacji instrumentalnej* (osoba za pomocą instrumentu wyraża siebie, uczucia, uczy się słuchania innych) i *technika improwizacji ruchowej* (za pomocą ćwiczeń muzyczno-ruchowych osoba usprawnia motorykę, ze swobodą ujawnia ruchem swoje przeżycia itp.) (por. Kataryńczuk-Mania red. 2005; Cesarz 2008, s. 23-28).

Aktywność muzyczno-ruchowa (obejmująca tańce: towarzyskie, ludowe, współczesne, integracyjne, charakterystyczne, opowieści ruchowe, improwizacje taneczne itp.) osób starszych powinna stanowić jeden z ważniejszych obszarów zdrowego stylu życia warunkujących pozytywne starzenie się. Inną propozycją dla osób starszych może być udział w chórze lub zespole wokalnym. Śpiew korzystnie wpływa na kondycję psychofizyczną człowieka. Bogaty repertuar może sprawić wiele radości, wyzwolić wspomnienia, przyczynić się do poprawy pamięci, komunikacji, rozumienia (Litawa 2011, s. 125-135; Kataryńczuk-Mania 2017, s. 92-97).

Zakończenie

Przedstawiona specyfika kompetencji komunikacyjnych seniorów ma na celu zasygnalizowanie jej wybranych aspektów. Dostrzegane problemy wymuszają konieczność wypracowania skutecznych sposobów przeciwdziałania niekorzystnym zmianom. Warunkiem prawidłowego funkcjonowania w sferze społecznej (w tym komunikacyjnej) jest aktywność jednostki, szczególnie, co starano się wykazać, aktywność muzyczna.

W ofertach programowych uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniorów, emerytów lub inne placówki skupiające osoby starsze uwzględniają regularne zajęcia ruchowe z muzyką bądź przy muzyce. Coraz większe jest zainteresowanie rekreacją muzyczną wśród seniorów, co stanowi szansę na zachowanie wysokich kompetencji komunikacyjnych.

Mowa i muzyka mogą stanowić doskonały duet i stwarzać szansę na satysfakcjonującą codzienność komunikacyjną osób starszych. Warto zatem wspierać społecznie, artystycznie i instytucjonalnie pokolenie osób starzejących się.

Bibliografia

- Ashburn G., Gordon A. (1981), *Features of a simplified register in speech to elderly conversationalists*, „International Journal of Psycholinguistics”, 7, s. 7-31.
Brown R., McNeill D. (1966), *The „Tip of the Tongue” Phenomenon*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior”, nr 5, s. 325-337.

- Cesarz H. (2008), *Kreatywność w muzykoterapii*, [w:] *Arteterapia w medycynie i edukacji*, W. Karolak, B. Kaczorowska (red.), Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź, s. 23-28.
- Frydrychowicz S. (2005), *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 10, nr 3, s. 93-100.
- Gebreselassie J. (2017), *Rozważania wokół strategii w profilaktyce zaburzeń mowy*, [w:] *Z zagadnień terapii artystycznej, logopedycznej i pedagogicznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Stowarzyszenie Polskich Muzyków Kameralistów, Zielona Góra, s. 127-145.
- Giles H., Bouchard Ryan E., Anas A.P. (2008), *Perceptions of Intergenerational Communication by Young, Middle-Aged, and Older Canadians*, „Canadian Journal of Behavioural Science”, December, s. 21-30.
- Grabias S. (1997), *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia”, t. 10, s. 9-36.
- Halling D.C., Humens L.E. (2000), *Factors Affecting the Recognition of Reverberant Speech by Elderly Listeners*, „Journal of Speech, Language, and Hearing Research”, t. 43, s. 414-431.
- Hymes D. (1971), *On communicative competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- James L.E., Burke D.M., Austin A., Hulme E. (1998), *Production and perception of „verbosity” in younger and older adults*, „Psychology and Aging”, nr 13, s. 355-367.
- Kataryńczuk-Mania L. (red.) (2005), *Metody i formy terapii sztuką*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kataryńczuk-Mania L. (2017), *Miejsce muzyki w życiu osób starszych*, „Konteksty Społeczne”, t. 5, nr 1: *Starość jej ciemność, jej światłość...*, s. 92-97.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M. (1993), *Dziecko i komunikacja: lingwistyczny, społeczny i poznawczy aspekt badań*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, t. 1 (3), s. 3-19.
- Kielar-Turska M., Byczewska-Konieczny K. (2014), *Specyficzne właściwości posługiwania się językiem przez osoby w wieku senioralnym*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 429-443.
- Kokowska M. (2015), *Społeczny i emocjonalny aspekt komunikacji muzycznej w muzykoterapii*, [w:] *Muzyka w dialogu z edukacją*, E. Kochanowska, R. Majzner (red.), Wydawnictwo Libron, Kraków, s. 161-182.
- Konieczna L. (red.) (2016), *Emotional expression and music therapy. Kaleidoscope of perspectives*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice.
- Lindenberger U., Baltes P.B. (1997), *Intellectual functioning in old and very old age: Cross-sectional results from the Berlin Aging Study*, „Psychology and Aging”, nr 12, s. 410-432.
- Litawa A. (2011), *Chór amatorski jako przestrzeń uczenia się ludzi dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2/65, s. 125-135.
- Łata A., Karasiński A., Wszolek W. (2005), *Fonetyczne porównanie dwóch metod estetycznego ustawiania zębów przednich górnych w protezach całkowitych*, „Protetyka Stomatologiczna”, LV, nr 6, s. 441-447.
- Łuczyński E. (2005), *Mowa a język. Podstawy językowe neurologopedii*, [w:] *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, T. Gałkowski, E. Szelać, G. Jastrzębowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, s. 13-42.
- MacKay A.L., Connor L.T., Albert M.L., Obler L.K. (2002), *Noun and verb retrieval in healthy aging*, „Journal of the International Neuropsychological Society”, nr 8 (6), s. 764-760.
- Malec M. (red.) (2011), *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości*, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Malicka M. (1996), *Twórczość jako kategoria pedagogiczna*, [w:] *Świat człowieka, świat sztuki*, J.M. Śnieciński (red.), Żak, Warszawa, s. 78-84.
- Milewski S., Kaczorowska-Bray K. (2015), *Późna dorosłość jako przedmiot zainteresowania współczesnej logopedii – perspektywy badawcze*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z per-*

- spektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 153-170.
- Milewski S., Kaczorowska-Bray K., Kamińska B. (2016), *Późna dorosłość z perspektywy logopedii*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, t. 27, s. 165-182.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2007), *Komunikacja między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Parlak D. (2000), *Komunikacja z ludźmi starszymi w ramach relacji opiekuńczo-terapeutycznych*, [w:] *Zrozumieć starość*, A. Panek, S. Szarota (red.), Oficyna Wydawnicza Text, Kraków, s. 39-47.
- Pastuszek-Lipińska B. (2014), *Melodic Intonation Therapy. Metoda pracy z osobami cierpiącymi na zaburzenia mowy*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Singer T., Verhaegen P., Ghisletta P., Lindenberger U., Baltes P.B. (2003), *The fate of cognition in very old age: Six-year longitudinal findings in the Berlin Aging Study (BASE)*, „Psychology and Aging”, nr 18, s. 318-331.
- Stierin I.A. (2013), *Obszczenie so starszym pokoleniem*, Wydawnictwo Istoki, Woroneż.
- Tarkowski Z. (2002), *Przesiewowy test logopedyczny*, Wydawnictwo Fundacji Orator, Lublin.
- Tłokiński W., Olszewski H. (2014), *Zaburzenia mowy związane z wiekiem*, [w:] *Biomedyczne podstawy logopedii*, S. Milewski, J. Kuczkowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 410-427.
- Tun P., Wingfield A., Stine E.A.L. (1991), *Speech-Processing Capacity in Young and Olders Adults. A Dual-Task Study*, „Psychology and Aging”, nr 6 (1), s. 3-9.
- Verhaeghen P. (2003), *Aging and vocabulary score: A meta-analysis*, „Psychology and Aging”, nr 18, s. 332-339.
- Zych A.A., Kaleta-Witusiak M. (2010), *Geragogika specjalna – moralnym obowiązkiem naszych czasów*, [w:] *Wybrane problemy osób starszych*, A. Nowicka (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 27-41.

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE SENIORÓW – WYBRANE WĄTKI

STRESZCZENIE: Komunikowanie się między ludźmi stanowi ważny element codziennego życia osób w każdym wieku. W artykule przedstawiono specyfikę kompetencji komunikacyjnej seniorów. Omówiono przeobrażenia w zakresie percepcji mowy oraz w zakresie programowania mowy, posługiwania się słownikiem, swoistych zjawisk komunikacyjnych: OTV (Off Target Verbosity) i TOT (Tip-of-the Tongue). W artykule poruszono kwestię roli muzyki w życiu osób starszych, szczególnie w zachowaniu i doskonaleniu aktywności poznawczej i fizycznej, będących podstawą prawidłowej komunikacji.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje komunikacyjne, senior, muzyka, muzykoterapia, edukacja muzyczna.

COMMUNICATION COMPETENCIES OF SENIOR CITIZENS – SELECTED THREADS

SUMMARY: Communication between people plays an important role in everyday life for people of all ages. The article presents the specificity of senior citizens communication skills and describes the changes in speech perception and in terms of speech planning, using vocabulary, specific communication phenomena: OTV (Off Target Verbosity) and TOT (Tip-of-the Tongue). The article also discusses the role of music in the lives of senior citizens, especially in preserving and improving cognitive and physical activity, which is the basis for proper communication.

KEYWORDS: senior citizen, communication competencies, music, music therapy, music education.

DYSKURS

poradoznawczy

red. Małgorzata Olejarz

Marta Fronczak*

TRUDNOŚCI W KONSTRUOWANIU WŁASNEGO ŻYCIA IDENTYFIKOWANE PRZEZ MŁODYCH DOROSŁYCH. PORADNICZA OFERTA LIFE DESIGN COUNSELLING

Współczesny świat, nazwany w literaturze późną nowoczesnością czy ponowoczesnością, ofiaruje młodym ludziom bardzo wiele doświadczeń. Stwarza różne możliwości tworzenia i realizacji siebie. Ciągły postęp techniczny, cywilizacyjny wymaga jednak od ludzi, także tych młodych, nieustannego rozwoju i radzenia sobie z tym co nowe (Mead 2000; Giddens 2010). Ponieważ wiedza i nabyte umiejętności bardzo szybko ulegają dezaktualizacji, ceniona jest szczególnie kreatywność, pomysłowość, elastyczność i umiejętność dostosowania się do dynamicznych zmian (Mead 2000, s. 65). Anthony Giddens akcentuje, że nowoczesność stawia przed młodym człowiekiem pełną gamę ofert i możliwości, jednakże pomija swoiste instrukcje, rady i wskazówki dające odpowiedź „jak żyć” (Giddens 2010, s. 112). Wszystko to wymusza i motywuje młodych dorosłych do podjęcia trudu samodzielnego i świadomego konstruowania własnego życia (Giddens 2010; Minta 2012; Savickas 2012).

Idea konstruowania i de(re)konstruowania własnego życia obecna w pedagogice oraz w poradownictwie silnie związana jest z założeniami konstruktywizmu. W artykule tym niejednokrotnie będę się odwoływać właśnie do założeń konstruktywizmu oraz do narracyjnego ujęcia życia człowieka, by ukazać trudności¹, jakie młodzi dorośli identyfikują i wskazują za najistotniejsze. Doświadczam i dostrzegam, jak trudno jest odnaleźć się w tym, co nazywane jest ponowoczesnością, dlatego badawczo chciałabym skupić swoją uwagę na doświadczanych trudnościach młodych ludzi, wkraczających w dorosłe życie, mierzących się z różnymi problemami i zmianami, jakie niesie zarówno ponowoczesność, jak i wchodzenie młodych w wiek dorosły. Obserwując życie młodych ludzi, mam okazję prowadzić z nimi swobodne rozmowy, uczestniczyć w ich życiu codziennym, obserwować ich wirtualne profile społecznościowe, czytać ich wypowiedzi na rozmaitych forach internetowych² oraz przyglądać się ich problemom, czy

* **Marta Fronczak**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, studia doktoranckie; e-mail: marta.fronczak29@gmail.com.

¹ Trudność pojmuję jako przeżycie wewnętrzne, które każdy sam odczuwa i sam musi rozwiązać; stan psychiczny, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna, zatrzymująca człowieka w realizacji dążeń (Bandura 1970, s. 17).

² <http://www.estudent.pl/forum>; <http://www.forumkobieta.pl/>; <http://www.forum.polki.pl> [20.09.2017].

też doświadczanym trudnościom. W tym tekście zamierzam zidentyfikować trudności młodych dorosłych, które są przez nich doświadczane w procesie konstruowania własnego, samodzielnego życia.

Zamysł badawczy

Badania, których chcę się podjąć, mają na celu wykazanie największych trudności w konstruowaniu własnego życia, doświadczanych i identyfikowanych przez młodych dorosłych. Przedstawię tu wynik badań pilotażowych, które prowadziłam z wykorzystaniem krytycznej analizy treści³ oraz metody dialogowej⁴. Badania pilotażowe to inaczej badania wstępne, badania próbne. Przeprowadzane są przed zasadniczym badaniem naukowym i mają na celu przetestowanie oraz ocenę narzędzia, które ma być wykorzystane w dalszym etapie procesu badawczego (Babbie 2003, s. 50).

Pierwszym etapem badań pilotażowych była analiza treści dokumentów, takich jak: profile młodych osób na portalach społecznościowych oraz fora internetowe, w których udzielają się młodzi dorośli. Według Earla Babbiego analiza treści jest „badaniem zarejestrowanych ludzkich przekazów”, przy czym niezbędne jest „klasyfikowanie lub kategoryzowanie pojedynczych fragmentów danych połączone z jakimś systemem ich odszukiwania” (Babbie 2008, s. 78). Wyżej wymienione formy przekazu (fora internetowe, portale społecznościowe) są współcześnie najczęściej używanymi przez młodych dorosłych i zawierają bogate źródło informacji o problemach przez nich doświadczanych.

Dopełnieniem badań pilotażowych były rozmowy z dwunastoma osobami w wieku od 22 do 34 lat o tym, co stanowi w ich życiu największą trudność. Znana w pedagogice metoda dialogowa jest próbą wykorzystania swobodnie prowadzonej rozmowy w celach badawczych. Należy ona do tak zwanych metod „miękkich”, pozbawionych przygotowanego z góry przebiegu. Urszula Ostrowska zwraca uwagę na istotę koncepcji dialogicznego postępowania badawczego w pedagogicznych badaniach jakościowych. Twierdzi, że „dialog jako orientacja metodologiczna i zarazem metodyka postępowania badawczego stanowi konstytutywną ideę przewodnią”, która sprzyja wyłonieniu się rozległego widnokągu podmiotów uczestniczących w dialogu (Ostrowska 2000, s. 22). Przeprowadzenie badań pilotażowych i analiza zgromadzonego przeze mnie

³ Analiza dokumentów i wytworów jako technika badawcza polega na „opisie, interpretacji i wnioskowaniu o faktach, wydarzeniach, zjawiskach, o własnościach czy cechach ludzi, grup czy układów społecznych przez ustalenie i opisywanie cech... tychże dokumentów lub wytworów, rozumianych szeroko” (Jarosz i Wysocka 2006, s. 76).

⁴ Metoda dialogowa jest swobodną rozmową na określony temat ogólny z uwzględnieniem podporządkowanych mu kilku lub kilkunastu szczegółowych tematów. Jest to wzajemna wymiana myśli i uczuć, w której uczestniczą osoba przeprowadzająca badania i osoby badane (Ostrowska 2000).

materiału empirycznego pozwoliła mi na wyodrębnienie i nazwanie czterech dominujących trudności w konstruowaniu swojego życia, które najczęściej wymieniali młodzi dorośli: 1) trudność w stworzeniu trwałej relacji z drugą osobą; 2) trudność w realizacji obowiązków dnia codziennego narzucanych przez rzeczywistość młodych; 3) trudność w dążeniu do wymuszonej przez ponowoczesność ekskluzywności oraz 4) trudności związane z pracą zawodową. Ze względu na problematykę tego artykułu, po dokonaniu charakterystyki młodych dorosłych jako podmiotu badawczego, skoncentruję się jedynie na pierwszych trzech trudnościach wyodrębnionych w toku badań pilotażowych. Omawiając je, będę przywoływała wypowiedzi młodych dorosłych uzyskane podczas prowadzonych badań, by jak najlepiej te trudności zilustrować.

Młodzi dorośli jako ważny podmiot badań

Wielu badaczy (socjologów, pedagogów, andragogów, psychologów) zwraca swoją badawczą uwagę i podejmuje refleksje na temat grupy wiekowej młodych dorosłych. Należą do nich m.in.: Roman Leppert (Leppert i Kacprzak 2013), Zbyszek Melosik (Melosik 2013), Joanna Minta (Minta 2012), Anna Brzezińska (Brzezińska 2005), Elżbieta Dubas (Dubas 2009), Ewa Gurba (Gurba 2008). Obecnie wczesna dorosłość znajduje się w obszarze coraz większych zainteresowań ze względu na swoją złożoność, której wcześniej nie dostrzegano w takim stopniu. W literaturze naukowej istnieje wiele opracowań ukazujących chociażby trudności w identyfikowaniu grupy młodych dorosłych.

Według Beaty Ziółkowskiej ciężko wskazać granice wczesnej dorosłości, ponieważ jej istota nie polega na osiągnięciu wieku metrykalnego, a na „podjęciu zobowiązań w pewnych obszarach aktywności oraz trwaniu w ich realizacji pomimo fizycznych, społecznych czy psychologicznych przeszkód” (Ziółkowska 2005, s. 423). Zdaniem Anny Brzezińskiej wczesna dorosłość rozpoczyna się między 18. a 22. rokiem życia, a kończy między 30. a 35. rokiem życia (Brzezińska 2005, s. 9). Według Ewy Gurby okres ten przypada na wiek między 20./23. a 35./40. rokiem życia (Gurba 2008, s. 202). Inne granice wczesnej dorosłości podaje Elżbieta Dubas, twierdząc, że jest to przedział między 18. a 25. rokiem życia i nazywa go przedprożem dorosłości (Dubas 2009, s. 134). Próg dorosłości jest trudnym do wyznaczenia momentem w kulturze Zachodu, dlatego też przyjęto, że jest to proces stopniowy i powolny, w którym pewne zdarzenia (np. ślub, rodzicielstwo) mogą być znaczące, ale nie decydujące. Wczesną dorosłość charakteryzują następujące kryteria: „zadania rozwojowe, zmiany w strukturze życia związane z wydarzeniami typowymi dla różnych faz dorosłości, oraz kryzysy życiowe, wobec których staje jednostka w różnych okresach swojego życia”. Niestabilność i niejednoznaczność rzeczywistości powoduje komplikacje, jakich doświadczają młodzi, oraz

kłopoty z poradzeniem sobie w sytuacjach trudnych (Gurba 2008, s. 203). Wszystko to powoduje, że wiek młodej dorosłości jest postrzegany jako dynamiczne, skomplikowane, trudne doświadczenie i właśnie z tego powodu warty jest badawczej uwagi.

Trudność w stworzeniu trwałej relacji z drugą osobą

Na pierwszym miejscu młodzi dorośli wymieniają trudności w budowaniu trwałych relacji. Trudność w tworzeniu relacji uwarunkowana jest przede wszystkim przez zadania życiowe odpowiednie dla grupy wiekowej młodych dorosłych. Zadania rozwojowe to podejmowanie działań, które wiążą się z przyjmowaniem przez jednostkę określonych ról społecznych. Młodzi mogą doświadczać wewnętrznych i zewnętrznych nacisków, aby je wypełnić. Normy społeczne w tym zakresie zależą od grupy społecznej i zmieniają się – obecnie stając się bardziej liberalne, a przestrzeń stworzona przez Internet otworzyła nowe możliwości (Gurba 2008, s. 204). Robert J. Havighurst wprowadził pojęcie zadań rozwojowych do psychologii. Twierdzi on, że wypełnienie ich daje spełnienie i satysfakcję człowiekowi, natomiast niewypełnienie poczucie porażki, zawodu. Autor precyzuje także podstawowe zadania rozwojowe, typowe dla wczesnej dorosłości: wybór małżonka, uczenie się współżycia z nim, założenie rodziny i wychowanie dzieci, prowadzenie domu, rozpoczęcie pracy, podjęcie obowiązków obywatelskich, znalezienie swojej grupy społecznej (za: Leppert i Kacprzak 2013, s. 35; za: Ziółkowska 2005, s. 445-446). Zadania życiowe związane są przede wszystkim z budowaniem relacji z drugim człowiekiem. Wybór małżonka, uczenie się współżycia z nim, założenie rodziny i wychowanie dzieci, obowiązki obywatelskie oraz odnalezienie grupy społecznej wiążą się z najbardziej dynamicznym okresem budowania relacji. Młodzi dorośli znaczącą uwagę skupiają na tworzeniu związku z partnerem. W niniejszym artykule zaprezentuję najbardziej typowe wypowiedzi młodych dorosłych wskazujące na konkretne trudności: „*najważniejsze jest dla mnie znalezienie dobrego chłopaka, w tym wieku strasznie o takiego ciężko*” (Katarzyna, 28 lat). Podobnie twierdzi Michał: „*w zasadzie to chciałbym już znaleźć osobę, z którą spędzę całe życie*” (Michał, 34 lata) oraz Magdalena: „*wiesz, mam jeszcze czas, ale chciałabym już mieć kogoś na poważnie, żeby z nim planować przyszłość, ale też żeby mnie wspierał, jak można wyobrazić sobie szczęście bez drugiej osoby?*” (Magdalena, 23 lata). Bywa to o tyle problematyczne, że związki w dzisiejszych czasach nie są tak trwałe.

Młodzi ludzie stają się coraz bardziej niezależni, chcą uzyskać jak najwięcej osobistej swobody i niezależności, czemu sprzyja kultura indywidualizmu (Zierkiewicz i Drabik-Podgórna 2010, s. 15-20). Dawid mówi o potrzebie własnej niezależności: „*nie wyobrażam sobie, żeby ktoś mi mówił, co mam robić, z kim i gdzie iść. Chcę się z kimś związać, ale nie zamierzam być na smyczy*” (Dawid, 28 lat).

Badacze identyfikują obecny w mediach manifest przeciwko życiu rodzinnemu, wyrażany poprzez wolność w życiu prywatnym, wolne związki oraz indywidualizm. Związki małżeńskie są zawierane w coraz późniejszym wieku (Warzywoda-Kruszyńska i Krzyszkowski 2001, s. 65; Tysza 2005, s. 198). Potwierdzają to wszystkie osoby zapytane o plany zawarcia małżeństwa. Dawid mówi: *„Małżeństwo? Coś Ty! Jeszcze nie teraz, mężczyźni zakładają teraz rodziny jak mają 35-40 lat, także spokojnie, mam czas”* (Dawid, 28 lat). Odkładana jest też decyzja o posiadaniu potomstwa (Warzywoda-Kruszyńska i Krzyszkowski 2001, s. 66), o czym mogą świadczyć słowa Moniki: *„o nie, ja jeszcze na dzieci nie jestem gotowa, sama czuję się dzieckiem”* (Monika, 24 lata). Można również zauważyć silnie manifestujący się kult ciała kreowany przez media. Wiąże się on z atrakcyjnością, seksualnością i pobudzaniem wyobraźni zarówno mężczyzn, jak i kobiet. Powoduje to coraz bardziej rosnącą liczbę zdrad (Kawula 2009, s. 18). Wszystko to może być powodem trudności w budowaniu relacji z partnerem młodych dorosłych.

Z analizy badań pilotażowych wynika, że młodzi ludzie wcale nie chcą być samotni, jednak wielu z nich boi się tworzyć nowy związek po wielu doświadczanych lub obserwowanych porażkach. Katarzyna zapytana o poprzednie związki opowiada: *„byłam już 3 razy w »poważnym« związku, żaden jak widać nie przetrwał, jak sobie pomyślę, że mam sobie życie układać od nowa, to jest mi strasznie ciężko, czasem myślę, że będę już sama”* (Katarzyna, 28 lat). Innym przykładem wypowiedzi stanowiącej o lęku przed stworzeniem nowej relacji może być wypowiedź Michała: *„byłem z dziewczyną 5 lat [...]. Tyle lat razem, najpiękniejsze lata mojego życia, a teraz co? Mam związać się z kolejną kobietą, poświęcić jej kilka kolejnych lat, swoje zaangażowanie, mam się troszczyć i zabiegać, a co jak znowu się nie uda? Przeraża mnie to”* (Michał, 34 lata). Pedagodzy oraz socjologzy zwracają uwagę, że trwałość relacji jest coraz bardziej nikła, stąd coraz większe poczucie strachu i obaw (Bauman 2011, s. 36). Wspomniane zdrady i brak zaufania są przyczynami rozpadów związków, jednak młodzi coraz częściej rozstają się z mniej spektakularnych powodów. Czasem powodem są trudne do zaakceptowania przez partnera codzienne przyzwyczajenia, różnice w preferencji spędzania wolnego czasu, odmiennosc stylów życia lub temperamentów. Katarzyna, opowiadając o swoich rozstaniach, nie jest w stanie określić konkretnych powodów rozstań: *„zawsze to była niezgodność charakterów... [...] nie było żadnych kłamstw ani zdrad, klóciliśmy się o wakacje, o to, kto ma poodkurzać mieszkanie albo czy pójdziemy do moich znajomych, czy do jego”* (Katarzyna, 28 lat). Partnerzy nie pragną naprawiać związku i pracować nad nim, lecz wolą wymienić go na nowy. Tomek jest zdania, że: *„kiedy coś się psuje to znak, że lepiej nie będzie i lepiej zacząć budować coś od nowa, a nie się męczyć”* (Tomek, 29 lat). Osoby doświadczające kilkoma nieudanymi związkami mają trudności w budowaniu kolejnych relacji, z powodu obawy przed zawodem, a także z powodu rosnących wymagań w stosunku do swoich partnerów, o czym mogą świadczyć słowa Karoliny:

„nie jestem dzieckiem i nie bawią mnie już nieodpowiedzialni chłopcy, którzy jedne co mają w głowie, to iść na imprezę. Mój facet musi być wykształcony, mądry, mieć dobrą pracę, najlepiej jakby miał już mieszkanie...” (Karolina, 30 lat). Mając na uwadze cechy partnera, z powodu których nie udało się zbudować stabilnej relacji, młodzi poszukują czasem ideału, który nie istnieje. Według E. Gurby między 28. a 33. rokiem życia wielu młodych ludzi sprawdza i ocenia swoje wybory życiowe w kontekście wcześniejszych planów, oczekiwań i marzeń. Nieraz decyzje te są dalekie od ideałów. Pierwsze doświadczenia dorosłego życia związane z nowymi rolami stawiają młodych dorosłych wobec pytania, czy zawód i relacje rodzinne zgodne są z wcześniejszymi marzeniami, czy też stanowią wynik konformizmu, spełnienia oczekiwań rodziców lub społeczeństwa. Osoby, które w wyniku konfrontacji doświadczają poczucia niespełnienia, mogą przeżywać kryzys albo zmienić swoją aktywność w ważnych dla nich obszarach, dążąc do spełnienia i satysfakcji, co powoduje pozytywne wkroczenie w kolejny etap rozwoju, czyli dorosłość średnią (Gurba 2008, s. 223).

Trudność w realizacji obowiązków dnia codziennego narzuconych przez rzeczywistość młodych

W drugiej kolejności młode osoby jako trudność w konstruowaniu swojego życia wymieniają deficyt czasu dla drobnych codziennych zadań. W dzisiejszych czasach tempo życia nieustannie przyspiesza. W wielu obszarach życia zawodowego dominuje „wyścig szczurów” (Bauman 2011, s. 56). Młodzi ludzie pochłonięci pracą, obowiązkami, rywalizacją, nauką, wstępując w świat dorosłych, zaczynają dostrzegać, że mają niewiele czasu dla siebie. Zauważa to większość z nich, o czym mogą świadczyć wypowiedzi: *„nie mam czasu na nic, zaczęłam drugi kierunek studiów, więc czas mi zabiera to szkoła, to jakaś dorywcza praca”* (Monika, 24 lata), *„po pracy wracam do mieszkania na chwilę, a wieczorem jeszcze na treningi, weekendami kurs językowy, praktycznie zero wolnego czasu”* (Dawid, 28 lat). Zaczynają dostrzegać też istotę całożyciowego uczenia się, a także potrzebę podnoszenia własnych kwalifikacji. Monika rozpoczęła drugi kierunek studiów, Dawid dokszałca się w zakresie języków obcych, Tomek znajduje w Internecie kursy on-line, co najmniej jeden w tygodniu. Pracodawca wymaga od nich wysokich kwalifikacji, bogatego doświadczenia, elastyczności, a także pełnej dyspozycyjności. Rozwój pasji często pochłania czas wolny. Obecnie młodzi ludzie bardzo chętnie uczestniczą w dodatkowych zajęciach nauki języków obcych lub sportowych. Jeśli zostanie to połączone z obowiązkami domowymi i chwilami poświęconymi partnerowi, to zaczyna brakować im czasu na codzienne drobiazgi. Emilia i Łukasz zgodnie twierdzą: *„czasem się mijamy, ja wracam z pracy, to Emilka jest na angielskim, jak wraca, to ja wychodzę na basen”* (Łukasz, 24 lata i Emilia, 26 lat). Katarzyna nie

wyobraża sobie życia bez rozwoju: „*po studiach, poszłam od razu na podyplomówkę, uczyć się angielskiego i niemieckiego, chodzę na siłownię, szef często wysyła mnie na szkolenia, ja nie umiem stanąć w miejscu, muszę się rozwijać, w końcu chcę coś w życiu osiągnąć*” (Katarzyna, 28 lat). Współczesność wymaga, a także wymusza od nich, aby żyli szybko, wręcz natychmiastowo. Temat życia w natychmiastowości pojawia się u autora Zbyszko Melosika, który określa aktualną kulturę jako kulturę typu instant, co oznacza potrzebę życia w „natychmiastowości”. Symbol tej kultury zawiera się w trzech elementach: „fast food, fast sex, fast car”. Pierwszy z nich zależy od potrzeby natychmiastowej przyjemności, którą zaspokaja gorący kubek, McDonald’s czy Coca-Cola. Drugi element to „natychmiastowa satysfakcja seksualna”, czyli stosunek płciowy bez zobowiązań. To wypełnianie potrzeby popędu seksualnego bez zaangażowania emocjonalnego, partnerstwa, związku. Trzeci element to „symbol kurczenia się czasu i przestrzeni”. Autor zwraca uwagę, że dzięki rozwojowi techniki możemy w krótkim czasie dostać się na drugi koniec półkuli ziemskiej, możemy także skontaktować się z bliskimi z innego kraju czy kontynentu. Wszystko to umożliwiają społeczeństwu nowinki techniczne, takie jak telefony komórkowe lub też Internet (Melosik 2002, s. 14-15; 2013, s. 15).

Młodzi ludzie w natłoku spraw życia codziennego nie mają czasu, aby poddać refleksji swoje życie. Liczy się to, co jest tu i teraz. Przeprowadzone rozmowy uświadamiały młodym, jak wiele i co mogliby zrobić, gdyby nie mieli ograniczeń czasowych: „*wiesz, chciałbym, żeby doba miała 28 godzin, wtedy może bym się ze wszystkim wyrobił*” (Marcin, 30 lat). Martyna również zauważa, że gdyby miała więcej czasu, to robiłaby o wiele więcej: „*chciałabym mieć czas na siłownię, może jakbym miała więcej czasu, przeszłabym na dietę (śmiech), ale na pewno częściej spotykałabym się z przyjaciółmi, a tak to życie mija mi na pracy, pracy w domu, a swój wolny czas poświęcam na urządzanie mieszkania z Mateuszem*” (Martyna, 30 lat). Niejednokrotnie rozmowa o trudnościach w swoim życiu skłoniła ich do przemyśleń, jak wiele obowiązków mają, jak bardzo wiele muszą w ciągu dnia zrobić, aby sprostać wymaganiom dzisiejszych czasów, jak wiele od siebie wymagają, by stać się lepszą wersją siebie, by nie „spalić się” w wymuszonej rywalizacji, a także jak niewiele mają czasu, poddając się pędowi otaczającej ich rzeczywistości.

Trudność w dążeniu do wymuszonej przez ponowoczesność ekskluzywności

Kolejną trudnością, jaką wymieniają młodzi dorośli, jest brak środków finansowych na pełny udział w prowadzonym „wyścigu”, w prowadzonej rywalizacji obecnej w wielu obszarach życia osobistego, społecznego i zawodowego. Współczesna kultura rozbudza coraz to nowe potrzeby i dąży do życia na jak najlepszym poziomie, do ekskluzywności. Dyktuje ludziom warunki, które spełniają, żeby być modnymi, lepszymi. Kiedy czło-

wiek ma upragnioną rzecz, jest usatysfakcjonowany, lecz owa satysfakcja trwa przez chwilę, dopóki nie pojawi się coś nowego, lepszego (Melosik 2002, s. 14-15). Powoduje to szybką przestarzałość, szybkie starzenie się ledwo nabytych produktów. Zdaniem Z. Melosika człowiek „poszukuje ciągle nowych produktów i wrażeń, które pozwolą mu wierzyć, że on sam nie jest zużyty” (Melosik 2002, s. 15).

Zygmunt Bauman w swoich rozważaniach nazywa aktualne czasy „płynną nowoczesnością”. Wspomina o wszechobecnej modzie, która „mnoży i potęguje podziały, zróżnicowania, nierówności, dyskryminacje i upośledzenia, które obiecała załagodzić, zniwelować, a w końcu i całkiem wyeliminować” (Bauman 2011, s. 36). Według autora im więcej składników życiowego środowiska i składników ludzkich poczynań poddaje się „logice mody”, tym trudniej o stabilizację i poczucie bezpieczeństwa. Panuje nakaz pilnowania wszystkiego, co jest modne i już „wyszło z mody”. Bauman porównuje modę do jednego z kół zamachowych „postępu”, a ma na myśli takiego rodzaju zmianę, która „pomniejsza i oczernia, a więc dewaluuje wszystko to, co pozostawia za sobą i zastępuje czymś nowym”. Autor nazywa dzisiejsze społeczeństwo łowcami, których życie polega na ciągłym polowaniu. W porównaniu z poprzednimi czasami nie ma końca ani kresu wędrówki, jaką przebywa człowiek, sensem jest bezkresność, a utopią spędzanie życia na polowaniu. Utopia ta obraca się wokół pościgu za modą, nie prezentując stałych wartości ani sensu życia, pomaga jedynie odwrócić uwagę od pytania o sens życia, nie dając sposobności refleksji nad nim (Bauman 2011, s. 38, 45). Bauman rozważa nad celem, który jeśli nawet zostaje osiągnięty, powoduje kolejny. Twierdzi, że ból z poprzednich dekad „spowodowany nadmiernie ograniczonym wyborem został zastąpiony nie mniej dotkliwym bólem, tym razem jednak spowodowanym obowiązkiem podejmowania wyboru przy jednoczesnym braku przekonania o jego trafności – i bez ufności, że kolejne wybory osiągną wreszcie zamierzony cel” (Bauman 2011, s. 42, 44-45).

Młodzi dorośli afirmujący logiką mody starają się dotrzymać jej kroku, wymieniając produkty na coraz to nowsze, co wiąże się z wydatkami. Coraz częściej kobiety i mężczyźni zwracają uwagę na nowości ze świata mody, bywa zaś, że mężczyźni lubią się otaczać nowinkami technicznymi: „*muszę mieć telefon najwyższej klasy, bo mam w nim wszystko, maila, kontakty, aplikacje, nawet konto bankowe*” (Dawid, 28 lat), podobnie twierdzi Marcin: „*najbardziej potrzebuję telefonu, laptopa i samochodu, bez tego jak bez ręki w tych czasach*” (Marcin, 30 lat).

Z moich badań pilotażowych, do których się odwołuję, wynika, że młodzi dorośli również realizują własne aspiracje, związane z pragnieniem życia na jak najwyższym poziomie (zawodowym, ekonomicznym). Bardzo wiele ich funduszy pochłaniają kursy, szkolenia, doksztalcanie języków obcych, hobby, sport, czas wolny oraz podróże. Wymieniają to wszystko jako podstawowe wydatki. Wyraźnie wskazuje na to wypowiedź Katarzyny: „*bardzo dużo mnie kosztuje moje wykształcenie i kursy, samochód*

dostałam od rodziców, ale przecież też muszę go utrzymać, nie stać mnie na mieszkanie, dlatego rozważam kredyt, na ten moment inwestuję przede wszystkim w siebie” (Katarzyna, 28 lat). Monika natomiast uwielbia podróże: *„każdy grosz odkładam na zagraniczne podróże, wiadomo nie mam za bardzo z czego odłożyć, ale przez rok coś tam odłożę, żeby raz w roku pojechać na fajne wakacje”* (Monika, 24 lata). Młodzi dorośli również podkreślają konieczność, a nawet przymus, zaciągania kredytów w swoim życiu, ponieważ na starcie ścieżki zawodowej nie mają jeszcze wysokiego wynagrodzenia, a ich potrzeby samodzielności i niezależności oraz idące za tym potrzeby ekonomiczne ciągle rosną. Widoczne jest to bardzo klarownie w wypowiedzi Martyny: *„Mieszkanie mamy na kredyt z Mateuszem, śmiejemy się, że ten kredyt bardziej nas połączył niż ślub. Bez kredytu nie byłibyśmy w stanie kupić mieszkania, a chcemy mieć swoje. Z resztą w tym wieku to już pora się usamodzielnąć i mieć własny kąt”* (Martyna, 30 lat). Bardzo często wspominają o chęci posiadania własnego mieszkania, czy też samochodu. Młodzi ludzie wskazują brak dostatecznych środków finansowych jako jedną z głównych trudności w konstruowaniu i kreowaniu własnego życia przede wszystkim z powodu niewysokiego wynagrodzenia, a bardzo wysokich kosztów życia i rosnących potrzeb.

Life design counselling proponowanym rozwiązaniem na trudności identyfikowane przez młodych dorosłych

Mark Savickas z Northeastern Ohio Univesity przedstawia ideę Life design counselling („Poradnictwo w konstruowaniu życia”), która może stanowić dla młodych dorosłych wsparcie w pokonywaniu trudności w konstruowaniu własnego życia. Może ona przyczynić się do zmniejszenia napięć pojawiających się u młodych dorosłych, którzy zmagają się z trudnościami w tworzeniu trwałych relacji, trudnościami w „opanowaniu” życia codziennego, z wymuszoną ekskluzywnością czy z problemami w odnalezieniu się na rynku pracy. Idea Life design counselling związana jest z konstruktywizmem i narracyjnym sposobem ujmowania życia człowieka. Rozmowa doradcy i klienta w myśl tej idei ogniskuje się wokół czterech pytań: co się zdarzyło?, dlaczego się to zdarzyło?, jakie jest znaczenie tego, co się zdarzyło? i jakie są konsekwencje tego zdarzenia dla twojego życia? Udzielanie sobie samemu odpowiedzi na te pytania pozwala na refleksję nad tym, co było, i nad tym, co dzieje się aktualnie. Savickas podkreśla, że idea Life design counselling wymaga od doradcy umiejętności śledzenia narracji radzącego się, edycji opowiadanej przez klienta historii, dzięki której nastąpiły przemiany tożsamości osoby radzącej się (Savickas 2012, s. 13-19).

Innym autorem zajmującym się nowym paradygmatem konstruowania życia jest Jean Guichard. Twierdzi on, że w „Poradnictwie w konstruowaniu życia” proces konstruowania i prowadzenia relacji (akcentuje tym samym występujące w niej wzajemne

interakcje obu uczestniczących w nim stron) jest współtworzeniem narracji (Guichard i Huteau 2009, s. 157). Powodzenie tego rodzaju poradniczych relacji zależy od poziomu specjalistycznego wykształcenia doradcy i jego kompetencji. W porównaniu z tradycyjnym podejściem poradniczym najistotniejszą różnicą jest to, że w „Poradnictwie w konstruowaniu życia” uznaje się, iż jednostki konstruują swoje „ja” na podstawie postrzegania tego, jak inni na nie reagują. Owi inni nie są oddzieleni od radzących się jednostek i nie są „poza nimi”. Dzięki temu jednostka wykorzystuje spostrzeżenia i uwagi na temat swojego „ja”, by zbudować swoje rozumienie życia. To może tłumaczyć m.in. trudności w radzeniu sobie z codziennością czy „przymusowe” sięganie po ekskluzywność, które identyfikują w wypowiedziach młodych dorosłych.

W „Poradnictwie w konstruowaniu życia” podkreśla się, że poradnictwo jest procesem nieustannych interakcji. Proces ten nierozzerwalnie łączy się z emocjami i uczuciami uczestników, a także pomaga jednostce w rozwiązaniu problemu. Sam proces podejmowania decyzji osadza w usystematyzowanej i realistycznej ramie, która pozwala na połączenie potrzeb jednostki z wymaganiami kontekstu, w którym ona działa, rozwija się i intensywnie żyje (Duarte 2014, s. 41-71, 214-230). Dlatego też „Poradnictwo w konstruowaniu życia” ma charakter całościowy, holistyczny i kontekstowy oraz pełni funkcję profilaktyczno-ochronną (Minta 2012, s. 20). Charakter całościowy sugeruje, że poradnictwo nie tylko umożliwia ludziom jednorazowe zdobycie umiejętności radzenia sobie z konkretną zmianą w konkretnym momencie życia, ale że pozwala ustalać, jakie umiejętności i wiedzę jednostka powinna zdobywać, aby rozwijać się przez całe życie, co może się przełożyć np. na budowanie trwalszych relacji z innymi. Charakter kontekstualny oznacza, że „Poradnictwo w konstruowaniu życia” szczególną wagę przywiązuje do środowiska i kontekstu życia jednostki. Wskazuje, że wszystkie konteksty i środowiska są ważne, zarówno te z przeszłości, jak i te teraźniejsze (Minta 2012, s. 20-25).

Mark Savickas, ujmując jako punkt wyjścia konstruktywizm i narracyjne ujęcie życia jednostki, naświetla istotny model działania poradniczego preferowany w „Poradnictwie w konstruowaniu życia”. Wskazuje, że proces udzielania pomocy składa się z sześciu etapów określonych przez doświadczenia klienta i od nich zależnych. W pierwszym etapie doradca i klient wypracowują formułę „przymierza roboczego” – kontraktu, co jest warunkiem niezbędnym do ustalenia rzeczywistego problemu klienta. Na etap drugi składa się mapowanie i analiza systemu subiektywnych form tożsamości klienta. Celem trzeciego etapu jest otwarcie i poszerzenie perspektyw życiowych klienta. Etap czwarty obejmuje umożliwienie klientowi wpisanie swego problemu w nowo opowiedzianą wersję swej historii. W etapie piątym dokonuje się uszczegółowienia i selekcji przewidywanych działań tożsamościowych. Z kolei szósty etap poświęcony jest dokonywaniu krótko- i średnioterminowych działań następczych (Savickas i in. 2009, s. 239-250).

Grupa młodych dorosłych, korzystając z rozwiązania, jakim jest idea Life design counselling, może zdobyć umiejętność spojrzenia na własne życie z innej perspektywy. Może uświadomić sobie istotę kontekstualności własnego życia, a co za tym idzie środowiska, w jakim żyją, osób, z jakimi tworzą relacje, celów, jakie na co dzień realizują, oraz wymagań, jakie są stawiane przed nimi każdego dnia. Tworzenie ścieżki kariery zawodowej jest jedynie elementem osadzonym w niezwykle ważnym kontekście życia młodych. Nowy paradygmat wskazuje jego istotę, a także może naświetlić rozwiązania dla trudności, z jakimi mierzą się młodzi ludzie, a które scharakteryzowałam powyżej.

Zakończenie

Wyniki uzyskane w badaniach pilotażowych stanowią dla mnie uzasadnienie do dalszego pogłębienia badań identyfikujących doświadczane problemy przez młodych dorosłych. Wyodrębniłam te trzy trudności, ponieważ zostały one zidentyfikowane jako najmocniej manifestujące się w doświadczeniach badanych. Młodzi ludzie nie mieli problemu z ich wyodrębnieniem i wskazaniem jako dominujące w kreowaniu swojego życia.

Trudności, które wymieniają dorośli, w zdecydowanej większości to: trudność w stworzeniu trwałej relacji z drugą osobą, trudność w realizacji obowiązków dnia codziennego narzucanych przez rzeczywistość młodych, trudność w dążeniu do wymuszonej przez ponowoczesność ekskluzywności. Być może dlatego, że młodzi ludzie próbują sprostać oczekiwaniom obecnych czasów, mają coraz więcej potrzeb i nastawieni są na wysokie zarobki. Stawiają na samorozwój, aby być atrakcyjniejszym człowiekiem, partnerem i pracownikiem, aby zarabiać coraz więcej. Pogoń za finansami powoduje, iż są zdeterminowani przez czas pracy i przez niego ograniczani. Nauczyli się już żyć szybko, nie zauważając tego. Jak sami twierdzą, nie udaje im się zorganizować czasu nawet na refleksje nad tym, co dzieje się w ich życiu. Szybko żyją tu i teraz. Brak czasu nie sprzyja budowaniu i rozwijaniu relacji, prawdopodobnie dlatego coraz trudniej zbudować im szczęśliwy związek, stworzyć stabilną rodzinę czy utrzymywać systematyczny kontakt z krewnymi czy przyjaciółmi. Nasuwa się pytanie: w którym momencie młody dorosły zatrzymuje się i poddaje refleksji swoje życie, by zidentyfikować i pokonać doświadczane trudności? Z tego powodu wskazałam ideę Life design, którą można uznać za adekwatną poradniczą ofertę, jako poradniczą propozycję przystającą i do problemów współczesności, i do problemów identyfikowanych w życiu młodych ludzi.

Bibliografia

- Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*, tłum. A. Kloskowska-Dudzińska, PWN, Warszawa.
- Babbie E. (2008), *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, PWN, Warszawa.
- Bandura L. (1970), *Trudności w procesie uczenia się*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Bauman Z. (2011), *Kultura w płynnej nowoczesności*, Agora S.A., Warszawa.
- Brzezińska A. (2005), *Jak myślimy o rozwoju człowieka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, A. Brzezińska (red.), Gdańsk 2005, s. 5-19.
- Duarte M.E. (2014), *Poradnictwo w konstruowaniu życia. Cele, procesy, instrumenty/Life-designing: objectives, processes, instruments*, „Studia Poradownicze/Journal of Counselling”, Vol. 4, s. 41-71, 214-230.
- Dubas E. (2009), *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 16, s. 133-149.
- Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
- Guichard J., Huteau M. (2009), *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gurba E. (2008), *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa, s. 202-233.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Leppert R., Kacprzak K. (2013), *Związki miłosne w sieci. Poszukiwanie partnera życiowego na portalach randkowych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kawula S. (2009), *Tendencje przemian rodziny w początkach XXI wieku*, [w:] *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, H. Marzec, C. Wiśniewski (red.), t. 1, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski, s. 18-28.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, PWN, Warszawa.
- Melosik Z. (2002), *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, W. Burszta, A. De Tchorzewski (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 11-32.
- Melosik Z. (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Minta J. (2012), *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
- Ostrowska U. (2000), *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Savickas M. (2012), *Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century*, „Journal of Counseling & Development”, t. 90 (1), s. 13-19.
- Savickas M., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., Van Vianen A.E.M. (2009), *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior”, t. 75 (3), s. 239-250.
- Tysza Z. (2005), *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, [w:] *Rodzina współczesna*, M. Ziemska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 193-200.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Krzyszkowski J. (2001), *Przemiany składu rodziny oraz wzorców dzietności i wzorców zatrudnienia w Polsce na tle Unii Europejskiej*, [w:] *Współczesne rodziny*

- polskie – ich stan i kierunek przemian*, Z. Tyszka (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 59-70.
- Zierkiewicz E., Drabik-Podgórną V. (2010), *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, Atut, Wrocław.
- Ziółkowska B. (2005), *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, A. Brzezińska (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 423-468.

TRUDNOŚCI W KONSTRUOWANIU WŁASNEGO ŻYCIA IDENTYFIKOWANE PRZEZ MŁODYCH DOROSŁYCH. PORADNICZA OFERTA LIFE DESIGN COUNSELLING

STRESZCZENIE: W niniejszym artykule autorka podejmuje próbę zidentyfikowania trudności, z jakimi aktualnie spotykają się młodzi dorośli w konstruowaniu własnego życia. W artykule zostały przedstawione wyniki badań pilotażowych z dwunastoma osobami w wieku od 22 do 34 lat. Dzięki metodzie dialogowej oraz krytycznej analizie treści forów internetowych i portali społecznościowych autorka przybliży doświadczone przez młodych dorosłych trudności i symbolicznie otwiera świat doświadczanych przez nich problemów. Poza trudnościami wynikającymi z budowania kariery zawodowej, to stworzenie trwałych relacji z drugą osobą młodzi dorośli wskazują jako największą trudność. W wypowiedziach młodych autorka zidentyfikowała również trudności związane z realizacją obowiązków dnia codziennego, narzuconych przez rzeczywistość, oraz trudności w dążeniu do wymuszonej przez ponowoczesność ekskluzywności. Odpowiedzią na doświadczane problemy w kreowaniu własnego życia młodych może być, zdaniem autorki, poradnicza oferta – nowy paradygmat Life design counselling zaproponowany przez Marka Savickasa.

SŁOWA KLUCZOWE: młodzi dorośli, poradnictwo, life design, ponowoczesność.

DIFFICULTIES IN CONSTRUCTING LIFE IDENTIFIED BY YOUNG ADULTS. COUNSELLING OFFER: LIFE DESIGN COUNSELLING

SUMMARY: In this article, the author attempts to identify the difficulties that young adults encounter in constructing their own lives. The article presents the results of pilot studies with twelve people aged 22 to 34. Thanks to the dialogue method and critical analysis of the content of Internet forums and social networks, the author introduces the difficulties encountered by young adults and symbolically opens the world of problems experienced by them. Young adults indicate great difficulties in building a long lasting relationships with other people. In addition, these difficulties result from developing a professional career. On the base of young people's statements, the author also identified difficulties related to the implementation of daily duties imposed by reality and difficulties in pursuit of exclusivity forced by post-modernity. According to the author, the answer to the experienced problems in creating one's own life may be a consulting offer- a new life design counselling paradigm proposed by Mark Savickas.

KEYWORDS: young adults, counselling, life design, post-modernity.

Daria Zielińska-Pękał*

PORADNICZY WYMIAR NEWSLETTERÓW

Treści newsletterowe stały się dla mnie przedmiotem badań w sposób zupełnie spontaniczny i wcześniej nieplanowany. Inspiracja nimi pojawiła się w trakcie prowadzenia analiz poradnictwa, które dość intensywnie zaczęło się rozprzestrzeniać w świecie wirtualnym (w formie kursów on-line, webinarów¹ itp.). Chcąc mieć szybki dostęp do badanych treści, wyraziłam zgodę na przesyłanie mi tematycznych newsletterów. Decydując się na zapisanie do grona czytelników, wydawało mi się, że wiem, czego się spodziewać. *Newsletter*² to przecież rodzaj internetowego biuletynu, prezentującego informacje na temat danej działalności. W potocznym rozumieniu kojarzony bywa z internetową formą prezentującą towar do sprzedaży. Najczęściej jest elementem tzw. e-mail marketingu i pełni promocyjne funkcje. Jest dość powszechną (choć nie zawsze cenioną przez czytelników) formą kontaktowania się oferentów z klientami. Spodziewałam się więc, że będę otrzymywać aktualne, marketingowe informacje dotyczące badanej przeze mnie, poradniczej oferty on-line. Moje przypuszczenia nie do końca jednak odpowiadały temu, co zaczęłam znajdować w swojej skrzynce e-mailowej. Z każdym kolejnym listem upewniałam się, że nie tylko „duże” oferty szkoleń on-line zawierają treści poradnicze, lecz że zawierają je również już same newslettery. Ich lektura stała się dla mnie niezwykle interesującą przygodą i źródłem badawczych inspiracji. Zdaję sobie sprawę, że dotąd newsletter nieczęsto był przedmiotem opisu i analiz. Być może działo się tak z racji jego skrótowej formy i faktu, iż on sam nie jest gatunkiem autonomicznym, stanowiąc najczęściej wprowadzenie do szerszej oferty. Newsletter może się jawić się jako mało ciekawa i zależna od innych oferta. Zainspirowana jednak kolejnymi listami, zaczęłam koncentrować swoją uwagę na tych właśnie mniejszych, bardziej incydentalnych, pozaformalnych ofertach i dostrzegać w nich poradniczy potencjał. Zaczęłam odczytywać kolejne napływające do mnie newslettery jako poradoznawca.

* **Daria Zielińska-Pękał**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Katedra Pedagogiki Społecznej; e-mail: d.zielinska-pekal@ips.uz.zgora.pl.

¹ Webinar z j. ang. *web* (sieć) + *seminar* (seminarium) – rodzaj internetowego seminarium prowadzonego i realizowanego za pomocą technologii komputerowej, umożliwiającej obustronną komunikację między prowadzącym spotkanie a uczestnikami, z wykorzystaniem wirtualnych narzędzi. Webinaria wykorzystywane są głównie jako narzędzia szkoleniowe i marketingowe.

² Newsletter z j. ang. *news* – aktualności, *letter* – list.

Poradnictwo w newsletterach – czy to w ogóle jest możliwe?

Zupełnie naturalne może się okazać pytanie o to, jak bardzo poszukiwanie poradnictwa w treściach newsletterowych jest właściwym i celowym działaniem. Równie jednak naturalną odpowiedzią są podejmowane od lat próby dookreślenia przez poradzoznawców tego, co nazywane jest poradnictwem. W prowadzonych przez siebie badaniach nad ofertami poradniczymi konstruowanymi w świecie wirtualnym przyjmowałam definicję poradnictwa według Alicji Kargulowej, która określa je jako 1) działanie społeczne polegające na dostarczaniu przez doradcę rad, porad, wskazówek; 2) interakcję międzyosobową, jaka w tym działaniu zachodzi; 3) działanie zinstytucjonalizowane oraz 4) jedną z form pomocy społecznej, udzielanej osobom ubiegającym się o ową pomoc (Kargulowa 2005, s. 42). Zgłębiając jednak specyfikę poradnictwa uprawianego w mediach i przy użyciu mediów, zaobserwowałam, że takie wieloaspektowe spojrzenie niejednokrotnie może stanowić utrudnienie. Niektóre z wymienionych sposobów rozumienia poradnictwa w istotny sposób ulegają bowiem specyficznej modyfikacji. Dlatego, opisując różne odmiany poradnictwa zapośredniczonego, skłaniałam się ku definicji poradnictwa rozumianego jako działanie społeczne (ze wszystkimi jego elementami, takimi jak podmiot, przedmiot, metody, cel, wynik). W opracowaniach z ostatnich lat A. Kargulowa podkreśla jednak, że zmiany zachodzące w świecie poradniczych praktyk, a nawet swoista „eksplozja poradnictwa”³, zachęcają do jeszcze innego spojrzenia na nie i potraktowania go nie tylko jako procesu społecznego, składającego się z działań poszczególnych doradców i radzących się, ale jako procesu życia społecznego (Kargulowa 2013, s. 90). Staje się więc ono specyficzną praktyką społeczną. Staje się też dyskursem życia codziennego, podlegając jednocześnie tym wszystkim zmianom, które dotyczą codzienności. Elżbieta Siarkiewicz, dokonując analizy poradnictwa w codziennych rozmowach, wyraźnie podkreśla, iż codzienność tworzy poradnictwu szczególnie symboliczne przestrzenie, dając mu tym samym szansę zaistnieć, „zadziać się” i zrealizować. Zwraca również uwagę na to, że poradnictwo instytucjonalne, zawarte w całej sformalizowanej strukturze pomocowej, jest jedynie skromnym uzupełnieniem poradnictwa tworzonego w życiu codziennym (Siarkiewicz 2010, s. 155). Ujęcie poradnictwa jako procesu życia społecznego zasadniczo zmienia kwestię dotyczącą osób pełniących rolę doradców. Tak rozumiane przestało być udziałem tylko specjalistów, a więc osób pro-

³ Zjawiskiem zwanym „eksplozją poradnictwa” A. Kargulowa określa wszechstronny rozwój zróżnicowanego poradnictwa. Wyodrębnia tu kilka istotnych zmian, jakie zaszły w ostatnich latach w poradnictwie, m.in. pojawianie się (w sposób niekontrolowany) nowych, prywatnych poradni i gabinetów z poradniczymi usługami; podejmowanie zadań doradcy przez osoby formalnie do tej roli nieprzygotowanych; pojawienie się nowego rodzaju klienta poradnictwa, tzw. zaradnych osób radzących się (tj. takich, które nie są zmuszone do korzystania z poradnictwa, chcą natomiast dokonać pewnego rodzaju zmian w swoim życiu i poszukują jedynie pomocy w tym zakresie). Zob. Kargulowa 1996.

fesjonalnie przygotowanych i wykwalifikowanych. Jak pisze dalej A. Kargulowa – „Nie jest także uprawiane wyłącznie w swojej niejako rytualnej, konwencjonalnej formie, a podejmowane bywa przez osoby pełniące różne role społeczne, uprawiane jest przez wykonawców różnych profesji, którzy wplatają poradnictwo w swoje »pozaporaadnicze« czynności zawodowe” (Kargulowa 2013, s. 90). Nic więc dziwnego, iż praktyki poradnicze, splecione z życiem dnia codziennego, przybierają różnorodne formy, przez różne osoby bywają podejmowane, odbywają się w różnych przestrzeniach. Jedną z nich jest interesująca mnie przestrzeń wirtualna, a ściślej jeden jej wymiar – listy newsletterowe.

Założenia metodologiczne

O ile na początku czytanie listów newsletterowych rozpoczynałam od spontanicznej i nieplanowanej fascynacji, o tyle z czasem zaczęłam je czytać w sposób świadomy i celowy, poddając tym samym kolejnym opisom. W prezentowanym opracowaniu przedstawiam pierwszą próbę poradoznawczego odczytania treści jednego z kilku analizowanych przeze mnie newsletterów – *Listy w butelce*⁴. Badania realizowałam z zastosowaniem strategii jakościowej, decydując się na technikę analizy treści. Przez cały 2016 r. konsekwentnie zapisywałam wszystkie przychodzące do mnie *Listy w butelce*. Analizę rozpoczęłam jednak dopiero wówczas, gdy byłam już w posiadaniu wszystkich 30 listów newsletterowych z 2016 r.⁵ Jedną z pierwszych interesujących mnie kategorii było to, w jaki sposób (za pomocą czego?) sam newsletter staje się poradniczą ofertą. Interesowała mnie więc odpowiedź na pytania: W jaki sposób poradnictwo jest przekazywane w newsletterach? Jakiego rodzaju treści poradnicze można zidentyfikować w newsletterach? Ten właśnie problem badawczy stał się dla mnie punktem wyjścia w opisie poradniczego wymiaru newsletterów.

Na podstawie prowadzonych analiz wyodrębniłam dwa zasadnicze rodzaje prezentowanych w nich treści. Jednym z nich były konkretne wskazówki udzielane przez autorkę newslettera (treści te nazwałam dosłownymi radami), drugim natomiast specyficznego rodzaju inspiracje (nazwane przeze mnie aluzjami, sugestiami).

⁴ Newsletter ten jest zaproszeniem do szerszej oferty szkoleniowej, poradniczej i mentoringowej o nazwie *Kobieca Siła*. Adresowana jest ona głównie do kobiet, które chcą stać się bardziej uważne na potrzeby własne oraz innych ludzi; do kobiet, które chcą żyć wg własnego scenariusza (<http://www.kobiecasila.pl/> [15.12.2016]).

⁵ Wczytując się w treści newsletterów, szybko zorientowałam się, iż każdy z nich zawiera informacje zamieszczane w bezpośredni lub pośredni sposób. Przez bezpośredni rozumiem wszystko to, co w literalny sposób tworzy daną wiadomość e-mailową; to treści, które można odczytać w e-mailu, bez konieczności przełączania się na inną stronę internetową. Przez pośrednie rozumiem wszystkie odwołania (tzw. linki) do innych miejsc, blogów, wywiadów, rozmów, nagrań. Ważne jest to, że analizie poddałam jedynie informacje bezpośrednie, a więc to, co realnie wchodziło w skład danego listu (bez sięgania do proponowanych odwołań).

Dosłowny przekaz poradnictwa

Ten sposób przekazu odwołuje się do edukacyjno-technologicznego rozumienia poradnictwa. Treści newsletterowe są używane jako narzędzie do przekazywania rad i wskazówek. Są swoistym, konkretnym (choć symbolicznym) działaniem społecznym przebiegającym w wirtualnej sytuacji poradniczej. Celem dosłownych przekazów poradniczych jest udzielenie czytelnikowi porady lub przekazanie mu konkretnej informacji. Można było to zaobserwować już w samych tytułach kolejnych listów, które w konkretny i jednoznaczny sposób sugerowały o tym, co jest tematem danego listu⁶. Poradnicze treści listów newsletterowych o dosłownym charakterze są tym, co Stephen Murgatroyd nazwał instruktażowym (dyrektywnym) stylem uprawiania poradnictwa. Jego zdaniem to taki styl, w którym „doradca kieruje, instruuje, prowadzi osobę potrzebującą do właściwych działań” (Murgatroyd 2000, s. 18). W pewnym sensie to też taka forma pomocy, która wpisuje się w to, co Robert Kwaśnica nazwał pomaganiem przez sterowanie. Autor definiuje ją jako taką formę, w której osoba udzielająca wsparcia upoważnia siebie do ingerowania w sprawy innych ludzi. A czyni to poprzez narzucanie gotowych rozwiązań i odwoływanie do jedynie trafnych sposobów rozumienia rzeczywistości (Kwaśnica 1994, s. 12-13). W toku prowadzonych analiz wyodrębniłam trzy formy dosłownych przekazów poradniczych. Autorka udzielała czytelnikowi konkretnych wskazówek poprzez: 1) quasi-motywowanie, 2) miniedukowanie oraz poprzez 3) przekazywanie informacji.

Przez *quasi-motywowanie* rozumiem specyficznie formułowane, dyrektywne pobudzanie do działania. Częstka *quasi* wskazuje jednak, że mowa tu o pozornym jedynie motywowaniu. W analizowanych newsletterach mogłam odczytać komunikaty, będące dyrektywnymi i skonkretyzowanymi radami; co sama autorka w powitalnym liście nazwała konkretnymi i praktycznymi wskazówkami:

- *Podjmij decyzję, nie trwój energii i nie zastanawiaj się „co by było gdyby”! Zaufaj intuicji*⁷.
- *Nie pozwól na marnowanie swojego potencjału, bo dopadnie Cię frustracja*⁸.

Nazywając te sformułowania *quasi-motywacją*, warto mieć na uwadze, że mowa tu jedynie o tzw. motywacji zewnętrznej, a więc odnoszącej się do sytuacji, w których

⁶ Przykładem takich tytułów są m.in.: *Trzy postawy w życiu i biznesie, O mapach myśli i kreatywności, O blokadach przed blogowaniem i o tym czego tak naprawdę się boimy*. Tytuły dosłowne ujmują omawiane zagadnienie w skrótowej (aczkolwiek dyrektywnie wyartykułowanej) formie, np. *Ogarnij chaos w głowie; Stwórz elevator speech twojego serca*. Czasami przybierają też formę pytań, na które (jak można mniemać) odpowiedź została ukryta w liście, m.in. *Co złość chce nam powiedzieć? Od czego zależy przełom?* Rola tytułów dosłownych polegała więc na informowaniu czytelnika, co jest treścią listu i czego dotyczyć będą przekazywane mu informacje.

⁷ Newsletter *Listy w butelce*, list pt. *Z muzyką czy bez*, z dnia 4.14.2016.

⁸ Newsletter *Listy w butelce*, list pt. *Świat potrzebuje ciebie i Twoich talentów*, z dnia 8.12.2016.

źródło siły popychającej do działania pochodzi z zewnątrz (w tym przypadku – z treści newslettera). Ową zewnętrzną motywację wyraźnie można odczytać w takim komentarzu:

- *Chcę być była zadowolona z siebie i z życia. Nie daj się zniechęcać i rozpraszać przez małe rzeczy!*⁹

Nawet chęć jest tu artykułowana przez samą autorkę i jest jej (a niekoniecznie czytelnika) doświadczeniem. Co więcej – w takim komunikacie sformułowanie „chcę” może być odczytane jako pewnego rodzaju oczekiwanie. Nie można oprzeć się wrażeniu, że newsletterowe treści poradnicze, przekazywane w sposób dosłowny, brzmią jak słowa wypowiedziane przez doradcę eksperta, który: „jest przekonany o swojej racji, »wie lepiej«, zakłada, że jeżeli radzący się dostosuje się do porady (instrukcji, wskazówek), to rezultaty będą zgodne z przewidywaniami” (Wojtasik 1997, s. 34). Wyraźnie widać to na przytoczonym przykładzie:

- *Jak jest u Ciebie, rozpraszasz się na milion działań, relacji, projektów, rzeczy? Przestań to robić. Zdecyduj, na jaką jedną rzecz poświęcasz 80% energii. Niepodjęcie decyzji często wysysa z nas energię. Dlatego poświęć na to godzinę, dzień, czy tydzień, zdobądź informacje pomocne w podjęciu decyzji, doradź się odpowiednich osób i wybierz. A potem nie „gdybaj”, tylko działaj w tym kierunku, przez min 3 tygodnie, a najlepiej 3 miesiące [...]!*¹⁰

W przytoczonym przykładzie wyraźnie można odczytać instruktażowy ton wypowiedzi. Czytelnik otrzymuje bowiem konkretny przepis na to, jak zachować się w przykładowej sytuacji rozpraszania się i trudności w koncentracji uwagi.

Wśród dosłownych treści poradniczych wyodrębniłam też takie, które nazwałabym *miniedukowaniem*. Nazywam w ten sposób wypowiedzi, których celem było tłumaczenie pewnych kwestii, wyjaśnianie mechanizmów działania, przybliżanie czytelnikowi szczegółów związanych z poruszonym zagadnieniem. Jednak z racji skrótovej formy newslettera owe edukowanie również musiało mieć formę skrótową. Były to więc swoistego rodzaju edukacyjne abstrakty, miniwykłady na różne tematy. W taki właśnie sposób autorka tłumaczyła w liście newsletterowym, na czym polega koncepcja porozumienia bez przemocy¹¹; wprowadzała w zagadnienie marketingu oraz trzech postaw ważnych nie tylko w biznesie, ale i w życiu osobistym¹². Mimo że zakwalifikowałam ten rodzaj wypowiedzi do dosłownych treści poradniczych czytanych w newsletterach, warto podkreślić, że nie zawsze *miniedukowanie* było technologicznym i instrumentalnym sposobem przekazywania wiedzy. Często autorka, tłumacząc poruszane zagadnienia, podejmowała próby uatrakcyjnienia owych edukacyjnych treści tak,

⁹ List e-mailowy pt. *Ukochaj siebie, rozwiń skrzydła i wznies się nad wszystko inne*, z dnia 13.04.2016.

¹⁰ List e-mailowy pt. *Ta jedna rzecz*, z dnia 21.04.2016.

¹¹ List e-mailowy pt. *O najdłuższej podróży*, z dnia 20.08.2016.

¹² List e-mailowy pt. *Trzy postawy w życiu i biznesie*, z dnia 3.03.2016.

aby nie miały one jedynie dydaktycznej formy. Pojawiały się więc zabawne elementy, np. przybliżenie koncepcji „Porozumienia bez przemocy” autorka rozpoczęła od opisu żyrafy – symbolu NVC¹³:

- *Czy wiesz, które zwierzę lądowe ma największe serce? Żyrafa. Jej serce jest bardzo mocne, codziennie pompuje krew do głowy, pokonując dystans długiej, nawet dwumetrowej szyi. Ciśnienie krwi jest dwa razy wyższe niż u człowieka [...]. Żyrafa stała się symbolem „języka serca”, czyli komunikacji bez przemocy, opartej na empatii, na słuchaniu i usłyszeniu potrzeb nie tylko drugiej osoby, także swoich własnych¹⁴.*

Dość charakterystyczną odmianą dosłownych treści poradniczych w newsletterach jest, znane i opisane już w poradnictwie, *przekazywanie informacji*. To jedna z metod pracy wykorzystywana w poradnictwie dyrektywnym, najczęściej przez doradcę informatora. Jak przypomina B. Wojtasik, informację można określić jako: powiadomienie o czymś, zakomunikowanie czegoś, wskazówkę, pouczenie. W takim rozumieniu przekazanie informacji jest jednorazowym aktem. Ja natomiast chciałam zwrócić uwagę na rozumienie informacji jako procesu; nie jako przekazanie, lecz jako *przekazywanie informacji* (a więc informowanie). Jak przytoczyłam we wstępie, newsletter to przecież rodzaj internetowego biuletynu, prezentującego informacje na temat danej działalności. Ważne jest również to, że już samo przekazanie informacji o ofercie poradniczej mogło zostać przez czytelnika odczytane jak wskazówka do dalszego działania; jako konkretna rada:

- *Jeśli chcesz zdiagnozować, którędy wycieka Ci energia życiowa, dowiedzieć się, jakie Twoje potrzeby są niezaspokojone oraz znaleźć najlepsze i najłatwiejsze dla siebie sposoby na doładowanie się na co dzień, to możesz: skorzystać z indywidualnej konsultacji ze mną o energii życiowej albo zapisać się na listę VIP osób zainteresowanych edycją wiosenną lub jesienną e-kursu „Jak mieć więcej energii na co dzień”¹⁵.*

Tylko z tej jednej krótkiej informacji czytelnik dowiaduje się, że: 1) można zdiagnozować przyczyny braku energii życiowej, 2) można znaleźć sposób na pozbycie się doświadczanej trudności, 3) są konkretne oferty, które mogą okazać się pomocne, 4) istnieje coś takiego jak lista VIP itp. To faktycznie konkretne i praktyczne wskazówki, które mogą się okazać przyczynkiem do uruchomienia w czytelniku refleksji. Oprócz jednak dosłownych treści poradniczych zaobserwowałam interesującą grupę treści nazwanych przeze mnie niedosłownymi. Z dużym zainteresowaniem przystąpiłam do ich opisu, zwracając od razu uwagę na to, że mowa tu będzie nie tyle o konkretnych poradach, ile o swoistych poradniczych inspiracjach.

¹³ NVC to komunikacja bez przemocy (tzw. język serca).

¹⁴ List e-mailowy pt. *O najdłuższej podróży*, z dnia 20.08.2016.

¹⁵ List powitalny nr 3 pt. *Co ma wspólnego bursztyn z kobiecą siłą?*

Niedosłowny przekaz poradnictwa

Już sama nazwa wskazuje, że mowa tu o takich treściach poradniczych, które trudne są do jednoznacznego dookreślenia i konkretnego zdefiniowania. Owa trudność wynika z tego, że metaforyczne treści poradnicze wymykają się temu, co literalnie rozumiane i jednoznacznie nazwane. Listy newsletterowe wysyłane do czytelników bardzo często zawierały pewne opisy, mikroopowiadania, których celem było m.in. pobudzenie do refleksji i zachęcenie do dokonania głębszego wglądu. Opisy te nie przybierały postaci wprost zwerybalizowanej porady i zrywały z edukacyjno-technologicznym rozumieniem poradnictwa. Stanowiły natomiast swoistego rodzaju narracje o poradniczym potencjale, które mogły się stać przyczynkiem do dalszych rozważań. Anthony Giddens w jednym ze swoich opracowań zwrócił uwagę na oddziaływanie **narracji** przekazywanych przez media. „Media nie sugerują bezpośrednio konkretnych stylów życia” – pisze autor – „ale w taki sposób rozwijają opowieści, że układają się w spójne narracje, z którymi odbiorca może się identyfikować” (Giddens 2007, s. 272). Rolą narracji jest nie tyle podanie gotowego rozwiązania, ile przekazanie podpowiedzi wprost niewerbalizowanej. Narracje, które wyczytywałam w listach newsletterowych, nie były więc „publiczną lekcją pogładową”, lecz bardzo subtelnym, metaforycznym sposobem komunikowania się z czytelnikiem. Zdarzało się, że wspomniana subtelność i metaforyczność były przeze mnie identyfikowane już w samych tytułach niektórych listów. Te bowiem, w przeciwieństwie do tytułów dosłownych, były formułowane w sposób uniemożliwiający czytelnikowi domyslenie się, co będzie przedmiotem opisu w danym newsletterze¹⁶. Poradnicze treści listów newsletterowych o niedosłownym przekazie były tym, co Stephen Murgatroyd nazwał ułatwiającym i rozwijającym stylem uprawiania poradnictwa. Mowa o takim stylu, w którym „doradca udziela mniej wskazówek, lecz próbuje zachęcić wspieranego do wyzwolenia emocji i samodzielnego osiągnięcia własnych celów poprzez odpowiednie działania” (Murgatroyd 2000, s. 18). Omawiany niedosłowny przekaz wpisuje się również w to, co Robert Kwaśnica przed wieloma laty nazwał pomaganiem przez oferowanie. To niedyrektywna forma pomagania, w której osoba doświadczająca wsparcia samodzielnie rozstrzyga z czego, z których spośród udzielanych jej informacji i w jaki sposób skorzysta. Osobę wspierającą charakteryzuje tu postawa oferująca pozbawiona elementów sterowania i narzucania gotowych rozwiązań. Wyodrębniłam trzy formy niedosłownych przekazów poradnictwa. Autorka inspirowała czytelnika poprzez: 1) wprowadzanie metaforycznych porównań, 2) od-

¹⁶ Przykładami są: *Abecadło z pieca spadło; Bambus, biznes i ostatni dzwonek. Co ma wspólnego bursztyn z kobiecą siłą?* Często były to tytuły oderwane od treści listu lub powiązane z nim jedynie w metaforyczny sposób. Zrywały z technologicznym ujęciem tematu na rzecz formy bardziej poetyckiej, zabawnie lub tajemniczo brzmiącej.

woływanie się do „wytworów”, 3) przytaczanie opowieści z życia oraz 4) stawianie pytań (bez odpowiedzi).

W analizowanych listach dość często spotykałam się z pierwszą formą – *wprowadzeniem metaforycznych porównań*. W słownikowym rozumieniu metafora to: „figura stylistyczna, w której jeden przynajmniej wyraz uzyskuje inne, obrazowe, ale pokrewne znaczenie” (Kopaliński 1967, s. 329). Można zauważyć, że autorzy różnych opracowań coraz częściej dostrzegają obecność metafor w różnych obszarach życia. Alicja Czerkawska zainspirowana częstotliwością ich używania przez klientów poradnictwa przeanalizowała znaczenie metafor w sytuacji poradniczej (Czerkawska 2010, s. 121-134). Podobnego zabiegu dokonała Elżbieta Lipowicz w odniesieniu do metafor używanych w mediacjach narracyjnych (Lipowicz 2015, s. 91-100). Philip Barker natomiast zwrócił uwagę na terapeutyczną użyteczność owych metafor. Jego zdaniem metafory są zdecydowanie bardziej ciekawe niż bezpośrednie wyrażenie myśli, są odbierane przez rozmówców jako dość bezpieczne, są elastyczne, ponieważ każdy z rozmówców może je stosować według własnych potrzeb i celów, pozwalają powiedzieć coś do danej osoby, ale niejako w cudzysłowie (Barker 2000, s. 29-31). Zresztą już sam tytuł newslettera (*Listy w butelce*) również nawiązuje do metafory. Inspiracją do zatytułowania newslettera w ten właśnie sposób była głęboko metaforyczna i zagadkowa przypowieść pt. *Gęś w butelce*. W prowadzonych przez siebie analizach treści newsletterowych również dostrzegam duży poradniczy potencjał metafor. Bardzo interesujące okazały się metaforyczne porównania, których autorka używała jako swoistego rodzaju „bazy” do wprowadzenia czytelnika w omawiane zagadnienie. Oto jeden z przykładów obrazujący to, w jaki sposób autorka wprowadza czytelnika w tematykę umiejętności odczytywania własnych zasobów. Wykorzystała w tym celu metaforę bursztynu:

- *Wiesz, jak wygląda bursztyn przed obróbką? To kawałek nieregularnej bryłki, w którą często wtopione są szczątki zwierząt lub roślin. Po odpowiedniej jubilerskiej obróbce stanowią bardzo piękne i wartościowe klejnoty. Z naszą wewnętrzną siłą jest podobnie [...]. W mojej pracy jestem trochę jak ten „rzemieślnik”, który pomaga kobietom zobaczyć, że to, co zebrały do swojego „bursztynu życia” jest piękne, może dawać im siłę i wspierać je na co dzień¹⁷.*

Owo powiązanie bursztynu z wewnętrzną siłą jest z pewnością nieoczekiwane i unikatowe. Poza tym może się okazać przyczynkiem do dalszych poszukiwań. Ten rodzaj niedosłownych treści poradniczych odwołuje się do umiejętności użycia wyobraźni i odnajdywania ważnych dla siebie znaczeń w początkowo niepowiązanych ze sobą zjawiskach. To bardzo twórczy i otwierający sposób patrzenia na doświadczane sytuacje czy aktualnie przeżywane trudności. W jednym z listów autorka wyjaśniała potrzebę wprowadzania drobnych zmian w życiu na przykładzie metafory pędów bambusa do-

¹⁷ List powitalny nr 3, pt. *Co ma wspólnego bursztyn z kobiecą siłą?* (newsletter *Listy w butelce*).

danych do aromatycznego chińskiego rosołu¹⁸. W innym liście opowiadała o treningu uważności, nazywając go „wirtualnym trekkingiem”, w trakcie którego czytelniczki mogły pokonywać kolejne metaforyczne góry (górze potrzeb, empatii, intuicji itp.)¹⁹. Jak więc widać, przez wprowadzanie metaforycznych porównań tekst nie tylko zyskuje na atrakcyjności, ale może się też stać dla czytelnika interesującym sposobem wglądu w otaczającą rzeczywistość, doświadczane zdarzenia oraz swoje własne przemyślenia. Nie tylko bowiem uwrażliwia, lecz uruchamia uważność na szczegóły i staje się przyczynkiem do zwiększonej refleksyjności. A wszystkie te cechy – wrażliwość, uważność, refleksyjność stanowią o wysoce subiektywnej umiejętności dokonywania wglądu i uruchamiania procesów „samopomocowych”.

Kolejną formą niedosłownego przekazu poradnictwa w treściach newsletterowych jest *odwoływanie się do wytworów*. Przez wytwory rozumiem to, co zostało wyprodukowane (napisane, nagrane) przez człowieka, a co może stanowić dla kogoś wartościową, poradniczą inspirację. Okazało się, że autorka newsletterów bardzo często odsyłała czytelników właśnie do pewnych wytworów, które zostały w szczególnie sposób przez nią dostrzeżone i doświadczone. W trakcie swoich analiz zaobserwowałam inspirowanie tekstami wewnętrznymi oraz zewnętrznymi. Przez wewnętrzne rozumiem takie, które były autorstwa osoby piszącej dany newsletter. Najczęściej przybierały one formę innych artykułów zamieszczanych na blogu. Tego rodzaju odniesienia znajdowały się praktycznie w każdym czytanim przeze mnie liście. Jak wykazałam wcześniej, newsletter często jest traktowany jako wprowadzenie do szerszej oferty. Bardzo często więc w treści newslettera znajdowały się odwołania przekierowujące czytelników do innego tekstu samego autora newslettera.

- *Rok temu po opublikowaniu mojego artykułu „Jak zabić swoją energię” (najpopularniejszym na blogu, poza wywiadami), zobaczyłam, ile kobiet ma podobne problemy [...]. Wiele z nich odczuło samotność, a nawet stany depresyjne. Bardzo chciałam „coś” z tym zrobić. Tak zrodził się pomysł na autorski video kurs „Jak mieć więcej energii na co dzień?”. Czułam, że wiele kobiet go potrzebuje, a po zrobieniu ankiety na ten temat miałam już pewność!*²⁰

W takim ujęciu autor newslettera stawał się niejako „narracyjnym inspiratorem i motywatorem”. Przez pryzmat swoich własnych wytworów mógł się jawić jako osoba twórcza, pobudzająca innych do działania, podszeptująca rozwiązania, które czytelnik sam musi odczytać i nadać im własną użyteczność. Przez zewnętrzne natomiast rozumiem te, które nie były wytworzone przez autorkę newslettera. Były to obejrzone przez nią filmy, przeczytane książki, projekty, w których wzięła udział. Były to rzeczy,

¹⁸ List e-mailowy pt. *Bambus, biznes i ostatni dzwonek*, z dnia 28.01.2016.

¹⁹ List e-mailowy pt. *Codziennie jedna góra do zdobycia*, z dnia 10.03.2016.

²⁰ List e-mailowy pt. *Zrób coś inaczej*, z dnia 15.04.2016.

sprawy i przeżycia, których doświadczyła i które z całym przekonaniem mogła zarekomendować czytelnikom jako coś, co zachwyca i jednocześnie pobudza do refleksji.

- *Zapraszam Cię do przeczytania poezji Szymborskiej, która też miała wątpliwości związane ze swoją pracą*²¹.
- *A w czytelni bardzo ciekawy wpis gościnny Justyny Poluty „Biznes oparty na wartościach”, polecam! – klik*²².

Taki rodzaj symbolicznych treści poradniczych prezentowanych w newsletterach służy m.in. poszerzaniu perspektywy doświadczeń osób czytających. Oto czytelnik dowiaduje się o kolejnych inspirujących artykułach, książkach, filmach. Co więcej – widzi, że dla kogoś dana lektura okazała się już użyteczna, otworzyła kolejne perspektywy, pokazała nowe rozwiązania²³.

Przytaczanie opowieści z życia to trzecia wyodrębniona przeze mnie forma omawianego przekazu. Opowiadanie o swoim życiu, odwoływanie się do własnych (lub innych osób) doświadczeń, podpatrywanie innych w tym, jak poradzi sobie z doświadczaną sytuacją (trudnością), może pełnić funkcje wspierające i być źródłem cennych informacji o tym, jak pomóc samemu sobie. W analizowanych listach często miałam okazję podczytywać opowieści z życia różnych osób, z których każda mogła się stać punktem odniesienia i poradniczej inspiracji dla czytelników. Bardzo często sama autorka dzieliła się własnym doświadczeniem, zarówno dotyczącym niepowodzeń, jak i sukcesów. Rozpoczynała je najczęściej od słów: „Opowiem Ci moją historię...”. Często też w swoich listach odwoływała się do doświadczeń życiowych poznanych przez siebie kobiet, które zdecydowały się na radykalną zmianę swojego życia. Oto jeden z takich przykładów:

- *Poznajcie Anetę [...]. Aneta przez około 2 lata marzyła o swoim blogu, bo ma dużą potrzebę pisania, wyrażania siebie. Jednak podświadomie sama się blokowała. Obawiała się upublicznienia swoich opinii, oceny innych. Nie miała pewności siebie, brakowało jej technicznych umiejętności, frustrowało ją to, że chce zacząć, a nie może. Dziś dzięki tekstom na blogu pomaga kobietom odnaleźć siebie, a to dopiero początek jej działań! W video-wywiadzie opowiada o swojej przemianie,*

²¹ List e-mailowy pt. *Nie cierpię facebooka*, z dnia 1.12.2016.

²² List e-mailowy pt. *Mam tę moc!*, z dnia 7.01.2016.

²³ Bardzo często proponowane przez autorkę stawały się punktem wyjścia do wykreowania nowej oferty poradniczej. Autorka *Listów w butelce* po zainspirowaniu się filmem animowanym pt. *Kraina lodu* stworzyła ofertę pt. *Mam tę moc!*. Były to motywujące warsztaty adresowane do kobiet-pasjonatek, marzących o własnym biznesie. Jak jednak wspomniałam we wstępie, analizom poddawałam jedynie tzw. treść bezpośrednią newslettera. Nie analizowałam więc owych artykułów pisanych czy polecanych przez autorów, nie oglądałam też rekomendowanych przez nich filmów. Czytałam jedynie treść samego newslettera. Nie zmienia to jednak faktu, że zamieszczanie odwołań do różnych wytworów powoduje, że czytany newsletter sam w sobie staje się swoistego rodzaju „oknem na świat”, przez które czytelnik w każdej chwili może wyjrzeć, by zobaczyć więcej.

o tym jak ruszyła, jak pokonała strach i trudności, jak stała się kobietą pewną siebie, która zna swoje potrzeby i priorytety²⁴.

Inspirowanie się opowieściami z życia wymaga jednak pewnej dozy uważności, umiejętności obserwowania innych i analizowania ich doświadczenia. Nie jest to więc bezpośrednia, dydaktyczna forma, lecz (jak wspomniałam powyżej) dość subtelny sposób oddziaływania, uzależniony od subiektywnych odczytań i interpretacji czytelników. Ponieważ opowieści z życia zaczęły się stawać coraz bardziej popularne i czytelniczki chętnie po nie sięgały, autorka *Listów w butelce* zaproponowała nawet cały cykl pod hasłem *Kobiece historie*. W pewnym momencie cykl ten stał się stałym elementem newslettera²⁵.

Ostatnią, zidentyfikowaną przeze mnie formą niedosłownego przekazywania poradnictwa jest *stawianie pytań (bez odpowiedzi)*. Technika zadawania pytań (czy to otwartych, czy zamkniętych) jest często stosowana w poradnictwie bezpośrednim i odgrywa ważną rolę w procesie poradniczym. W poradnictwie dyrektywnym celem stawiania pytań jest lepsze rozeznanie się doradcy w sytuacji, zdobycie kolejnych informacji po to, by trafnie postawić diagnozę i w ten sposób lepiej pomóc klientowi. W poradnictwie liberalnym celem stawiania pytań jest natomiast pobudzenie radzącego się do refleksji nad doświadczaną przez niego sytuacją. Jak mówi Wojtasik – „Niekiedy osoba radząca się po raz pierwszy może powiedzieć głośno o swoich problemach i usłyszeć siebie. Myślenie bowiem o problemie jest czymś innym aniżeli głośne opowiadanie o nim” (Wojtasik 1997, s. 151). W sytuacji poradnictwa zawartego w treściach newsletterowych zadawanie pytań nigdy nie będzie służyło zdiagnozowaniu. Pytania stawiane przez autora newslettera mają pomóc przede wszystkim samemu czytelnikowi w lepszym zrozumieniu siebie i swojej sytuacji. Najczęściej są to pytania otwarte, drażące, zapraszające do refleksji.

- *W codziennej rutynie zapominasz o sobie, o swoich potrzebach? Być może je uciszyłaś, zamknęłaś za drzwiami i do tego zgubiłaś klucz? Ile jeszcze zniesiesz zajmowania się wszystkimi tylko nie sobą?*²⁶

²⁴ List e-mailowy pt. *O blokadach przed blogowaniem i o tym czego tak naprawdę się boimy*, z dnia 21.12.2016.

²⁵ Warto zwrócić uwagę na to, że przytaczane „kobiece historie” mogą stanowić swoistego rodzaju zwierciadło, służące czytelniczkom newslettera do „przeglądania się” w nim. Metafora ta przywodzi na myśl stadium zwierciadła (*stade du miroir*) – pojęcie wprowadzone przez psychoanalityka i psychiatrę Jacquesa Lacana. Mówiąc o *przytaczaniu opowieści z życia*, można mówić o identyfikacji z tymi, którzy mają takie same problemy, myślą w podobny sposób, czują podobnie. Czytelnik może poczuć, że jego doświadczenia są zbieżne z doświadczeniem innych ludzi. Przytaczane historie jawią się tu jako swoistego rodzaju lustrzane odbicie czytelniczek stojących „po drugiej stronie lustra”, doświadczających podobnych problemów, myśli i odczuć. Po raz pierwszy Jacques Lacan wygłosił referat pod tytułem: *Stadium zwierciadła jako czynnik kształtujący funkcję Ja, w świetle doświadczenia psychoanalitycznego* w 1936 r. na Międzynarodowym Kongresie Psychoanalitycznym w Mariańskich Łaźniach.

²⁶ List e-mailowy pt. *Gdzie ukryłaś klucz do własnych potrzeb?*, z dnia 12.04.2016.

Po raz kolejny więc przekonujemy się, że metaforyczne treści poradnicze zamieszczane w listach newsletterowych to takie, które wymykają się zobiektywizowaniu i ujednolicheniu. Cechuje je więc to, że mogą być odczytywane w różnorodny i wysoce subiektywny sposób.

Zamiast zakończenia

Po dokonaniu opisu zaprezentowanych w tym opracowaniu przekazów poradnictwa poprzez treści newsletterowe wiem, że próba spojrzenia na newsletter jako na ofertę poradniczą nie jest zadaniem pozbawionym sensu. Tego rodzaju analizy wpisują się bowiem w to, co Alicja Kargulowa nazywa badaniem aktualnego „świata poradnictwa”. Zdaniem autorki badanie to wydaje się dziś już niezbędne, a nawet można je uznać za jeden z głównych nurtów badań społecznych (Kargulowa 2013, s. 86). Jak napisałam wcześniej, opracowanie to jest dopiero pierwszą próbą odczytania treści newsletterowych. Z tego też powodu nie chcę dokonywać ich podsumowania. Chcę natomiast pozostawić to zagadnienie jako otwarte na to, co nowego i inspirującego przyniosą kolejne, tak popularne współcześnie, newslettery.

Bibliografia

- Barker P. (2000), *Metafory w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Czerkawska A. (2010), *Obecność metafor w sytuacji poradniczej*, [w:] *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, Drabik-Podgórna V., Zierkiewicz E. (red.), Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław, s. 121-134.
- Giddens A. (2007), *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kargulowa A. (1996), *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Kargulowa A. (2005), *Media w dyskursie poradownawczym*, „Pedagogika Mediów”, nr 1, s. 37-52.
- Kargulowa A. (2013), *O potrzebie badań poradownawczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradownawcze/Journal of Counselogy”, t. 2, s. 85-108.
- Kopaliński W. (1967), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Kwaśnica R. (1994), *O pomaganiu nauczycielowi. Alternatywna komunikacja*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław.
- Lipowicz E. (2015), *Rola i znaczenie metafory w mediacjach narracyjnych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 16, s. 91-100.
- Murgatroyd S. (2000), *Poradnictwo i pomoc*, Zys i S-ka Wydawnictwo s.c., Poznań.
- Siarkiewicz E. (2010), *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Wojtasik B. (1997), *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.

PORADNICZY WYMIAR NEWSLETTERÓW

STRESZCZENIE: Prezentowany artykuł jest próbą spojrzenia na newslettery jak na swoistą ofertę poradniczą. Głównym celem było zaprezentowanie efektu subiektywnego wglądu w newsletterowe treści po to, by określić ich poradniczy charakter. Badania zorientowane były na ustalenie, w jaki sposób (za pomocą czego?) sam newsletter może się stać ofertą poradniczą oraz jakiego rodzaju treści poradnicze można zidentyfikować w newsletterach. Badania realizowane były z zastosowaniem strategii jakościowej i techniki analizy treści. Do badań wybrano newsletter pt. *Listy w butelce*, a analizie poddano 30 listów, wysyłanych do czytelniczek w 2016 r. Na podstawie przeprowadzonych analiz wyodrębnione zostały dwa zasadnicze sposoby przekazywania poradnictwa w newsletterach: 1) dosłowny (rozumiany jako rady, konkretne wskazówki udzielane przez autorkę newslettera) oraz 2) niedosłowny (inspiracje zachęcające do zmiany w sposób metaforyczny). Rady realizowane były przez następujące formy: quasi-motywowanie, miniedukowanie oraz przekazywanie informacji. Inspiracje natomiast to wprowadzanie metaforycznych porównań, odwoływanie się do „wytworów”, przytaczanie opowieści z życia oraz stawianie pytań (bez odpowiedzi).

SŁOWA KLUCZOWE: poradnictwo, poradnictwo zapośredniczone, newslettery.

COUNSELLING IN NEWSLETTERS

SUMMARY: This article is an attempt to look at newsletters as a specific counselling offer. The main purpose was to present the effect of subjective insight into the newsletter content in order to determine their advisory character. The research was focused on determining how (using what?) the newsletter itself can become a consulting offer and what kind of guidance content can be identified in newsletters. The research was carried out using a quality strategy and content analysis technique.

The “Letter in the bottle” newsletter was selected for the research and 30 letters (sent from January to December 2016) were analysed. On the basis of the conducted analysis, two basic ways of providing counselling in newsletters were distinguished: 1) literal (understood as advice, specific tips given by the author of the newsletter) and 2) non-literal (inspirations encouraging change in a metaphorical way). The councils were implemented in the following forms: quasi-motivation, mini-education and information transfer. Inspiration is the introduction of metaphorical comparisons; reference to “products”; quoting stories from life and asking questions (no answer).

KEYWORDS: counselling, mediated counselling, newsletters.

Grażyna Miłkowska*, Karolina Silna**

DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE I POMOC OSOBOM DOŚWIADCZAJĄCYM PRZEMOCY

Historia przemocy w rodzinie sięga najdawniejszych czasów. Już w starożytności ojcowie rodów mogli w majestacie prawa decydować o życiu i śmierci żony, dzieci, a nawet matki. Przykładem rodzinnego oprawcy był cesarz Neron. Prawo zezwalające ojcu rodu rzymskiego na bezkarne mordowanie członków własnej rodziny zostało zniesione dopiero w 365 r. n.e. Niewiele lepsza była sytuacja kobiet i dzieci w kolejnych wiekach. Niechlubnym przykładem był, znany ze swojego okrucieństwa wobec żon, król Anglii Henryk VIII Tudor. Mimo upływu kilku stuleci i rozwoju cywilizacji nadal jest na świecie wiele krajów, w których znęcanie się, okaleczanie, a nawet mordowanie kobiet w imię honoru, religii czy tradycji wciąż jest praktykowane.

Polskie prawo nie zezwala na jakąkolwiek przemoc wobec członków rodziny. Przeciwdziałaniu zjawisku i jego ograniczeniu miała służyć ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29 lipca 2005 r. i wdrożone, zgodnie z jej zapisami, działania rządowe i pozarządowe. Mimo to przemoc wewnątrzrodzinna nadal stanowi jeden z najbardziej aktualnych, a zarazem dotkliwych problemów społecznych naszego kraju. Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia na problem przemocy w rodzinie z perspektywy osób jej doświadczających w ponad dziesięć lat od momentu przyjęcia wspomnianej ustawy. Autorki poszukują odpowiedzi na pytanie: czy i gdzie osoby doświadczające przemocy domowej mogą znaleźć pomoc i wsparcie?

Charakterystyka zjawiska przemocy domowej

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) ujmuje przemoc jako „celowe użycie siły fizycznej, zagrażające lub rzeczywiste, przeciwko sobie, komuś innemu, lub przeciwko grupie, lub społeczeństwu, co powoduje lub jest prawdopodobne, że spowoduje zranienie, fizyczne uszkodzenie i śmierć, ból fizyczny, zaburzenie rozwoju lub deprawację” (World Report on Violence and Health [Światowy raport o przemocy i zdrowiu] (2002),

* **Grażyna Miłkowska**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Profilaktyki Społecznej; e-mail: G.Milkowska@wpaps.uz.zgora.pl.

** **Karolina Silna**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii – studia doktoranckie; e-mail: karolinasilna@o2.pl.

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), Genewa) (za: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę fdds.pl).

Charakterystyczną cechą przemocy jest nierównowaga sił. Sprawca ma przewagę nad ofiarą, w pełni podporządkowuje ją sobie i kontroluje, naruszając przy tym jej dobra osobiste i podstawowe prawa i uniemożliwiając samoobronę. Wynikiem działań sprawcy jest cierpienie i różnego rodzaju szkody osobiste ofiary.

Jednym z najbardziej dotkliwych rodzajów przemocy jest przemoc domowa, zwana też wewnątrzrodzinną czy przemocą w rodzinie. Zgodnie z art. 2 ust. 2 ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29 lipca 2005 r. przemocą w rodzinie jest „wszelkie jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste osób w rodzinie, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą” (Dz.U. 180, poz. 1493 z późn. zm.).

Przemoc domowa jest poważnym zaburzeniem funkcjonowania rodziny, prowadzącym do naruszeń norm moralnych i prawnych. Osobami doznającymi przemocy domowej najczęściej są kobiety, dzieci, osoby chore i niepełnosprawne.

Swoistą cechą przemocy wewnątrzrodzinną jest jej długotrwałość oraz wpływ na cały system rodzinny. Sprawca, w sposób celowy i zamierzony, podporządkowuje sobie ofiarę, powoduje jej cierpienie psychiczne, często także fizyczne. Czyni to przez długi czas, nierzadko całe lata, a skutki jego poczynań odczuwają wszyscy członkowie rodziny, nie tylko osoba, na którą bezpośrednio skierowana jest przemoc (najczęściej żona, partnerka). Problem ten jest szeroko analizowany w badaniach ukazujących zarówno psychologiczne mechanizmy rozwoju zjawiska, jego uwarunkowania biopsychiczne czy społeczne, jak i skutki dla wszystkich osób doświadczających przemocy. W bogatej literaturze rodzimej wymienić można prace Jadwigi Bińczyckiej (2001), Ewy Jarosz (2001), Ireny Jundziłł (1993), Ireny Pospiszył (1994), Jerzego Mellibrudy (2010), Barbary Gruszczyńskiej (2007), Wandy Badury-Madej i Agnieszki Dobrzyńskiej-Mesterhazy (2000), Krystyny Kmieciak-Baran (1998, 1999), Jadwigi Mazur (2002), Doroty Dyjakon (2016) i in.

Skala zjawiska

Znęcanie się nad osobą najbliższą (z art. 207 Kodeksu karnego) należy, oprócz kradzieży cudzej rzeczy, przestępstw drogowych, kradzieży z włamaniem, rozbojów i wymuszeń rozbójniczych, przestępstw narkotykowych, fałszerstw i oszustw kryminalnych i gospodarczych, do najczęściej popełnianych przestępstw w Polsce. Według policyjnych

statystyk dokonanych na podstawie procedury „Niebieskiej Karty” w 2015 r. ogólna liczba ofiar przemocy w rodzinie wyniosła 97 501 osób. W tej liczbie 69 376 osób stanowiły kobiety, mężczyźni niecałe 11 tys., a ponad 17 tys. ofiar przemocy domowej to małoletni. Kobiety stanowiły więc 71 proc. ofiar.

Jeśli spojrzymy na statystyki dotyczące sprawców, to proporcje są dokładnie odwrotne. Ogólna liczba podejrzanych o przemoc wyniosła 76 tys. – w tym 70 484 mężczyzn i 5244 kobiet. Mężczyźni stanowili aż 92 proc. sprawców przemocy domowej (oko. press/mezczyzn-definicji-sprawcami-przemocy-konwencja-tego-mowi-statystyki). Jednak, co podkreśla Centrum Praw Kobiet, przedstawione liczby nie oddają skali zjawiska przemocy w Polsce z uwagi na to, że wiele osób boi się zgłaszać przemoc albo zgłoszenia są ignorowane.

Jak wspomniano, najbardziej narażone na przemoc w rodzinie są kobiety. Z raportu „Kongres Kobiet Polskich. Kobiety dla Polski. Polska dla Kobiet. 20 lat transformacji 1989-2009” wynika, że w Polsce „ok. 800 tys. kobiet rocznie doświadcza przemocy, zaś około 150 Polek ginie w wyniku tzw. nieporozumień domowych” (Piotrowska 2009, s. 229). Andrzej Dominiczak z Centrum Praw Kobiet twierdzi, że szacunki Centrum z 2013 r. wskazują na dużo wyższą liczbę kobiet zmarłych w wyniku przemocy domowej. Biorąc pod uwagę zarówno zabójstwa, pobicia ze skutkiem śmiertelnym, jak i samobójstwa, których przyczyną była przemoc, Centrum szacuje, że rocznie w wyniku przemocy domowej życie może tracić nawet 400-500 kobiet (za: Podgórska 2014, s. 22-25)¹.

Ofiary przemocy w rodzinie doznają różnych rodzajów przemocy: fizycznej, psychicznej, seksualnej, ekonomicznej/materialnej, często powiązanych ze sobą. W odniesieniu do dzieci mówi się również, oprócz wymienionych, o przemocy w postaci zaniedbania.

Syndrom ofiary

Ofiary przemocy to osoby słabe fizycznie, psychicznie, o niskim poczuciu własnej wartości, zależne w jakiś sposób od sprawcy. Zależność ta może mieć wymiar psychiczny, fizyczny i ekonomiczny.

Przemoc jest często problemem ukrytym, któremu towarzyszą inne dysfunkcje w rodzinie. Skutki przemocy u dorosłych osób oraz dzieci są wielowymiarowe, często na całe życie, począwszy od zespołu stresu pourazowego, poprzez choroby psychosomatyczne i psychiczne, nerwice lękowo-depresyjne, po różnego rodzaju zaburzenia zachowania, a także uzależnienia.

¹ Ta liczba zawiera także zabójstwa kategoryzowane jako „inne”, np. z zazdrości, i zabójstwa nieumyślne.

Najczęstszą cechą osób doświadczających przemocy jest wyuczona bezradność. Jest ona poddaniem się, zaprzestaniem działania, co wynika z przekonania, że cokolwiek się zrobi, nie będzie to miało żadnego znaczenia, gdyż zawsze znajdzie się powód do zachowań agresywnych. Bardzo często bezradność rozwija się na podstawie życiowych doświadczeń wyniesionych z dzieciństwa (przemoc fizyczna, napaść seksualna lub molestowanie, sytuacje traumatyczne – śmierć lub rozwód rodziców, alkoholizm, choroba bliskich, kłopoty w nauce, problemy zdrowotne) bądź wyniesionych ze związków w życiu dorosłym (przemoc, patologiczna zazdrość, gwałt, przymuszanie do nieakceptowanych form współżycia, groźby pozbawienia życia). Nakładanie się na siebie niekorzystnych doświadczeń odgrywa istotną rolę w powstaniu i ujawnianiu się syndromu wyuczonej bezradności. Jej skutki łagodzi stopniowe odzyskiwanie przez osobę doznającą przemocy kontroli nad sobą i swoim życiem.

Wyuczona bezradność prowadzi do wielu negatywnych skutków, które mogą obejmować trzy sfery:

- deficyty poznawcze, które polegają na ogólnym przekonaniu, że nie ma takich sytuacji, w których możliwa jest zmiana, że w konkretnej sytuacji nic nie można zrobić i nikt nie jest w stanie pomóc,
- deficyty motywacyjne, które polegają na tym, że osoba zachowuje się biernie, jest zrezygnowana, nie podejmuje żadnych działań, aby zmienić swoją sytuację,
- deficyty emocjonalne, które objawiają się stanami apatii, lęku, depresji, uczucia zmęczenia, niekompetencji i wrogości.

Przemoc najczęściej rozgrywa się za zamkniętymi drzwiami domów, trwa przez wiele lat, a jej sprawcy pozostają bezkarni. Niestety, bardzo często problem dostrzegany jest dopiero wtedy, gdy brutalność rodzinnego kata doprowadzi do śmierci ofiary. Wówczas wydarzenie odbija się głośnym echem w mediach i stanowi przyczynek do publicznej dyskusji na temat przyczyn zjawiska, podmiotów odpowiedzialnych za rodzinny dramat i na temat karania sprawców.

Ofiara przemocy, jeśli przez lata była poniżana i wykorzystywana, potrzebuje dużo czasu, aby odbudować świadomość swojej wartości. Wielu osobom udaje się przeciwstawić sprawcy, niemniej jednak większość potrzebuje pomocy innych. Bez odpowiedniego wsparcia ofiara przemocy nie zdobędzie się sama na odwagę, żeby przeciwstawić się stosowaniu wobec niej przemocy.

Przeciwdziałanie przemocy w działaniach rządowych i pozarządowych

W Polsce zainteresowanie zjawiskiem przemocy w rodzinie wzrosło na początku lat osiemdziesiątych XX w. Zaczęto prowadzić systematyczne badania m.in. nad skalą i przejawami tego smutnego zjawiska. „Badania te ujawniły że ponad 90% rodziców

stosuje jakąś formę przemocy fizycznej wobec dziecka i w ponad jednej trzeciej dorosłych związków dochodzi do tego rodzaju aktów agresji” (Pospiszyl 2017, s. 43). W latach dziewięćdziesiątych zaczęto podejmować próby przeciwdziałania zjawisku przemocy wewnątrzrodzinnej. W roku 1994 rozpoczęto prace nad procedurą interwencji „Niebieskie Karty”, w roku 1998 Zarządzeniem Komendanta Głównego Policji „Niebieskie Karty” zaczęły obowiązywać podczas interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie (Zarządzeniem nr 25 Komendanta Głównego Policji z dnia 10 listopada 1998 r. w sprawie sposobu przeprowadzania pod nazwą „Niebieskie Karty”). W dziesięć lat później obowiązek stosowania procedury „Niebieskie Karty” wprowadzono do ustawy o pomocy społecznej, co nakładało obowiązek jej uruchamiania przez pracowników socjalnych.

Głównym celem, jaki przyświecał wprowadzeniu procedury, było stworzenie modelu pracy z rodziną dotkniętą przemocą, poprzez:

- ułatwienie rozpoznania przemocy w rodzinie z problemem alkoholowym,
- zapewnienie bezpieczeństwa ofiarom przemocy i ich wsparcie,
- bardziej stanowcze działania wobec sprawcy,
- stworzenie ujednoliconej dokumentacji,
- tworzenie warunków do współpracy służb i prowadzenie szkoleń interdyscyplinarnych.

Zdecydowaną zmianą ujętą we wspomnianej ustawie było uznanie, że przemoc w rodzinie stanowi jeden z powodów przyznawania świadczeń.

Rezultatem prac nad przeciwdziałaniem zjawisku przemocy było przyjęcie ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. Nr 180, poz. 1493 ze zm.). W Preambule do wspomnianej ustawy czytamy, że „przemoc w rodzinie narusza podstawowe prawa człowieka, w tym prawo do życia i zdrowia oraz poszanowania godności osobistej, a władze publiczne mają obowiązek zapewnić wszystkim obywatelom równe traktowanie i poszanowanie ich praw i wolności”.

Przyjęcie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, a w jej następstwie opracowanie Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie (art. 10 ust. 1 pkt 1-4 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie; Dz.U. 180, poz. 1493 z późn. zm.) nałożyło na władze samorządowe wszystkich szczebli obowiązek opracowania i wdrożenia programów regionalnych mających na celu diagnozę zjawiska i podejmowanie konkretnych działań związanych z podnoszeniem świadomości społecznej nt. przemocy wewnątrzrodzinnej, pomoc ofiarom przemocy i pracę z jej sprawcami. Wsparcie i pomoc osobom doświadczającym przemocy stały się też celem działania wielu organizacji pozarządowych.

Dzięki podjętym działaniom – rządowym, samorządowym i pozarządowym problem przemocy w rodzinie zaczął docierać do opinii społecznej. Przyczyniły się do tego

zarówno działania odpowiednich służb, jak i podejmowane działania prewencyjne. Składały się na to liczne konferencje i debaty poświęcone problemowi przemocy, szeroka edukacja społeczeństwa realizowana przez funkcjonariuszy Policji, przedstawicieli prokuratury, sądów, organizacji pozarządowych, nauczycieli. Nie bez znaczenia były głośne kampanie i spoty społeczne realizowane w środkach masowego przekazu („KOCHAM – NIE BIJĘ”, „KOCHAM – REAGUJĘ”, „WYBIERAM POMOC”), jak i liczne działania organizacji pozarządowych: Fundacji „Dzieci Niczyje”, Komitetu Ochrony Praw Dziecka, Fundacji „Mederi”, Stowarzyszenia na rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”, Stowarzyszenia „Damy Radę” oraz Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”. Organizacje pozarządowe wspierające osoby doświadczające przemocy domowej prowadzą: punkty informacyjno-konsultacyjne, telefony zaufania, ośrodki pomocy, schroniska, hostele, świetlice dla dzieci. W ramach swojej działalności m.in. oferują porady prawne oraz pomoc psychologiczną w zależności od indywidualnych potrzeb, pomoc socjalną; prowadzą również grupy wsparcia, pomoc w załatwianiu spraw urzędowych i innych.

Bardzo duża liczba placówek zajmujących się problemami osób zagrożonych przestępstwem, w tym również przemocą wewnątrzdomową, sprawiła, że powstała konieczność ich ewidencji celem łatwiejszego dostępu do zainteresowanych. Stąd też w lutym 2009 r. utworzono informacyjną stronę internetową www.pokrzywdzeni.gov.pl, na której znajdują się informacje o prawach osób pokrzywdzonych przestępstwem, „Informator dla pokrzywdzonego” oraz baza danych o instytucjach i organizacjach pozarządowych udzielających ofiarom przestępstw wsparcia psychologicznego i informacji prawnej, z podziałem na województwa.

Statystyki policyjne dowodzą, że podejmowane działania przynoszą wyniki w postaci systematycznego spadku liczby osób doświadczających przemocy rodzinnej w ostatnich latach. Zilustrowano to w tabeli 1.

Irena Pospiszył podkreśla, że

do pozytywnych skutków zmian obyczajowych dotyczących przemocy w rodzinie należy zaliczyć, oprócz spadku przemocy fizycznej, także to, że:

- stosowanie przemocy stało się zachowaniem nagannym, wstydliwym,
- powstanie i rozwój całego szeregu procedur i instytucji odpowiedzialnych za ochronę dziecka i kobiet przed przemocą,
- specyficzny klimat wyczulenia społecznego na ochronę praw ofiar (szczególnie dzieci) (Pospiszył 2017, s. 43).

Pomoc osobom doświadczającym przemocy

Nie ulega wątpliwości, że sytuacja osób doświadczających przemocy rodzinnej uległa w ostatnich latach wielu zmianom, co wynika przede wszystkim z faktu odpowiedzial-

Tabela 1. Liczba ofiar i sprawców przemocy domowej

Liczba ofiar przemocy domowej ogółem	Lata			
	2005	2010	2015	2017
Ogólna liczba ofiar przemocy, w tym:	156 788	134 866	97 501	92 529
Kobiety	91 374	82 102	69 376	67 984
Mężczyźni	10 387	12 651	10 733	11 030
Małoletni	–	–	17 392	13 515
Dzieci do lat 13	37 227	26 802	–	–
Małoletni od 13 do 18 lat	17 800	13 311	–	–
Ogólna liczba osób podejrzewanych o przemoc, w tym:	97 142	83 390	76 034	76 206
Kobiety	4 153	3 981	5 244	5 878
Mężczyźni	92 776	79 204	70 484	70 035
Nieletni	213	205	306	293

Źródło: Komenda Główna Policji, <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/przemoc-w-rodzinie/50863,Przemoc-w-rodzinie.html> [19.11.2017].

ności państwa za przeciwdziałanie zjawisku. Coraz bardziej rozbudowuje się sieć placówek wsparcia dla ofiar przemocy zatrudniających wysoko specjalistyczną kadrę, coraz więcej instytucji świadczy usługi w zakresie poradnictwa psychologicznego, prawnego i materialnego. Dzięki powszechności Internetu, dostęp do informacji o instytucjach wsparcia i pomocy jest coraz łatwiejszy.

Nadal jednak statystyki dotyczące liczby osób doświadczających przemocy rodzinnej są wysokie. Wynika to z wielu przyczyn natury prawnej, psychologicznej, moralnej i społecznej. Przemoc w rodzinie jest zjawiskiem złożonym, wieloaspektowym, i z tego względu przeciwdziałanie mu wymaga podejścia interdyscyplinarnego. Zwraca się na to uwagę w art. 3 ustawy (o przeciwdziałaniu przemocy z 2005 r.), w której czytamy:

Osobie dotkniętej przemocą w rodzinie udziela się bezpłatnej pomocy, w szczególności w formie:

- 1) poradnictwa medycznego, psychologicznego, prawnego, socjalnego, zawodowego i rodzinnego;
- 2) interwencji kryzysowej i wsparcia;
- 3) ochrony przed dalszym krzywdzeniem, przez uniemożliwienie osobom stosującym przemoc korzystania ze wspólnie zajmowanego z innymi członkami rodziny mieszkania oraz zakazanie kontaktowania się i zbliżania się do osoby pokrzywdzonej;
- 4) zapewnienia osobie dotkniętej przemocą w rodzinie bezpiecznego schronienia w specjalistycznym ośrodku wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie;
- 5) badania lekarskiego w celu ustalenia przyczyn i rodzaju uszkodzeń ciała związanych z użyciem przemocy w rodzinie oraz wydania zaświadczenia lekarskiego w tym przedmiocie;
- 6) zapewnienia osobie dotkniętej przemocą w rodzinie, która nie ma tytułu prawnego do zajmowanego wspólnie ze sprawcą przemocy lokalu, pomocy w uzyskaniu mieszkania. Zakazanie kontaktowania się i zbliżania się do osoby pokrzywdzonej (Dz.U. z 2010 r. Nr 125, poz. 842).

Osoba doświadczająca przemocy ma prawo do uzyskania wielorakiej pomocy, którą zobowiązane są świadczyć różnorodne instytucje. Są nimi m.in.:

Policja, prokuratura – przemoc w rodzinie jest czynem zabronionym, przestępstwem, za które przewiduje się karę pozbawienia wolności. Określa to ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. Nr 88, poz. 553 ze zm.). Osoba pokrzywdzona ma prawo do pomocy ze strony policji, głównie w odniesieniu do zapewnienia ochrony i bezpieczeństwa sobie i dzieciom. Jeśli sprawca stwarza zagrożenie dla otoczenia, powinien być zatrzymany.

Osoba pokrzywdzona ma również prawo do ścigania i karania sprawcy. Sprawca przemocy w rodzinie, jak każdego innego przestępstwa, podlega odpowiedzialności karnej. W przypadku uzasadnionego podejrzenia, prokuratura, wspólnie z policją, ma obowiązek wszcząć postępowanie przygotowawcze w celu sprawdzenia, czy faktycznie popełniono przestępstwo, wyjaśnienia okoliczności czynu, zebrania i zabezpieczenia dowodów, ujęcia sprawcy. W uzasadnionym przypadku stosuje się środek zapobiegawczy wobec sprawcy przemocy w postaci dozoru policyjnego lub tymczasowego aresztowania.

Założenie sprawy karnej jest bezpłatne. W zależności od oceny zebranego materiału dowodowego postępowanie może się zakończyć skierowaniem aktu oskarżenia do sądu, umorzeniem dochodzenia lub warunkowym umorzeniem.

Pomoc społeczna – osobie doświadczającej przemocy w rodzinie przysługuje prawo do pomocy ze strony ośrodka pomocy społecznej. Zgodnie z ustawą z dnia 12 marca 2004 r. (Dz.U. 2004 r. Nr 64, poz. 593) „Pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości” (art. 2.1), a także zapobieganie powstawaniu tych sytuacji (art. 3.2). „Pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwia im życie w warunkach odpowiadających godności człowieka (art. 3.1).

Pomoc społeczna jest udzielana w przypadku przemocy w rodzinie, a także w wielu innych sytuacjach mogących sprzyjać temu zjawisku: bezdomności, ubóstwa, sieroctwa, alkoholizmu, narkomanii czy bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych. Bezpośrednią pomocą rodzinom i osobom potrzebującym pomocy zajmują się pracownicy socjalni zatrudnieni w Miejskich lub Gminnych Ośrodkach Pomocy Społecznej. Pracownicy socjalni działają w porozumieniu i współpracy z innymi instytucjami i organizacjami społecznymi i pozarządowymi, a także Kościołem katolickim, innymi kościołami, związkami wyznaniowymi oraz osobami fizycznymi i prawnymi. Spektrum pomocy społecznej jest bardzo szerokie, począwszy od diagnozy sytuacji rodziny lub osoby („Niebieska Karta”), poprzez pomoc w załatwianiu spraw urzędowych i innych

ważnych spraw bytowych, szeroko rozumiane poradnictwo (np. prawne, psychologiczne), po pomoc finansową (w formie zasiłków stałych, okresowych, celowych; udzielanie pożyczek), rzeczową (np. przekazanie odzieży, żywności).

Gminna Komisja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych – jeśli przemoc domowa ma związek z problemem alkoholowym sprawcy przemocy, osoby jej doświadczające mogą zwrócić się o pomoc do Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Komisje pełnią funkcję społeczną i działają przy Urzędach Gminnych. Zgodnie z prawem, zobowiązane są do pomocy w rozwiązaniu problemu alkoholowego członka rodziny, poprzez instytucjonalne motywowanie do podjęcia terapii odwykowej. W sytuacjach szczególnie trudnych Komisja może powiadomić prokuraturę i wnioskować o objęcie rodziny działaniami prewencyjnymi, może też wnioskować do sądu rejonowego o zastosowanie wobec osoby uzależnionej od alkoholu obowiązku poddania się leczeniu w zakładzie leczenia odwykowego.

Zespół Interdyscyplinarny – osoba poszukująca pomocy związanej ze zjawiskiem przemocy w rodzinie może się zwrócić o pomoc do Zespołu Interdyscyplinarnego². Zespół ma wiele możliwości pomocy, ponieważ w jego skład (i funkcjonujących w ramach prac Zespołu tzw. grup roboczych) wchodzi przedstawiciele: jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, gminnej komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, Policji, oświaty, ochrony zdrowia, organizacji pozarządowych; mogą także uczestniczyć w nich prokuratorzy, kuratorzy sądowi oraz przedstawiciele instytucji działających na rzecz przeciwdziałania przemocy. Zadaniem członków Zespołu jest podjęcie działań zmierzających do rozwiązania problemu przemocy w rodzinie, począwszy od diagnozy problemu, poprzez podjęcie działań interwencyjnych, zapewnienie pomocy medycznej, psychologicznej, prawnej, socjalnej, zawodowej i rodzinnej, po zapewnienie bezpiecznego schronienia osobie doświadczającej przemocy. Zgłoszenie przemocy domowej do Zespołu Interdyscyplinarnego następuje w wyniku informacji z instytucji, np.: Policji, ośrodka pomocy społecznej (MOPS, GOPS), Gminnej Komisji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (GKRPA), zakładu opieki zdrowotnej (NZOZ), placówki oświatowej (przedszkola, szkoły), Sądu/Kuratora, organizacji pozarządowej.

Służba zdrowia – instytucją zobowiązaną do udzielenia pomocy osobie doświadczającej przemocy domowej są także ośrodki służby zdrowia. Często zdarza się, że lekarz jest pierwszą osobą, do której zwraca się osoba pokrzywdzona w związku z urazami fizycznymi, jakich doznaje ze strony sprawcy. Warto zaznaczyć, że placówki służby zdrowia (podobnie jak wszystkie inne instytucje państwowe i samorządowe) mają obowiązek powiadomić organy ścigania o swoich podejrzeniach lub popełnionym przestępstwie

² Zespoły Interdyscyplinarne powstały w wyniku nowelizacji ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. z 2005 r. Nr 180, poz. 1493 z późn. zm.) z dnia 1 sierpnia 2010 r. Powoływane są przez wójta, burmistrza lub prezydenta miasta. Miejszem ich działania są ośrodki pomocy społecznej.

Policję czy prokuraturę. Wynika to z kodeksu postępowania karnego (k.p.k.), w którym czytamy, że „Každy dowiedziawszy się o popełnieniu przestępstwa ściganego z urzędu ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym prokuratora lub Policję” (art. 304 § 1 k.p.k.). Informacja ze strony służby zdrowia może stanowić sygnał do podjęcia działań przez organy ścigania czy wsparcia i pomocy podjętych przez Zespół Interdyscyplinarny. Lekarz lub inny pracownik medyczny może dostrzec objawy świadczące o stosowaniu przemocy. Choć „Niebieską Kartę” najczęściej zakładają policjanci oraz pracownicy socjalni, należy pamiętać, że zgodnie z procedurami formularz „Niebieskiej Karty” może wypełnić także i lekarz.

Placówki porozumienia „Niebieska Linia” i organizacje pozarządowe – na terenie kraju funkcjonuje wiele organizacji i instytucji pomagających ofiarom przemocy. Ich adresy publikowane są na stronach internetowych urzędów gmin/miast; wiele z nich zamieszczonych jest również na stronie Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia” prowadzonego przez Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Pogotowie „Niebieska Linia” ma swoje placówki w wielu miastach kraju; najlepszym sposobem dotarcia do nich jest strona internetowa (<http://www.porozumienie.niebieskalinia.pl/>). W ramach „Niebieskiej Linii” funkcjonuje także Stowarzyszenie na rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie.

Pokrzywdzeni w wyniku domowej przemocy mogą szukać wsparcia również w ogólnopolskich lub lokalnych organizacjach pozarządowych, które specjalizują się w przeciwdziałaniu domowej przemocy. Niektóre z nich realizują takie zadania na zlecenie jednostek samorządów oraz prowadzą dyżury telefoniczne dla potrzebujących pomocy. Do najważniejszych z nich należą:

- Fundacja Centrum Praw Kobiet, www.cpk.org.pl,
- Fundacja Dzieci Niczyje, www.fdn.pl,
- Ogólnopolskie Pogotowie dla Ofiar Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”, www.niebieskalinia.pl,
- Komitet Ochrony Praw Dziecka, www.kopd.pl,
- Stowarzyszenie na rzecz Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie „Niebieska Linia”, www.niebieskalinia.org.

Podsumowanie i wnioski

Przyjęcie ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie przyczyniło się do wdrożenia konkretnych działań mających na celu pomoc ofiarom przemocy i pracę z jej sprawcami. Zgodnie z obowiązującym w Polsce prawem, osoby doświadczające przemocy wewnątrzrodzinnej mają prawo do różnych form pomocy, począwszy od wsparcia

specjalisty po znalezienie bezpiecznego schronienia lub usunięcie sprawcy przemocy ze wspólnie zajmowanego mieszkania. W ostatnich latach powstało w kraju wiele instytucji rządowych i pozarządowych oferujących pomoc i wsparcie ofiarom przemocy rodzinnej. Wyraźną wartością ich aktywności jest rozszerzająca się współpraca i tworzenie coraz bardziej rozbudowanej sieci pomocy osobom potrzebującym.

Przeciwdziałanie przemocy domowej wymaga jednak dalszych działań. Wydaje się, że największym wyzwaniem jest rzeczywiste izolowanie sprawców od ich ofiar. Od wielu lat mówi się o tworzeniu ośrodków, hosteli, w których umieszczani byłiby sprawcy do momentu pełnego wyjaśnienia sprawy. Takie rozwiązanie uwolniłoby rodziny od zastraszania na etapie procesu, sprawcom natomiast pozwoliłoby skorzystać z terapii uzależnień czy hamowania agresji. Za konieczny należy uznać też postulat częstszego niż dotychczas wykorzystywania przez sądy kary w postaci nakazu opuszczenia lokalu wspólnie zamieszkiwanego z poszkodowanymi oraz zakazu zbliżania się do nich. Równie istotne jest skuteczne egzekwowanie tych decyzji. Przeprowadzone badania (Miłkowska 2017) dowiodły, że sprawcy przemocy lekceważą decyzje sądów, rodzina zaś jest zupełnie bezradna.

Przeciwdziałanie przemocy wymaga też dalszej pracy z samymi ofiarami. Aby można było podjąć jakąkolwiek próbę zmiany sytuacji osób doświadczających przemocy, należy zintensyfikować działania w celu zmiany ich dotychczasowych przekonań, że nic nie potrafią, niczego nie rozumieją i że to one w głównej mierze są odpowiedzialne za sytuację, jaka panuje w ich rodzinach. Niestety, pomoc pokrzywdzonym jest kwestią niezwykle trudną, a zarazem bardzo delikatną. Poranione emocjonalnie, załęknięte, bezradne, pozbawione przez sprawcę jakichkolwiek praw, maltretowane psychicznie, z ogromnym trudem i nieufnością otwierają się na pomoc z zewnątrz. Osoby doświadczające przemocy ze strony swoich bliskich rzadko same poszukują pomocy, pozostając przez długie lata w traumatycznych związkach, narażających zdrowie, a nierzadko i życie, swoje i dzieci.

Kolejnym, równie ważnym wyzwaniem na kolejne lata jest budowanie sieci wsparcia dla ofiar. Jak podkreśla Irena Pospiszyl,

trudno oprzeć się wrażeniu, że największym problemem ofiar różnych form krzywdzenia we współczesnej rodzinie jest poczucie opuszczenia. Dotyczy to nawet dzieci, choć wydawałoby się w ich przypadku dokonał się największy postęp. Jednak przy wszystkich współczesnych zabezpieczeniach prawnych i instytucjonalnych, ofiary krzywdzenia w rodzinie w jakiś specyficzny sposób zostały same na placu boju. Niezrozumiane, źle diagnozowane, skazane na bezduszne instytucje, bezmyślne media, chimeryczne nastroje społeczne i pozbawione wsparcia otoczenia ponoszą równie surowe konsekwencje jak w czasach, kiedy nie były chronione, tj. samotne zmaganie się z problemami, w których ratunek wydaje się być kolejną pułapką (Pospiszyl 2017, s. 58).

Bibliografia

- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A. (2000), *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bińczycka J. (red.) (2001), *Bici biją*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Browne K., Herbert M. (1999), *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa.
- Gruszczyńska B. (2007), *Przemoc wobec kobiet w Polsce. Aspekty prawno-kryminologiczne*, Wolters Kluwer, Warszawa.
- Dyjakon D. (2016), *Przemoc domowa. Czy można wybaczyć i być razem?*, Wyd. DIFIN, Warszawa.
- Jarosław E. (2001), *Dom który krzywdzi*, Wyd. Śląsk, Katowice.
- Jarosław E. (2007), *Aktualne ujęcia problemu krzywdzenia dziecka*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 12, s. 7-29.
- Jundziłł I. (1993), *Dziecko ofiara przemocy*, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Kmiecik-Baran K. (1998), *Konsekwencje przemocy doświadczanej w dzieciństwie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 4, s. 26-29.
- Kmiecik-Baran K. (red.) (1999), *Młodzież i przemoc: mechanizmy socjopsychologiczne*, PWN, Warszawa.
- Marzec-Holka K. (2011), *Przemoc seksualna wobec dziecka: studium pedagogiczno-kryminologiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Mazur J. (2002), *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wyd. Żak, Warszawa.
- Mellibruda J. (2010), *Oblicza przemocy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Miłkowska G. (2017), *(Nie)moc w przemocy*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne wymiary zjawiska przemocy w rodzinie*, G. Miłkowska, A. Nowicka i L. Wawryk (red.), Oficyna Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 119-139.
- Piotrowska J. (2009), *Przemoc wobec kobiet 1989-2009. Raport Kongres Kobiet Polskich. Kobiety dla Polski, Polska dla Kobiet. 20 lat transformacji 1989-2009*, Wyd. Fundacja Feminoteka, www.kongreskobiet.pl [15.12.2017].
- Podgórska J. (2014), *Walka o przemoc*, „Polityka”, nr 41 (2979) z dnia 8.10.2014, s. 22-25.
- Pospiszyl I. (1994), *Przemoc w rodzinie*, Wyd. WSiP, Warszawa.
- Pospiszyl I. (2017), *Przemoc w rodzinie – zmiany obyczajowe i współczesne zagrożenia*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne wymiary zjawiska przemocy w rodzinie*, G. Miłkowska, A. Nowicka i L. Wawryk (red.), Oficyna Wyd. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 43-60.
- Światowy raport o przemocy i zdrowiu (2002), https://fdds.pl/baza_wiedzy/przemoc-ang-violence/ [15.12.2017].
- Wojciszke B. (2012), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

Podstawowe akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483).
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz.U. z 2005 r. Nr 180, poz. 1493).
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. z 2002 r. Nr 147, poz. 1231).
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 roku w sprawie Procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz.U. z 2011 r. Nr 209, poz. 1245).
- Zarządzenie nr 25 Komendanta Głównego Policji z dnia 10 listopada 1998 r. w sprawie sposobu przeprowadzania interwencji domowej wobec przemocy w rodzinie pod nazwą „Niebieskie Karty”.

DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE I POMOC OSOBOM DOŚWIADCZAJĄCYM PRZEMOCY

STRESZCZENIE: Jednym z ważniejszych problemów społecznych w naszym kraju jest zjawisko przemocy wewnątrzrodzinnej. Przyjęcie w roku 2005 ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie sprawiło, że o problemie, długie lata wstydliwie skrywanym, zaczęto mówić, a władze rządowe zostały zobowiązane do podjęcia licznych działań na rzecz zapobiegania zjawisku. Powstało też wiele instytucji i organizacji pozarządowych ukierunkowanych na wsparcie i pomoc osobom doświadczającym przemocy.

Ofiarami przemocy wewnątrzrodzinnej w zdecydowanej większości są kobiety, choć doświadczają jej także mężczyźni i dzieci, a także osoby niepełnosprawne i starsze. Artykuł lokuje się we wspomnianej tematyce i ukazuje możliwości wsparcia osób doświadczających przemocy ze strony najbliższych w ponad dziesięć lat od przyjęcia ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie.

SŁOWA KLUCZOWE: przemoc, przemoc w rodzinie, wsparcie i pomoc, instytucje rządowe i pozarządowe.

SUPPORTIVE ACTIVITIES AND HELP FOR VIOLENCE VICTIMS

SUMMARY: Domestic violence is one of the most significant social problems in our country. This issue, which used to be embarrassing, received much attention in 2005 after the adoption of a law combating domestic violence. Our government was obliged to take numerous actions preventing that problem. Many institutions and NGOs, which focused on supporting those who suffer from domestic violence, were created at that time. The victims are predominantly women, however men, children, the disabled and the elderly often suffer as well. The article refers to that problem and shows different possibilities of supporting the victims ten years after new regulations counteracting family violence were introduced.

KEYWORDS: violence, domestic violence, support and help, governmental institutions, non-governmental institutions (NGOs).

Artur Doliński*, Tatiana Rongińska**

ZASTOSOWANIE KWESTIONARIUSZA „INWENTARZ DIAGNOSTYKI OSOBOWOŚCI W KONTEKŚCIE SYTUACYJNYM – IPS” DLA OCENY KOMPETENCJI SPOŁECZNO-KOMUNIKACYJNYCH PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja możliwości diagnostycznych Inwentarza Diagnostyki Osobowości w Kontekście Sytuacyjnym – IPS dla oceny jednej z ważniejszych dyspozycji pracowników socjalnych, jaką są kompetencje społeczno-komunikacyjne. Kwestionariusz ten może być kanwą dla zainicjowania procesu zmiany lub też korekcji zachowań, ważnych z punktu widzenia realizacji zadań pracownika socjalnego. Tym samym celem zasadniczym artykułu jest wskazanie, że pod wpływem dobrze przygotowanego projektu szkoleniowego, poprzedzonego głębszą analizą potrzeb i oczekiwań szkoleniowych, możliwe jest dokonanie zmiany wzorów zachowań w sferze społeczno-komunikacyjnej.

Diagnostyka cech osobowości w różnorodnych kontekstach sytuacyjnych pozwala ustalić główne tendencje i formy zachowań jednostki, przyjmując czynniki sytuacyjne jako główne determinanty tych zachowań. W odróżnieniu od paradygmatu diagnostycznego opartego na stałych cechach osobowości podejście sytuacyjne opiera się na złożonej strukturze Ja, która jest wynikiem interakcji jednostki z różnorodnymi kontekstami sytuacyjnymi występującymi w jej życiu osobistym i zawodowym. Analiza zachowań w świetle tych kontekstów staje się podstawą wnioskowania o skuteczności zachowań człowieka w warunkach konkretnych sytuacji, co wzbogaca i precyzuje proces wnioskowania. Strukturę Ja traktuje się jako elastyczny zbiór zachowań, dostosowanych do zmiennych warunków sytuacyjnych, jako organizację cech warunkującą indywidualny styl przystosowania się jednostki do rozmaitych kontekstów sytuacyjnych (por. Allport 1937).

Centralna teza paradygmatu sytuacyjnego głosi o tym, że każda sytuacja obiektywna wywołuje sposoby zachowań będące wynikiem indywidualnej, subiektywnej percepcji treści sytuacyjnej i znaczenia, które jednostka przypisuje tej sytuacji (Mischel 1968; 1973; Ross, Nisbett 2000). Badanie osobowości w kontekście sytuacyjnym daje moż-

* **Artur Doliński**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Psychologii; e-mail: a.dolinski@ips.uz.zgora.pl.

** **Tatiana Rongińska**, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Psychologii; e-mail: t.ronginska@wpps.uz.zgora.pl.

liwość nie tylko ustalenia indywidualnych zasobów jednostki, lecz również dostarcza informacji o tworzeniu programów profilaktycznych dotyczących doskonalenia kultury organizacyjnej środowiska, w którym funkcjonuje człowiek.

Analiza i prognozowanie zachowań na podstawie kontekstu sytuacyjnego precyzują wnioskowanie diagnostyczne dotyczące oceny skuteczności działania jednostki w poszczególnych kontekstach sytuacyjnych. Głównym celem przy tym staje się wyodrębnienie ważnych kontekstów sytuacyjnych charakterystycznych dla zachowania człowieka w środowisku rodzinnym, edukacyjnym lub zawodowym. Tak np. dla osób dorosłych można wyodrębnić konteksty związane z rozwojem kariery zawodowej, z kształceniem i doskonaleniem kompetencji profesjonalnych, a także szeroko rozumiany kontekst zachowań interpersonalnych, które występują jako podstawowy warunek efektywności człowieka w pracy.

Analiza skuteczności zachowań człowieka w kontekście określonych sytuacji wymaga przede wszystkim badania repertuarów zachowań człowieka w celu prognozowania kompetencji społecznych i fachowych oraz charakterystycznych dla danej jednostki strategii zachowań występujących w różnych kontekstach sytuacyjnych. Dla oceny efektywności pracowników socjalnych potrzebne jest wyodrębnienie kontekstów sytuacyjnych charakterystycznych dla wykonania zadań w tej sferze (Rongińska 2010).

Metoda

W badaniach kompetencji pracowników socjalnych zastosowano polską wersję „Inwentarza Diagnostyki Osobowości w Kontekście Sytuacyjnym (Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen) – IPS” (Schaarschmidt, Fischer 1999; Rongińska 2005). Kwestionariusz IPS pozwala zdiagnozować samoocenę zachowań respondentów w trzech kontekstach sytuacyjnych dotyczących funkcjonowania w środowisku zawodowym: 1) społeczno-komunikacyjnym, 2) zadaniowym, 3) zdrowotno-relaksacyjnym. W sferze społeczno-komunikacyjnej analizowane są kompetencje interpersonalne, decydujące o jakości stosunków międzyludzkich w zespołach pracy, umiejętności rozwiązywania konfliktów w grupie. Obszar zadaniowy obejmuje zachowania skierowane na osiągnięcie celów, zdolności do wykonywania zadań złożonych i podejmowania ryzyka w sytuacjach zmian. Zgodnie z założeniami autorów testu dla kontekstu zadaniowego zostało użyte określenie „sfera osiągnięć” (w oryginalnym brzmieniu *Leistungsbereich* – niem. *Leistung* – osiągnięcia). Trzecia sfera zdrowotno-relaksacyjna zawiera zachowania jednostki w czasie wolnym, podkreślając znaczenie zdolności do czynnego relaksu po godzinach pracy, a także wyjaśnia nastawienie na profilaktykę zdrowia. Specyfiką kwestionariusza IPS jest ocena stopnia zadowolenia z wybranych form zachowań, której dokonuje się po wyborze każdej konkretnej reakcji na propono-

wane sytuacje. Wysoki stopień zadowolenia jest wyrazem zgodności z indywidualnym systemem ocen, wskazując spójność struktury Ja. W tabeli 1 zobrazowano badane sfery i konteksty sytuacyjne kwestionariusza IPS.

Tabela 1. Konteksty sytuacyjne i skale kwestionariusza IPS

A – Sfera zachowań społeczno-komunikacyjnych	Skala A1 – Aktywność w znanych sytuacjach komunikacyjnych
	Skala A2 – Pewność siebie w sytuacjach wymagań komunikacyjnych
	Skala A3 – Tendencja do konfrontacji w sytuacjach konfliktów społecznych
	Skala A4 – Siła przebiccia w roli kierowniczej
	Skala A5 – Uwzględnienie innych w sytuacji odpowiedzialności społecznej
	Skala A6 – Wrażliwość na sytuacje frustracji
B – Sfera osiągnięć	Skala B1 – Zaangażowanie w sytuacjach wysokich wymagań
	Skala B2 – Tendencja do sztywności w sytuacjach zmieniających się wymagań
	Skala B3 – Stabilność w sytuacjach stresowych
	Skala B4 – Pewność siebie w sytuacjach wymagań egzaminacyjnych
	Skala B5 – Gotowość do podejmowania ryzyka i dążenie do kariery zawodowej w sytuacji trudnych zadań zawodowych
	Skala B6 – Optymizm wobec codziennych wymagań
C – Sfera zachowań zdrowotnych i relaksacyjnych	Skala C1 – Zdolność do odprężenia po godzinach pracy
	Skala C2 – Czynny tryb zachowań w czasie wolnym
	Skala C3 – Profilaktyka zdrowia w przypadku sygnałów ostrzegawczych

Źródło: opracowanie własne.

Podstawą diagnostyki zachowań w trzech wymienionych sferach jest obliczenie profilów będących konstelacją wartości pojedynczych skal. Wyniki badań dają możliwość tworzenia sześciu profilów w sferach społeczno-komunikacyjnej (A) i zadaniowej (B) oraz piątej w sferze zdrowotnej i relaksacyjnej (C). W każdej z nich istnieje profil wiodący, optymalny dla danej sfery, niewymagający korekcji. Pozostałe profile wskazują na deficyty w zakresie kompetencji społecznych, zadaniowych i zdrowotnych.

Kwestionariusz IPS daje możliwości tworzenia podstawy do opracowania programów działań profilaktycznych i interwencyjnych. Włączenie do struktury narzędzia sytuacji codziennych wymagań w środowisku pracy pozwala diagnozować potencjał społeczno-komunikacyjny pracowników, szczególnie osób na stanowiskach kierowniczych, planować indywidualne ścieżki kariery, analizować deficyty rozwojowe i podej-

mować działania skierowane na profilaktykę zdrowia psychicznego w zawodzie. Wyniki badań mogą być wykorzystane podczas szkolenia kadry kierowniczej, treningów umiejętności interpersonalnych i strategii zwalczania sytuacji stresowych, zajęć promujących zdrowie itp. Opracowanie profilów stanowiące końcowy etap oceny wyników badań służy przede wszystkim określeniu strategii interwencyjnych (Doliński 2002; 2004).

Standardy kompetencji zawodowych pracowników socjalnych zostały opracowane jako jedno z pierwszych w Polsce już w 2002 r.¹ Jest to zawód niezwykle wymagający, szczególnie kiedy odniesiemy działania w obszarze pomocy społecznej do klienta. W zasadzie każdy z nich obciążony jest pewnym obciążeniem, które pojawiło się w jego przestrzeni życiowej i które wymaga szczególnego potraktowania. Stawia to zatem pracownikom socjalnym wymagania dotyczące szczególnych umiejętności, określając szerzej – kompetencji społecznych, zwłaszcza komunikacyjnych czy też osobowościowych. Na specyfikę tego zawodu zwracało uwagę wielu badaczy, mówiąc o systemowych rozwiązaniach i narzędziach w pracy pracowników socjalnych wzmacniających poziom jego kompetencji, chociażby takich jak superwizja (Dziwięcka-Bokun 2000; Krzyszkowski 2012). Żyjąc w czasach dynamicznych zmian, zdajemy sobie sprawę z priorytetowego znaczenia społecznych kompetencji pracowników socjalnych. Jak zauważa M. Majcherczyk, świat zaczyna się opisywać jako środowisko VUCA. Definiuje ono poziom zmienności, złożoności oraz stopień przewidywalności (lub raczej jej braku) otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego (Majcherczyk 2016). Akronim VUCA opisujący rzeczywistość pochodzi od słów zmienna (*volatil*), niepewna (*uncertain*), złożona (*complex*) i wieloznaczna (*ambiguous*) i opisuje specyfikę współczesnego świata. Nie można zatem poprzestać na wykształconych umiejętnościach i kompetencjach pracowników socjalnych, gdyż oni jako pierwsi doświadczają kontaktu z osobami, których często ta zmienność i nieprzewidywalność doprowadziły do sytuacji trudnej. VUCA zatem w pewien sposób opisuje naszą bezsilność w rozumieniu i definiowaniu świata, a tym samym brak nad nim kontroli. W tym kontekście koncentrować się musimy na kompetencjach społeczno-komunikacyjnych pracowników socjalnych, by umieli rozmawiać z ludźmi o ich perspektywie świata oraz przewodzić im w trudnych sytuacjach życiowych. Na potrzebę kształtowania tych właśnie kompetencji uwagę zwrócili również autorzy raportu po przeprowadzonych badaniach w ramach projektu „Podnoszenie kwalifikacji pracowników pomocy i interwencji społecznej”. Badania zrealizowano w 2013 r. i sfinansowano ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Uznali oni, że pracownikom socjalnym brakuje umiejętności i wiedzy psychologicznej, zwłaszcza z obszaru komunikacji z klientem: obrony przed manipulacją ze strony klientów, wyznaczania im granic, zwłaszcza w przypadkach

¹ Opis i standard kwalifikacji dla zawodu: pracownik socjalny, Warszawa 2000 r. (dostępny w bazie standardów kwalifikacji zawodowych <http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl/> [3.03.2017]).

agresji słownej i fizycznej, jak też postawy roszczeniowej. Utrzymanie postawy niesienia pomocy mimo negatywnej postawy klienta, racjonalizowanie swoich zachowań jest dużą umiejętnością pracownika socjalnego, bez takich umiejętności istnieje ryzyko, że to pracownik uzna się za „skrzywdzonego”, który traci zdolność niesienia pomocy. Stąd potrzeba kształtowania umiejętności dystansu, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu, pozbywania się stresu². Zatem niemal wszystkie wskazania dotyczą właśnie kompetencji społeczno-komunikacyjnych.

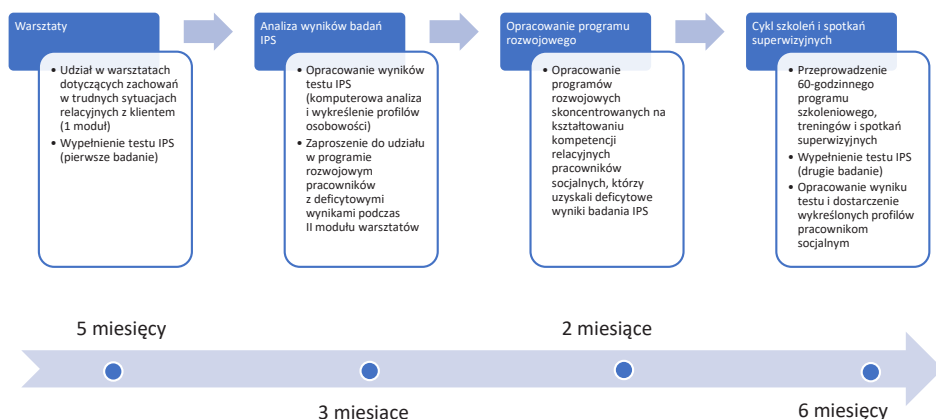
Założenia badawcze i proces badawczy

Badania miały głównie charakter jakościowy, podłużny (Miles, Huberman 2000). Analiza ilościowa stanowiła jedynie ilustrację skal funkcjonowania pracownika socjalnego, gdzie ważnym obszarem kompetencyjnym były umiejętności komunikacyjne.

Podczas pierwszych spotkań warsztatowych z pracownikami socjalnymi przeprowadzono badanie testem IPS. Badaniami objęto 286 pracowników socjalnych pracujących w obszarze pomocowym i poradnianym na terenie województwa lubuskiego i dolnośląskiego. Po analizie odpowiedzi badanych i wykreśleniu profili zachowań do dalszej części procesu szkoleniowego oraz badawczego zaproszono 93 pracowników socjalnych, których wyniki testu IPS wskazywały najwięcej obszarów deficytowych w trzech opisanych w części teoretycznej wymiarach. Zaproszenie przyjęły 64 osoby, które wyraziły akces udziału w formie spotkań superwizyjnych oraz szkoleniowych. Szkolenia były tak przygotowane, aby wzmacniać kompetencje badanych w trzech wymiarach sytuacyjnych, w tym głównie w społeczno-komunikacyjnym. Po zakończeniu tego procesu uczestniczące w nim osoby ponownie wypełniały test IPS, a wyniki zostały porównane z uzyskanymi w pierwszym badaniu.

Cały proces, od pierwszego badania do ostatniego, trwał 16 miesięcy. Ideą projektu było: **po pierwsze**, skonfrontowanie pracowników socjalnych podczas warsztatów z trudnymi sytuacjami relacyjnymi i sprowokowanie do autoanalizy swoich kompetencji w rozwiązywaniu tych sytuacji i zachowań w obszarze komunikacyjnym i społecznym. Aby wzmocnić tę autoanalizę, pracownikom socjalnym zaproponowano wypełnienie testu IPS. Opracowano wyniki i podczas drugiego modułu warsztatów każdy z bada-

² Projekt badawczy składał się z czterech elementów. Pierwszy stanowił pilotaż narzędzia do badań ilościowych, drugi zaś – badanie ilościowe pracowników instytucji pomocy i integracji społecznej na poziomie regionalnym i lokalnym w całej Polsce, z którymi przeprowadzono wywiady kwestionariuszowe (z wykorzystaniem techniki CATI; ogółem przeprowadzono 9398 wywiadów). Kolejny element zakładał przeprowadzenie zogniskowanych wywiadów grupowych z przedstawicielami wszystkich rodzajów instytucji w każdym województwie (16 FGI). Ostatni, czwarty element dotyczył przeprowadzenia analizy treści dokumentów urzędowych tych instytucji pomocy społecznej, których pracownicy uczestniczyli w badaniach jakościowych.



Rycina 1. Modułowy schemat badania w perspektywie temporalnej

Źródło: opracowanie własne.

nych otrzymał swój profil kompetencyjny. **Po drugie**, zmotywowanie pracowników socjalnych do udziału w projekcie rozwojowym, który miał wzmocnić modyfikację wzorców zachowań, które utrudniały rozwiązywanie sytuacji społeczno-komunikacyjnych, i wyposażenie uczestników treningów w umiejętności pozwalające skuteczniej realizować zadania zawodowe i budować odpowiednie relacje z klientami. **Po trzecie**, przeprowadzone badania miały zweryfikować możliwość zmiany wzorców zachowań w procesie szkoleniowym i spotkań superwizyjnych. **Po czwarte**, badania pozwoliły wskazać wagę kompetencji społeczno-komunikacyjnych dla procesu poradnianego i pomocowego. **Po piąte**, projekt miał zweryfikować skuteczność oraz zawartość treściową programów szkoleniowych dedykowanych dla sektora pomocy społecznej. **Po szóste**, jako wartość dodaną traktowano wskazanie testu IPS jako doskonałego narzędzia diagnostycznego, wrażliwego na zmiany oraz przede wszystkim uwzględniającego kontekst sytuacji, w jakiej funkcjonuje badany. Ważnym aspektem badania było wyrażenie przez badanego poziomu zadowolenia ze swoich reakcji w określonych kontekstach sytuacyjnych. Osoby, które w danym obszarze wykazywały deficyty kompetencji i nie były zadowolone ze swoich reakcji, miały wysoki poziom motywacji do zmiany. Badani, którzy mimo problemów w rozwiązywaniu różnych sytuacji wykazywali wysoki poziom zadowolenia ze swoich zachowań, nie chcieli pracować nad zmianą deficytowych obszarów zachowań. W większości te osoby nie podjęły zaproszenia do dalszego procesu rozwojowego.

Zgromadzono również materiał uzyskany z wywiadów prowadzonych z każdym uczestnikiem badania podczas drugiego modułu szkoleniowego, kiedy omawiano z każdym jego profil kompetencyjny (wyniki kwestionariusza IPS), oraz w ostatniej

części projektu, kiedy prowadzono spotkania superwizyjne. Wywiady miały na celu pogłębienie wiedzy dotyczącej zachowań pracowników socjalnych w sytuacjach społeczno-komunikacyjnych, uświadomienie badanym istnienia obszarów deficytowych w relacjach z klientem w procesie niesienia pomocy.

Analiza wyników

Punktem wyjścia do dalszych analiz oraz pracy szkoleniowej było wykreślenie profiliów osobowości w obszarze kompetencji społeczno-komunikacyjnych 286 pracowników socjalnych biorących udział w projekcie szkoleniowym (w części sfinansowanym ze środków wojewody lubuskiego w latach 2015-2016)³. Analizie został poddany wyłącznie obszar społeczno-komunikacyjny, który przyjęto jako decydujący o skuteczności pracy socjalnej.

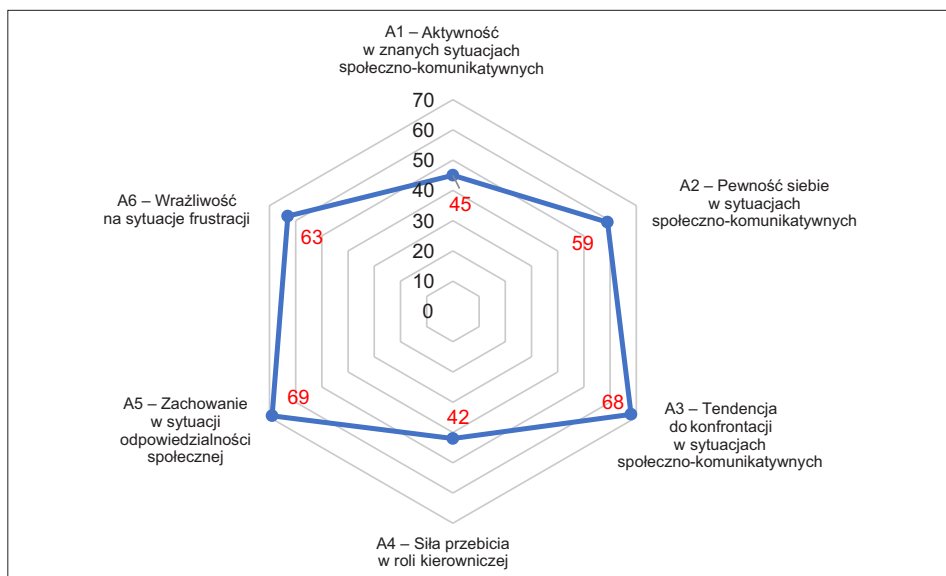
Niemal wszystkie wymiary aktywności życiowej warunkowane są umiejętnością przewyższania wymagań stawianych w opisywanym wymiarze. Kompetencje społeczno-komunikatywne pozwalają wykonać wiele zadań zawodowych w obszarze pracy pomocowej i poradnianej. W teście ocenie podlegały sytuacje, w których człowiek musi wchodzić w relacje społeczne i podejmować zadania komunikacyjne. Odnosiły się one do takich dyspozycji, jak aktywność, ekspansywność, zachowania prospołeczne, samokontrola i stabilność w relacjach opartych na komunikacji. Każdy z badanych pracowników socjalnych otrzymał wynik wskazujący na potencjał lub też deficyt w każdym z sześciu wymiarów (opis wymiarów w tabeli 1).

Wynik został wyrażony w wartościach surowych i centylach. Na wykresie 1 przedstawiono wynik badanej grupy pracowników socjalnych.

Uzyskane wyniki w skali centylowej w odniesieniu do wyników próby normalizacyjnej pozwalają przyjąć, że wysokie wyniki oscylują w przedziale 75-100 centylów, niskie wyniki – w przedziale 0-25. Wyniki średnie, zgodne z 54% wynikiem grupy, oscylują w przedziale 26-74 centylów.

Uzyskane wyniki średnie dla 286 badanych w sześciu wymiarach obszaru społeczno-komunikacyjnego wskazują, że grupa zawodowa pracowników socjalnych mieści się w obszarze średnich wartości. Najniższy wynik grupa uzyskała w skali siły przebiecia w roli kierowniczej. Wskazuje to na braki umiejętności zarządzania procesem

³ Badania prowadzone były w ramach projektu szkoleniowego realizowanego przez Komendę Chorągwi Ziemi Lubuskiej ZHP, Pracownię Usług Edukacyjnych „COGITO”. Projektem badawczym i szkoleniowym kierowała prof. dr hab. Tatiana Rongińska oraz dr Artur Doliński. Na realizację projektu uzyskano grant wojewody lubuskiego, który w części pokrył koszty projektu, a dotyczył podnoszenia kompetencji pracowników socjalnych województwa lubuskiego. Wyniki nie były jeszcze publikowane.



Wykres 1. Średnie wartości centylowe pracowników socjalnych dla poszczególnych wymiarów sytuacji społeczno-komunikacyjnych (n = 286)

Źródło: opracowanie własne.

komunikacji w grupie i dążenia do realizacji postawionych celów. Stosunkowo wysoki wynik (choć mieszczący się w górnej granicy średniej) badani pracownicy socjalni uzyskali w skali uwzględnienia innych w sytuacji odpowiedzialności społecznej. Może to wynikać z pracy w obszarze użyteczności publicznej i dotykania bardzo delikatnych i istotnych wymiarów ludzkiej egzystencji. Stąd poczucie wysokiej odpowiedzialności za wynik swoich działań. Niepokojący wydaje się wysoki wynik w skali tendencji do konfrontacji w sytuacjach konfliktów społecznych. W wywiadach badani wskazywali, że w sytuacji sporów z klientem pomocy społecznej uruchamiają takie narzędzia komunikacyjne, które odwołują się do formy arbitrażu, decyzyjności, sformalizowania relacji. Zawód, który wykonują pracownicy socjalni, jest narażony często na stresujące zdarzenia, wyzwalające dyskomfort i duże napięcie emocjonalne. Wysoka wrażliwość na frustracje jest niewątpliwie dyspozycją, która utrudnia efektywne wykonywanie swojej pracy, zaburza proces komunikacji z klientem i budowanie z nim pozytywnych relacji.

Uzyskane wyniki w sześciu skalach społeczno-komunikacyjnych pozwoliły przyporządkować poszczególne osoby do charakterystycznych profili zachowań w teście IPS.

Przyporządkowanie wyrażone było współczynnikiem prawdopodobieństwa (wartość od 0 do 1), co pozwoliło na wyodrębnienie osób, które wymagają wsparcia w tym zakresie. Przyjęto, że współczynnik prawdopodobieństwa przynależności osoby do

danego profilu uzyskany na poziomie przekraczającym wartość 0,51 determinuje zakwalifikowanie badanej osoby do danego profilu zgodnego z poniższym opisem:

Profil AP1 – aktywny, przebojowy, stabilny, pełen zrozumienia dla innych (maksymalne lub wysokie nasilenie zrozumienia dla innych, aktywności, pewności siebie oraz siły przebicia; niskie wartości w skali tendencji do konfrontacji oraz niski poziom wrażliwości). **Profil optymalny**, który nie wymaga interwencji psychologicznej.

Profil AP2 – profil przeciętny, niewyraźny (brak akcentuacji cech, przewaga wartości średnich). **Profil przeciętny**, niewymagający specjalnych działań interwencyjnych.

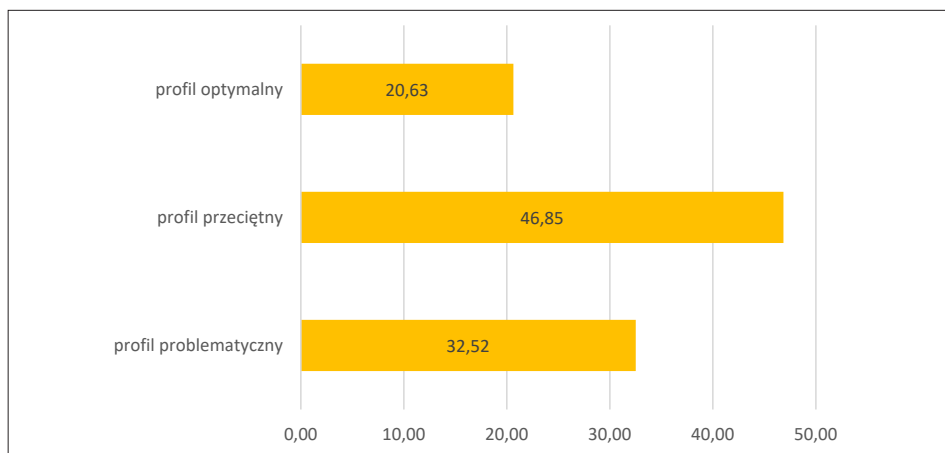
Profil AP3 – ekspansywny w kontaktach społecznych (maksymalne nasilenie aktywności, pewności siebie, tendencji do konfrontacji i siły przebicia; średnie wartości w skalach zrozumienia dla innych oraz wrażliwości). **Profil „problematiczny”**, który wymaga działań korekcyjnych w kierunku obniżenia poziomu ekspansji i podnoszenia jakości kontaktów interpersonalnych.

Profil AP4 – komunikatywny, ale mało ofensywny (względnie wysokie nasilenie aktywności, zrozumienia dla innych i wrażliwości; stosunkowo niskie nasilenie w zakresie pewności siebie, tendencji do konfrontacji i stanowczości). **Profil „problematiczny”**, który wymaga działań terapeutycznych w celu kształtowania czynnych strategii rozwiązywania trudności w sferze interpersonalnej.

Profil AP5 – bierny w relacjach interpersonalnych (niski poziom aktywności; względnie niskie nasilenie pewności siebie, tendencji do konfrontacji i siły przebicia; średni poziom zrozumienia innych, względnie wysokie nasilenie wrażliwości). **Profil „problematiczny”**, który wymaga działań terapeutycznych w kierunku wzmocnienia poczucia własnego Ja.

Profil AP6 – niestabilny i mało odporny na obciążenia w sferze społeczno-komunikacyjnej (niski poziom pewności siebie i zrozumienia innych; najwyższe lub wysokie nasilenie wrażliwości na frustrację i skłonności do konfrontacji w sytuacjach konfliktów interpersonalnych; niski lub średni poziom aktywności i siły przebicia). **Profil „niesprzyjający”**, wymagający podjęcia działań korekcyjnych w szerokim zakresie kompetencji interpersonalnych.

Na potrzeby realizacji projektu szkoleniowego, w celu wyodrębnienia osób wymagających wsparcia w obszarze kompetencji społeczno-komunikacyjnych przyjęto, iż osoby kwalifikujące się do profilu AP3, 4, 5, 6 należą do grupy wymagającej interwencji i korekty zachowań w sferze komunikacyjnej. Roboczo tę grupę nazwano problematyczną. Osoby, które znalazły się w profilu AP2, mogą zostać uznane za takie, które „nie rzucają się w oczy”, radzą sobie w sytuacjach społecznych i komunikacyjnych, doświadczając sukcesów i porażek w tym wymiarze. Nie wymagają specjalnego wsparcia z uwagi na to, że potrafią rozwiązać różne sytuacje z tego obszaru w sposób zadowalający. Roboczo tę grupę nazwano przeciętną. Badani pracownicy socjalni, którzy uzyskali wyniki



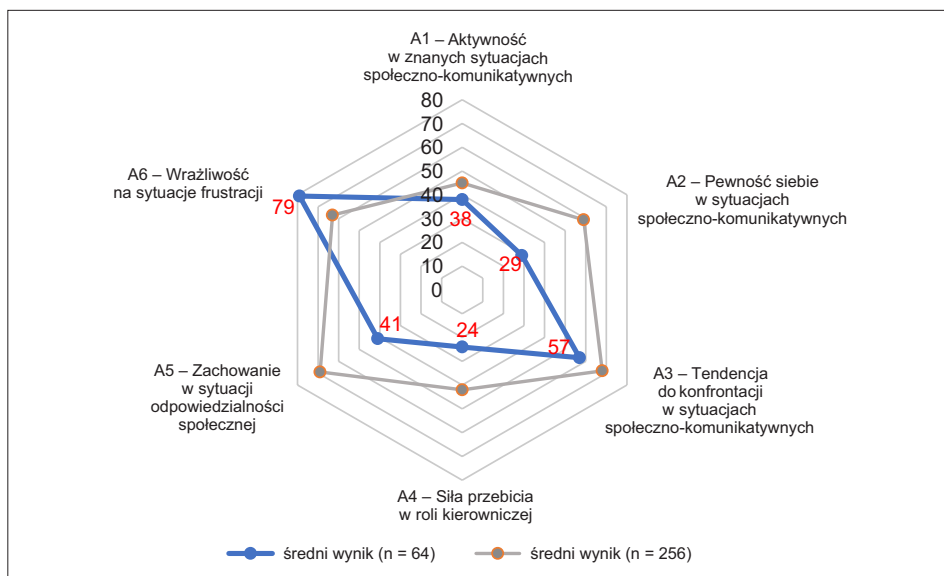
Wykres 2. Rozkład procentowy wyrażający przynależność pracowników socjalnych do poszczególnych profili (n = 286)

Źródło: opracowanie własne.

pozwalające na przyporządkowanie ich do profilu API, wykazywali się szczególnymi kompetencjami, predyspozycjami do bardzo dobrego funkcjonowania w obszarze sytuacji społeczno-komunikacyjnych. Stanowili roboczą grupę o profilu optymalnym.

Wynik wskazuje grupę ponad 32% pracowników socjalnych, którzy w obszarze kompetencji społeczno-komunikacyjnych potrzebują wsparcia. Do tych 93 pracowników wystosowano zaproszenie do wzięcia udziału w projekcie szkoleniowym, który przewidywał dwie formy działania. Pierwsza oparta była na spotkaniach superwizyjnych, które pozwalają przyjrzeć się konkretnym sytuacjom z obszaru zawodowego pracowników socjalnych, które stanowić mogły problem. Druga skoncentrowana była na procesie szkoleniowym dostarczającym nowych wzorców zachowań i narzędzi w obrębie sytuacji społeczno-komunikacyjnych. Na zaproszenie zareagowały pozytywnie 64 osoby. Jak pokazały analizy zadowolenia z zachowań w poszczególnych skalach, akces wzięcia udziału w projekcie rozwojowym wyrazili ci pracownicy, którzy odczuwali wysokie niezadowolenie ze swoich zachowań w obszarze sytuacji opartych na komunikacji i budowaniu relacji. Wśród 29 osób, które nie podjęły dalszego szkolenia (nie pytano o motyw), aż 22 osoby wyrażały bardzo wysoki poziom zadowolenia ze swoich kompetencji społeczno-komunikacyjnych (mimo przynależności do profilu problematycznego).

Poniżej zaprezentowano wyniki uzyskane przez grupę 64 badanych osób, zgłoszonych do dalszego etapu szkoleniowego, w sześciu skalach tworzących obszar kompetencji społeczno-komunikacyjnych. Jest to wynik uzyskany w pierwszym badaniu testem IPS, przed rozpoczęciem szkoleń z zakresu podnoszenia kompetencji społecznych, komunikacyjnych pracowników socjalnych.



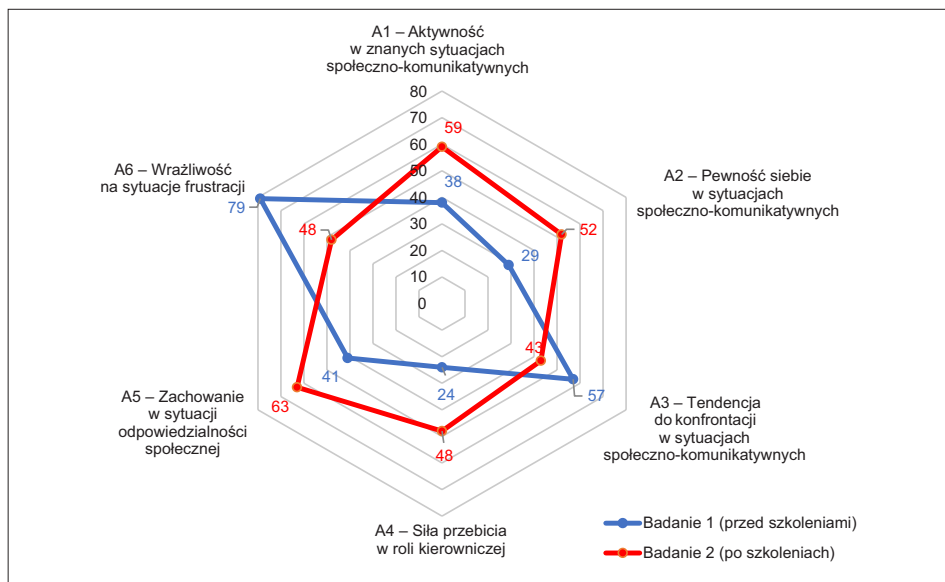
Wykres 3. Średnie wartości centylowe pracowników socjalnych dla poszczególnych wymiarów sytuacji społeczno-komunikacyjnych, którzy znaleźli się w grupie osób o problematycznym profilu osobowości (n = 64) w odniesieniu do średniego wyniku całej badanej próby (n = 286)

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki uzyskane w grupie problematycznych profili osobowości (n = 64) w sześciu skalach (wartościach centylowych) wyraźnie odbiegają od wyniku średniego całej badanej grupy. We wszystkich stanowią zdecydowanie mniej korzystny wynik. Najniższy wynik dotyczył skali pewności siebie w znanych sytuacjach społeczno-komunikacyjnych. W rozmowach z badanymi uzyskiwano informację o tym, że nie są pewni swoich kompetencji w aspekcie przekonania swoich klientów do podjęcia pewnych działań. Bardzo wysoki wynik w skali wrażliwości na frustrację wynika z przeżywanego stresu w trudnych sytuacjach kontaktów społecznych z klientami. Pracownicy socjalni często przyjmują bardzo osobiście uwagi kierowane przez klientów, potęguje to dyskomfort w relacji i wyzwała frustrację.

Po analizie zebranego materiału przygotowano propozycję projektu rozwojowego opartego na systemie szkoleń i spotkań superwizyjnych, który zakładał możliwości korekcji niekorzystnych zachowań w obszarze społeczno-komunikacyjnym. Spotkania miały na celu omawianie konkretnych sytuacji zawodowych, w których mogą się ujawnić obszary deficytowe względem kwestionariusza IPS. Szkolenia podzielone były na trzy grupy tematyczne. Pierwsza dotyczyła zagadnień związanych z radzeniem sobie z emocjami w kontaktach społecznych, wypracowaniem sposobów redukowania napięcia. Druga grupa tematyczna podejmowała tematy związane z narzędziami

komunikacyjnymi stosowanymi w trudnej sytuacji relacyjnej, np. konfliktu, sporu czy zarządzania ludźmi. Trzecia grupa tematyczna szkoleń związana była z refleksją nad kompetencjami, budowaniem poczucia sprawstwa w obszarze relacji społecznych i komunikacji z klientem. Po cyklu superwizji i szkoleń przeprowadzono drugi etap badania testem IPS. Wynik zobrazowano na wykresie 4.



Wykres 4. Średnie wartości centylowe pracowników socjalnych dla poszczególnych wymiarów sytuacji społeczno-komunikacyjnych, którzy znaleźli się w grupie osób o problematycznym profilu osobowości przed procesem szkoleniowym (niebieski wykres) i po procesie szkoleniowym (czerwony wykres) (n = 64)

Źródło: badanie własne.

Wynik okazał się niezwykle interesujący i jednocześnie zadowalający. Na powyższym wykresie nałożono wyniki uzyskane podczas pierwszego badania oraz wyniki, które pochodzą z badania po udziale pracowników w projekcie rozwojowym. Zmianie i modyfikacji uległy wzory zachowań realizowane w sześciu skalach kompetencji społeczno-komunikacyjnych. Różnice te były istotne statystycznie (zobrazowano to w tabeli 2) i wykazały bardzo wyraźnie, że zastosowany program szkolenia i działań rozwojowych dedykowany do konkretnych deficytów pracowników socjalnych spowodował znaczące zmiany w zakresie kompetencji badanych. W każdej ze skal wynik uzyskany po uczestnictwie w cyklu szkoleniowym był zdecydowanie korzystniejszy i lokował pracownika w przestrzeni profilu przeciętnego lub optymalnego. W wywiadach prowadzonych z badanymi podczas spotkań superwizyjnych uzyskano wzmocnienie tego wyniku, kiedy badani pracownicy socjalni mówili o nowej jakości

kontaktów z klientami, większej odporności na stres, większym poczuciu kompetencji poprzez dysponowanie różnymi narzędziami komunikacyjnymi, schematami rozmów, sposobami radzenia sobie z atakiem werbalnym lub też presją.

Tabela 2. Istotność różnic pomiędzy średnim wynikiem (centyle) uzyskanym przed szkoleniami i po szkoleniach w 6 wymiarach skali w obszarze kompetencji społeczno-komunikacyjnych

Wyszczególnienie	Średni wynik (centyle) przed szkoleniami	Średni wynik (centyle) po szkoleniach	t	p
A1 – Aktywność w znanych sytuacjach społeczno-komunikatywnych	38	59	-2,435	0,124
A2 – Pewność siebie w sytuacjach społeczno-komunikatywnych	29	52	-3,251	0,004
A3 – Tendencja do konfrontacji w sytuacjach społeczno-komunikatywnych	57	43	0,475	0,003
A4 – Siła przebiccia w roli kierowniczej	24	48	-2,146	0,014
A5 – Zachowanie w sytuacji odpowiedzialności społecznej	41	63	-2,485	0,031
A6 – Wrażliwość na sytuacje frustracji	79	48	4,947	0,023

Źródło: badanie własne.

Wnioski

Wyniki uzyskane w dwóch etapach badań za pomocą kwestionariusza IPS skłaniają do pewnych wniosków:

1. W wyniku przygotowanej koncepcji szkoleniowej, którą poprzedziła diagnoza za pomocą kwestionariusza IPS, udało się dokonać zmiany, korekcji zachowań w deficytowych obszarach. Podkreśla to sens realizacji projektów, będących wynikiem nie tylko deklarowanych potrzeb czy wskazywanych obszarów braku kompetencji, ale pogłębionych analiz zachowań.
2. Dzięki zmianie lub też korekcji wzorców zachowań w obszarze społeczno-komunikacyjnym badani pracownicy socjalni odczuwają wyraźną poprawę jakości kontaktów z klientem. Wskazują, że nabyte kompetencje zmieniły na lepsze komfort ich pracy.
3. Kwestionariusz pozwala precyzyjnie wskazać obszary deficytowe i daje możliwość opracowania programu korekcji zachowań w sferze społeczno-komunikacyjnej oraz podjęcia wczesnej profilaktyki deficytów kompetencyjnych pracowników obszaru pomocy społecznej.
4. Zastosowanie kwestionariusza IPS świadczy o zasadności badania potrzeb uczestników szkoleń wyrażonych w konieczności przygotowania projektów szkoleniowych precyzyjnie dostarczających swego rodzaju antidotum na obszary deficytowe.

Bibliografia

- Allport G.W. (1937), *Personality. A psychological interpretation*, Holt, New York.
- Dziewięcka-Bokun L. (2000), *Systemowe determinanty polityki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Doliński A. (2002), *Sytuacyjny kwestionariusz osobowości jako narzędzie diagnozujące wymiary niedostosowania społecznego*, [w:] *Ciągłość i zmiana w obszarze profilaktyki społecznej i resocjalizacji*: t. 1: *Wybrane aspekty pedagogiki resocjalizacji*, San Media, Zielona Góra, s. 93-102.
- Doliński A. (2004), *Zachowania młodzieży w sytuacjach społecznych jako transmisja wzorów rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krzyszczkowski J. (2012), *Superwizja i ewaluacja – dwa nowe pojęcia w pomocy społecznej i pracy socjalnej*, [w:] *Wybrane aspekty pracy socjalnej. Podręcznik dla pracowników socjalnych*, J. Krzyszczkowski (red.), Dolnośląski Ośrodek Polityki Społecznej, Wrocław, s. 42-63.
- Majcherczyk M. (2016), *Rzeczywistość VUCA w perspektywie działań personalnych*, „Personel i Zarządzanie”, nr 3, s. 31-36.
- Miles M., Huberman A. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Transhumana, Białystok.
- Mischel W. (1968), *Personality assessment*, Wiley, New York.
- Mischel W. (1973), *Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality*, Psychol. Review 80(4), s. 252-283.
- Rongińska T. (2005), *Badanie osobowości w kontekście sytuacyjnym*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Rongińska T. (2010), *Psychologiczny dyskurs sytuacyjnych kontekstów środowiska pracy*, [w:] *Edukacja – praca – rynek pracy*, red. B. Pietrulewicz, Wydaw. Nauk. Polskiego Tow. Profesjologicznego, Zielona Góra; IETI Uniwersytet Zielonogórski, s. 223-233.
- Ross L., Nisbett R. (2000), *Celovek i situacija*, Aspekt Press, Moskwa.
- Schaarschmidt U., Fischer A.W. (1996), *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster AVEM*, Swets und Zeitlinger, Frankfurt a.M.
- Schaarschmidt U., Fischer A. (1999), *IPS – Inventar zur Persönlichkeitsdiagnostik in Situationen*, Swets und Zeitlinger, Frankfurt a.M.

ZASTOSOWANIE KWESTIONARIUSZA „INWENTARZ DIAGNOSTYKI OSOBOWOŚCI W KONTEKŚCIE SYTUACYJNYM – IPS” DLA OCENY KOMPETENCJI SPOŁECZNO-KOMUNIKACYJNYCH PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono możliwości diagnostyczne kwestionariusza „Inwentarz Diagnostyki Osobowości w Kontekście Sytuacyjnym – IPS” dla oceny kompetencji społeczno-komunikacyjnych pracowników socjalnych. Zbadano 286 pracowników socjalnych, wykreślając dla każdego z nich profil kompetencyjny. Badanym, którzy uzyskali profile wymagające interwencji w postaci wsparcia bądź też korekcji, zaproponowano udział w specjalnie przygotowanym projekcie rozwojowym opartym na spotkaniach superwizyjnych oraz szkoleniach. Po tych szkoleniach ponownie wypełniali kwestionariusz IPS. Wyniki wskazały wyraźne zmiany niekorzystnych wzorców zachowań i zdecydowanie wyższy poziom jakości kompetencji społeczno-komunikacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje społeczno-komunikacyjne, osobowość w kontekście sytuacyjnym, wzorce zachowań, pracownicy socjalni.

APPLICATION OF THE QUESTIONNAIRE “INVENTORY OF PERSONALITY DIAGNOSTICS IN A SITUATIONAL CONTEXT” FOR THE ASSESSMENT OF SOCIAL COMMUNICATION COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS

SUMMARY: The article presents the diagnostic possibilities of the questionnaire “Inventory of Personnel Diagnostics in Situation Context – IPS” for the assessment of social communication competence

of social workers. 286 social workers were examined by designing the competency profile for each of them. The respondents who obtained profiles requiring intervention in the form of support or correction, were directed to participate in a specially prepared project based on supervisory meetings and training. The post test was conducted using IPS on respondents after participation in the project. The results indicated a modification of inadequate behavior patterns and a better picture of social communication competence.

KEYWORDS: social and communication competence, personality in a situational context, behavioral patterns, social workers.

Anna Kławsiuć-Zduńczyk*

ZADANIA DORADCY ZAWODOWEGO W PRACY Z OSOBAMI PLANUJĄCYMI EMIGRACJĘ ZAROBKOWĄ ORAZ REEMIGRANTAMI

W ostatnim dziesięcioleciu emigracja zarobkowa Polaków odnotowała swój niespotykany dotąd wzrost. Wraz z wejściem Polski do UE wielu naszych rodaków zdecydowało się na życie poza granicami kraju. Większość spośród ok. 2,4 mln polskich emigrantów przebywa w krajach UE: w Wielkiej Brytanii, w Niemczech, w Holandii, Irlandii (GUS 2016, s. 2).

Współcześnie emigracja ma charakter głównie zarobkowy. Zdecydowana większość, gdyż aż 73%, wyjechała z powodu pracy, dla porównania w 2002 r. powód ten podało 44% badanych. W ramach tej kategorii, dla 1/3 badanych emigracja była możliwością zarobienia większych pieniędzy, dla ok. 30% antidotum na znalezienie pracy i tylko dla 3% szansą na zwiększenie możliwości rozwoju zawodowego (GUS 2013, s. 54).

Na życie poza granicami kraju decydują się głównie osoby młode. Wiele z nich pracuje poniżej swoich kwalifikacji, przez co potwierdzają obserwowane od kilku lat zjawisko marnowania się mózgów (*brain waste*) (Kaczmarczyk, Okólski 2005, s. 45). Polacy na emigracji wybierają strategię „wysokiej konkurencyjności” na rynku pracy. Oznacza to, że są aktywni, wyedukowani, maksymalnie wykorzystujący czas pracy (także z nadgodzinami), nieobciążający finansów publicznych kraju przyjmującego, zdolni do prowadzenia własnej działalności gospodarczej oraz akceptujący najniższe wynagrodzenie (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009, s. 149).

Skala powrotów nie jest łatwa do oszacowania i brakuje na ten temat danych, jednak część emigrantów, których obecnie jest ponad 2,4 mln, deklaruje powrót do kraju (Grabowska-Lusińska, Okólski 2009, s. 208) i tym samym zasili polski rynek pracy. Można założyć, że część reemigrantów postanowi szukać pracy za pośrednictwem powiatowego urzędu pracy, przez co stanie się potencjalnymi klientami doradcy zawodowego. Jednocześnie, ze względu na masowość zjawiska emigracji zarobkowej, wielu klientów doradcy zawodowego będzie rozważać podjęcie pracy za granicą. Z tego punktu widzenia warto się zastanowić, jakie zadania stoją przed doradcą zawodowym w kontakcie z klientem planującym emigrację lub z niej powracającym. Poza doradcą zawodowym z powiatowego urzędu pracy pomoc osobom planującym bądź wraca-

* Anna Kławsiuć-Zduńczyk, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Katedra Teorii Wychowania; e-mail: annakz@umk.pl.

jącym z emigracji może świadczyć doradca zawodowy zatrudniony w akademickim biurze karier, agencji zatrudnienia, OHP, WUP, jak i doradca EURES. W odpowiedzi na powyższe pytanie pomocna będzie wiedza, m.in. na temat motywów emigracji, jak i powrotów, rodzaju doświadczeń zdobywanych na emigracji, trudności i możliwości, z jakimi spotykają się (re)emigranci. W tym celu przytoczę wyniki przeprowadzonych badań na temat doświadczeń edukacyjno-zawodowych polskich reemigrantów (Kławsiuć-Zduńczyk 2014b), które posłużą do dalszej analizy podjętego tematu.

Opis badania

Jak przebiega proces uczenia się emigrantów? Jakie trudności napotykają na emigracji i po powrocie do kraju? Jakie są motywy powrotu? Z jakim kapitałem wracają do Polski i w jaki sposób planują go wykorzystać? Próbując odpowiedzieć na powyższe pytania, przeprowadziłam badania empiryczne, których głównym celem było poszerzenie stanu wiedzy na temat procesu pozyskiwania i kapitalizowania doświadczeń edukacyjno-zawodowych przez polskich re(emigrantów) (Kławsiuć-Zduńczyk 2014b). Badania miały charakter jakościowy, przeprowadzone zostały za pomocą wywiadów częściowo ustrukturalizowanych (Bauman 1995, s. 65). Za kryterium doboru badanych obrałam minimum roczny pobyt na emigracji rozpoczęty po 1 maja 2004 r. W rezultacie analizie poddałam sześć wywiadów pogłębionych osób zamieszkujących Wielką Brytanię (4) oraz Irlandię (2), czyli kraje, które od początku emigracji poakcesyjnej znajdują się w czołówce krajów europejskich, najliczniej zamieszkiwanych przez Polaków (GUS 2017, s. 2). Połowa respondentów zgłosiła chęć wzięcia udziału w badaniach w odpowiedzi na ogłoszenie, pozostali wybrani zostali za pomocą metody kuli śnieżnej (Babbie 2007, s. 205). W celu ukazania przebiegu procesu pozyskiwania i kapitalizowania doświadczeń edukacyjno-zawodowych badanych obszary tematyczne poruszane w wywiadach dotyczyły czasu przed emigracją, emigracji oraz reemigracji, czyli powrotu z emigracji do kraju ojczystego. Do przeprowadzenia analizy badań zastosowane zostało zbiorowe studium przypadku (Silverman 2008, s. 169). Analiza danych przebiegała według ogólnych etapów analizy badań jakościowych (Rubacha 2008, s. 260). Przeprowadzone wywiady zostały poddane transkrypcji oraz zakodowane zgodnie z obowiązującą procedurą (Babbie 2007, s. 400-406). W wyniku wyodrębnienia w materiale badawczym powtarzających się wypowiedzi badanych na dany temat powstało dziesięć kategorii dotyczących aktywności zawodowo-edukacyjnych badanych, motywów emigracji i reemigracji, trudności z nimi związanych oraz poczucia jakości życia re(emigrantów). Na potrzeby artykułu powołam się jedynie na część wyników badań.

Zawodowo-edukacyjny wymiar emigracji

Badanie wykazało, że niezadowolenie z sytuacji na polskim rynku pracy było głównym powodem emigracji, także wśród osób z wykształceniem wyższym, poza jedną respondentką, która emigrowała w celu poznania obcej kultury i nauki języka angielskiego. Wszyscy badani posiadali wyuczony zawód, wśród których cztery osoby miały wykształcenie wyższe, a dwie średnie zawodowe. Na emigracji tylko jedna badana pracowała w zawodzie, który pośrednio związany był z posiadanym wykształceniem – będąc magistrem pedagogiki specjalnej pracowała jako opiekun w domach opieki społecznej. Posiadanie doświadczenia zawodowego oraz polskiego dyplomu uczelni wyższej nie umożliwiało respondentce awansu zawodowego. W tym celu musiała ukończyć kurs i zdać w języku angielskim egzamin NVQ (kwalifikacji zawodowych opartych na standardach brytyjskich) z zakresu zdrowia, opieki społecznej i opieki zdrowotnej.

Emigracja jako nowe doświadczenie w biografii stanowiło dla respondentów źródło formalnego, pozaformalnego i często nieformalnego uczenia się (Malewski 2010, s. 21). Pomimo że pozostali badani nie wykonywali wyuczonego zawodu, podejmowali profesje, które wymagały posiadania konkretnych kompetencji. Musieli wykazać się umiejętnością języka angielskiego, zarządzania ludźmi, planowania, pisania raportów, a także radzenia sobie ze stresem. U zagranicznych pracodawców mieli okazję przyglądać się odmiennej niż w Polsce organizacji pracy, poznać innowacyjne rozwiązania. Kształcąca była również praca w międzynarodowym zespole, z ludźmi o innym systemie wartości, przekonaniach i pochodzeniu.

W konsekwencji, większość respondentów, pomimo podejmowania pracy poniżej swoich kwalifikacji, zdobyła nową wiedzę i umiejętności zawodowe. Badani wzbogacili się o wiedzę i umiejętności m.in. z zakresu zarządzania personelem, planowania, zarządzania organizacją, czasem pisania raportów, innowacyjnych rozwiązań stosowanych w przedsiębiorstwach.

Magda: *To, że pracowałam w Anglii, miałam takie a nie inne doświadczenie, tyle się nauczyłam, że mój zakres się trochę powiększył i mogę być nawet od spraw marketingowych czy w firmie zarządzać stronami internetowymi.*

Pod wpływem emigracji respondenci zmienili swój dotychczasowy stosunek do pracy i zdobywania nowej wiedzy. Przejrzyste zasady zatrudnienia i awansu zawodowego oraz godziwe zarobki sprawiały, że respondenci szanowali swoją pracę i podwyższali kwalifikacje zawodowe, zdobywając certyfikaty m.in. w zakresie zdrowia, opieki społecznej i opieki zdrowotnej, zarządzania stronami internetowymi oraz językowe.

Agata: *No tak, jak ja tam przyjechałam, to zaczęłam chodzić do koleżdu i nauka była za darmo. Właśnie to był taki specjalny koleżdu dla emigrantów. To było finansowane*

z budżetu urzędu miasta, z działu dla emigrantów. I to były zajęcia, które się odbywały dwa razy w tygodniu i były za darmo.

Badani, dzięki doświadczeniom emigracyjnym, dostrzegli w swoim zachowaniu cechy, które wcześniej nie były mocno eksponowane. Zaobserwowali wzrost poczucia większej samodzielności, pewności siebie, asertywności, sprawstwa, odporności na stres, opanowania i pokory. Emigracja nauczyła respondentów dystansu do siebie i do innych, zwiększyła odporność psychiczną, wytrwałość i cierpliwość. Pod wpływem licznych doświadczeń, w tym związanych z trudnościami w adaptacji do nowego miejsca zamieszkania i pracy, zmienił się również sposób myślenia respondentów, którzy bardziej uwierzyli w swoje możliwości i umiejętności, a także poczuli chęć stawiania sobie nowych wyzwań, celów i konsekwentnego ich realizowania.

Magda: *Jestem bardziej pewna siebie. [...] Kiedyś bardziej się stresowałam jak szłam na rozmowę czy w innych sytuacjach. Teraz aż tak bardzo się nie stresuję, teraz rozmawiam otwarcie, nie jąkam się, nie czerwienię się, mówię o co mi chodzi, co chcę i tyle. Jestem taka bardziej otwarta, pewna siebie, duży wpływ miał właśnie wyjazd. To, że się usamodzielniałam, że musiałam sama o siebie zadbać i sobie radzić jakoś.*

Ola: *[...] I też taką bardzo fajną sprawą było to, że człowiek uczy się takiej elastyczności, takiej siły życiowej jakiejś, takiego czegoś, że właściwie nie widzisz przeszkód żadnych.*

Emigracja wymusiła na respondentach elastyczne podejście do życia związane z koniecznością przystosowania się do różnych miejsc, osób, środowiska życia i pracy. Funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym zwiększyło wśród respondentów wiedzę na temat zwyczajów, tradycji, języka kraju przyjmującego oraz krajów innych emigrantów, wrażliwość na różnice kulturowe, światopoglądowe, religijne oraz nauczyło tolerancji.

Tomek: *W Anglii poznałem wielu ludzi, którzy pochodzili z różnych miejsc świata i przez to stałem się chyba bardziej tolerancyjny. Kiedy pracujesz z Nigeryjczykiem, Słowakiem, Ukraińcem, Portugalczykiem i oczywiście z mnóstwem Polaków (śmiech), to w pewnym momencie przestaje to mieć dla ciebie jakiegokolwiek znaczenie. Po prostu wszyscy stają się tacy sami, przestajesz mieć jakieś uprzedzenia. Nawet z niektórymi spotkaliśmy się po pracy.*

Polacy na emigracji samodzielnie zdobywali wiedzę, ale także tworzyli społeczności uczące się (Kurantowicz 2007), w ramach których powielali zarówno pozytywne, jak i negatywne wzorce postępowania i myślenia. Respondenci spotykali na swej drodze również takich Polaków, którzy wyrażali negatywne przekonania na temat przedstawicieli innych kultur, narodowości i religii.

Powroty

Motywy powrotów respondentów były zróżnicowane i złożone, miały podłoże zarówno społeczne (kłopoty z integracją, tęsknota za ojczyzną), ekonomiczne (pogorszenie się sytuacji ekonomicznej kraju przyjmującego i zwiększające się bezrobocie, chęć zainwestowania oszczędności w Polsce), rodzinne (sytuacje rodzinne, powrót do rodziny), ale także wynikały z chęci zmiany charakteru pracy z fizycznej na umysłową.

Agata: *Pomyślałam sobie, mam skończone studia, zaraz trzydziestka mi stuknie, jestem mężatką już od roku, kurde co robić? I chyba jest ciężiej osobom, które są wykształcone. I to następuje gdzieś po dwóch latach. Bo wszystkie osoby, które ja tam znam, miały ten kryzys jakoś tak właśnie po tych dwóch latach spędzonych na emigracji, każda jedna osoba po studiach wiedziała, że musi coś zrobić. Nieważne, czy tam, czy miałby to być powrót do Polski, po prostu masz w sobie takie nasycenie, że tych pieniędzy jest już wystarczająco, tych ciuchów, tego wszystkiego, naprawdę masz, taki moment i dopiero wtedy zaczynasz zupełnie inaczej myśleć i dopiero wtedy zaczynasz myśleć o przyszłości. Co z tego, że teraz jesteśmy młodzi i mamy pieniądze, jak długo jeszcze możemy pracować tam, gdzie pracujemy? Liczymy się z tym, że za jakiś czas pojawią się dzieci. Bo jak długo można być kelnerką czy nawet menadżerem restauracji?*

Wszyscy respondenci w momencie podjęcia decyzji o powrocie byli optymistycznie nastawieni w stosunku do czekającej ich zmiany, pomimo świadomości możliwości obniżenia się standardu i jakości życia po powrocie do Polski.

Kamila: *A plusy były takie, że będę się rozwijać, pójdę na jakiś kurs, może znajdę jakąś fundację z dziećmiakami niepełnosprawnymi, może coś. Normalnie miałam szal w głowie. O matko, jak wrócę, to będzie podbój Polski [...]. Myślałam, że wrócę do Polski, ułożę sobie życie, może znajdę męża i chciałam tak jakoś normalnie żyć [...]. Chciałam otworzyć biznes, mam pieniądze na rozkręcenie biznesu.*

Okazało się, że dla badanych reemigrantów powrót do kraju był krytycznym wydarzeniem życiowym. Respondenci po powrocie z emigracji odczuwali trudność w ponownym przystosowaniu się do polskiej rzeczywistości. Rozczarowani byli złą sytuacją na rynku pracy, kilkumiesięcznym, bezskutecznym poszukiwaniem zatrudnienia, niezrozumiałymi zasadami rekrutacji pracowników, nepotyzmem, a także pomijaniem przez potencjalnych pracodawców doświadczenia zdobytego na emigracji.

Tomek: *Sam początek był bardzo pozytywny. Poczulem, że nareszcie jestem u siebie. Schody się zaczęły, jak nie mogłem znaleźć pracy...*

Agata: *[...] polska rzeczywistość sprowadza cię na ziemię.*

Kamila: *To znaczy tu się nic nie zmieniło, przez te cztery lata nic się w Polsce nie zmieniło. I wróciłam. Ale wróciłam i jestem rozczarowana totalnie. [...] Nie ma żadnej pracy. Jak wróciłam, skrzydła mi opadły. [...] A przyjechałam i jesteś nikim tak jakby.*

Czuję się tak strasznie, wartość człowieka spadła. [...] Tym, co jest tutaj, jestem bardzo rozczarowana. Bo bardzo bym chciała mieszkać w Polsce i ta tęsknota za tymi korzeniami jest, ale człowiekowi nie daje się szansy na normalne życie, na godne życie, na rozwijanie swoich umiejętności, żeby poszedł gdzieś na jakiś kurs, żeby tych kursów było więcej, żeby być za tą osobą bezrobotną. Wydaje mi się, że te osoby mogłyby mieć więcej jakichś przywilejów.

Dużą trudnością dla badanych reemigrantów było także zaakceptowanie wysokich kosztów życia w Polsce. Pobyt na emigracji przyczynił się również do osłabienia więzi rodzinnych oraz kontaktów ze znajomymi i przyjaciółmi.

Kapitalizowanie zasobów reemigrantów

W jaki sposób wyglądała adaptacja kapitału osób powracających z emigracji? Kapitalizowanie zdobytych doświadczeń edukacyjnych na emigracji przez badanych reemigrantów koncentrowało się głównie wokół języka angielskiego. Badani przyznawali, że znajomość języka angielskiego, którą nabyli lub usprawnili podczas pobytu na emigracji, jest najbardziej użyteczną umiejętnością zdobytą na emigracji, którą wykorzystują w życiu codziennym. Większość respondentów przyznała, że znajomość języka angielskiego wpływa na podwyższenie samooceny.

Ola: A poza tym, jeśli chodzi o angielski, to będąc w Anglii, ten język polubiłam, ponieważ kryje w sobie wiele niuansów i na przykład jak oglądam telewizję, to podoba mi się, że mogę bez lektorów żadnych oglądać i jest fajnie, mogę sobie oglądać jakieś wiadomości i wszystko rozumiem, czy mogę komuś na ulicy pomóc. To jest wszystko takie fajne, że tak powiem, horyzonty się znacznie zwiększają.

Po powrocie do Polski język angielski pomocny był również podczas rozmów kwalifikacyjnych oraz wykorzystywany w przyszłej pracy, w tym w charakterze korepetytora.

Bez względu na poziom znajomości języka angielskiego wśród respondentów przejawiała się chęć podwyższenia swoich kompetencji językowych. Motywację do uczenia się języka angielskiego można uznać za jedną z pozytywnych konsekwencji emigracji.

Kolejnym pozytywnym efektem emigracji było zdobycie zróżnicowanego doświadczenia zawodowego, które polegało na nabyciu konkretnych umiejętności zawodowych, ale również na obserwacji odmiennego podejścia do zarządzania personelem, firmą, organizacją. Nabyte doświadczenie w tym zakresie reemigranci planowali wykorzystać w pracy w Polsce, zwłaszcza osoby planujące rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej.

Magda: Jedyńie założyć własny biznes. Złożyć o dotację do urzędu pracy albo do funduszu europejskiego i otworzyć jakiś sklep i zarabiać sama na siebie. Jedyńie.

Inspiracją płynącą z krajów emigracji w kontekście założenia własnej działalności gospodarczej był m.in. dom spokojnej starości prowadzony w charakterze domu jednorodzinnego z ogrodem z kilkorgiem podopiecznych, w którym panuje poczucie swobody i „rodzinnej” atmosfery; obwoźny sklep samochodowy z jedzeniem (*food truck*), w którym sprzedawano dania, napoje, desery, których nie serwowano dotychczas w Polsce, a także rozwiązania marketingowe, które byłyby pomocne w promowaniu własnego biznesu. Ponadto reemigrantom imponował stosunek pracodawcy do pracownika, polegający na respektowaniu praw i okazywaniu szacunku dla każdego zatrudnionego, bez względu na jego pochodzenie, zajmowane stanowisko i rodzaj wykonywanej profesji, co również mogło zostać wykorzystane na polskim rynku pracy.

Zadania doradcy zawodowego w pracy z osobami planującymi emigrację zarobkową

Z przytoczonych powyżej wyników badań można wyciągnąć wnioski, które mogą się okazać przydatne doradcy zawodowemu w pracy zarówno z klientem, który planuje emigrację, jak i z tym, który z niej powrócił.

Jednym z istotnych zadań doradcy zawodowego w kontakcie z klientem planującym emigrację jest zwiększanie jego świadomości na temat współcześnie rozumianej kariery.

Słowo kariera, które do niedawna kojarzone było jedynie z pięciem się po szczeblach drabiny, do której prowadzi awans zawodowy, osiąganiem spektakularnych sukcesów na gruncie zawodowym, współcześnie definiowane jest szerzej. Obecnie kariera rozumiana jest jako „proces ustawicznego uczenia się, którego rezultatem jest zakumulowany zbiór doświadczeń życiowych i pozycji, i ról zawodowych, sprawdzany za każdym razem obiektywnymi kryteriami atrakcyjności i popytu na rynku pracy” (Bańka 2007, s. 36). Zmianę w obszarze rozumienia kariery opisuje m.in. Ewa Solarczyk-Ambrozik, która na podstawie prac Douglasa T. Halla, twórcy pojęcia kariery proteuszowej, wskazującego na odpowiedzialność jednostki za przebieg i kształt kariery, oraz Maury’ego Peiperla i Yehudy Barucha opisujących „kariere postkorporacyjną” zwraca uwagę na zjawisko przesunięcia orientacji pracowników z bezpieczeństwa zatrudnienia na zdobycie kompetencji do bycia zatrudnionym (Solarczyk-Ambrozik 2016, s. 33). Oznacza to, że kariera nie ogranicza się do określonego etapu życia, ale jest rozpatrywana w szerszej perspektywie czasowej. Na karierę nie składają się jedynie sukcesy zawodowe, ale wszelkiego rodzaju doświadczenia i kompetencje zdobywane w ciągu całego życia. Układają się one w mozaiki o różnorodnych kształtach, wielkościach, odcieniach, formułując indywidualne biografie, a jakość i ilość skumulowanych doświadczeń ma znaczenie w obieraniu kierunku przebiegu kariery poszczególnych jednostek (Minta 2014).

Zmiana postrzegania kariery implikuje również odmienne od dotychczasowego spojrzenie na sytuację jednostki na rynku pracy. Wraz z przyrostem indywidualnego kapitału każdorazowo następuje weryfikacja potencjału kandydata. Zdobywanie kolejnych doświadczeń przez jednostkę, bez względu na charakter wykonywanej pracy, może polepszyć jej sytuację na rynku pracy. Coraz rzadziej występują sytuacje, w których pracownik większość swojego stażu pracy związany jest z tym samym zakładem, stanowiskiem. Duża rotacyjność pracowników, spowodowana m.in. zwiększonymi wymogami pracodawców, niestabilnością rynku pracy, powoduje, że w trakcie naszej kariery zawodowej kilkukrotnie zmieniamy zawód i miejsce pracy. Z raportu „Młodzi 2011” wynika, że osoby młode, wkraczające na rynek pracy, przez pierwsze kilka lat, średnio do 29. roku życia, *będą podejmowały różne zawody często niezgodne z posiadanymi kwalifikacjami i kompetencjami* (Szafraniec 2011). Upadł również mit wyższego wykształcenia, przez co zanika przeświadczenie o gwarancji zatrudnienia dzięki ukończonym studiom.

W dzisiejszych czasach realizowane są „kariery bez granic”, które polegają na stałym przekraczaniu granic zawodu i środowisk zawodowych, przechodzeniu od jednej możliwości do drugiej, adaptując się do innego rodzaju pracy, zawodu, zadań, projektów (Bańka 2007). Współczesny pracownik funkcjonuje w rzeczywistości zawodowej, która charakteryzuje się zmiennością, płynnością, nieprzewidywalnością (Beck 2002; Bauman 2006; Giddens 2008), dlatego szczególnie ważne jest ciągle inwestowanie w kapitał kariery i stałe go odnawianie. Kapitał kariery to zbiór wszystkich kompetencji życiowych jednostki, kumulacja poszczególnych kapitałów tkwiących w jednostce, uzyskanych w toku edukacji, pracy, doświadczenia życiowego, doświadczenia społecznego i kulturowego, przy założeniu, że postrzeganie zasobów kompleksowo zwiększa wartość kapitałową jednostki (Bańka 2007).

Wiedza na temat możliwości i ograniczeń współcześnie rozumianej kariery może spowodować u osób planujących emigrację, że ich decyzje w tym zakresie będą bardziej świadome i przemyślane, a dokonywane wybory w większym stopniu ukierunkowane na samorozwój. Poza tym tak rozumiana kariera daje większą swobodę w jej realizowaniu w różnych miejscach, czasie i charakterze, co może zachęcać, zwłaszcza młodych ludzi, do podejmowania pracy za granicą, także poniżej swoich kwalifikacji.

Doradca zawodowy w kontakcie z klientem, który rozważa emigrację, w zależności od dyrektywnego, dialogowego lub liberalnego modelu pracy z klientem (Kargulowa 2006, s. 40), powinien przedstawić, wspólnie ustalić lub pomóc w samodzielnym dojściu do wniosku na temat konsekwencji edukacyjno-zawodowych, ale także społecznych i kulturowych, jakie wiążą się z wyjazdem z kraju i późniejszym powrotem. Ważne jest zatem zarówno dobre zaplanowanie wyjazdu, jak i świadome podejmowanie decyzji edukacyjno-zawodowych na emigracji. W lepszym odnalezieniu się w nowym kraju

z pewnością będzie miała znaczenie znajomość języka obcego, posiadanie informacji na temat kraju emigracji, jego kultury i zwyczajów, a także przygotowanie się pod względem emocjonalnym.

Zadaniem doradcy jest uświadomienie osobom, które zdecydują się na emigrację i pracę na stanowiskach poniżej swoich kwalifikacji lub ambicji, że samorozwój i stałe zdobywanie nowych kompetencji i kwalifikacji jest konieczne do pozostawania atrakcyjnym na rynku pracy, zwłaszcza planując powrót do ojczyzny. Na emigracji istnieje wybór podejmowania pracy satysfakcjonującej pod względem finansowym, jednak często wywołującej dyskomfort związany z niewykorzystywaniem swojego potencjału intelektualnego, a dążeniem do zmiany swojej sytuacji poprzez uczenie się, zdobywanie nowych kwalifikacji, podnoszenie poziomu znajomości języka obcego, a w konsekwencji zwiększanie swoich szans na awans zawodowy. Świadome kształtowanie swojej ścieżki kariery polega na ciągłym uczeniu się, zdobywaniu nowych doświadczeń, wykorzystywaniu swoich umiejętności, co wymaga zaangażowania i odpowiedzialności.

Kapitał zgromadzony na emigracji nie zawsze jest wystarczający, aby odnieść sukces na polskim rynku pracy. Posiadanie jedynie doświadczenia zawodowego zdobytego na emigracji może się okazać niesatysfakcjonujące polskiego pracodawcę. Polski rynek pracy, w przeciwieństwie do rynku angielskiego czy irlandzkiego, na pierwszym miejscu w dalszym ciągu stawia wykształcenie, a w następnej kolejności doświadczenie i umiejętności, które również są niezbędne do wykonywania zawodu. Doradca zawodowy może zapobiec rozczarowaniu reemigrantów, zwracając uwagę jeszcze przed wyjazdem z kraju na istotę samorozwoju, konieczność uzupełniania posiadanej wiedzy i umiejętności, doskonalenia języka obcego, dokumentowania wszelkich działań edukacyjno-zawodowych zdobytych na emigracji, przyczyniających się do podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji.

Zadania doradcy zawodowego w pracy z reemigrantami

Analizując wyniki przytoczonych badań, można dostrzec określone potrzeby reemigrantów, w tym potrzebę informacji, diagnozy i wsparcia, które mogłyby być realizowane z pomocą doradcy zawodowego.

Doradca zawodowy, wcielając się w rolę informatora (Wojtasik 1994, s. 82), może przekazać reemigrantom cenną wiedzę m.in. na temat różnych form wsparcia dla osób bezrobotnych, w tym podnoszenia kwalifikacji, możliwości uzyskania świadczeń pieniężnych. Reemigrantom planującym wykorzystać swoje doświadczenia emigracyjne w formie samozatrudnienia doradca zawodowy może przekazać wiele informacji związanych z wymogami formalnymi związanymi z założeniem i prowadzeniem własnej działalności gospodarczej, ale także doradzić, w jaki sposób pozyskać finansowanie na

rozpoczęcie własnej działalności. Dodatkowo doradcy mogą udzielić reemigrantom praktycznych wskazówek na temat prowadzenia efektywnego, innowacyjnego i konkurencyjnego na rynku polskim przedsięwzięcia. Doradca zawodowy posiadający wiedzę na temat polskich realiów i rynku pracy może trafniej określić powodzenie danego przedsięwzięcia, pomóc wypracować jego słabe i mocne strony, dostrzec jego szanse i zewnętrzne zagrożenia (Rosalska 2012, s. 118).

Informacje udzielane przez doradcę zawodowego mogą również dotyczyć aktualnej sytuacji na polskim i lokalnym rynku pracy, zawodów nadwyżkowych i deficytowych w regionie i innych tematów związanych z funkcjonowaniem rynku pracy.

Innym zadaniem doradcy jest diagnoza wiedzy i umiejętności uzyskanych przez klienta w wyniku doświadczeń emigracyjnych. Polacy na emigracji zdobywają wiele nowych doświadczeń zawodowych, edukacyjnych i życiowych. Spotykają na swojej drodze osoby odmienne kulturowo, narodowościowo, stykają się z różnymi podejściami do edukacji i pracy, co w największym stopniu odróżnia ich doświadczenia od doświadczeń osób pracujących w Polsce. Zadaniem doradcy jest zdiagnozowanie nowej wiedzy, kompetencji i kwalifikacji zdobytych przez klienta na emigracji, zestawienie jej z uzyskanym wykształceniem, doświadczeniem zawodowym sprzed emigracji oraz skonfrontowanie zebranej wiedzy z aktualnymi możliwościami i aspiracjami klienta. W wyniku analizy wszystkich czynników doradca zawodowy powinien zaproponować różne alternatywy wykorzystania potencjału reemigranta w polskich warunkach.

Dla reemigrantów ważne jest również wsparcie emocjonalne. Doradca niczym spolegliwy opiekun (Wojtasik 1994, s. 112) miałby okazję wesprzeć reemigrantów w trudnościach związanych z koniecznością ponownego zaadaptowania się w polskiej rzeczywistości. Powrót do Polski może się okazać doświadczeniem życiowym, który porównywalny jest z przechodzeniem kolejnych faz szoku kulturowego (Kownacka 2006, s. 55-58).

Wsparcie emocjonalne połączone z rzetelną informacją i prawidłową diagnozą doradcy zawodowego mogłoby w dużej mierze polepszyć sytuację klienta-reemigranta. Nie należy jednak zapominać, że taka postawa wymaga od doradcy dużego zaangażowania, wszechstronnej wiedzy oraz odpowiednich kompetencji. Niestety, urzeczywistnienie tak przedstawionej wizji pracy doradcy nie zawsze jest możliwe. Trudności nie wynikają jedynie z nastawienia i zaangażowania doradcy, ale również z ograniczeń towarzyszących wykonywaniu zawodu doradcy. Doradca zawodowy niejednokrotnie jest przeciążony swoimi obowiązkami, często związanymi z nadmierną biurokracją, co powoduje skrócenie czasu, który może poświęcić poszczególnym klientom (Golczyńska-Grondas, Grotkowska-Leder 2006, s. 179). Brakuje również publicznych środków na podnoszenie kwalifikacji i kompetencji doradców, które mogłyby przyczynić się do zwiększenia skuteczności i jakości wykonywanej pracy. Nie zmienia to jednak faktu, że

współczesny doradca coraz częściej będzie miał styczność z klientami, których kariery mają nieliniowy przebieg, doświadczenia zawodowe, w tym zdobywane na emigracji, będą coraz bardziej zróżnicowane, co wymusza na doradcy zawodowym konieczność większej otwartości i elastyczności w analizowaniu indywidualnych biografii klientów, co z kolei wymaga stałego uzupełniania swojej wiedzy i kompetencji (Szumigraj 2013; Kławiński-Zduńczyk 2014a).

Zakończenie

Postrzegając doświadczenia emigracyjne jako proces, na który składa się zarówno okres planowania emigracji, czas spędzony na emigracji, jak i doświadczenia towarzyszące powrotowi do ojczyzny, już na pierwszym etapie doradca zawodowy może odegrać istotną rolę, wyjaśniając klientowi, na czym polega współczesne rozumienie kariery. Wiedza w tym zakresie może się przyczynić do bardziej świadomych wyborów edukacyjno-zawodowych związanych z emigracją.

Ze względu na coraz powszechniejsze zjawisko realizowania karier poza granicami kraju doradca zawodowy powinien się przyczyniać do wykształcenia u swoich klientów chęci dążenia do samodzielnego podejmowania decyzji nie tylko zawodowych, ale i edukacyjnych, życiowych, niezależnie od czasu, miejsca i sytuacji, w jakiej się znajdują. Zadaniem doradcy powinno być również uświadamianie klientów, że uczenie się stało się standardem, koniecznością, ale też szansą we współczesnym świecie. Niezbędne jest zatem zdobywanie kompetencji ułatwiających samodzielne uczenie się, elastyczne podejście do zmiany, zarządzanie własną ścieżką kariery.

Pomimo że emigracja Polaków ma charakter głównie zarobkowy, a nasi rodacy pracują często poniżej swoich kwalifikacji, doradca zawodowy powinien być pomocny w diagnozowaniu kompetencji i kwalifikacji zawodowych, które mogą się okazać atrakcyjne na polskim rynku pracy. Zaprezentowane badania pokazują, że osoby, które zdecydują się na pracę za granicą, mają szansę, aby pod wpływem doświadczeń emigracyjnych zwiększyć przekonanie o swojej skuteczności, zaradności, a dzięki temu odważniej podejmować nowe wyzwania. Mają również perspektywę szerszego spojrzenia na swoją przyszłość zawodową, w której nie wykluczają realizowania kariery w różnych miejscach i zawodach, co wpisuje się we współczesne trendy i wymogi rynku pracy. Elastyczne podejście, doświadczenie pracy w międzynarodowym zespole, znajomość języka obcego, a także otwartość na nowe wyzwania mogą się okazać atutem emigrantów na polskim rynku pracy, a także mogą pomóc w podjęciu decyzji o samozatrudnieniu.

Współcześnie istnieje potrzeba dostosowywania się do ustawicznie zmieniających się warunków życia, w czym pomocny może się okazać doradca zawodowy, zarów-

no w przypadku planowania emigracji, jak i powrotu. Trzeba jednak podkreślić, że powodzenie na zagranicznym, jak i polskim rynku pracy uzależnione jest przede wszystkim od własnej aktywności klienta, a mianowicie świadomego wykorzystywania przez niego nadarzających się okazji edukacyjno-zawodowych, jakości gromadzonych doświadczeń oraz umiejętności ich wykorzystywania. Doradca zawodowy natomiast, aby mógł skutecznie wspierać klientów w coraz bardziej niestandardowym przebiegu kariery, musi stale inwestować we własny rozwój.

Bibliografia

- Babbie E. (2007), *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa.
- Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, PRINTB, Poznań.
- Bauman T. (1995), *O możliwości zastosowania metod jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Zasady badań pedagogicznych*, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 25-75.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Golczyńska-Grondas A., Grotkowska-Leder J. (2006), *Instytucjonalne ramy i ograniczenia w doradztwie zawodowym*, [w:] A. Golczyńska-Grondas, Ł. Dunajew-Tarnowska (red.), *Metoda biograficzna w doradztwie zawodowym i pracy socjalnej*, wyd. Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź, s. 163-185.
- Grabowska-Lusińska I., Okólski M. (2009), *Emigracja ostatnia?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- GUS (2013), *Migracje zagraniczne ludności. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- GUS (2016), *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2015*, Departament Badań Demograficznych, Warszawa.
- GUS (2017), *Informacja o rozmiarach i kierunkach czasowej emigracji z Polski w latach 2004-2016*, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa.
- Kaczmarczyk P., Okólski M. (red.) (2005), *Migracje specjalistów wysokiej klasy w kontekście członkostwa Polski w Unii Europejskiej*, wyd. Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Departament Analiz i Strategii, Warszawa.
- Kargulowa A. (2006), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kławsiuć-Zduńczyk A. (2014a), *Poradnictwo całowyciowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kławsiuć-Zduńczyk A. (2014b), *Powroty. Doświadczenia edukacyjno-zawodowe polskich reemigrantów*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kownacka E. (2006), *Od szoku do adaptacji: psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę*, [w:] A. Paszkowska-Rogacz, E. Olczak, E. Kownacka, D. Cieślukowska (red.), *Doradztwo zawodowe a wyzwanie międzykulturowe*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa, s. 39-63.

- Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Minta J. (2014), *Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradownawczej*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 15, s. 113-127.
- Rosalska M. (2012), *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2016), *Zmiany we wzorach przebiegu karier a całonocne uczenie się*, [w:] *Doradztwo zawodowe w perspektywie całonocnego uczenia się*, E. Solarczyk-Ambrozik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 31-47.
- Szafraniec K. (2011), *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Sumigraj M. (2013), *O potrzebie zmiany w kształceniu przyszłych doradców*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 14, s. 215-227.
- Wojtasik B. (1994), *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownawstwa*, Prace Pedagogiczne XCVIII, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

ZADANIA DORADCY ZAWODOWEGO W PRACY Z OSOBAMI PLANUJĄCYMI EMIGRACJĘ ZAROBKOWĄ ORAZ REEMIGRANTAMI

STRESZCZENIE: Współcześnie kariera rozpatrywana jest w kontekście całego życia i uwzględnia różne formy aktywności, miejsca, doświadczenia. Realizowanie karier poza granicami kraju stało się zjawiskiem powszechnym. Z punktu widzenia edukacyjno-zawodowego emigracja zarobkowa stwarza nowe możliwości i szanse, ale jednocześnie może się okazać zagrożeniem. Istotną rolę w świadomym kształtowaniu indywidualnych karier osób decydujących się na emigrację, jak i reemigrantów, mogą odgrywać doradcy zawodowi.

Głównym celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, jakie zadania stoją przed doradcą zawodowym w pracy z osobami planującymi emigrację, a także z tymi, którzy zdecydowali się na powrót do kraju i szukają swojego miejsca na polskim rynku pracy. W celu odpowiedzi na powyższe pytania w artykule wykorzystane zostały wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań dotyczących procesu pozyskiwania i kapitalizowania doświadczeń edukacyjno-zawodowych przez polskich (re)emigrantów. Badania zostały przeprowadzone metodą jakościową za pomocą wywiadów częściowo ustrukturalizowanych. Za kryterium doboru badanych obrano minimum roczny pobyt na emigracji rozpoczęty po 1 maja 2004 r. W rezultacie poddanych zostało analizie sześć wywiadów pogłębianych.

W wyniku interpretacji pozyskanych danych na temat motywów emigracji i powrotów, trudności związanych z emigracją, rodzaju pozyskanej za granicą wiedzy, doświadczenia zawodowego i kompetencji określone zostały zadania, jakie stoją przed doradcą zawodowym pracującym z osobami posiadającymi doświadczenia emigracyjne. Wyszczególnione zostały następujące zadania: zwiększenie świadomości na temat współcześnie rozumianej kariery, przekazywanie informacji na temat możliwości samorozwoju, dokonanie diagnozy potencjału klienta z uwzględnieniem doświadczenia emigracyjnego, wsparcie emocjonalne oraz dbanie o ustawiczny samorozwój.

SŁOWA KLUCZOWE: emigracja zarobkowa, kariera, doradca zawodowy, rynek pracy.

**TASKS OF A CAREER COUNSELLOR IN WORKING WITH PEOPLE
PLANNING ECONOMIC EMIGRATION AND WITH RETURNEES**

SUMMARY: While referring to different forms of activity, locations and experience, career is nowadays regarded through the prism of the whole life. The possibility to pursue a career outside the country of origin offers new educational and professional opportunities, but it is also connected with a number of risks. By affecting the client's learning process, career counsellors may play a significant role for returnees and support them in taking informed decisions about their career.

The main objective of the article is to describe tasks a career counsellor faces when working with people planning to emigrate, as well as those who have decided to return to Poland and are looking for their place on the Polish labour market. In order to answer the question, the article uses the results of the studies on the process of acquisition and capitalisation of educational and professional experience by Polish migrants and returnees. The study was carried out with the use of qualitative data collection method, i.e. semi-structured interviews. Subjects were enrolled in the study provided that they lived abroad as migrants for the minimum period of one year after 1 May 2004. Six in-depth interviews were included in the final analysis. The results of the research on the motives of emigration and return, difficulties related to emigration, the type of knowledge gained abroad, professional experience and competence of the returnees, served to draw conclusions regarding the work of the counselors. As a result of the interpretation of the research, conclusions were drawn about the tasks of the career counsellor in working with people planning emigration and returnees. The following tasks of the career counsellor were specified: increasing awareness of the contemporary career, providing information on the possibilities of self-development, making a diagnosis of the client's potential including emigration experience, emotional support and caring for continuous self-development.

KEYWORDS: economic migration, career, career counsellor, labour market.

Joanna Dec-Pietrowska*

REFLEKSJE DORADCÓW NAD WŁASNYMI DOŚWIADCZENIAMI W STREETWORKINGU

W odniesieniu do współcześnie występujących zjawisk i problemów społecznych oferty instytucji świadczących wsparcie i pomoc społeczną nie zawsze są odpowiedzią na potrzeby i trudności pewnych ludzi. Szczególnie osoby zagrożone wykluczeniem, wywodzące się z grup naznaczanych czy marginalizowanych (w wyniku prowadzonego stylu życia, sytuacji społecznej, powstałych problemów z obszaru niedostosowania społecznego czy patologii społecznej) lub będące już poza marginesem życia społecznego (podwójnie wykluczone), niechętnie są do korzystania z tego typu świadczeń lub funkcjonują poza formalnym systemem wsparcia i pomocy. Według Agnieszki Walendzik (2005) niechęć pewnych osób lub grup do korzystania ze sformalizowanych ofert niejednokrotnie wynika z negatywnych wcześniejszych doświadczeń, konfliktu z prawem, braku możliwości dotarcia do danej placówki czy nieadekwatności oferty pomocy, jaką ta proponuje. Często towarzyszą im poczucie wstydu i zażenowania, obawa przed krytyką i oceną, lęk przed konsekwencjami płynącymi ze stylu życia, jaki prowadzą. Są też takie osoby lub grupy, które nie posiadają odpowiedniej wiedzy, gdzie udać się po pomoc i jakiego typu ona powinna być, mają trudności komunikacyjne lub nie znają odpowiedniego języka bądź przebywają w kraju nielegalnie (por. Walendzik 2005, s. 35).

W kontekście tego typu problemów rozwiązaniem lub uzupełnieniem oferty instytucjonalnej staje się streetworking. Charakteryzuje go bowiem „wychodzenie z ofertą poza ramy i mury danej instytucji” do osób, które ze sformalizowanej pomocy nie mogą korzystać (bo im nie przysługuje) bądź nie chcą z niej korzystać (ze względu na swoje postawy, doświadczenia lub stopień wykluczenia) lub negują one daną instytucję (z powodu wymogu poddania się pewnej kontroli) (por. Dębski, Michalska 2012, s. 46-47). Przez badaczy i praktyków często określany jest on mianem formy pomocy społecznej, w której aktywnie poszukuje się bezpośredniego kontaktu z (potencjalnymi) odbiorcami konkretnych działań w środowisku ich codziennego funkcjonowania. (por. Leopold, Steffan 1995; Dec, Trębińska 2004; Dec 2005; Biernat 2009; Stenka 2010;

* **Joanna Dec-Pietrowska**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji; e-mail: j.dec@ips.uz.zgora.pl.

Surmaj 2011; Dec 2012). Traktowany jest jako „metoda pracy socjalnej o charakterze interwencyjnym, pomocowym, reintegracyjnym, profilaktycznym i edukacyjnym” (Bielecka 2014, s. 10).

Streetworking może być więc postrzegany jako alternatywa dla istniejących instytucji pomocowych i programów stacjonarnych, gdyż wychodzi naprzeciw pewnym potrzebom społecznym, których te instytucje nie są w stanie zaspokajać (Hobot 2011; Dec 2012). Ze względu na niejednokrotnie niewystarczające lub nieskuteczne metody pracy socjalnej wykorzystywane w systemie pomocy społecznej, uzupełnia on daną ofertę lub podejmuje inne działania na rzecz tych samych grup lub jednostek. Jednocześnie jest uznawany za jedną z bardzo skutecznych form profilaktyki i edukacji wśród osób podejmujących ryzykowne zachowania, zarówno w odniesieniu do swojego życia, jak i zdrowia innych ludzi (por. Dec 2012, s. 131). W działaniach streetworkerów¹ zastosowanie mają wszystkie trzy metody pracy socjalnej (indywidualna, grupowa, środowiskowa), ale wydaje się, że aktywność ta zorientowana jest przede wszystkim na doradztwo. W niniejszym opracowaniu skoncentruję się na streetworkingu rozumianym jako metoda pracy zorientowana na wsparcie, działania profilaktyczne lub edukacyjne świadczone w terenie.

Celem prezentowanego artykułu jest opis doświadczeń streetworkerów w perspektywie bycia doradcą². Przedstawię fragment badań własnych, których celem było rozpoznanie znaczenia tej pracy dla postrzegania siebie, świata innych ludzi, osobistej i zawodowej tożsamości przez streetworkerów. Zaprezentowane zostaną w nim analizy doświadczeń pracy w streetworkingu jako kontekstu rozwoju kompetencji zawodowych w zakresie poradnictwa. Przyjęłam za Alicją Kargulową, że sytuacje poradnicze – z którymi mamy do czynienia w streetworkingu – to sytuacje, w których zachodzi proces biograficznego uczenia się. Doświadczenia związane z byciem doradcą, uczestnictwo w procesie poradniczym niejako „od drugiej strony” stają się bowiem istotnym elementem procesu własnego uczenia i rozwoju doradcy (Kargulowa 2013, s. 66). Inspiracją wyznaczającą zaprojektowanie analiz była koncepcja „stawania się doradcą” autorstwa Elżbiety Siarkiewicz (2010), która uwzględnia znaczenie kontekstów w procesie rozwoju kompetencji związanych z poradnictwem. Autorka wskazuje kilka sposobów owego stawania się i identyfikuje obszary doświadczeń mające znaczenie dla podejmowania roli doradcy oraz poczucia bycia kompetentnym. Wskazuje na istotność takich ob-

¹ W literaturze przedmiotu oraz praktyce streetworkerów zamiennie nazywa się doradcami ulicznymi, wychowawcami podwórkowymi, pedagogami ulicy, outreachworkerami, animatorami środowiskowymi, edukatorami ulicy. W prezentowanym tekście zamiennie używać będę określeń streetworker i doradca uliczny.

² Terminu „doradca” używam, powołując się na definicję B. Wojtasik, która podaje, że „w węższym znaczeniu doradcą jest ten, który przez interakcję z radzącym się rozwiązuje problemy bądź pobudza radzącego się do samodzielnego rozwiązywania tychże” (Wojtasik 1994, s. 26).

szarów, jak doświadczenia i przeżycia osobiste, doświadczenia społeczne oraz szeroko rozumiany kontekst ludzkich doświadczeń (Siarkiewicz 2010, s. 145-146). Każdy z tych trzech obszarów wiąże się z „nieustannym doświadczaniem”³ praktyki poradniczej, „przyczynia się do świadomej lub nieświadomej oceny naszych kompetencji do bycia doradcą oraz przyjęcia lub odrzucenia takiej roli” (Siarkiewicz 2010, s. 147).

Założenia metodologiczne

Prezentowane badania są fragmentem szerszych badań nad poradnictwem skierowanym do grup i osób marginalizowanych⁴. Ich celem było poznanie doświadczeń osób, których elementem biografii zawodowej było „bycie” streetworkerem (doradcą ulicznym), a także refleksji nad nimi, rozumienie ich z pewnego dystansu, wynikającego z perspektywy czasowej oraz pewnych zmian tychże doświadczeń w wyniku pracy w streetworkingu. Rezultatem tego procesu było przypisywanie znaczeń tego doświadczenia dla dalszego konstruowania własnej zawodowej i osobistej tożsamości. Tego rodzaju poszukiwania w pewien sposób nawiązują do etapów opisywanych w cyklu Davida A. Kolba: doświadczenia – analizy doświadczenia – generalizacji i zastosowania (za: Illeris 2006, s. 46). Powyższe kwestie stały się punktem wyjścia do prowadzenia rozmów z badanymi w kontekście ich doświadczeń wynikających z pracy streetworkerskiej.

W projektowaniu badań przyjąłem założenia paradygmatu interpretatywnego, zgodnie z którym człowiek jest traktowany jako istota twórcza, zanurzona w dynamicznej, zmiennej i trudno przewidywalnej rzeczywistości społecznej. To on tworzy, nadaje znaczenie wszelkim procesom, które na niego oddziałują, ale też wciąż na nowo konstruuje swoją tożsamość, która nie jest stała, jednoznaczna i określona (por. Atkinson, Delamont 2009).

Metodologicznym postulatem tego paradygmatu jest rozumiejący typ poznania [...]. Interesujące badacza w tym typie poznania jest to, w jaki sposób jednostka postrzega i interpretuje doświadczenia i sytuacje, których jest uczestnikiem, które zależne są od osobistych znaczeń i przekonań (Paprzycka 2008, s. 133-134).

Poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: jakie zmiany w obszarze kompetencji doradcy identyfikują badani mający doświadczenia streetworkingu i jakie nadają im znaczenia?

³ O mocy doświadczenia i doświadczania w kształceniu doradców pisały E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał (2012) w książce: *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*.

⁴ Badania były realizowane w styczniu i lutym 2017 r.

Badania miały charakter opisowy i realizowane były strategią jakościową z zastosowaniem narracyjnego wywiadu eksperckiego (Pilch, Bauman 2010, s. 329-330). Zastosowałam dobór celowy wyznaczony strategią doboru „przypadków typowych” (Patton 2002, s. 236), czyli takich, których pewne cechy „przyjmowały proporcje przeciętne dla większości przypadków” (Flick 2010, s. 59). Przyjęłam zatem, że badani powinni spełniać podobne kryteria, którymi były długość pracy w streetworkingu (minimum rok), praca z różnymi odbiorcami, w różnych miastach i lokalizacjach, praca w obszarze redukcji szkód i profilaktyki, ukończone szkolenia przygotowujące do pracy metodą *outreach*.

Strategia analizy wyznaczona była koncepcją modyfikacji kompetencji w pracy doradcy, autorstwa E. Siarkiewicz. Analizy doświadczeń streetworkingu w kontekście identyfikowanych przez badanych zmian dokonywałam w ramach wyznaczonych tą koncepcją obszarów: indywidualnego, społecznego i szerszego kontekstu ludzkich doświadczeń. W projektowaniu badań i analizie wyników uwzględniłam tzw. „Ja” badacza⁵ (por. Byczkowska-Owczarek 2014, s. 191; Pryszmont-Ciesielska 2016, s. 159).

Analizie poddałam wywiady z dziewięcioma streetworkerami⁶. Było to pięć kobiet i czterech mężczyzn, z różnym stażem pracy, z różnych miast i pracujący z różnymi odbiorcami działań streetworkerskich w różnych środowiskach i miejscach. Badani byli osobami pomiędzy 31. a 50. rokiem życia. Najdłuższy staż w pracy streetworkerskiej wynosił 15 lat, natomiast najkrótszy dwa lata. Wszyscy odbyli uprzednio szkolenia oraz staże przygotowujące ich do pracy w charakterze streetworkera, dodatkowo cztery osoby były z wykształcenia pracownikami socjalnymi, dwie psychologami i dwie pedagogami. Rozmówcy pracowali w różnych środowiskach z grupami i osobami zagrożonymi marginalizacją lub już wykluczonymi społecznie. Były to zarówno osoby świadczące usługi seksualne, jak i dzieci ulicy, młodzież i młodzi dorośli, mężczyźni mający seks z mężczyznami, uczestnicy imprez w klubach i dyskotekach oraz osoby uzależnione od środków psychoaktywnych. Z racji specyfiki działań streetworkerskich miejscem pracy badanych były agencje towarzyskie, trasy dojazdowe do przejść granicznych, prywatne mieszkania, ulice, dworce, kluby nocne, dyskoteki, puby, akademiki, kluby dla osób nieheteroseksualnych, imprezy masowe, bramy, „meliny”, pustostany, parki.

⁵ Wybór przedmiotu badań, badanych osób, metody oraz obszaru badawczego odnosi się do moich własnych doświadczeń zawodowych. Przez 15 lat pracowałam z różnymi grupami marginalizowanymi jako streetworkerka w organizacji pozarządowej. Z tego względu wartością dodaną badań i przyjętej analizy wywiadów może być moje refleksyjne osadzenie, zarówno teoretyczne, jak i praktyczne znajomość omawianej tematyki, refleksja nad omawianymi procesami (także tymi niejawnymi) oraz autodyscyplina w nadawaniu znaczeń pewnym zjawiskom. Jednocześnie, znając swoich rozmówców, mam świadomość ewentualnego emocjonalnego zaangażowania w proces badawczy, a co za tym idzie ryzyka nadużycia własnej perspektywy badacza.

⁶ Dane rozmówców zakodowano.

Doświadczanie zmian wynikających z pracy w streetworkingu – wyniki analizy

Proces doświadczania pewnej praktyki pomocowej, jakim była praca streetworkerska, stał się dla rozmówców punktem wyjścia do prowadzenia refleksji na ten temat. Badani streetworkerzy, poszukując ważnych dla siebie znaczeń pełnienia tej roli, przywoływali w swoich wspomnieniach wydarzenia, czasem sprzed wielu lat, które były dla nich znaczące. Co więcej, bardzo często w poszukiwaniu tych znaczeń opisywali swoje osobiste, zawodowe i społeczne kompetencje, których znaczący rozwój lokowali właśnie w tamtym czasie. Można więc powiedzieć, że streetworking w dużym stopniu pomógł im zbudować ich profesjonalną tożsamość. Przedstawiłam je w odniesieniu do trzech obszarów doświadczeń (podobnie jak to ujmuje E. Siarkiewicz), choć w rzeczywistości nie są one rozłączne (często się przenikają lub zlewają).

Doświadczenie zmiany kompetencji interpersonalnych w wyniku pracy streetworkerskiej

Pierwszy z analizowanych obszarów obejmował doświadczenia i ich modyfikacje w sferze cech osobowych (kompetencji interpersonalnych), użytecznych w życiu zawodowym oraz prywatnym.

W wyniku doświadczeń związanych ze streetworkingiem uległy zmianie rozmaite cechy osobowościowe. Wskazane przez badanych zmiany dotyczyły wzrostu pewności siebie w kontaktach z podopiecznymi, światopoglądu, wzrostu otwartości i cierpliwości, a także umiejętności związanych z nawiązywaniem kontaktów: „*Dało mi to większą pewność siebie w nawiązywaniu kontaktów [...]. W sferze zawodowej także*” (M, 47, LP 6)⁷; „*Myszę, że dzięki temu jestem teraz bardziej otwartym człowiekiem*” (M, 43, LP 15); „*Dowiedziałem się o sobie, że jestem osobą nad wyraz cierpliwą*” (M, 51, LP 7). Stan ten był interpretowany jako bezpośrednie następstwo doświadczenia bycia streetworkerem, ale bywało też tak, że jego źródło nie było do końca jednoznaczne, nawet dla nich samych.

Kilku badanych mówiło o wzroście u nich tolerancji. Opisując zmianę w tym obszarze, opowiadali o poszerzeniu jej granic, o pewnych dylematach związanych z ich wyznaczeniem, o znaczeniu tej zmiany dla ich klientów i ich samych jako profesjonalistów oraz jako ludzi: „*Zwiększyła mi się tolerancja na różne rzeczy, [...] do siebie do innych*” (K, 31, LP 10); „*Ja toleruję więcej niż być może bym tolerowała, gdybym w tym świecie nie była*” (K, 43, LP 3).

W jeszcze innych fragmentach wywiadów rozmówcy akcentowali znaczenie tego doświadczenia dla ugruntowania własnych postaw, poglądów czy sposobu postrzegania

⁷ Skrótów oznaczają kolejno: płeć (K – kobieta, M – mężczyzna), wiek, lata pracy w streetworkingu (LP).

zagadnień ważnych społecznie: „*Myszę, że feminizm mi się zaostrzył*” (K, 43, LP 3); „*Nie mam zgody na szowinistyczne teksty o kobietach*” (K, 41, LP 14).

Osoby udzielające wywiadów wskazywały również na sferę emocjonalną, jako tę znacząco rozwijaną w doświadczaniu bycia streetworkerem. Mówiły o wzroście wrażliwości, większej czujności na bodźce, czy wręcz o uporczywym powracaniu do wspomnień emocjonalnych i przeżywaniu ich na nowo, w końcu o zmniejszeniu lęku, wywołanego pierwotnie brakiem znajomości aktualnie poznawanego, społecznego świata: „*Człowiek jest bardziej wyczulony na takie kawałki, te zmysły są bardziej wyostrzone*” (K, 41, LP 14); „*Bez wątpienia uruchomiło jakieś pokłady wrażliwości*” (M, 36, LP 2); „*Nie boję się też. Kiedyś może bałabym się na przykład narkomanów, w tej chwili się ich nie boję*” (K, 43, LP 3). Osoby badane wskazywały także na wzrost swojej wrażliwości na potrzeby innych i umiejętności refleksyjnego odnajdywania się w sytuacji, gdy sygnały ze środowiska sugerowały brak warunków do udzielenia standardowej (w danych okolicznościach) pomocy.

Trzech rozmówców, opisując swoje doświadczanie bycia wśród ludzi, wskazywało po prostu na przyjemność, frajdę z tego typu spotkań, docenianie możliwości bycia z kimś, kogo na co dzień trudno spotkać: „*Fajnie się pracuje z ludźmi*” (M, 51, LP 7); „*Miałem z tego mega przyjemność*” (M, 47, LP 6); „*Lubiłam tę pracę*” (K, 41, LP 14). Satysfakcję z tych spotkań buduje także wiele już nabytych umiejętności, na przykład: przełamywania barier, pokonywania przeszkód w nawiązywaniu kontaktów, nawiązywania relacji na dużym poziomie zaufania. Dodatkowym elementem wzmacniającym tę radość z kontaktów z drugim człowiekiem okazywało się wewnętrzne poczucie bycia użytecznym, pomocnym czy też wrażenie, że można było kogoś wesprzeć, podzielić się wiedzą, doświadczeniem lub komuś poradzić: „*To fajne, daje poczucie spełnienia, że zrobiłeś coś, co było warto, że ktoś zauważył twoją pracę*” (M, 51, LP 7).

W odniesieniu do postrzegania własnej roli zawodowej badani podkreślali także zmianę w obrębie postrzegania budowania własnego autorytetu u odbiorców swoich działań: „*Mi to bardzo pokazało, np. praca w ogóle uliczna, że ja nie potrzebuję takiego podnoszenia swojej pozycji w pracy przez to, że ja będę na przykład w jakiś sposób wyglądać, czy że młodzież będzie się do mnie zwracać: »proszę pani«*” (K, 31, LP 10). Inni wskazywali na wzrost lub poprawę pewnych umiejętności lub wiedzy, które są przydatne w pracy z innymi ludźmi: „*Streetworking niesamowicie mnie rozwinął w pracy bezpośredniej z klientem*” (M, 43, LP 15); „*Pracuję teraz w poradni. Doświadczenie streetworkingu sprawiło, że to, co oni (klienci) przynoszą to mnie nie dziwi i wiem jak z tym pracować*” (K, 43, LP 3). Refleksje nad zawodową praktyką dotyczyły również konieczności podejmowania modyfikacji w swojej pracy ulicznej, a nawet określania nowych zasad funkcjonowania lub obierania nowych celów.

Bardzo interesujące okazały się wątki o charakterze etycznym. Czasem to wiązało się z postawieniem pytań o to: kim lub jaka/jaki jestem teraz? Można powiedzieć, że rozmówcy bardzo różnie mierzyli się z dylematami etycznymi:

- albo świadomie dystansowali się od tego, co społecznie oceniane jest jako moralne bądź niemoralne: *„To przecież nie jest moje życie, więc nie mogę w to ingerować”* (M, 47, LP 6),
- albo doświadczali dylematów związanych z przyjmowaniem różnych perspektyw opisu zdarzeń i świata: *„Ja rozumiem te działania ludzi z innej perspektywy”* (M, 43, LP 15),
- albo ponownie definiowali te zasady, zgodnie z na nowo zinterpretowanym sposobem postrzegania świata i ludzi: *„Te moje zasady etyczne są chyba bardzo przesunięte w kierunku... ja jestem w stanie znieść więcej niż ktoś, kto nigdy w tym świecie nie był”* (K, 43, LP 3).

Analiza opisywanych wywiadów pozwoliła na wyłonienie pewnych kategorii zmian osobistych wynikających z indywidualnych doświadczeń płynących z pracy streetworkerskiej badanych, podobnie do cyklu uczenia się przez doświadczenie Kolba (tabela 1). W ich obrębie zaznaczały się w dużej mierze kwestie związane z rozwojem cech osobowościowych i sfery emocjonalnej, jakimi były wzrost pewności siebie w nawiązywaniu kontaktów z ludźmi, większa otwartość, wrażliwość i uważność na problemy jednostkowe innych osób, wzrost empatii. Streetworkerzy wskazywali także na poszerzenie wiedzy o własnym potencjale w odniesieniu do cech, które w pracy streetworkerskiej (oraz w pomaganiu innym) są ważne. Streetworking wykorzystywany w pracy z osobami marginalizowanymi stawia przed jego realizatorami pewne wymagania dotyczące ich sfery osobowościowej. W tym kontekście szczególnie ważne są cierpliwość w nawiązywaniu kontaktu i utrzymywaniu relacji z odbiorcami działań, brak oceniania, tolerancja i akceptowanie wyborów danej osoby, taktowność czy empatia. Badani wskazywali na wzrost czy pogłębienie się u nich tychże cech, w wyniku pracy ulicznej. Doświadczenia płynące z pracy badanych dały im także okazję do ugruntowania własnych postaw w odniesieniu do pewnych zjawisk społecznych (np. prostytutki, narkomanii) czy poglądów na wyżej wymienione kwestie. Niektórym rozmówcom wystrzyły się lub zradykalizowały ich poglądy i opinie. Zmianie uległy również pewne kwestie moralno-etyczne, jakimi kierowali się badani. Doświadczenie to przyczyniło się m.in. do wzrostu u nich zrozumienia, tolerancji czy nawet akceptacji zachowań społecznie nieakceptowanych. Streetworking dał badanym także wewnętrzne poczucie bycia społecznie potrzebnym i użytecznym, a w niektórych przypadkach poczucie spełnienia i satysfakcji z pomagania innym. Dzięki możliwości pracy w charakterze doradcy ulicznego nauczyli się oni wielu przydatnych umiejętności, które mogą w przyszłości wykorzystać. Badanym towarzyszyła również większa refleksja nad ich zawodową praktyką. Streetworking

pozwolił im zatem na zmodyfikowanie czy zmianę postrzegania ich roli zawodowej, a co za tym idzie określanie nowych zasad funkcjonowania czy obierania nowych celów. Pojawiły się także nowe pomysły na pracę z innymi ludźmi lub grupami.

Tabela 1. Zmiany kompetencji interpersonalnych streetworkerów

Kategoria doświadczeń osobistych	Zmiana doświadczenia w wyniku pracy streetworkerskiej
Rozwój cech osobowościowych	– wzrost pewności siebie – większa otwartość – wzrost wiedzy o swoim potencjale
Ugruntowanie własnych postaw, poglądów	– umocnienie poglądów równościowych i feministycznych
Rozwój sfery emocjonalnej	– wzrost empatii i wrażliwości na potrzeby innych – pozbycie się lęku
Wewnętrzne poczucie bycia społecznym i użytecznym	– satysfakcja i radość z pomagania innym – przekonanie o byciu potrzebnym – poczucie spełnienia
Nauka nowych przydatnych umiejętności, procentujących na przyszłość	– wzrost umiejętności pomocowych – wzrost gotowości na nowe wyzwania i problemy
Docenianie możliwości bycia z kimś, kogo na co dzień trudno spotkać oraz satysfakcja z pracy	– czerpanie przyjemności z pracy z ludźmi – wzrost zadowolenia i satysfakcji zawodowej
Zmiana w obrębie zasad etycznych	– wzrost tolerancji na zachowania społecznie nieaprobowane – zmiana perspektywy postrzegania zachowań innych osób
Modyfikowanie przekonania o własnej roli zawodowej	– zmiana w postrzeganiu budowania własnego autorytetu
Określanie nowych ram i zasad pracy	– świadomość potrzeby posiadania pewnych cech i umiejętności przydatnych w pracy
Refleksja nad zawodową praktyką	– tworzenie nowych pomysłów na pracę – gotowość i świadomość potrzeby zmiany w obliczu wyzwań zawodowych

Źródło: badania własne.

Doświadczenie zmiany kompetencji społecznych w wyniku pracy streetworkerskiej

Streetworking okazał się również doświadczeniem znaczącym dla rozumienia relacji z innymi ludźmi. Rozmówcy wskazywali na bardziej świadome uznanie podmiotowości klientów i ich prawa do samostanowienia: „[...] w myśl zasady, że mój klient, pacjent jest samostanowiący [...] Ja to szanuję” (M, 47, LP 6); „Generalnie ludzie są bardzo różnorodni i pomagać można w sposób szanujący też tą, taką indywidualność jednostki” (K, 31, LP 10).

Inni mówili o pogłębieniu się ich szacunku do odbiorców swoich działań lub zrozumienia dla dokonywanych przez nich wyborów, nawet tych, które w społecznym rozumieniu mogą nie być akceptowane: „Teraz zupełnie nie oceniam osób po tym, co robią” (M, 43, LP 15); „Ludzie dokonują pewnych wyborów, albo w wyniku pewnych

okoliczności kimś zostają i potem w tym tkwią, [...] i ja mam totalną zgodę na to" (K, 43, LP 3); *„Dało mi to większą akceptację wyborów innych osób”* (K, 41, LP 14).

Bywało też, że streetworkerzy stawali się albo ambasadorami tych osób w innych środowiskach, albo dawali sobie prawo do stawania w obronie odbiorców swoich działań: *„Mam w sobie bardzo głębokie poczucie obrony statusu, człowieczeństwa ludzi, którzy zajmują się seksbiznesem, chodzi przede wszystkim o kobiety”* (K, 46, LP 3); *„Myślę sobie, że jestem trochę ambasadorem tamtego świata w tym świecie, to na pewno”* (K, 43, LP 3). Jednocześnie wspominali o dużych emocjach, jakie się w nich uruchamiają w czasie spotkań towarzyskich czy dyskusjach na temat osób z grup marginalizowanych: *„Wchodzę w dyskusję z dużymi emocjami”* (K, 43, LP 3); *„Wkurzam się na nietolerancyjne opinie o kobietach tam pracujących”* (K, 41, LP 14).

Niejednokrotnie w wyniku modyfikacji swoich postaw (będących następstwem zdobytej wiedzy, doświadczeń i umiejętności) podejmują także próby zmiany stereotypów społecznych, jakimi się posługują inni ludzie bądź jakimi dawniej badani się sami posługiwali: *„Mam potrzebę walki ze stereotypem”* (K, 46, LP 3); *„Wcześniej posługiwałam się jakimś mega stereotypem [...], z którym teraz walczę”* (K, 44, LP 8).

Ciekawym wątkiem był także ten, w którym refleksja dotyczyła znaczenia relacji społecznych w procesie doskonalenia własnej zawodowej i pozazawodowej tożsamości. Niektóre z tych fragmentów można rozumieć jako pojawienie się świadomości, że konieczne jest budowanie systemu społecznego wsparcia samych doradców: *„Kiedys to i superwizji w sumie żadnej takiej formalnej czy nieformalnej za dużo nie było [...], a dziś wiem, że to jest szalenie ważne”* (K, 46, LP 3). Jednocześnie bycie w społeczności ludzi dzielących wspólne doświadczenie okazywało się też byciem w przestrzeni niezbędnej dla testowania czy potem – realizowania własnej wizji pomagania: *„Okazało się, że można to robić inaczej i też przynosi to wymierne rezultaty”* (K, 31, LP 10).

Doświadczenie poradnictwa sprzyjało na bieżąco refleksjom nad tą praktyką i tworzeniu nowych pomysłów na pracę, zwłaszcza wtedy gdy te praktykowane okazywały się nietrafione bądź nieskuteczne. Tworzenie a następnie testowanie w praktyce nowych pomysłów sprzyjało modyfikowaniu działań poradniczych oraz nabywaniu kolejnych umiejętności społecznych i zawodowych. Tym samym gromadzenie doświadczeń w toku interakcji społecznych było uznawane za ważny element w doskonaleniu własnych umiejętności, które mogą zapoczątkować w dalszej pracy streetworkerskiej: *„Tamte doświadczenia zbudowały trochę mój dzisiejszy sposób rozmawiania, i takiego doradztwa czy takiego poradnictwa już na trochę głębszym poziomie, to bez wątpienia”* (K, 46, LP 3); *„Mieliśmy szansę sprawdzić się w różnych grupach i w różnej tematyce”* (K, 41, LP 14); *„Wiedziałam, że muszę się dalej szkolić, bo nie była to taka łatwa praca, jaka się z pozoru wydawała”* (K, 44, LP 8).

Reasumując, w odniesieniu do zmian społecznych w doświadczeniu badanych ich zdaniem streetworking w głównej mierze pozwolił na modyfikację ich relacji z innymi ludźmi, w szczególności tych, do których kierują oni swoje działania (tabela 2). Doświadczenia w tym wymiarze przyczyniły się m.in. do wzrostu świadomości, że to osoby, z którymi pracują badani, mają prawo do samostanowienia o samych sobie, o podjęciu współpracy czy nawiązaniu relacji z badanymi. Dało im to także przeświadczenie, iż to odbiorca działań w dużej mierze ustala zasady i reguły pracy, daje przyzwolenie na obecność w swoim świecie. Jednocześnie uświadomiło to badanym, że nie mogą nikogo oceniać przez pryzmat tego, co robią osoby z grup docelowych, jakich dokonują wyborów lub w jakiej sytuacji się znaleźli. Będąc niejako osobami z zewnątrz, badani postrzegali swoją rolę jako osób, które mają za zadanie łączyć światy zasadniczo niepasujące do siebie. Jednym z celów pracy streetworkerskiej jest bycie swoistym ambasadorem osób, z którymi się pracuje, którzy publicznie nie są słyszalni lub nie daje się im do tego przestrzeni. Tego typu przekonanie przyświecało także badanym. Poza tym uświadomiło im to potrzebę walki o prawa tychże osób i przeciwstawiania się stereotypom, jakie panują w społecznym odbiorze osób i grup marginalizowanych. Sami badani wskazywali także na zmianę własnych przekonań i nastawienia do odbiorców swoich działań. Streetworking w wyniku interakcji społecznych stanowił także okazję do gromadzenia pewnych doświadczeń w celu doskonalenia własnych

Tabela 2. Zmiany kompetencji społecznych streetworkerów

Kategoria doświadczeń społecznych	Zmiana doświadczenia w wyniku pracy streetworkerskiej
Relacje z innymi ludźmi	– oddanie „kontroli” nad współpracą odbiorcy – wartość człowieka jako priorytet w pracy – przeświadczenie o sprawczości odbiorców działań
Wzrost tolerancji w odniesieniu do osób, zachowań i zjawisk społecznych	– zrozumienie i akceptacja ludzkich wyborów – wzrost tolerancji na zachowania i zjawiska społecznie nieakceptowane
Przekonanie o potrzebie walki o prawa odbiorców działań	– poczucie misji w odniesieniu do walki o prawa odbiorców – bycie „pomostem” między odbiorcami działań a „światem zewnętrznym”
Próby zmiany stereotypów społecznych	– unaocznienie i konfrontacja z własnymi uprzedzeniami – potrzeba walki ze stereotypami społecznymi
Wzrost świadomości konieczności budowania systemu społecznego wsparcia samych doradców lub realizowania własnej wizji pomagania	– ocena programów streetworkerskich pod kątem ich profesjonalnego przygotowania i realizowania – wzrost świadomości profesjonalnego podejścia w pracy
Gromadzenie doświadczeń jako ważny element doskonalenia własnych umiejętności	– wzrost profesjonalizmu przekładającego się na dalszą karierę zawodową

Źródło: badania własne.

umiejętności zawodowych i przyszłej pracy z ludźmi w obszarze poradnictwa, profilaktyki lub edukacji (zupełnie jak to zachodzi w cyklu uczenia się Kolba). Zdaniem badanych przyczyniło się to m.in. do wzrostu ich profesjonalizmu, większej łatwości i otwartości na podejmowanie tematów, które często są ztabuizowane, radzenia sobie z trudnymi pytaniami lub sytuacjami, które nie są do przewidzenia. Mając na uwadze swoje wcześniejsze doświadczenia, streetworkerzy wskazywali na wzrost świadomości konieczności budowania odpowiedniego systemu pomocy społecznej. Wskazując na niewystarczające oferty wsparcia i pomocy, pomijanie lub wykluczanie pewnych osób i grup społecznych, badani podkreślali wagę profesjonalnego i odpowiedzialnego przygotowywania, realizowania i oceniania programów pomocowych (także tych prowadzonych metodą streetworkingu).

Redefiniowanie szerszego kontekstu społecznego w wyniku pracy streetworkerskiej

Mysząc o kontekście społecznym, E. Siarkiewicz opisywała go jako obszar, przestrzeń, w której jesteśmy „zanurzeni”. To pewnego rodzaju sprawy, zjawiska, rzeczy składające się na ten kontekst, który dalej „nasącza” nasze doświadczenia swoimi znaczeniami. To właśnie one mogą się okazać znaczące przy identyfikowaniu sytuacji uruchamiającej procesy doradcze (2010, s. 144-146).

Pierwotnie postrzegałam ten kontekst jako pewną mapę odniesienia, znaczącą przy dokonywaniu interpretacji doświadczeń streetworkerów, ale wstępna analiza wywiadów pokazała, że ten kontekst także bywa poddawany przez badanych refleksji, krytyce i próbom zrozumienia oraz interpretacji. Z jednej więc strony streetworking staje się kontekstem umożliwiającym odniesienia, poprzez już nabyte, uwewnętrznione, zinternalizowane doświadczenie. A z drugiej – staje się obszarem dokonywanych zmian.

W pierwszym rozumieniu streetworking zdaniem badanych często stawał się „trampoliną” do dalszej kariery zawodowej, kuźnią przyszłych profesjonalnych doradców, edukatorów i terapeutów. Okazywał się znaczącą mapą dla dalszej drogi zawodowej wielu rozmówców. Doświadczenie to było opisywane jako przestrzeń, w której osoby udzielające wywiadu nauczyły się wielu przydatnych dla nich potem umiejętności: „Pozwoliło mi to pracować w narkomanii, w tej dzielnicy, w której jestem teraz [...] Z HIV-em chyba też” (M, 47, LP 6); „Teraz mogę chyba pracować już z każdym” (K, 41, LP 14).

Streetworking będący zaś kontekstem, w którym doradcy ulicy działali, wyposażał ich w pewne umiejętności i jednocześnie określał zasady pomagania, obszar działań, sposób wchodzenia w relacje z klientami, identyfikacji z nimi, ale i umiejętności zadbania o swoje bezpieczeństwo i komfort pracy.

Kontekst doświadczenia streetworkingu okazywał się także znaczący w zderzeniu z „klasyczną” instytucjonalną formą poradnictwa i edukacji, dawał on możliwość zmodyfikowania własnej roli zawodowej rozmówców, która, jak się okazało, nie musiała być zgodna z instytucjonalnymi oczekiwaniami. Specyfika pracy w codziennym pozainstytucjonalnym środowisku, blisko ludzi, w bezpośrednich, często partnerskich relacjach sprawiała, że niektórym badanym trudno było odnaleźć się w sztywnych regułach edukacji i poradnictwa instytucjonalnego. Uwewnętrzniona mapa doświadczenia streetworkingu pozwalała im zatem na poszukiwanie takich form pracy i nawiązywania relacji, które były im bliższe, bardziej naturalne.

Doświadczenie pracy w streetworkingu stało się też punktem wyjścia do krytycznej oceny projektów i działalności instytucji, których podstawowa funkcja, niejako z definicji, wiąże się z pomaganiem, a także systemowych idei poradnictwa w Polsce: „*Mi się bardzo pozmieniała optyka przez lata [...]. Większość programów pomocowych, [...] to jest dopiero największa hipokryzja chyba, jaką można w życiu spotkać*” (M, 47, LP 6). Podkreślano również nieadekwatność czy nietrafność instytucjonalnych form pomocy: „*Mi to pozwoliło spojrzeć na nasz system pomocy, który bardzo kuleje, w sensie takiej filozofii pomagania, że człowiek w instytucji jest wyżej, niż ten człowiek, który przychodzi*” (K, 31, LP 10); „*Wielokrotnie okazywało się, że system pomocy społecznej jest niewystarczający i nie odpowiada na konkretne potrzeby*” (K, 41, LP 14); „*System się absolutnie nie wyrabia*” (M, 47, LP 6).

Osoby badane wielokrotnie w swoich refleksjach rekonstruowały wiele sytuacji, w których osoby najsłabsze, wymagające wsparcia czy edukacji były traktowane przez formalny system marginalnie lub wręcz pomijane. Doświadczenie to było być może dlatego tak szczególne, ponieważ programy streetworkerskie prowadzone przez organizacje pozarządowe kierowane są najczęściej do grup marginalizowanych. Praca z tymi ludźmi była dla streetworkerów codziennością, a przez to szczególnie wyraźnie dostrzegali oni niesprawiedliwość systemu, który niesłusznie traktował zarówno ich podopiecznych, jak i instytucje, które te programy tworzyły (głównie poprzez ograniczanie środków na ich działalność, brak ciągłości finansowania projektów, zbyt słabe wsparcie systemowe): „*[...] system bardzo często w ogóle ich pomija, że nie chce się nimi zajmować*” (K, 31, LP 10); „*Kościół nie znajduje miejsca dla osób, które realizują się [...] w jakiś określony sposób*” (K, 43, LP 3).

Streetworkerzy krytykowali też niektóre przepisy prawne, które albo zbyt radykalnie kryminalizują pewne obszary aktywności ludzi (np. dopuszczając karanie za posiadanie każdej ilości narkotyku), albo spychają je do strefy poza prawem (np. prostytutkę, która nie jest zalegalizowana, ale też nie jest zabroniona w Polsce): „*Przepisy karno-prawne są idiotyczne*” (M, 47, LP 6); „*Jestem za tym, żeby w jakiś sposób to wszystko było zalegalizowane*” (K, 41, LP 14).

W związku z doświadczaniem streetworkingu bardzo ciekawe przesunięcie można dostrzec w obszarze języka i aparatu pojęciowego, używanego przez rozmówców. Opisując prostytucję, określali ją mianem „praca”, „zawód”, mimo że w prawodawstwie polskim nie ma takiej profesji: „*Nauczyli mnie tego, że to jest praca (prostytucja)*” (K, 44, LP 8); „*Dla mnie prostytucja to jest zawód*” (M, 47, LP 6). Innymi pojęciami, których używali rozmówcy, były: praca w seksbiznesie, osoby świadczące usługi seksualne, pracownice uliczne, *seksworkers* (ang.), zawód, agencja, praca na ulicy.

Osoby badane, poszukując znaczeń swojego doświadczenia w pracy doradców – streetworkerów, wskazywały też na pewne ogólne idee związane z własnym rozumieniem świata, a także ze zmianą postrzegania świata i w ich opiniach, jaka się dokonała w jego wyniku. Jeszcze inne refleksje streetworkerów wiązały się z ich doświadczeniem braku stabilności otaczającego świata. Słuchając biograficznych opowieści swoich klientów, niejednokrotnie dostrzegali, jak niewiele trzeba, by życie potoczyło się w nieprzewidywalnym kierunku, zmuszając do podejmowania decyzji, o których nigdy by wcześniej nie pomyśleli: „*Z jednej strony to są równoległe i inne światy, ale tak naprawdę dzieli je od nas tylko krok. Niewiele brakuje, aby znaleźć się po drugiej stronie*” (K, 43, LP 3).

Warto podkreślić, że wszyscy rozmówcy jednoznacznie pozytywnie wypowiadali się o metodach pracy opartych na idei redukcji szkód, z wykorzystaniem streetworkingu, a nawet wskazywali ją jako tę rekomendowaną do dalszej pracy ze środowiskami osób marginalizowanych: „*Jest to metoda, która szalenie rozwija*” (M, 43, LP 15); „*Z tymi ludźmi najlepiej się pracuje właśnie w ten sposób*” (K, 41, LP 14). Jednocześnie we wszystkich przeprowadzonych na tym etapie badań wywiadach pojawiały się sugestie co do konieczności kontynuowania programów *harm reduction* w kontekście profilaktyki zdrowotnej, jako tych mających najlepsze i długofalowe rezultaty: „*To, że ugruntowałem się w przekonaniu, że to jest dobry kierunek, że ona (ta praca) przynosi efekty*” (M, 43, LP 15); „*To ma sens (streetworking), jak najbardziej to ma sens*” (M, 36, LP 2).

Mówiąc o doświadczaniu szerszego kontekstu społecznego, kategorii zmian, jakie zaistniały w wyniku pracy streetworkerskiej, przedstawiono w tabeli 3. Zdaniem badanych praca uliczna w głównej mierze pozwoliła im na krytyczną ocenę istniejących już programów i działań pomocowych. Okazało się, że w pewnych wymiarach system pomocy i wsparcia nie jest wystarczający lub wyklucza pewne środowiska, nie dając im szansy na poradzenie sobie z własną sytuacją życiową lub wręcz ich naznaczając. Tego typu spostrzeżenia przyczyniły się do negatywnego podejścia do istniejących przepisów prawnych dotyczących zjawiska prostytucji czy narkomanii. Zmiany, jakie zaobserwowali badani, dotyczyły również aparatu pojęciowego i języka, jakim się posługiwali. Pojęcia mające swoje źródło w języku ekonomicznym, handlowym, biznesowym, związanym z finansami zostały zawłaszczone również przez praktykę ulicy. Jednocześnie narratorzy relacjonowali, że streetworking dał im w pozytywny sposób

okazję do zmiany postrzegania otaczającego ich świata społecznego. Wskazywali oni na wzrost uważności na pewne sytuacje, „wyostrzenie zmysłów” na dziejące się obok nich zjawiska, ale także na nabranie pewnego dystansu do nich, dzięki możliwości poznania i przebywania w tych równoległych światach. Refleksje końcowe badanych dotyczyły ugruntowania ich własnych przekonań o sensowności podejmowanych działań i konieczności ich dalszej kontynuacji (ponownie można znaleźć tu odniesienia do koncepcji Kolba).

Tabela 3. Redefiniowanie szerszego kontekstu społecznego

Kategoria doświadczeń szerszego kontekstu społecznego	Zmiana doświadczenia w wyniku pracy streetworkerskiej
Krytyczna ocena istniejących programów systemu pomocy	– zmiana spojrzenia na programy pomocowe – ocena istniejących lokalnych programów w odniesieniu do działań w innych krajach
Dostrzeganie ułomności systemu i instytucji pomocowych	– wzrost świadomości niewystarczającej oferty pomocy – zdystansowanie się do różnych instytucji – świadomość braków w ofercie skierowanej do odbiorców
Krytyka zapisów legislacyjnych	– przekonanie o sensowności legalizacji pewnych zjawisk – nieakceptowanie obecnych regulacji prawnych w odniesieniu do grup marginalizowanych
Zmiana w obszarze języka i aparatu pojęciowego	– redefiniowanie zjawisk społecznych – stosowanie pewnych skrótów językowych i myślowych
Zmiana postrzegania świata	– wzrost tolerancji na pewne zjawiska dziejące się w przestrzeni społecznej – nabranie dystansu do zjawisk, z którymi ma się do czynienia, dzięki ich poznaniu
Przekonanie o skuteczności działań opartych na idei redukcji szkód	– dostrzeganie wartości pracy streetworkerskiej w kontekście profilaktyki – poczucie sensowności istnienia programów outreach – świadomość pozytywnych rezultatów pracy

Źródło: badania własne.

Wnioski i refleksje końcowe

Metoda *outreach* czy jedna z jej form – streetworking w refleksjach badanych opisywana była jako atrakcyjna forma pracy dla osób, które nie tylko pragną zajmować się nie zawsze społecznie aprobowanymi zjawiskami, ale i poznawać nowe i alternatywne formy poradnictwa czy profilaktyki. Streetworkerzy, praktykując pomaganie w taki sposób, mieli okazję wspierać ludzi, którzy często tej pomocy są pozbawieni lub sami się jej pozbawiają, pogłębiać swoją wiedzę i umiejętności, realizować swoje pasje i łamać pewne stereotypy. W opinii ich samych stali się oni bardziej odważni, cierpliwi i wytrwali, mają poczucie misji bądź chcą być przydatni społecznie. Nadal, mimo

upływu lat i wykonywania (czasem) innej pracy, planują działać w obszarze edukacji zdrowotnej, profilaktyki, interwencji, (re)integracji i redukcji szkód. Streetworking nie tylko pozwolił im się doskonalić, ale także być swoistym „pomostem” pomiędzy ludźmi marginalizowanymi a instytucjami i organami polityki społecznej. Doświadczenie tego typu pracy w środowisku przyczyniło się nie tylko do przebudowy tego, co się myśli o odbiorcach swoich działań, o świecie i o samym sobie, do zmiany pewnych cech osobowościowych badanych doradców, ale pozwoliło również na wypracowanie nowych lub innych ram definiowania tego, co składa się na pracę doradcy, co jest w niej istotne i potrzebne.

Streetworking można także interpretować jako przestrzeń, w której dziejące się praktyki poradnicze (poradnictwo indywidualne i grupowe, poradnictwo dialogowe, poradnictwo seksualne, poradnictwo w zakresie profilaktyki ryzykownych zachowań, poradnictwo w zakresie chorób przenoszonych drogą płciową, poradnictwo dotyczące uzależnień, poradnictwo prawne) mogą dać szansę ich odbiorcom, ale także i organizatorom (doradcom) możliwość pełnienia rozmaitych ról społecznych. Jednocześnie praca ta może się przyczyniać do poprawy sytuacji psychicznej, zdrowotnej, bytowej lub społecznej osobom lub grupom docelowym, a co za tym idzie, nawet do chęci zmiany dotychczasowego sposobu funkcjonowania. Można więc powiedzieć, że streetworking staje się przestrzenią doświadczeń, w której odbiorcy działań (niejako z założenia) i doradcy uliczni (refleksyjni uczestnicy dziejących się tam procesów) mogą dla siebie wiele uzyskać.

Bibliografia

- Atkinson P., Delamont S. (2009), *Perspektywy analityczne*, [w:] *Metody badań jakościowych*, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), t. 2, PWN, Warszawa, s. 257-285.
- Bielecka E. (2014), *Standardy pracy środowiskowej kierowanej do dzieci i młodzieży realizowanej przez: streetworkerów, pedagogów ulicy, wychowawców podwórkowych*, https://warszawarodzinnna.um.warszawa.pl/sites/warszawarodzinnna.um.warszawa.pl/files/standardy_pracy_srodowskowej.pdf [19.01.2017].
- Biernat T. (2009), *Doświadczenia streetworkingu za granicą. Analiza czterech programów*, „Wychowanie Na Co Dzień”, nr 3, s. 19-22.
- Byczkowska-Owczarek D. (2014), *Zastosowanie autoetnografii analitycznej w badaniu społecznych aspektów doświadczania choroby*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 3, s. 184-201.
- Dec J. (2005), *Streetworking, czyli praca z dziećmi ulicy*, „Psychologia w Szkole”, nr 4, s. 101-109.
- Dec J. (2012), *Poradnictwo dla osób z grup marginalizowanych – streetworking*, „Studia Poradnicze/Journal of Counselling”, t. 1, s. 129-141.
- Dec J., Trębińska E. (2004), *Swoisty charakter pomocy osobom świadczącym usługi seksualne*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, E. Siarkiewicz (red.), Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra, s. 98-107.
- Dębski M., Michalska A. (red.) (2012), *Podręcznik streetworkera bezdomności*, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk.

- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, PWN, Warszawa.
- Hobot Ł. (2011), *Praca socjalna w środowisku ulicznym z osobami bezdomnymi oraz młodzieżą zagrożoną wykluczeniem i niedostosowaniem społecznym na przykładzie projektu „Streetwork – skuteczny kontakt z klientem”*, [w:] *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, M. Michel (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 97-107.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kargulowa A. (2013), *(Trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1, s. 59-73.
- Leopold B., Steffan E. (1995), *Prewencja w zakresie HIV/AIDS oraz STD a granice międzynarodowe*, Wydawnictwo SPI, Berlin.
- Paprzycka E. (2008), *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Patton M.Q. (2002), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Wydawnictwo Sage Publications, Londyn.
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2016), *Metodologiczny Hyde Park i kryzys badacza. Kulisy badań inspirowanych sztuką i performansem*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 19, nr 3 (75), s. 155-165.
- Siarkiewicz E. (2010), *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska- Pękał D. (2012), *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Stenka R. (red.) (2010), *Raport z fazy diagnozy. Kondycja i dobre praktyki pomocy ludziom bezdomnym w sześciu obszarach: streetworking, praca socjalna, mieszkalnictwo i pomoc doraźna, partnerstwa lokalne, zdrowie, zatrudnienie i edukacja*, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk.
- Surmaj I. (2011), *Streetworking jako metoda pracy socjalnej w środowisku ulicznym z osobami bezdomnymi w Miejskim Ośrodku Pomocy Społecznej w Krakowie*, [w:] *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, M. Michel (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 85-95.
- Walendzik A. (2005), *Streetworking jako metoda pracy socjalnej*, [w:] *Streetworking. Teoria i praktyka*, E. Bielecka (red.), Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa, s. 35-44.
- Wojtasik B. (1994), *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradzoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

REFLEKSJE DORADCÓW NAD WŁASNYMI DOŚWIADCZENIAMI W STREETWORKINGU

STRESZCZENIE: Artykuł jest prezentacją fragmentu badań doświadczeń zawodowych doradców pracujących jako streetworkerzy. Pomysł na tego rodzaju analizę zrodził się z chęci poznania świata osób zajmujących się pomaganiem osobom marginalizowanym w specyficznych, pozainstytucjonalnych warunkach. Artykuł przybliży czytelnikom refleksje streetworkerów na temat znaczenia, jakie ta praca wywarła na ich postrzeganie siebie, świata innych ludzi, osobistą i zawodową tożsamość. Prezentowany materiał jest elementem szerszych badań nad poradnictwem z wykorzystaniem metody streetworkingu. Ukazane zostały tu wyniki pierwszego ich etapu. Realizowano je strategią jakościową z zastosowaniem wywiadu pogłębionego. Koncepcja streetworkingu jako formy docierania z zewnątrz i pomocy pozainstytucjonalnej oraz koncepcja uczenia się przez doświadczenie były głównymi odnie-

sieniami teoretycznymi prowadzonej analizy. Badani wskazywali, że doświadczenie streetworkingu przyczyniło się nie tylko do zmiany ich pewnych cech osobowościowych, ale pozwoliło im również na wypracowanie nowych lub innych ram definiowania tego, co składa się na pracę doradcy, co jest w niej istotne i potrzebne.

SŁOWA KLUCZOWE: streetworking, poradnictwo, filozofia *harm reduction*, uczenie się przez doświadczenie.

REFLECTIONS OF COUNSELLORS ON THEIR OWN EXPERIENCES IN OUTREACHWORK

SUMMARY: The article presents a fragment of research on experiences of professional counsellors working as outreachworkers. The idea of this analysis came from the desire to explore the world of people who professionally help marginalised people, in specific non-institutional conditions. The paper introduces outreachworkers' reflections on the meaning and importance their work had on their own self-perception, perceiving others and their personal and professional identity. The material presented here is the element of the wider research on counselling with the use of outreach method. The first stage findings are shown here. Qualitative strategies were applied in the research with the use of in-depth interview. The concept of outreach and streetworking as a form of reaching people out and non-institutional help as well as the concept of learning through experiencing were the main theoretical perspective of the analysis. The respondents indicated that the experience of streetworking has contributed not only to changing their personality traits, but also has enabled them to develop new or different frameworks of defining what constitutes a counsellor's work, what is important and needed in it.

KEYWORDS: outreach/streetworking, counselling, harm reduction, learning through experiencing.

Maria Łukaszek*

**PEŁNIENIE ROLI MĘŻA/PARTNERA ŻYCIOWEGO
PRZEZ MĘŻCZYZN ODBYWAJĄCYCH KARĘ POZBAWIENIA WOLNOŚCI
JAKO WYZWANIE DLA PORADNICTWA RODZINNEGO
WŁĄCZONEGO W PROCES RESOCJALIZACJI**

Przysposobienie osób społecznie niedostosowanych do pełnienia konstruktywnych ról społecznych, w tym roli męża i partnera, należy do ważnych zadań resocjalizacyjnych (por. Muskała 2006, s. 5; Machel 2014, s. 52). W warunkach więziennych udane wypełnianie funkcji partnera życiowego jest mocno utrudnione ze względu na ograniczone możliwości kontaktu (w szczególności bezpośredniego). Dzieje się to, pomimo że polski wymiar sprawiedliwości wciąż rozszerza ofertę interakcji rodzinnych, np.: umożliwiając rozmowy przez skype'a, uczestnictwo rodzin w imprezach kulturalno-oświatowych na terenie jednostek penitencjarnych, upowszechniając nagrody w formie przepustek, przerw w odbywaniu kary.

Pomyślne realizowanie przez więźniów roli partnera życiowego przekłada się na wysoką jakość relacji w związku, która przynosi wymierne korzyści osadzonemu, ale również jego partnerce. Z jednej strony jest to wsparcie materialne, z drugiej emocjonalne, które pozwala obojgu przetrwać okres izolacji (por. Sakowicz 2009; Kaspruwicz, Giernacka 2010; Nowak 2012; Adamowska, Kowalczyk 2014; Boruc 2015). Funkcjonowanie we wzajemnie szczęśliwym związku, silne przekonanie, że na wolności czeka bliska osoba, w sposób znaczący mobilizuje więźnia do zaangażowania się w proces resocjalizacji (por. Adamowska, Kowalczyk 2014), stanowi również istotny czynnik pomyślnej readaptacji społecznej (por. Stańdo-Kawecka 2000; Bogunia, Godyła 2001; Iwański 2003; Jaworska 2009; OMI 2009; Linowski 2010; Pindel 2011; Machel 2014; Szczepanik 2015).

W polskim więziennictwie wciąż nie dostrzega się potrzeby włączenia w proces resocjalizacji poradnictwa rodzinnego, choć można by oczekiwać wielkich korzyści takiej integracji działań. Poradnictwo to celowe działanie zmierzające do udoskonalenia cech osobowości i zachowań osób przeżywających problem (także w związkach z ludźmi) prowadzący do zaburzenia ich stosunku do siebie i otoczenia społecznego (Kargulowa 2007, s. 56). Główny cel poradnictwa rodzinnego stanowi pomoc rodzinie w zacho-

* **Maria Łukaszek**, dr – Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej; e-mail: lukaszek@ur.edu.pl.

waniu i rozwoju więzi emocjonalnych (Sujak 1988, s. 19-20). Przykładem skutecznego włączenia poradnictwa rodzinnego w oddziaływania penitencjarne może być realizacja Amerykańskiego programu PERP Inside and Out (Prevention and Relationship Enhancement Program), który miał służyć budowaniu silnych i zdrowych relacji w związkach więźniów. W konsekwencji podjętych oddziaływań zanotowano zahamowanie spadku satysfakcji partnerów ze związku oraz zmniejszył się odsetek decyzji o rozwodzie, aż do pięciu lat od trwania programu (Einhorn i in. 2008, s. 341-356). Było to możliwe dzięki edukacji par w zakresie komunikacji, okazywania uczuć i bliskości, wzajemnego zapewniania bezpieczeństwa, zrozumienia, zaangażowania w związek, zaufania i lojalności, rozwiązywania konfliktów, asertywności, radzenia sobie ze stresem (Markman i in. 2005, s. 341-356).

Jakość małżeństw/związków partnerskich więźniów a proces resocjalizacji

Analiza literatury (Rzepliński 1981, s. 13-16; Ryś 1999, s. 58; Iwański 2003, s. 47; Sakowicz 2009, s. 83, 382; Adamowska, Kowalczyk 2014, s. 239; Boruc 2015, s. 89-131) dowodzi, że relacje małżeńskie/partnerskie cechujące się silną więzią emocjonalną, wysoką jakością komunikacji, wsparciem, gotowością do wczuwania się w sytuację partnera:

- wzmacniają samoocenę osadzonego,
- zapewniają poczucie bezpieczeństwa (szczególnie w perspektywie wyjścia na wolność),
- podtrzymują dobre zdrowie psychiczne (np. odporność na stres w izolacji),
- scalają związek, zaspokajają potrzebę przynależności i identyfikacji z rodziną,
- wzmacniają miłość, empatię, wrażliwość wobec partnerki,
- pozwalają utrzymać wysoki poziom satysfakcji z życia i szczęścia rodzinnego,
- zmniejszają poczucie izolacji od świata zewnętrznego.

W tym kontekście nie dziwi, że utrzymanie lub założenie nowej rodziny jest jedną z wyżej cenionych przez więźniów wartości (Sakowicz 2009, s. 382; Sakowicz 2013, s. 245).

Konsekwencje uwięzienia dotyczą nie tylko osadzonego, ale także jego najbliższych. Do najpowszechniejszych zalicza się: depryzację potrzeb, niszczenie osobowości oraz prizonizację (Jaworska 2009, s. 190). Kobiety przeżywają wstyd i gniew wobec partnera życiowego. Stygmatyzacja społeczna wynikająca z jego uwięzienia motywuje kobietę do przeprowadzenia weryfikacji jakości związku oraz oceny mężczyzny (Fishman 1990, s. 35).

Pomimo stereotypowych przekonań kobiet o tym, że rozłąka spowodowana pobytom mężczyzny w zakładzie karnym zniszczy ich związek, jego utrzymanie jest możliwe. Im lepsze relacje łączyły partnerów przed uwięzieniem, tym większe prawdopodo-

bieństwo, że związek przetrwa (Pełka-Sługocka 1979, s. 172). Jego umocnieniu służy dokonanie przez osadzonego krytycznej analizy swych czynów ze względu na zaistniałe konsekwencje dla rodziny oraz docenienie lojalności i zaangażowania partnerki. W sytuacji gdy partnerzy byli skonfliktowani, kiedy kobiety były ofiarami przemocy, na ogół dochodzi do rozpadu rodziny (Fishman 1990; Hairston 2003; Hairston i Oliver 2006).

Dobry układ z partnerem odbywającym karę pozbawienia wolności stanowi czynnik pomagający przetrwać kobietom marginalizację i stygmatyzację społeczną, której doświadczają jako partnerki przestępców (Kasprowicz, Giernacka 2010 s. 161; Nowak 2012, s. 168). Zaangażowanie mężczyzny w rolę rodzica chroni kobietę przed całkowitym przejmowaniem funkcji i zadań nieobecnego ojca. Taka zmiana ról jest zbyt obciążająca i frustrująca dla kobiety, przez co niekorzystna dla związku. Zupełne przyjęcie przez kobietę roli eksperta, głowy domu powoduje dalszą degradację relacji z partnerem (Fishman 1990).

Na podstawie rozważań teoretycznych oraz, wciąż nielicznych, badań można stwierdzić, że pomyślne funkcjonowanie w małżeństwie/związku partnerskim modyfikuje w sposób pozytywny proces resocjalizacji, poprzez:

- zaangażowanie więźniów, przekładające się na większą efektywność oddziaływań – stwierdzono, że osadzeni otrzymujący od partnerki wsparcie podczas warunkowego przedterminowego zwolnienia w niższym odsetku wracają do więzienia (Linowski 2010, s. 143), z kolei stworzenie nowego związku partnerskiego przez więźniów długoterminowych pozytywnie wpływa na ich zachowanie i gotowość do udziału w oddziaływaniach penitencjarnych (Adamowska, Kowalczyk 2014),
- wzmocnienie motywacji do życia w zgodzie z prawem – ujawniono, że oczekujący na opuszczenie więzienia, na spotkanie z rodziną wykluczają potencjalny powrót do przestępstwa, planują pomyślne strategie życiowe, odnowienie swojego życia (Mills, Codd 2008; Cid, Martí 2012, por. Machel 2014, s. 52; Miłkowska, Sobański 2017, s. 133),
- ułatwienie readaptacji społecznej (Stańdo-Kawecka 2000, s. 172; Bogunia, Godyła 2001, s. 520; Iwański 2003, s. 47; Jaworska 2009, s. 191; OMI 2009; Pindel 2011, s. 93; Machel 2014, s. 52; Szczepanik 2015),
- zaprzestanie popełniania przestępstw, co przekłada się na niższy wskaźnik recydywy (OMI 2009; McGloin i in. 2011); dowiedziono, że więźniowie żyjący w związkach o wysokiej jakości przez osiem miesięcy po opuszczeniu zakładu karnego popełnili o połowę mniej przestępstw niż pozostali (*Incarceration and the Family* 2008).

Dbłość o dotychczasowe związki jest ważna, ponieważ wiadomo, że opuszczający więzienia mają gorsze perspektywy ponownego związku. Badania National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) oraz Fragile Families and Child Well-being Study wykazały, że szanse na zawarcie związku małżeńskiego po odbyciu wyroku maleją o 39% (Huebner

2007). Wykorzystując dane NLSY, Bruce Western przeanalizował liczbę małżeństw zawieranych przez mężczyzn w wieku od 18 do 40 lat. Stwierdził, że do 26. roku życia weszło w formalny związek 46% mężczyzn bez przeszłości kryminalnej i tylko 25% byłych więźniów. W wieku 40 lat pozostało nieżonatymi 12,5% spośród niekaranych, ale już 40% spośród mężczyzn z przeszłością uwięzienia (Western 2004, s. 17-18). Skupienie się w pracy resocjalizacyjnej na wzmocnieniu istniejących związków osadzonych jest ważne ze względu na ogromny wskaźnik rozwodów w tej grupie. Żonaci więźniowie osiągają krajowy 50% wskaźnik rozwodów znacznie szybciej niż mężczyźni w populacji ogólnej (Western 2004, s. 24).

Założenia metodologiczne badań

W Polsce rzadko bada się relacje więźniów z partnerkami życiowymi (zazwyczaj w kontekstach sprawowania opieki nad dziećmi), choć w literaturze wskazywane są korzyści dla przebiegu resocjalizacji, wynikające z dobrego sprawowania przez osadzonych ról męża/partnera. Dotychczasowe doświadczenia badawcze autorki zdobyte na terenie zakładów karnych pozwoliły dostrzec, że satysfakcjonujące związki z kobietami stanowią ogromne wsparcie zarówno dla mężczyzn, którzy znaleźli się w sytuacji deprecjacji większości potrzeb, jak i dla pomyślności procesu resocjalizacji. W związku z tym autorka poddała reinterpretacji wyniki swoich wcześniejszych badań (2003 i 2013-2014) prowadzonych wśród mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności. Z projektów, które dotyczyły w znacznym stopniu seksualności osadzonych, wyodrębniono moduły odnoszące się do ich relacji z partnerkami życiowymi. Reinterpretacja umożliwiła omówienie dwóch obszarów tematycznych: doświadczeń osadzonych związanych z pełnieniem roli męża lub partnera życiowego oraz wybranych czynników socjalizacyjnych determinujących pomyślną realizację tej roli. Należy podkreślić, że poniżej przedstawione wnioski należy traktować jako wstępną diagnozę sytuacji, choć znajdują one także potwierdzenie w informacjach uzyskanych podczas rozmów prowadzonych w toku realizacji projektów badawczych z udziałem funkcjonariuszy służby więziennej. Ten, jeszcze bardzo ogólny, obraz funkcjonowania więźniów w rolach męża/partnera życiowego stał się inspiracją autorki do przeprowadzenia kolejnych badań, skoncentrowanych na relacjach więźniów z kobietami oraz związku tych relacji z procesem resocjalizacji. Aktualnie trwa ich realizacja.

W prezentowanym materiale wykorzystano wyniki z dwóch projektów realizowanych przez autorkę wśród osadzonych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych (Jasło, Łupków, Moszczaniec, Sanok, Przemyśl, Rzeszów, Dębica) podległych Okręgowemu Inspektoratowi Służby Więziennej w Rzeszowie. Metodę badań stanowił sondaż diagnostyczny, technikę – ankieta. Problematykę oraz spis

zastosowanych narzędzi zawarto w tabeli 1. Kwestionariusze autorskie opracowano na podstawie istniejących koncepcji teoretycznych (np. K. Imielińskiego, K. Faller¹) oraz kwalifikacji czynów zawartych w art. 197-205 kkw. Każdorazowo, w procesie operacjonalizacji zmiennych i weryfikacji narzędzi stosowano metodę sędziów kompetentnych (pracownicy naukowi i funkcjonariusze służby więziennej)². Realizacja projektów była poprzedzona pilotażem.

Tabela 1. Informacje o badaniach mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności

Rok badania, próba	Problematyka badawcza	Zastosowane narzędzia badawcze
2003 N = 100 (szerzej Łukaszek 2004)	– relacje z żonami i partnerkami żywymi – oczekiwania wobec kobiet – aktywność seksualna	– Kwestionariusz – Postawy skazanych mężczyzn wobec żon i partnerek żywych – Kwestionariusz danych o badanym
2013-2014 N = 485	– postawy wobec życia seksualnego i partnerek seksualnych – czynniki: socjodemograficzne, partnerskie, rodzinne, seksualne i związane z karalnością sądową różnicujące postawy więźniów wobec życia seksualnego i partnerek seksualnych	– skrócona wersja Kwestionariusza ustosunkowań opracowanego przez H. Malewską – Kwestionariusz biografii seksualnych mężczyzn – Kwestionariusz doświadczania przemocy seksualnej przed uzyskaniem pełnoletniości – Kwestionariusz – Skazani w relacjach z żonami/partnerkami żywymi – doświadczenia i opinie – Kwestionariusz – Aktywność seksualna skazanych mężczyzn w czasie odbywania kary pozbawienia wolności – doświadczenia i opinie – Kwestionariusz danych o badanym

Źródło: opracowanie własne.

Dobór badanych w obu projektach miał charakter losowo-kwotowy (uwzględniono typ oraz rodzaj jednostek penitencjarnych). W pierwszym etapie w obrębie trzech typów zakładów (zamknięty, półotwarty, otwarty) losowano jednostki według rodzaju (dla młodocianych, odbywających karę po raz pierwszy, i recydywistów penitencjarnych). Liczba tych jednostek była proporcjonalna do realnej ich liczby w poszczególnych typach zakładów karnych. Następnie w obrębie wylosowanych placówek dobierano, także losowo, respondentów. Udział w badaniach miał charakter dobrowolny i anonimowy, przy czym z wylosowanej próby wyłączono skazanych poniżej normy intelektualnej (problemy zrozumienia treści).

W celu zapewnienia osadzonemu poczucia bezpieczeństwa i anonimowości autorka prowadziła badania osobiście. Wylosowani mężczyźni byli informowani o celach i przebiegu badania oraz zasadach anonimowości i dobrowolności. Prowadząca informowała

¹ M.in. model seksualnej normy partnerskiej Kazimierza Imielińskiego (1986, s. 136), klasyfikacja sposobów wykorzystywania seksualnego dziecka Kathleen Faller (1990).

² W kolejnych badaniach narzędzia zostaną poddane walidacji.

ich o braku jakichkolwiek sankcji, ale także korzyści wynikających z udziału w badaniu. Priorytetem autorki było uzyskanie jednoznacznej, świadomej i nieprzymuszonej zgody respondentów. Jest to szczególnie ważne w odniesieniu do osadzonych, którzy ze względu na swoiste położenie życiowe oraz aktualny status społeczny mogli odczuwać presję ze strony służby więziennej. Badania prowadzono w kilkusobowych grupach (w pomieszczeniach, w których powierzchnia na jedną osobę wynosiła minimum 4 m²). Zgodnie z procedurą, funkcjonariusze nie zbliżali się do mężczyzn wypełniających ankiety, byli jedynie obserwatorami z odległości. Po wypełnieniu ankiet autorka odbierała kwestionariusze w zaklejonych przez badanych kopertach. Po badaniu respondenci mieli zagwarantowaną pomoc specjalistyczną (edukatora seksualnego oraz psychologa).

Przeprowadzona reinterpretacja wyników badań pozwoliła na wstępną diagnozę doświadczeń więźniów w rolach męża lub partnera życiowego oraz ocenę wybranych czynników socjalizacyjnych mogących determinować pomyślną realizację tej roli.

Wnioski z badań własnych

A. Doświadczenia osadzonych w roli męża/partnera życiowego

Analiza dostępnego materiału pozwoliła odpowiedzieć na następujące pytania: Czy aktualni więźniowie posiadają lub posiadali żony/partnerki? Czy ich związki małżeńskie lub partnerskie są trwałe? Jakie są motywy wchodzenia obecnych więźniów w stałe związki z kobietami? Jakie cechy potencjalnych partnerek preferują? W jaki sposób więźniowie wypełniają rolę męża/partnera życiowego? Jak więźniowie oceniają swoje aktualne partnerki? Jak osadzeni oceniają relacje intymne z żonami/partnerkami życiowymi?

Na podstawie zebranych danych stwierdzono:

- 1) **niski odsetek więźniów aktualnie posiadających stałe partnerki** życiowe – 34% posiada żony (2003), 51% badanych ma żonę lub partnerkę (2013-2014),
- 2) **powszechne dążenie do posiadania rodziny** – 84% (2013-2014), 93% (2003) badanych podejmowało próby jej założenia³,
- 3) **wielokrotne próby stworzenia stałego związku** – niemal 20% mężczyzn z doświadczeniem małżeństwa stwierdziło, że jest to ich drugi lub trzeci raz; pośród tych, którzy kiedykolwiek byli w stałej formalnej lub nieformalnej relacji z kobietą, 31% zadeklarowało, że miało 3-4 takie doświadczenia, 19% – 5-8, 13% – 10, a nawet więcej (2003); 46% (2013-2014) stwierdziło, że kilka razy byli żonaci lub mieli konkubinę,

³ Porównując – doświadczenia stałego związku zadeklarowało 76% mężczyzn z populacji ogólnopolskiej (Izdebski 2012, s. 763).

- 4) **niską trwałość związków** – 53% małżeństw i 70% związków kohabitacyjnych, w których funkcjonowali osadzeni, trwały krócej niż trzy lata (2003); dzieje się tak pomimo dużej motywacji do kontynuowania związku – 19,3% posiadających stałą partnerkę ma wątpliwości, czy chce kontynuować obecny związek bądź już zdecydowało się na rozstanie, 80,6% pragnie zaś trwać w aktualnej relacji (2013-2014),
- 5) **niedojrzałe motywy wchodzenia w związki** – 50% respondentów jako motyw związania się ze swoją kobietą podawał uczucie więzi, zaangażowania emocjonalnego (np. „nie wyobrażałem sobie życia bez niej”), ponad 1/3 odpowiedzi dotyczyła zbiegu okoliczności, ciekawości, nacisku z zewnątrz (np. w sytuacji ciąży), 14% wskazywało korzyści płynące z relacji – pieniądze, mieszkanie, dostępność obiektu seksualnego, obniżenie lęku przed samotnością (2003)⁴; 29% osadzonych deklaruje gotowość poślubienia kobiety dla samej możliwości zaspokojenia potrzeb seksualnych (2003),
- 6) **preferowane cechy kobiet to bezkonfliktowość, uległość i gotowość zaspokajania wszelkich potrzeb mężczyzny** – najczęściej wyrażano gotowość wyboru partnerki (tabela 2) z przewagą syndromu afiliacyjnego (77,5%) oraz asertywnego (52%); jeśli chodzi o pierwszy z nich to wśród zestawu 12 mniej nasilonych cech najczęściej wybierano: *Lubi troszczyć się o innych, Każdemu stara się dogodzić, Ze wszystkimi się zgadza, Zbyt łatwo poświęca się dla innych* (pozostałe określenia to: *Towarzyska, Umie dodawać innym odwagi, Lubi troszczyć się o innych, Stara się być przez wszystkich lubiana, Zawsze miła i zgodna, Chętnie udziela pomocy, Przyjazna,*

Tabela 2. Preferowane przez więźniów cechy psychiczne kobiet (typologia H. Malewska – cechy mniej nasilone – Malewska 1967, s. 188-189, 213-219*) – 2013-2014 r.

Preferowane przez więźniów cechy psychiczne kobiet	Odsetek badanych możliwość wielokrotnego wyboru odpowiedzi
Typ 1. przewaga syndromu agresywnego	29,6
Typ 2. przewaga syndromu afiliacyjnego	77,5
Typ 3. przewaga syndromu neurotycznego	16,9
Typ 4. przewaga syndromu asertywnego	52,1
Typ 5. przewaga syndromu uległości	18,3

* W badaniu wykorzystano test percepcji stosunków interpersonalnych w małżeństwie Kwestionariusz ustosunkowań opracowany przez H. Malewską. Składał się on ze 112 cech. Stwierdzono, że cechy świadczące o dużym nasileniu czynnika miały mocno negatywne znaczenie, budziły niechęć do ich zakreślania. W prezentowanej analizie uwzględniono zatem te mniej nasilone cechy, pogrupowane po 12 w 5 syndromach.

Źródło: opracowanie własne na podstawie projektu 2013-2014 r.

⁴ Motywy deklarowane przez więźniów bliższe są tym, które wskazywali badani przez Mieczysława Ploę mężczyźni z rozpadających się małżeństw; w rozwodzących się małżeństwach, odmiennie niż w trwałych, rzadziej wskazywano miłość (kolejno 67% i 87%) oraz atrakcyjność partnerki (23% i 30%), natomiast częściej pragnienie posiadania rodziny (kolejno 53% i 46%) oraz ciążę (kolejno 30% i 14%) (Płopa 2011, s. 145).

- Dobra i dodająca otuchy, Przesadnie troskliwa* (2013-2014); stwierdzono również, że idealna partnerka w opinii osadzonych: lubi dzieci – 14%, jest wesoła – 13%, zadbana – 12%, wykształcona – 10%, nie miesza się do męskich spraw – 9%, jest pracowita – 7,5% oraz posłuszna mężczyźnie – 7% (2003),
- 7) **unikanie obowiązków rodzinnych** – 17% mężczyzn stwierdziło, że nigdy nie zajmowało się domem, 50% informowało, że robiło to często, jednakże 37% nie umiało odpowiedzieć, co konkretnie robiło; niemal 16% stwierdziło, że zawsze byli na utrzymaniu swoich żon/partnerek; aż 12% ojców deklarowało, że nigdy nie zajmowało się swymi dziećmi, 67% co prawda zajmowało się nimi, ale jedynie w obszarze rekreacji (2003),
 - 8) **zmuszanie kobiet do współudziału w przestępstwach** – niemal 11% dokonywało przestępstw z partnerkami, 19% zachęcało lub zmuszało żonę do udziału w przestępstwie; 26% prosiło/żądało i otrzymało pomoc kobiet w postaci: zacierania śladów, wprowadzania w błąd policji w czasie ucieczki, 35% do udzielania schronienia (2003),
 - 9) **stosowanie przemocy** – niemal 30% stwierdziło, że bije swoje partnerki (z czego 26% regularnie), 49% więźniów wyzywa, 18% zastrasza, 26% regularnie pozbawia środków na utrzymanie, niemal 15% urządza pod wpływem alkoholu awantury, demoluje mieszkanie, co skutkuje interwencją policji, ponad 14% więźniów zadeklarowało, że zdarzyło się im siłą zmusić żonę lub konkubinę do współżycia (2003),
 - 10) **lekceważenie zdrowia seksualnego kobiet** – 48% mężczyzn nigdy nie stosowało antykoncepcji, 24% zaś robiło to, ale wyłącznie na ostre żądanie partnerki (2003); 66% podejmowało kontakty seksualne z żoną/partnerką życiową, będąc w stanie upojenia alkoholowego lub odurzenia narkotykami, przy czym 22% wielokrotnie (2003),
 - 11) **niewierność żonie/stałej partnerce** – 62% (2013-2014), 67% (2003) osadzonych miewa kontakty seksualne w czasie trwania związku z osobami trzecimi, z czego 17% (2013-2014), 23% (2003) stwierdza, że zdarza się to wielokrotnie; 33% mężczyzn deklaruje w czasie trwania związku kontakty seksualne z prostytutkami (2003),
 - 12) **wysokie oceny pożycia seksualnego w czasie pobytu na wolności** – 51,9% mężczyzn ocenia je jako bardzo satysfakcjonujące, 33,3% jako na ogół satysfakcjonujące, 14,8% niesatysfakcjonujące; najgorzej oceniają kontakty intymne mężczyźni odbywający wyrok w zakładach typu zamkniętego; dotychczas karani 2-, 3-krotnie; ci osadzeni, którzy mieli do chwili badania tylko jeden stały związek; mężczyźni obawiający się, że ich związek właśnie się rozpada; ci, którzy deklarują się jako homoseksualni z doświadczeniami heteroseksualnymi (2013-2014),
 - 13) **niskie oceny pożycia seksualnego w czasie odbywania wyroku** – 72,4% mężczyzn, którzy mają żony lub partnerki, nie miało z nimi żadnych kontaktów seksualnych

w tym okresie; z tych, którzy mieli relację intymną, 41,4% ocenia ją jako bardzo satysfakcjonującą, 24,1% jako w większości satysfakcjonującą, ale 34,5% jako nie-satysfakcjonującą; najgorzej oceniają te kontakty mężczyźni, którzy łącznie spędzili w zakładach karnych powyżej 11 lat; ci, którzy mieli do chwili badania tylko jeden stały związek oraz mężczyźni obawiający się, że ich związek właśnie się rozpada (2013-2014),

- 14) **dobre oceny aktualnych żon/partnerek** – 50,8% oceniło partnerkę jako wspianą, 29,8% stwierdziło, że jest w porządku, 11,3%, że raz jest w porządku, a raz nie, 8%, że partnerki ich rozczarowują i zawodzą – najgorsze oceny wystawiają kobietom mężczyźni powyżej 51. roku życia; trzy i więcej razy karani; mężczyźni biseksualni lub heteroseksualni mający doświadczenia homoseksualne (2013-2014),
- 15) **powszechna wiara w wierność żon/stałych partnerek** – 75% jest przekonanych o wierności swojej kobiety, 13,8% myśli, że zdarzają się jej epizody zdrady, 11,4% jest przekonanych, że kobieta zdradza – częściej myślą, że są zdradzani mężczyźni w wieku powyżej 51 lat i 31-35 lat; osoby karane po raz czwarty; osoby, które były w wielu związkach (2013-2014).

B. Socjalizacyjne wyznaczniki pomyślnej realizacji roli męża/partnera życiowego

Analiza literatury wskazuje, że pomyślna realizacja roli męża/partnera życiowego warunkowana jest przede wszystkim:

- doświadczeniami socjalizacyjnymi w rodzinach pochodzenia, w szczególności: przyjazną atmosferą, życzliwością, zrozumieniem, wsparciem, korzystnymi postawami rodzicielskimi (Ryś 1999), także w odniesieniu do seksualności (Beisert 1991), oraz powodzeniami i niepowodzeniami małżeńskimi rodziców (Gałkowska 1999),
- dojrzałą, zdrową osobowością partnerów – pozbawioną cech psychopatycznych (por. Braun-Gałkowska 1985; Mandal 2008; Meloy 2002; Pastwa-Wojciechowska 2013),
- dojrzałością psychoseksualną partnerów (Lew-Starowicz 2004, por. Krahé, Tomaszewska-Jedrysiak 2011),
- wysokimi kompetencjami społecznymi umożliwiającymi stworzenie więzi w związku (Płopa 2006; Jankowiak, Kaczmarek 2012),
- dobrym poznaniem partnera (Trawińska 1977; Wojciszke 2004),
- wzajemną atrakcyjnością partnerów – również seksualną (Foremniak 2004; Jankowiak, Kaczmarek 2012).

Zebrany materiał pozwala na odniesienie się do dwóch z wymienionych komponentów: doświadczeń socjalizacyjnych w rodzinach pochodzenia oraz dojrzałości psychoseksualnej osadzonych. Z badań (2013-2014) wynika, że 65% więźniów wychowywało się w pełnej rodzinie. 13% osadzonych zadeklarowało, że rodzice rozwiedli się lub też

byli w separacji, 8,5% wychowywanych było przez jednego z rodziców, ponieważ drugi był poza domem, np. w zakładzie karnym, 7% zaś badanych to sieroty.

Stwierdzono, że najniższą gotowość do kontynuacji aktualnego związku i zarazem najgorsze oceny partnerek wystawiają osadzeni, których rodzice nie byli małżeństwem i nigdy nie mieszkali razem, oraz ci, którzy byli wychowywani w instytucjach opiekuńczych lub w rodzinach zastępczych. Mężczyźni, których rodzice nigdy nie byli małżeństwem i nie mieszkali razem: znacznie gorzej oceniali relację intymną ze stałą partnerką zarówno przed osadzeniem (w trzykrotnie wyższym odsetku niż pozostali), jak i podczas wykonywania wyroku (w dwukrotnie wyższym odsetku niż inni). Dodatkowo czterokrotnie częściej niż pozostali podejrzewają swoją aktualną partnerkę o zdradę.

W czasie badań (2013-2014) stwierdzono, że 42,1% osadzonych ocenia model wychowania seksualnego w rodzinach pochodzenia jako restrykcyjny, 44,3% jako model złotego środka, 13,6% jako permissywny.

Ujawniono, że mężczyźni, którzy wybierali cechy rodzinnej edukacji seksualnej najbliższe typowi restrykcyjnemu, w wyższym odsetku niż pozostali są gotowi zrezygnować z aktualnego związku, dodatkowo oceniają żonę/partnerkę jako niegodną zaufania. Mężczyźni wybierający wskaźniki modelu permissywnego w wyższym odsetku niż pozostali posądzają stałą partnerkę o zdradę.

Czynnikiem warunkującym pomyślne funkcjonowanie w roli partnera życiowego jest dojrzałość psychoseksualna. Oznacza ona m.in. dominację potrzeby: miłości, więzi, wzajemnego uszczęśliwiania; respektowanie przez partnerów zasad równości, godności, szacunku; odpowiedzialność za podejmowane decyzje, współżycia jako wartości, podporządkowanie zachowań seksualnych systemowi wartości (Lew-Starowicz 2004, s. 156).

Elementy biografii seksualnych znacznego odsetka aktualnych więźniów (tabela 3) wskazują na ich niedojrzałość psychoseksualną. Aktywność seksualna mężczyzn cechuje się: brakiem odpowiedzialności, dbałości o bezpieczeństwo swoje i partnerów, ryzykanctwem, instrumentalnym traktowaniem partnerów i konsumpcyjnym, instrumentalnym podejściem do aktu seksualnego. Należy przy tym pamiętać, że wszelkie doświadczenia seksualne prowadzą do powstawania wzorów/skryptów odnoszących się do: postępowania w interakcji partnerskiej, oczekiwań wobec zachowań partnera oraz przekonań o adekwatności określonych działań w sferze seksualnej (Metts, Spitzberg 1996, s. 49-91). Skrypty powstałe na podstawie niekorzystnych doświadczeń socjalizacyjnych będą się wiązać z akceptacją i powielaniem w stałych związkach zaburzonych form współżycia (por. Krahé, Tomaszewska-Jedrysiak 2011, s. 697-712).

Tabela 3. Cechy obyczajowości seksualnej mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności (2013-2014)

Cechy obyczajowości seksualnej	Wybrane wskaźniki N = 485
Wczesny wiek inicjacji	– przed 18 r. życia inicjowało 86% badanych, do 14 r. życia – 18% – średni wiek inicjacji seksualnej to 16,5 lat
Duża liczba partnerów seksualnych	– przed osiągnięciem pełnoletniości doświadczenia seksualne z więcej niż 5 partnerami zadeklarowało 24% więźniów – średnia liczba partnerów w ciągu życia więźnia – 15 osób
Brak więzi emocjonalnej z partnerami	– 2/3 więźniów zazwyczaj podejmowało kontakty z kobietami, z którymi nie byli w związku, których nie kochali, nie lubili, nie były dla nich ważne i z którymi wcale nie planowali przyszłości
Współżycie w stanie odurzenia środkami psychoaktywnymi	– współżycie w stanie upojenia alkoholowego z trzeźwą osobą zadeklarowało ponad 50% więźniów, w stanie odurzenia narkotykowego 30%
Korzystanie z usług seksualnych	– 42% więźniów
Świadczenie usług seksualnych	– 8,7% więźniów (na terenie ZK – 3%)
Stosowanie przemocy seksualnej	– 21% zadeklarowało doświadczenia współżycia z osobą poniżej 15 r. życia – 31% doprowadziło kobietę do współżycia seksualnego przemocą, groźbą lub podstępem
Unikanie antykoncepcji	– więźniowie nie używają antykoncepcji, nawet w sytuacjach ryzykownych: w kontakcie z osobą obcą – 70,4%, korzystając z usług seksualnych 48%, świadcząc takie usługi – 67%, podczas seksu grupowego 65%

Źródło: opracowanie własne na podstawie projektu 2013-2014.

Podsumowanie

Zebrane wyniki pozwoliły na wyodrębnienie charakterystycznych sposobów realizacji przez więźniów roli męża/partnera życiowego. Przede wszystkim stwierdzono niski odsetek mężczyzn posiadających aktualnie żony lub stałe partnerki, pomimo powszechnego dążenia do posiadania rodziny i wielokrotnie podejmowanych prób stworzenia związku. Trwałość tych relacji jest niewielka. Prawdopodobne jest, że wynika to z niedojrzałych motywów budowania związków, opartych na nierealnych wyobrażeniach o funkcjonowaniu rodziny, którymi się kierują (przypadek, ciekawość, cięża, korzyści materialne i seksualne), a także z wyboru określonych partnerek. Ujawniono, że osadzeni preferują kobiety bezkonfliktowe, uległe i gotowe zaspokoić wszelkie potrzeby mężczyzny. Można przypuszczać, że większość wybranych, nawet o takich cechach osobowości, po pewnym czasie zrezygnuje z relacji, w której są traktowane przedmiotowo. Stwierdzono, że więźniowie powszechnie unikają wszelkich obowiązków rodzinnych, zmuszają kobiety do współudziału w przestępstwach, stosują przemoc psychiczną, fizyczną i seksualną. Nagminnie lekceważą zdrowie seksualne kobiet, podejmując ryzy-

kowne zachowania seksualne: rezygnując z używania prezerwatyw, odbywając kontakty seksualne w stanie upojenia alkoholowego lub odurzenia narkotykowego, podejmując aktywność seksualną z innymi, przypadkowymi osobami. Wydaje się, że osadzeni wciąż powielają negatywne wzory rodzinne i skrypty seksualne, które powstały na podstawie dotychczasowych, niekorzystnych, ryzykownych doświadczeń.

Ujawniono, że do tej pory znaczna część więźniów realizowała nagannie rolę męża/partnera życiowego. Aktualnie, tę już i tak dramatyczną sytuację związku pogrążyło

Tabela 4. Rekomendowane kierunki pracy resocjalizacyjnej z zakresu poradnictwa rodzinnego

Zadania ogólne	
– uświadamianie zagrożeń dla jakości i trwałości związku wynikających z sytuacji izolacji więziennej i stygmatyzacji społecznej – wypracowanie strategii umożliwiających radzenie sobie rodziny z konsekwencjami izolacji i stygmatyzacji – kształcenie umiejętności komunikacyjnych – wypracowanie sposobów na podtrzymanie więzi w rodzinie oraz konstruktywne odgrywanie ról małżeńskich/partnerskich, możliwych do zrealizowania przy ograniczonym kontakcie bezpośrednim – uświadomienie problemów readaptacji społecznej wynikających z: negatywnych reakcji społecznych, zaangażowania grup podkulturowych w powrót mężczyzn do przestępstwa, nawyków więziennych, poczucia wyobcowania z rodziny i nieufności jej członków	
Praca z osadzonym	Praca z żoną/partnerką
– wzmacnianie empatii wobec partnerki poprzez uświadomienie trudnej sytuacji kobiety pozostawionej samej sobie, naznaczonej społecznie; zrozumienie uczuć kobiety i dokonywanych przez nią wyborów – wzmacnianie motywacji do zaangażowania się w proces resocjalizacji jako sposób na skrócenie wyroku i otrzymywanie większej liczby widzeń, przepustek, a także wsparcie finansowe partnerki (w przypadku podjęcia pracy) – wzmacnianie motywacji do stałego podtrzymywania interakcji z żoną/partnerką i dbania o wysoką jakość związku pomimo formalnego oddalenia, – weryfikacja błędnych przekonań na temat przepisów ról rodzinnych i ewentualna korekta zaburzonych postaw wobec kobiet – pomoc w radzeniu sobie z rozłąką i zazdrością – wzmacnienie motywacji do zadbania o zdrowie seksualne: uzmysłowienie konsekwencji podejmowania ryzykownych zachowań, przekonanie o konieczności badań, uświadomienie skutków izolacji i długotrwałej frustracji seksualnej	– wzmocnienie poczucia własnej wartości i obniżenie poczucia winy za przestępstwo – dostarczenie wiedzy o funkcjonowaniu zakładu karnego; uświadomienie sytuacji depriwacji potrzeb mężczyzny i wynikających z niej reakcji – pomoc w opracowaniu strategii pomocy mężczyźnie w adaptacji do warunków więziennych (nacisk na udzielanie wsparcia emocjonalnego, a nie materialnego) – wzmocnienie postaw asertywnych wobec partnera – także komunikowania oczekiwań, wymagań – wzmocnienie motywacji do potępienia przestępstw popełnionych przez mężczyznę – motywowanie do aktywizacji społecznej i zawodowej (wskazanie możliwości otrzymania pomocy psychologicznej, socjalnej i prawnej oraz z zakresu doradztwa zawodowego)

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozmów prowadzonych z funkcjonariuszami służby więziennej w ramach realizacji projektów w latach: 2013-2014 „Mężczyźni odbywający karę pozbawienia wolności wobec życia seksualnego i partnerek seksualnych”, 2015-2016 „Służba Więzienna wobec zdrowia seksualnego mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności”, 2016-2017 „Relacje więźniów z żonami/partnerkami żywymi”.

uwięzienie partnera. Jest to zatem okres kryzysu całej rodziny. Drogą wyjścia z niego może być włączenie w proces resocjalizacji poradnictwa rodzinnego. Ten wniosek znalazł potwierdzenie w opiniach funkcjonariuszy służby więziennej wyrażanych podczas rozmów przeprowadzonych przy okazji realizacji projektów przez autorkę. Na podstawie tych informacji skonstruowano rekomendacje do pracy z więźniami i ich partnerkami (tabela 4).

Bibliografia

- Adamowska O., Kowalczyk M.H. (2014), *Rola związków partnerskich w resocjalizacji i wykonywaniu kary wobec skazanych długoterminowych*, „Przegląd Andragogiczny”, nr 21, s. 237-248. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2014.017> [24.01.2017].
- Beisert M. (1991), *Seks twojego dziecka*, Zakład Wydawniczy K. Domke, Poznań.
- Bogunia L., Godyla R. (2001), *Oczekiwania skazanych w zakresie pomocy od społeczeństwa*, [w:] *Więziennictwo. Nowe wyzwania*, B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępiak (red.), COSSW, Warszawa-Poznań-Kalisz, s. 520-526.
- Boruc D.M. (2015), *Poziom satysfakcji z życia i poziom inteligencji emocjonalnej wśród skazanych mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności w polskich zakładach karnych*, „Impuls”, Kraków.
- Braun-Gałkowska M. (1985), *Miłość aktywna. Psychiczne uwarunkowania powodzenia w małżeństwie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Cid J., Martí J. (2012), *Turning points and returning points: Understanding the role of family ties in the process of desistance*, „European Journal of Criminology”, nr 9 (6), s. 603-620.
- Einhorn L., Williams T., Stanley S., Wunderlin N., Markman H.J., Eason J. (2008), *PREP Inside and Out: Marriage education for inmates*, „Family Process”, nr 47, s. 341-356.
- Faller K.C. (1990), *Understanding child sexual maltreatment*, CA: Sage, Newbury Park.
- Fishman L.T. (1990), *Women at the wall: A study of prisoners' wives doing time on the outside*, State University of New York Press, New York.
- Foremniak I. (2004), *Satysfakcja seksualna w małżeństwie. Rozważania teoretyczne*, „Małżeństwo i Rodzina”, t. 3, nr 1, nr 2.
- Gałkowska A. (1999), *Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Hairston C.F. (2003), *Prisoners and their families: Parenting issues during incarceration*, [w:] *Prisoners once removed: The impact of incarceration and reentry on children, families, and communities*, J. Travis, M. Waul (red.), DC: Urban Institute, Washington, s. 42-54.
- Hairston C.F., Oliver W. (2006), *Safe return: Domestic violence and prisoner reentry: Experiences of Black women and men*, Vera Institute of Justice, New York, Retrieved October 19, 2007 from http://www.vera.org/publications/publications_5.asp?publication_id=367 [18.09.2011].
- Huebner B.M. (2007), *Racial and ethnic differences in the likelihood of marriage: The effect of incarceration*, „Justice Quarterly”, nr 24 (1), s. 156-183.
- Imieliński K. (1986), *Zarys seksuologii i seksiatrii*, PZWL, Warszawa.
- Incarceration and the Family: A Review of Research and Promising Approaches for Serving Fathers and Families* (2008), report prepared for DHHS, ASPE, Prepared by Mindy Herman-Stahl, Ph.D., Marni L. Kan, Ph.D., Tasseli McKay, M.P.H. – RTI International 3040 Cornwallis Road Research Triangle Park, NC 27709, <https://aspe.hhs.gov/sites/default/files/pdf/75536/report.pdf> [23.01.2017].

- Iwański Z.S. (2003), *Wprowadzenie do pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock.
- Izdebski Z. (2000), *Wiedza, przekonania i HIV/AIDS w społeczeństwie polskim. Zachowania seksualne*, PWN, Warszawa.
- Izdebski Z. (2012), *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Jankowiak B., Kaczmarek Ł. (2012), *Jakość i trwałość współczesnych związków partnerskich. Propozycja skali*, [w:] *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym*, Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 323-342.
- Jaworska A. (2009), *Rola związków uczuciowych w resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] „*Kocha się raz?*”. *Miłość w relacjach partnerskich i rodzinnych*, W. Muszyński (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 191-201.
- Kargulowa A. (2007), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*, PWN, Warszawa.
- Kasprowicz A., Giernacka K. (2010), *Sytuacja rodzin osób pozbawionych wolności*, [w:] *Problemy współczesnej resocjalizacji*, L. Pytko, B. Nowak (red.), Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa, s. 202-210.
- Krahé B., Tomaszewska-Jedrysiak P. (2011), *Sexual scripts and the acceptance of sexual aggression in Polish adolescents*, „*European Journal of Developmental Psychology*”, nr 8(6), s. 697-712.
- Lew-Starowicz Z. (2004), *Encyklopedia erotyki*, MUZA SA, Warszawa.
- Linowski K. (2010), *Wsparcie społeczne a warunkowe przedterminowe zwolnienie*, [w:] *Współczesne oblicze resocjalizacji penitencjarnej*, S. Bębas (red.), Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Radom, s. 135-145.
- Łukaszek M. (2004), *Postawy skazanych mężczyzn wobec żon i partnerek życiowych*, [w:] *Resocjalizacja instytucjonalna. Perspektywy i zagrożenia*, F. Kozaczuk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 385-400.
- Machel H. (2014), *Rodzina skazanego jako współuczestnik jego resocjalizacji penitencjarnej, readaptacji i reintegracji społecznej*, „*Resocjalizacja Polska*”, nr 7, s. 45-57.
- Malewska H. (1967), *Kulturowe i psychospołeczne determinanty życia seksualnego*, PWN, Warszawa.
- Mandal E. (2008), *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*, PWN, Warszawa.
- Markman H. (2008), *PREP Inside and Out: Marriage Education for Inmates*, „*Family Process*”, nr 3, s. 341-356.
- Markman H., Eason J.A., Grant R. (2005), *Doing time: PREP inside and out*, Paper presented at the Smart Marriages Conference.
- McGloin J.M., Sullivan Ch., Piquero A., Blokland A., Nieuwebeerta P. (2011), *Marriage and offending specialization: Expanding the impact of turning points and the process of desistance*, „*European Journal of Criminology*”, nr 8 (5), s. 361-376.
- Meloy R.J. (2002), *The „polymorphously perverse” psychopath: Understanding a strong empirical relationship*, „*Bulletin of the Menninger Clinic*”, nr 66 (3), s. 273-289.
- Metts S., Spitzberg B.H. (1996), *Sexual communication in interpersonal contexts: A script based approach*, [w:] *Communication*, B.R. Burleson, A.W. Kunkel (red.), Sage Thousand Oaks, CA, nr 19, s. 49-91.
- Mills A., Codd H. (2008), *Prisoners’ families and offender management: Mobilizing social capital*, „*Probation Journal*”, nr 55 (1), s. 9-24.
- Miłkowska G., Sobański S. (2017), *Sieć, czyli kompleksowe instytucjonalne wsparcie osób opuszczających zakłady karne*, „*Dyskursy Młodych Andragogów*”, nr 18, s. 131-144.

- Muskała M. (2006), *Więź osadzonych recydywistów ze środowiskiem*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Nowak B.M. (2012), *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, PWN, Warszawa.
- Oklahoma Marriage Initiative (OMI), *Marriage and Relationship Skills Education as a Way to Prepare Prisoners for Reintegration*, ASPE Reserach Brief, Office of The Assistant Secretary for Planning and Evaluation JANUARY 2009, <https://aspe.hhs.gov/report/oklahoma-marriage-initiative-omi-marriage-and-relationship-skills-education-way-prepare-prisoners-reintegration> [23.01.2017].
- Pastwa-Wojciechowska B. (2013), *Psychopaci. Sprawcy przestępstw seksualnych*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Pelka-Sługocka M.D. (1979), *Wpływ kary pozbawienia wolności na małżeństwa skazanych kobiet*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Badań Prawa Sądowego”, nr 12, s. 161-177.
- Pindel E. (2011), *Podtrzymywanie więzi rodzinnych w warunkach izolacji*, „Probacja”, nr 1, s. 92-104.
- Płopa M. (2006), *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, „Impuls”, Kraków.
- Płopa M. (2011), *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, „Impuls”, Kraków.
- Ryś M. (1999), *Psychologia małżeństwa w zarysie*, CMPP MEN, Warszawa.
- Rzepliński A. (1981), *Rodziny więźniów długoterminowych*, Wydawnictwo PAN, Wrocław.
- Sakowicz T. (2009), *Wybrane aspekty środowiska rodzinnego w percepcji i ocenie osób pozbawionych wolności w polskich zakładach karnych*, „Impuls”, Kraków.
- Sakowicz T. (2013), *Systemy normatywne w świadomości osób uwięzionych. Studium socjopedagogiczne*, „Impuls”, Kraków.
- Stańdo-Kawecka B. (2000), *Prawne podstawy resocjalizacji*, Zakamycze, Kraków.
- Sujak E. (1988), *Poradnictwo małżeńskie i rodzinne*, Księgarnia św. Jacka, Katowice.
- Szczepanik R. (2015), *Partnerki życiowe recydywistów i ich rola w powstrzymywaniu aktywności przestępczej*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, nr 26, s. 35-57.
- Trawińska M. (1977), *Bariery małżeńskiego sukcesu*, KIW, Warszawa.
- Western B. (2004), *Incarceration, marriage, and family life*, Princeton University Department of Sociology, Princeton, NJ.
- Wojciszke B. (2004), *Psychologia miłości. Intymność. Namietność. Zaangażowanie*, GWP, Gdańsk.

PEŁNIENIE ROLI MĘŻA/PARTNERA ŻYCIOWEGO PRZEZ MĘŻCZYZN ODBYWAJĄCYCH KARĘ POZBAWIENIA WOLNOŚCI JAKO WYZWANIE DLA PORADNICTWA RODZINNEGO WŁĄCZONEGO W PROCES RESOCJALIZACJI

STRESZCZENIE: W materiale zawarto wyniki projektów (2003 – N = 100 i 2013-2014 – N = 485) zrealizowanych w siedmiu męskich więzieniach podległych Okręgowemu Inspektoratowi Służby Więziennej w Rzeszowie. Stwierdzono następujące prawidłowości w relacjach więźniów z żonami/partnerkami: niski odsetek więźniów posiadających żony/partnerki (34-51%); wielokrotne próby stworzenia przez mężczyzn stałej relacji (84-93%), niską trwałość związków (do 3 lat), niedojrzałe motywy wchodzenia w związki – często przypadek, materialne lub emocjonalne korzyści. Badani unikają obowiązków rodzinnych, zmuszają kobiety do współudziału w przestępstwach, stosują wobec nich przemoc – również seksualną, lekceważą zdrowie seksualne kobiet, podejmują współżycie z innymi, w tym prostytutkami. Pomimo tak poważnych problemów w związku więźniowie bardzo dobrze oceniają swoje partnerki, są gotowi kontynuować związek, są przekonani o ich wierności, a także pozytywnie oceniają kontakty seksualne sprzed uwięzienia. Stwierdzono, że w procesie socjalizacji osadzonych wystąpiły czynniki, które mogą w sposób destrukcyjny oddziaływać na pomyślnie wypełnianie przez nich roli męża/partnera: wychowywanie się bez jednego rodzica lub obojga rodziców (35%), restrykcyjny model wychowania seksualnego w rodzinie (42%), niekorzystne doświadczenia

seksualne. Uwzględniając, że wielu mężczyzn nagannie realizuje rolę męża/partnera życiowego, a izolacja więzienna przyczynia się do rozluźnienia i zerwania więzi z żonami/partnerkami, postuluje się włączyć w proces resocjalizacji poradnictwo rodzinne.

SŁOWA KLUCZOWE: skutki izolacji, więźniowie, resocjalizacja penitencjarna, żony/partnerki więźniów.

FULFILLING THE ROLE OF A HUSBAND/LIFE PARTNER BY MEN SERVING PRISON SENTENCES AS A CHALLENGE FOR FAMILY COUNSELLING IN THE RESOCIALIZATION PROCESS

SUMMARY: The material describes the results of research conducted in seven male correctional facilities of the Regional Prison Service Inspectorate in Rzeszów (in 2003 N = 100, in 2013-2014 N = 485). On the basis of the research results, the following conclusions on prisoners' relations with their wives or life partners were drawn: the percentage of prisoners who have wives or life partners is very low (34-51%); prisoners strive for stable relationships but often fail (84-93%); prisoners' relationships do not last long (up to 3 years); their motives for forming relationships are often immature and they result mainly from a coincidence, material or emotional profits. The interviewees avoid family obligations, force women to commit crimes, they are violent against their female partners (also in sexual contacts), neglect women's sexual health, have sex with other women and prostitutes. Despite so serious problems in prisoners' relationships, the respondents evaluate their female partners very well and they want to continue the relationships. Moreover, they are convinced about their partners' faithfulness and loyalty and they are also very satisfied with their sexual contacts from the period preceding the imprisonment. It was stated that during the process of socialisation, the prisoners experienced some factors that could negatively influence the fulfilment of their role as a husband or life partner. The factors were the following: growing up in a single parent family or without parents (35%), a restrictive model of sex education within family (42%), bad sexual experience such as early sexual initiation age, numerous sex partners, sexual contacts with random and unknown partners, having sex under the influence of psychoactive drugs, using or offering sexual services with the use of sexual violence and avoiding contraception. The research also revealed that many men fulfil their role of a husband or life partner in the righteous way and that prison isolation contributes to loosening the bonds and ending the relationship with their wives and female life partners. Hence, it is recommended that one of resocialization process elements is family counselling.

KEYWORDS: isolation consequences, prisoners, penitentiary resocialization, prisoners' wives/life partners.

DYSKURS

animacji kultury

red. Sylwia Słowińska

Beata Cyboran*

DEMOKRACJA W KULTURZE PRZESTRZENIĄ ROZWOJU ANIMACJI SPOŁECZNO-KULTURALNEJ

Jedną z funkcji polityki kulturalnej zakłada budowanie demokracji w kulturze jako przestrzeni autentycznego uczestnictwa społeczeństwa w różnorodnych procesach, które wiążą się z szeroko pojmowaną kulturą. „Demokracja w kulturze” czy „demokracja kulturalna” nie jest pojęciem nowym. Ukształtowało się ono na zachodzie Europy w okresie tzw. *welfare state* (okres pomiędzy latami 50. a 80. XX w.) i łączone było z koncepcją budowania kapitału społecznego. Demokracja kulturalna (demokracja w kulturze) nie wprowadza hierarchii podmiotów ani nie wymaga określonych form wyrazu artystycznego. Zakłada aktywne i twórcze uczestnictwo wszystkich zainteresowanych w szeroko rozumianej kulturze według ich własnych preferencji. Obecnie kierunek ten ewoluuje w stronę idei partycypacji w kulturze, ekologii kulturowej oraz „uspołeczniania” instytucji kultury. Te nowe zjawiska są szansą upowszechniania podejścia animacyjnego w działalności społeczno-kulturalnej.

Animacja to pewien rodzaj praktyki społecznej skierowanej na jednostki, grupy lub społeczności w celu osiągnięcia pozytywnej zmiany. W wielu publikacjach z tego zakresu odnajdujemy twierdzenia, że jest to kierunek, metoda lub proces działania (Jedlewska 1999, s. 55), charakteryzujący się upodmiotowieniem uczestników i nastawieniem na relacyjność. W obszarze kultury animacja jest najczęściej rozumiana jako wspieranie twórczości jednostek i grup (kultura czynna) oraz partycypacyjna edukacja kulturalna, umożliwiająca pełniejszy udział w życiu społecznym. To metoda prowadząca do wszechstronnego rozwoju osobowości, zorientowana na twórczą i wielowymiarową aktywność człowieka. Jest środkiem mediacji pomiędzy twórcami a społeczeństwem, między ludźmi a sztuką (Kopczyńska 1993, s. 94). Takie rozumienie uczestnictwa w kulturze łączy animację z demokracją kulturalną, która stanowi przeciwwagę dla demokratyzacji kultury jako procesu utrwalającego nierówności i uprzywilejowaną pozycję elit (nawiązanie do koncepcji przemocy symbolicznej Pierrea Bourdieu). Demokracja kulturalna może być bowiem uznawana za długofalowy cel działań animacyjnych, który ma prowadzić do:

* **Beata Cyboran**, dr – Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki; e-mail: beata.cyboran@uj.edu.pl.

- przyrostu wiedzy o otaczającym świecie, o sobie samym;
- rozwoju umiejętności przydatnych w recepcji kultury;
- rozwoju umiejętności poznawczych i artystycznych;
- rozwoju zainteresowań;
- zmiany postaw wobec materialnych i niematerialnych wartości kultury, wobec innych ludzi;
- zmiany wzorów kulturowych (Fatyga i in. 2009, s. 62).

Założeniem niniejszego artykułu jest ukazanie współczesnych podejść w rozumieniu koncepcji „demokracja kulturalna/demokracja w kulturze” oraz możliwości aplikowania jej założeń w instytucjach „społecznościowych” działających zgodnie ze strategią animacyjną.

Demokracja w kulturze jako funkcja polityki kulturalnej

Od konferencji ministrów kultury krajów członkowskich Rady Europy (Oslo 1976 r.) za główne funkcje europejskiej polityki kulturalnej uznaje się demokratyzację kultury oraz rozwijanie demokracji kulturalnej. Demokratyzacja kultury to działania służące przybliżaniu całemu społeczeństwu profesjonalnej kultury artystycznej. Przejawia się w działaniach na rzecz „ułatwiania dostępu” do tego rodzaju oferty poprzez obniżanie cen, rozbudowę infrastruktury, edukację kulturalną. Koncepcja ta zakłada relację trzech podmiotów: profesjonalnych twórców, oświeconych mecenasów (pośredników, organizatorów) oraz odbiorców. Mamy tu wyraźny podział na elitarne kręgi z wysokimi kompetencjami (artyści, organizatorzy) i resztę społeczeństwa, którego rolą jest odbiór dzieł sztuki. Powszechność odbioru to główny wskaźnik demokratyzacji kultury. W potocznym rozumieniu polityka kulturalna częściej kojarzona jest właśnie z demokratyzacją kultury, ponieważ najwięcej działań rozwijanych jest w tym zakresie zwłaszcza przez podmioty sektora publicznego.

W literaturze przedmiotu zdarza się stawianie demokratyzacji kultury i demokracji w kulturze w opozycji do siebie. Oficjalne dokumenty Rady Europy traktują jednak te dwie funkcje polityki kulturalnej jako komplementarne (Chełmińska 1998, s. 114). Można przyjąć pogląd, że pierwsza z nich jest niezbędnym warunkiem drugiej. Wyrosła z tradycji oświeceniowych demokratyzacja kultury wymaga bowiem unowocześnienia, by mogła stanowić podstawę do rozwoju demokracji kulturalnej. Służy temu m.in. postulat decentralizacji polityki kulturalnej, celem przesunięcia części obowiązków i uprawnień na szczebel lokalny dla zapewnienia optymalnych warunków rozwoju demokracji kulturalnej i uaktywnienia polityki kulturalnej na poziomie lokalnym.

Demokracja kulturalna zakłada, że polityka powinna wynikać z potrzeb kulturowych społeczeństwa, wynikających z codziennego życia, a nie z „obcych” społeczeństwu

standardów estetycznych. Koncepcja ta jest poniekąd odpowiedzią na kolonializm w sferze kultury, poprzez dowartościowanie kultur narodowych i kultur mniejszości (Pyykkönen i in. 2009, s. 16). Dla budowania demokracji kulturalnej nieodzowne jest wzmacnianie funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego, fundamentu demokratycznej polityki kulturalnej.

W demokracjach krajów Europy Zachodniej polityka kulturalna, jak każda inna polityka, jest wynikiem negocjacji między zainteresowanymi podmiotami. Tego rodzaju negocjacje mogą się odbywać w sferze publicznej, jeśli ta dobrze funkcjonuje. Niestety również w tych krajach sfera publiczna staje się coraz słabsza, a w „negocjacjach” dotyczących kierunków różnych polityk sektorowych (w tym polityki kulturalnej) biorą udział najczęściej osoby zainteresowane „dziedziną” (w tym upatrujące w owych „negocjacjach” partykularnych korzyści). W przypadku polityki kulturalnej są to najczęściej obywatele należący do elit: społecznej, kulturalnej i politycznej; dobrze wykształceni, w średnim wieku, mieszkający w miastach, w przeważającej większości kobiety. Przedstawiciele innych warstw społecznych czy mniejszości etnicznych i kulturowych są reprezentowani w bardzo małym zakresie (Vestheim 2012, s. 536-541). Sytuacja taka budzi uzasadnione obawy związane z reprodukowaniem poprzez kulturę nierówności społecznych.

Demokracja jako koncepcja polityki kulturalnej sprowadza się do stwierdzenia, że jako obywatele musimy pozwolić instytucjom na produkcję „dobrej sztuki”, niezależnie od naszych preferencji. Uwidacznia to brak pogłębionych analiz wśród instytucji, artystów i społeczeństwa nad ich rolami w demokratycznie kreowanej polityce kulturalnej (Blomgren 2012, s. 524-527). Celem demokracji kulturalnej jest wówczas partycypacyjne podejście do tworzenia polityki kulturalnej. Chodzi o przesunięcie decyzyjności „z góry na dół”, od polityki centralnej do polityki oddolnej. Z tej perspektywy odpowiedzialność władz polega na zapewnieniu równych szans wszystkim obywatelom, by mogli być aktywni kulturowo. Demokracja kulturalna zapewnia silniejszą legitymizację zasady subsydiowania ze strony państwa działalności kulturalnej, jeśli jest ona definiowana jako proces, którego wszyscy jesteśmy uczestnikami (Mulcahy 2006, s. 324-325).

Budowanie demokracji w kulturze oparte jest na rozwijaniu partycypacji społecznej w tej przestrzeni. Wiąże się ona ze wzmacnianiem czynnego uczestnictwa w kulturze oraz wpływaniem na kształtowanie polityki w tym zakresie. Partycypację warunkuje wiele kwestii, np. poziom zaufania do instytucji życia publicznego, zakres interwencji państwa, poczucie wolności „do” uczestnictwa we wspólnocie, poczucie wolności „od” zewnętrznego przymusu uczestnictwa, wartości uznawane w danej społeczności, więzi między uczestnikami wspólnoty. Większość krajów postkomunistycznych boryka się z nieufnością społeczną wobec władz i niechęcią do społecznego zaangażowania. Remedium na taką sytuację ma być wspieranie rozwoju partycypacji społecznej we

wszystkich dziedzinach życia publicznego. Partycypacja obywatelska może być rozumiana jako redystrybucja władzy, która pozwala na włączenie w procesy decyzyjne dotyczące spraw politycznych i gospodarczych wszystkich obywateli.

Pojęcie partycypacji nie jest więc łatwe do zdefiniowania, w związku z tym możemy posłużyć się tzw. drabiną partycypacji, która umożliwia określenie, jakie działania są partycypacją rzeczywistą, a jakie partycypacją pozorną (Arnstein 2012, s. 13-17). Jak większość typologii, i ta jest dużym uproszczeniem, ale daje możliwość wglądu w różnice w relacjach pomiędzy obywatelami a władzą. Na najniższym poziomie wymieniana jest manipulacja i terapia. To „szczeble” określane mianem „niepartycypacji”, gdzie władza nie podejmuje żadnych działań na rzecz włączania obywateli w procesy decyzyjne, a wręcz przeciwnie, stara się „sterować” społeczeństwem dla realizacji własnych celów. Kolejne poziomy to informowanie, konsultacje i „ugłaskiwanie”. Te działania określa się mianem partycypacji pozornej. Władza wysłuchuje obywateli, dopuszcza doradców, ale zdolność decyzyjna pozostaje w rękach uprzywilejowanych, gdyż głos społeczeństwa może być brany pod uwagę, ale nie musi. Organizowanie i wspieranie partycypacji pozornej prowadzi najczęściej do zniechęcenia obywateli, wzmacniania poczucia braku sprawstwa i utraty zaufania do instytucji publicznych. Na najwyższych szczeblach „drabiny partycypacji” znajduje się partnerstwo, delegowanie i kontrola obywatelska. W tych działaniach widać prawdziwą i silną decyzyjność obywateli.

Partycypacja obywateli w procesie kreowania polityki kulturalnej może odbyć się za pośrednictwem działań o charakterze debat, dyskusji, paneli dyskusyjnych, których rezultaty służą projektowaniu polityki w zakresie kultury we współudziale z obywatelami. Mogą być także podejmowane działania warsztatowo-partycypacyjne, podczas których dochodzi do realnego współdecydowania, a nie tylko opiniowania działań zaprojektowanych przez władzę (Knaś i in. 2017, s. 58). W naszym kraju działania o charakterze partycypacyjnym podejmowane są coraz częściej, ale wpisują się w realizację założeń partycypacji pozornej. Społeczność ma prawo wypowiedzania się i nawet tworzy się przestrzeń temu sprzyjającą, ale treść wypowiedzi i opinii najczęściej nie bywa brana pod uwagę. Inną kwestią jest ocena wpływu różnych form ustroju demokratycznego na politykę kulturalną. Clive Gray (2012) zwraca uwagę na różne formy nacisku kształtujące bezpośrednie lub pośrednie zaangażowanie obywateli. Brakuje jednak analiz ukazujących, na jaki aspekt w kształtowaniu polityki kulturalnej ono wpływa. Wiedza o skutkach zastosowania poszczególnych form demokratycznych powodowałaby skuteczne ich wykorzystanie w procesie demokratyzowania polityki kulturalnej.

Demokracja kulturalna a partycypacja w kulturze

W Europie Zachodniej od czasów powojennych obecna jest w polityce kulturalnej debata nad tym, czy stawiać na rozwijanie partycypacji w kulturze i powszechne w niej uczestnictwo, czy bardziej orientować się na jakość wydarzeń artystycznych skierowanych do „elit” o wysokich kompetencjach kulturowych. Dylemat ten związany jest z decyzją o lokowaniu środków publicznych bądź na duże, prestiżowe wydarzenia artystyczne o randze metropolitarnej, widoczne na arenie międzynarodowej, celem promocji kraju i wzmacniania tożsamości narodowej lub na inwestowanie we wspieranie kultury na poziomie lokalnym i regionalnym i zachęcanie tym samym obywateli do uczestnictwa w kulturze na tym właśnie poziomie (Hesmondhalgh i in. 2015). Oczywiście ideałem byłoby pogodzenie tych dwóch stanowisk, ale na rzetelną realizację takiego założenia brakuje zazwyczaj środków finansowych. Wielu teoretyków stoi na stanowisku, że artystyczna kreatywność najlepiej rozwija się, jeśli jest „uwolniona” rynkowo. Udowadnia się wręcz, że osobista kreatywność artysty może być wręcz „tłamszona” przez różne typy wsparcia publicznego (Frey 1999, s. 75-80). Ale jeśli pozbawimy sztukę publicznego wsparcia, to ograniczymy prawo obywateli do demokratycznego uczestnictwa w kulturze. Polityka kulturalna wyrażająca demokratyczne cele, idee, zasady, normy i postawy jest sytuacją modelową, jednak artyści często twierdzą, że sztuka powinna być autonomiczna i wolna od jakichkolwiek lojalności – politycznych, moralnych, religijnych czy ekonomicznych. Nie powinna być także na „usługach” idei demokratycznych. To część zachodniego liberalnego mitu artysty, który może złamać normy lojalnościowe wobec społeczeństwa za cenę wyrazu artystycznego.

Idea demokracji w kulturze łączy się z zagadnieniem różnorodności oraz równego dostępu do dóbr kulturowych, rozumianych także jako możliwość wypowiedzania się w ważnych nawet z jednostkowego punktu widzenia kwestiach, przy użyciu wybranych przez siebie środków ekspresji. Stawia w centrum uwagi współodpowiedzialność i współdecydowanie o sprawach społecznie istotnych (Rogozińska 2009, s. 98). To promowanie kompetencji kulturowych, które są wszystkim dostępne, a których celem jest nie tylko ułatwienie odbioru sztuki „wysokiej”, ale także stwarzanie warunków do kreowania własnych przestrzeni artystycznych (Wilson i in. 2017, s. 55-58). W krajach demokratycznych obywatele mają prawo do korzystania z kultury jako dobra społecznego. Dostęp do kultury i uczestnictwo w życiu kulturalnym jest ważną kwestią demokratyczną, a analiza uczestnictwa i konsumpcji produktów, usług i dóbr kulturowych jest w większości krajów wskaźnikiem demokratyzacji życia.

Demokracja kulturalna określana bywa także mianem kreatywności kulturalnej, która koncentruje się na partycypacji twórczej (swoiste *community art*). To szeroki zakres ludzkiej aktywności, która odbywa się poza branżą twórczą. W ramach współpracy po-

między środowiskami profesjonalnych artystów i amatorów odbywa się współtworzenie kultur bliskich codziennym praktykom w środowisku życia. Koresponduje to z koncepcją ekologii kultury (ekologii kulturowej), określanej w literaturze anglojęzycznej jako *local cultural ecosystem* lub *cultural ecology*. Jest to stan kultury, rozumiany jako akt równowagi pomiędzy myśleniem nastawionym na eksploatację zasobów kulturowych a tym, co je chroni. Założeniem ekologii kulturowej jest inspirowanie społeczności, szczególnie wielkomiejskich, do rozwijania bardziej akceptowalnych i trwałych relacji kulturowych z otoczeniem. Podejście to uwrażliwia obywateli na sferę kultury i pozwala pełniej w niej uczestniczyć, także poprzez współuczestnictwo w procesie tworzenia lokalnej polityki kulturalnej (Pascual 2006, s. 5-11). Ekologia kulturowa w obszarze polityki kulturalnej to podejście umożliwiające zrozumienie relacji występujących w kulturze jako swoistym ekosystemie kształtowanym przez liczne organizmy wchodzące we wzajemne relacje w jego przestrzeni. W ekosystemie kultury odnajdziemy instytucje kultury, komercyjne organizacje kulturalne, a także indywidualnych twórców, realizujących swoje przedsięwzięcia artystyczne w domowym zaciszu lub w organizacji społecznej poza domem, w ramach wolontariatu.

Myślenie modelem ekosystemu pomaga zrozumieć, w jaki sposób kultura jest zorganizowana i jak działa w kontekście swojego otoczenia, co może poprawić jakość lokalnej polityki kulturalnej. Dla opisu procesów w dziedzinie kultury można używać metafor ekologicznych, takich jak: regeneracja, symbioza, kruchość, wzrost czy cykl życia. Pojęcie to zostało przywołane przez Johna Holdena (2015) w raporcie pt. *Ecology of culture*, przygotowanym dla brytyjskiej Arts and Humanities Research Council. Ekologia kultury to myślenie o złożonych współzależnościach, które kształtują potrzeby i procesy tworzenia sztuki oraz oferty w obszarze aktywności kulturalnej. Pojęcie to inspirowane do dyskusji na temat istoty sztuki amatorskiej, która jest bardzo powszechną aktywnością (szczególnie przy przyjęciu stanowiska o poszerzonym polu współczesnej kultury) (Poprawski 2015, s. 5). Najistotniejsze są lokalne ekologie kultury, czyli miejsca trwałego zakorzenienia aktywności kulturalnej z systemem warunkującym jej rozwój, na który bezustannie, pozytywnie i negatywnie oddziałują liczne czynniki, charakterystyczne dla danego środowiska.

Demokracja kulturowa nie jest skomplikowaną ideą, choć jej stosowanie może nie być łatwe. Opiera się bowiem na zasadzie współlistnienia w społeczeństwie różnych kultur, bez prawa dominacji jednych systemów nad innymi. Przeważa tu przekonanie o istotności wzajemnego szacunku, który jest warunkiem przetrwania w wielokulturowym świecie. Kolejnym „składnikiem” idei demokracji kulturalnej jest uczestnictwo obywateli z prawem do wolności słowa, dostępem do środków wyrazu wraz ze wsparciem w nauce ich używania. W dobie nowych technologii demokratyczne uczestnictwo w życiu kulturalnym stało się tym ważniejsze, gdyż dzisiejsze środki masowego przekazu

zniechęcają ludzi do uczestnictwa w życiu kulturalnym wspólnoty i jednocześnie dają alternatywę uczestnictwa prywatnego wzmacniającego alienację współczesnego człowieka. Trzecim elementem idei demokracji kulturowej jest demokratyczna kontrola polityki w tej dziedzinie, ukierunkowana na uczestnictwo w ustalaniu kierunków rozwoju kultury, by wszyscy zainteresowani mieli prawo głosu w publicznych kwestiach kulturowych.

Instytucje społecznościowe przestrzeni realizacji założeń demokracji w kulturze

Co jakiś czas odżywa w kręgach zajmujących się działalnością kulturalną dyskusja na temat modelu domu kultury w Polsce. Uważne przyglądanie się już istniejącym placówkom, które prowadzą godną popularyzacji działalność, doprowadziło do propozycji upowszechniania lub tworzenia modeli będących wypadkowymi dobrych praktyk.

W ciągu ostatnich lat praktycznej weryfikacji została poddana idea funkcjonowania ośrodka kultury jako centrum aktywności lokalnej (CAL) upowszechniona przez Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL. Zaproponowana w programie *CAL po calu, czyli jak tworzyć lokalne centra aktywności* metoda pracy instytucji kultury stanowiła wyrazistą odpowiedź na brak wizji, czym ma być współczesny samorządowy dom kultury. W pracy opartej na metodyce CAL postrzega się dom kultury jako lokalną instytucję edukacyjną. Mniej sformalizowaną niż szkoła czy ośrodek pomocy społecznej i stosunkowo najlepiej przystosowaną do dynamicznych działań środowiskowych (centralne usytuowanie, wielofunkcyjne pomieszczenia, zaplecze techniczne). To potencjał, wokół którego mogą się skupiać lokalne inicjatywy społeczne. Poszczególne narzędzia metody CAL (m.in. praca oparta na projektach i rozpoznaniu potrzeby, brak ścisłej specjalizacji branżowej, tworzenie lokalnego partnerstwa, rozwijanie wolontariatu) okazały się przydatne w codziennym działaniu domów kultury, pozwalając przeprofilować ich działalność i zbudować nową jakościowo relację z lokalnym środowiskiem i samorządem. Uczestnicy programu szkoleniowego, wdrażając model CAL w swoich domach kultury, koncentrowali się na: budowaniu zespołu (z pracowników etatowych, współpracowników i wolontariuszy), badaniu potrzeb, współpracy z liderami środowiskowymi oraz kształtowaniu partnerskich relacji z różnymi grupami w społeczności lokalnej, planowaniu działań opartych na projektach i pracy grupy mieszkańców, odpowiadaniu na lokalne problemy i oczekiwania społeczne, przekonaniu samorządu do konieczności zmiany roli instytucji kultury, w kierunku organizowania i animowania lokalnego rozwoju społecznego (Skrzypczak 2001, s. 77). Model CAL ma szczególne zastosowanie w odniesieniu do ośrodków kultury funkcjonujących w obrębie niewielkich społeczności lokalnych. Tradycyjnie

pojmowane instytucje tego typu wypełniają bowiem często jedynie funkcje organizacji życia kulturalnego na terenie, na którym funkcjonują. Tymczasem w modelu CAL placówki realizują jednocześnie działania mające na celu aktywizację społeczności i budowanie społeczeństwa obywatelskiego. Przykładem tak działającej instytucji jest Centrum Społeczne PACA 40 w Warszawie. Instytucja ta określa się mianem otwartej na każdego, kto chce coś robić z innymi ludźmi. Jest przestrzenią, gdzie można poznać sąsiadów, nawiązać relacje z ludźmi o podobnych zainteresowaniach, wziąć udział w bezpłatnych zajęciach prowadzonych przez innych mieszkańców lub zorganizować coś własnego, np. spotkanie, warsztaty czy wystawę. Jest to miejsce bezpłatnie udostępnianej przestrzeni na potrzeby grup nieformalnych i organizacji pozarządowych. Włączanie społeczności lokalnej w różnego rodzaju przedsięwzięcia sprzyjają upodmiotowieniu, co może być nośnikiem pozytywnych przekształceń społecznych.

Wiele instytucji kultury w Polsce korzysta z metod partycypacyjnych w tworzeniu swoich programów i otwiera się na udział społeczności w budowaniu swojej oferty, prowadząc warsztaty, spotkania, tworząc ankiety dla swoich gości lub zapraszając artystów, którzy działają z lokalną społecznością. Rezultaty takiej współpracy można zaobserwować w postaci poszerzenia grona odbiorców przedsięwzięć danej instytucji i większego zainteresowania społeczności kwestiami dotyczącymi tego sektora. Strategia rozwoju tworzona w porozumieniu z mieszkańcami (partycypacyjnie) włącza odbiorców w proces działań na rzecz instytucji; zwiększa zaangażowanie społeczne; jest pretekstem do rozmowy o działalności domu kultury; często jest pierwszym krokiem nawiązywania się nieformalnych ciał doradczych i grona wspierającego dom kultury. Innym sposobem włączania społeczności w inicjatywy kulturalne jest wyjście z programem poza instytucję – organizacja spektaklu, koncertu, rzeźby w nietypowym miejscu, np. na zaniedbanym podwórku, w opuszczonym budynku, osiedlowym boisku (Gendera i in. 2016, s. 25). Działania włączające zarówno społeczność lokalną, jak i ogół obywateli w różnego rodzaju przedsięwzięcia kulturowe sprzyjają upodmiotowieniu, co może być nośnikiem pozytywnych przekształceń społecznych, szczególnie w sferze partycypacji obywatelskiej. Kompetencje kulturowe sprzyjają bowiem kreatywności zarówno na poziomie jednostek, jak i na poziomie całych społeczności.

W związku z jakościowymi zmianami sytuacji społecznej i cywilizacyjnej ostatnich dwudziestu lat potrzebna jest nowa wizja kultury instytucjonalnej, z nowymi strukturami organizacyjnymi, wymuszająca „usieczkowaną” współpracę różnych podmiotów (Burszta i in. 2009, s. 46). Propozycją takiej nowej struktury organizacyjnej jest społecznościowy dom kultury. To miejsce spotkań, a nie miejsce, w którym realizowany jest zinstytucjonalizowany program. To przestrzeń otwarta na społeczność, zachęcająca do negocjacji i dialogu. Sprzyjająca rozwojowi i integracji społeczności lokalnej. Instytucja społecznościowa według Bohdana Skrzypczaka (2016a, s. 33) „łączy w sobie wymiar

»społeczności« utożsamianej ze sferą integracji społecznej, relacji międzyludzkich, więzi społecznych, życia codziennego, dialogu oraz wymiar »instytucji«.

Proces budowania takiej nowej instytucji składa się z kilku etapów. Pierwszym jest wstrząs lub zaburzenie, które destabilizuje dotychczasowy układ instytucjonalny. Może to być pojawienie się nowej technologii czy wprowadzenie nowych przepisów prawnych zmieniających dotychczasowe zasady działania instytucji. W przypadku form społecznościowych bezpośrednim źródłem takiego wstrząsu może być rozprzestrzenianie się w społeczeństwie niezgody na negatywne skutki biurokratyzacji różnorodnych form usług społecznych. Drugim etapem jest deinstytucjonalizacja, kiedy to do instytucji poddawanej przemianie wkraczają nowi, nieobecni wcześniej organizatorzy, działacze i uczestnicy. Może to być przykładowo aktywność osób, dotychczas nieangażujących się w zorganizowane działania obywatelskie. W kontekście budowania instytucji społecznościowych niesformalizowane inicjatywy obywatelskie są coraz częściej spotykane i zauważane przez media, samorządy lokalne oraz organizacje pozarządowe. Szczególnie w dużych aglomeracjach powszechnie zauważalne stają się ruchy miejskie. Kolejny etap to preinstytucjonalizacja, czyli próba konkretyzacji i upowszechniania nowych form instytucjonalnych. Etap czwarty polega na teoretyzacji, w ramach której organizatorzy i działacze szukają uzasadnienia dla możliwych rozwiązań. Może to przybrać formę wewnętrznie wytwarzanej refleksyjności, mogą być kongresy ruchów miejskich czy ogólnopolskie spotkania kooperatyw. Etap piąty to dyfuzja nowych praktyk, która prowadzi do reinstytucjonalizacji, jako procesu poznawczej legitymizacji praktyki (Skrzypczak 2015, s. 186-187). Przywołany autor, pisząc o instytucjach społecznościowych, wyjaśnia stosowanie liczby mnogiej, gdyż mogą nią być: konkretna społeczność lokalna, utrwalone układy reguł i wartości oraz placówki i struktury organizacyjne (Skrzypczak 2016b, s. 12). Instytucje społecznościowe określane są mianem partycypacyjnych przestrzeni, otwartych na kreatywność i dostosowywanie się, zainteresowanych nowymi treściami, zewnętrznymi projektami, działaniami w zakresie »kultury pierwszego kontaktu» (Marcinkiewicz, Kondrasiuk 2013). Instytucje działające w modelu partycypacyjnym i interaktywnym próbują twórczo i niekonwencjonalnie podchodzić do swoich zadań. W miarę możliwości unikają instytucjonalnych schematów i biurokracji, które mogą ograniczać podejmowane inicjatywy. Instytucja nowego typu ma przede wszystkim stwarzać pole do aktywnego działania, zarówno jeśli chodzi o twórców, jak i odbiorców i podejmować różnorodne próby zmniejszania dystansu pomiędzy twórcą a odbiorcą oraz kierować działania kulturalne w stronę współpracy, interaktywności, integracji. Inspiracją dla osiąganych celów powinna być powszedniość i lokalność. Należy spróbować zobaczyć sens i możliwości w najbliższym otoczeniu instytucji.

Można wyróżnić trzy główne cechy, charakteryzujące funkcjonowanie instytucji kultury w modelu partycypacyjno-integracyjnym: »otwartość», zarówno na współpracę,

jak i na odbiorcę, czerpanie z lokalnego kontekstu, w jakim instytucja funkcjonuje, elastyczność, czyli szeroko pojmowane wymykanie się schematyzmowi. Wymienione aspekty charakteryzują najczęściej wybierane kierunki zmian i innowacji dokonywanych w ramach funkcjonowania instytucji (Czarnecki i in. 2012, s. 88). Wielu praktyków animacji widzi wielki potencjał w przekształcaniu tradycyjnych domów kultury w instytucje społecznościowe.

Nowoczesny dom kultury jest miejscem żywym, stymulującym lokalną aktywność. Stawia centrum przetrwania pomostów między odległymi sobie grupami: młodymi i starymi, urzędnikami i obywatelami, bogatymi i biednymi, uprzywilejowanymi i dyskryminowanymi. Ludzie, którzy przychodzą do domu kultury, nie tylko konsumują kulturę, ale też ją aktywnie współtworzą. [...] Sami stają się twórcami, animatorami tego, co w domu kultury się dzieje. Nowoczesny dom kultury wyszukuje ciekawe projekty różnych grup: organizacji pozarządowych, grup nieformalnych, artystów, niezależnych animatorów kultury i zaprasza je do współtworzenia swojego programu. Nie traktuje ich jak konkurencji, lecz jak naturalnych partnerów w swojej pracy. Dom kultury jest przecież dla ludzi, a nie ludzie dla niego. Jest podporządkowany ich potrzebom, pomysłom, godzinom pracy i odpoczynku. [...] Stale poszukuje swoich odbiorców. Próbuje dotrzeć nie tylko do tych najaktywniejszych, ale też tych, którzy na co dzień mają utrudniony dostęp do kultury. Dom kultury zna mieszkańców swojej miejscowości, wie, jacy są, gdzie się spotykają, potrafi twórczo wyłapywać lokalnych liderów i zapraszać ich do współpracy. [...]. Jest prawdziwym centrum życia miejscowości (Białek-Graczyk 2009, s. 10).

Dom kultury w takim ujęciu jest miejscem, gdzie zacierają się granice pomiędzy kulturą wysoką i niską, gdzie włączane są w działalność placówki aktywności niezwiązane bezpośrednio z kulturą, jak np. sport, rekreacja czy sąsiedzkie spotkania.

Społecznościowe domy kultury dowartościowują to, co rzeczywiście robią ludzie, oraz zbliżają instytucję kultury do uczestników przez wytworzenie nowych jej funkcjonalności. Placówkę takiego typu charakteryzuje rozumienie kultury jako przestrzeni demokratycznej, otwartość na różnorodność i reagowanie na zmiany, elastyczność programu i ciągła ewaluacja (Popow 2014, s. 21-24). Taki model domu kultury to dynamiczne środowisko odzwierciedlające całą różnorodność procesów społecznych. Może być to dom sąsiedzki, w którym dochodzi do spotkania z kulturą. Sztuka zaczyna tu funkcjonować dla społeczności i nie jest odrębnym bytem. To budowanie wspólnoty poprzez edukację i sztukę. Przykładem takiego rozwiązania jest *Gdański Archipelag Kultury*, którego oferta programowa opiera się na działalności w społeczności lokalnej oraz na pracy sąsiedzkiej. Ważnym aspektem tego rodzaju działalności jest prowadzenie stałego monitoringu potrzeb mieszkańców, chociażby poprzez regularne rozmowy. Oferta instytucji uwzględnia zróżnicowanie społeczne, w tym ekonomiczne, etniczne i kulturowe mieszkańców. Dostosowuje się sposób promocji wydarzeń do potrzeb dzielnicy, ze wskazaniem na kontakt bezpośredni. Nawiązuje się lub też pogłębia współpracę z lokalnymi podmiotami instytucjonalnymi, grupami nieformalnymi oraz

indywidualnymi mieszkańcami (Popow 2014, s. 21-24). Osoby odwiedzające placówkę chcą bowiem spędzać czas w domu kultury w sposób różnorodny.

Idea społecznościowego domu kultury koreluje z formułą domu sąsiedzkiego, które to miejsce służy wzmocnieniu relacji międzyludzkich, budowaniu tożsamości lokalnej, inicjowaniu wspólnych działań, odpowiadaniu na rozeznane potrzeby społeczności. To miejsce otwarte na różnorodność osób i działań, tworzone przez lokalną społeczność w celu długofalowego wzmocnienia jej aktywności i tożsamości (Sitek-Wróblewska i in. 2011, s. 15). Przykładowo *Dom Sąsiedzki Gościnna Przystań* w Gdańsku pełni funkcję centrum demokracji lokalnej. Odbývają się tu debaty, spotkania mieszkańców dotyczące planowania przestrzennego i innych spraw dzielnicy istotnych z punktu widzenia mieszkańców. Placówek tego typu jest w Polsce coraz więcej. To, że jest możliwe stworzenie instytucji kultury, która będzie miała charakter społecznościowy, pokazuje przykład Domu Kultury *Inspiro* w podkrakowskim Podłężu, prowadzonego przez organizację pozarządową. Twórcy tej placówki mówią, że głównym ich zadaniem jest pomaganie innym w realizacji własnych marzeń.

Demokracja w kulturze szansą dla rozwoju animacji dorosłych

Animacja społeczno-kulturalna, jako nowatorski sposób organizowania działalności społecznej i kulturalnej, spopularyzowała się w Polsce z początkiem lat 90. XX w. i stała się odpowiedzią na dominującą w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej koncepcję scentralizowanego upowszechniania kultury. W wymiarze praktycznym działalność animacyjna nie odniosła jednak jak na razie oczekiwanego sukcesu, na co zwraca uwagę Katarzyna Olbrycht (2011), obserwując znikomy wpływ działalności animacyjnej na procesy zmian społecznych w naszym kraju. Przyczyn takiego stanu rzeczy może być wiele. Ewa Bobrowska (2006, s. 82-83) zwraca uwagę na brak, jak to określa, „podłoża społecznego” stanowiącego podstawę tego typu działań. Wskazuje także na wyraźny deficyt w gotowości społeczeństwa do powszechnego zaakceptowania tego rodzaju inicjatyw wzmocniony faktem, że pod wieloma względami została w naszym kraju zaaplikowana praktyka zagraniczna, która nie przeszła ścieżki dostosowania do specyficznych polskich warunków. Inną przyczyną może być brak wsparcia instytucjonalnego działalności animacyjnej, chociaż dom kultury może być idealną instytucją wspierającą uprawianie animacji. We wstępie jednego z opracowań na temat domów kultury postulowano „uczynienie animacji zasadniczym kierunkiem myślenia i działania dzisiejszych ośrodków kultury”, których filarową postacią miał być animator społeczno-kulturalny, potrafiący „obalić mit bierności pokutujący w wielu środowiskach” (Jedlewska, Skrzypczak 2009, s. 7). Jak widać, oczekiwania wobec praktyki animacyjnej umocowanej w domach kultury były bardzo rozbudzone, co potwierdzają zawarte

w przywołanej publikacji artykuły, jak na razie jednak działalność ta nie doprowadziła do zasadniczych przekształceń w tych jakże istotnych dla rozwoju społeczno-kulturalnego w naszym kraju instytucji.

Animacja społeczno-kulturalna, rozumiana jako strategia aktywizowania i mobilizowania sił tkwiących w jednostkach i wspólnotach środowiska lokalnego, to przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej. Definiowana jako sposób działania wśród ludzi i z ludźmi ma wymiar edukacyjny, gdyż ułatwia im udział w aktywnym i twórczym życiu, poprzez stwarzanie warunków do uczenia się solidarności i współdziałania. Ewa Bobrowska (2012, s. 18) widzi w animacji wsparcie dla rozwijania społeczeństwa obywatelskiego i budowania sfery publicznej, pisząc, że „animacja to metoda pracy z ludźmi, która opiera się na własnych założeniach i odwołuje do określonego zespołu wartości, można więc mówić o szczególnej, właściwej jej ideologii, która jest ściśle związana z ideą budowania społeczeństwa obywatelskiego”. Animacja jest zorientowana na tworzenie poziomych relacji międzyludzkich, które są podstawą współpracy i budują kapitał społeczny. Uruchamianie obywatelskości, zwłaszcza osób dorosłych, pobudzanie do myślenia i działania na rzecz własnego środowiska, wspieranie samoorganizowania się w celu niesienia sobie wzajemnej pomocy to zadania działań animacyjnych podejmowanych w społeczeństwach z niskim kapitałem społecznym (Semków 2007, s. 417–418). Nabiera to szczególnego znaczenia w kontekście możliwości oddziaływania inicjatyw społeczno-kulturalnych na przemiany społeczności lokalnych.

Demokracja kulturalna/w kulturze zakłada aktywne i twórcze uczestnictwo każdego obywatela w szeroko rozumianej kulturze, które podejmowane jest głównie w środowisku życia jednostki. Podmioty sprawcze takiej aktywności powinny być umocowane w środowisku lokalnym, a podmioty ponadlokalne winny zapewniać ramy formalne takich działań. W demokracji kulturalnej stawia się na samostanowienie jednostki, na oddolną aktywność w sferze kultury, którą traktować można jako czynnik integrujący. Demokracja w kulturze może rozwijać się tam, gdzie daje się społeczności przestrzeń do realizacji własnych przedsięwzięć w miejsce oferty w postaci gotowego „menu”, z którego mogą skorzystać zainteresowani. Rozwojowi demokracji w kulturze sprzyjać powinny także zmiany w obszarze partycypacji obywatelskiej naszego społeczeństwa. Pośród inicjatyw będących stymulatorami rozwojowymi dla tego podejścia mogą być: oddolne ruchy miejskie; partycypacyjne formy rządzenia (np. budżet obywatelski); organizacje pozarządowe działające w przestrzeni lokalnej; „uspołecznianie” instytucji publicznych, w tym domów kultury, oraz zmiany form społecznego uczestnictwa w kulturze, „wymuszające” przekształcenia instytucji kulturalnych.

Instytucje społecznościowe nastawione są na kształtowanie wspólnoty i zachęcanie do współpracy w „uspołecznionej” przestrzeni. Stawiają przede wszystkim na partycypację, poprzez odwołanie do idei demokratycznych w kulturze, w tym podwyższanie

świadomości obywatelskiej. Być może „odświeżone” rozumienie demokracji kulturalnej oraz coraz większa liczba domów kultury funkcjonujących według jej zasady doprowadzą do większego spopularyzowania podejścia animacyjnego w pracy tych instytucji.

Bibliografia

- Arnstein S.R. (2012), *Drabina partycypacji*, [w:] *Partycypacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, J. Erbel, P. Sadura (red.), Wyd. Krytyki Politycznej, Warszawa, s. 12-39.
- Białek-Graczyk M. (red.) (2009), *Zoom na domy kultury – diagnoza mazowieckich domów kultury*, Wyd. Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”, Warszawa.
- Blomgren R. (2012), *Autonomy or democratic cultural policy: that is the question*, „International Journal of Cultural Policy”, t. 18, nr 5, s. 519-529.
- Bobrowska E. (2006), *Animacja kulturalna w społeczeństwie bez kapitału społecznego*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, T. Aleksander (red.), Wyd. UJ, Kraków, s. 77-84.
- Bobrowska E. (2012), *Podmiotowość społeczna a animacja. Uwagi na marginesie najnowszych raportów o kulturze*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1 (43), s. 5-22.
- Burszta W., Duchowski M., Fatyga B., Nowiński J., Pęczak M., Sekuła E.A., Szlendak T. (2009), *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce. Raport opracowany na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, jako jeden z Raportów o Stanie Kultury*, Warszawa, www.kongreskultury.pl [12.02.2010].
- Chelmińska M. (1998), *Rola państwa w polityce kulturalnej (z doświadczeń krajów europejskich)*, [w:] *Kultura polska w nowej sytuacji historycznej*, J. Damrosz (red.), Wyd. Instytut Kultury, Warszawa, s. 108-116.
- Czarnecki S., Dzierżanowski M., Grabowska M., Knera J., Michałowski L., Obracht-Prondziński C., Stachura K., Szultka S., Zbieranek P. (2012), *Poszerzenie pola kultury. Diagnoza potencjału sektora kultury w Gdańsku*, Wyd. Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk, http://nck.pl/media/attachments/302529/poszerzenie_pola_kultury.pdf [14.08.2016].
- Fatyga B., Nowiński J., Kukołowicz T. (2009), *Jakiej kultury Polacy potrzebują i czy edukacja kulturalna im ją zapewnia? Raport o problemach edukacji kulturalnej w Polsce dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, przygotowany jako jeden z Raportów o Stanie Kultury*, Warszawa, www.kongreskultury.pl [12.02.2010].
- Frey B.S. (1999), *State support and creativity in the arts: Some new considerations*, „Journal of Cultural Economics”, nr 23, s. 71-85.
- Gendera M., Foltá M., Celiński A., Sęk M. (2016), *DNA Miasta: Jelenia Góra 2016. Polityka kulturalna*, Fundacja Res Publica, http://publica.pl/dna-miasta-doswiadczenie#polit_kult [12.11.2016].
- Gray C. (2012), *Democratic cultural policy: democratic forms and policy consequences*, „International Journal of Cultural Policy”, t. 18, nr 5, s. 505-518.
- Hesmondhalgh D., Nisbett M., Oakley K., Lee D. (2015), *Were New Labour's cultural policies neo-liberal?*, „International Journal of Cultural Policy”, t. 21, nr 1, s. 97-114.
- Holden J. (2015), *The Ecology of Culture. A Report commissioned by the Arts and Humanities Research Council's Cultural Value Project*, Wyd. Arts and Humanities Research Council, Swindon, <http://www.ahrc.ac.uk/documents/project-reports-and-reviews/the-ecology-of-culture/> [6.06.2016].
- Jedlewska B. (1999), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Wyd. UMCS, Lublin.

- Jedlewska B., Skrzypczak B. (red.), (2009), *Dom kultury w XXI wieku. Wizje, niepokoje, rozwiązania*, Wyd. Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych, Olsztyn.
- Knaś P., Piątkowska M., Hoinkis D. (2017), *Diagnozy w kulturze*, Wyd. FRDL Małopolski Instytut Samorządu Terytorialnego i Administracji, Kraków, http://www.mistia.org.pl/wpcontent/uploads/2017/07/1_Raport_koncowy_Diagnozy-w-kulturze.-Badania-i-analizy-w-projektowaniu-i-wdra%C5%BCaniu-samorz%C4%85dowych.pdf [26.10.2017].
- Kopczyńska M. (1993), *Animacja społeczno-kulturalna*, Wyd. Centrum Animacji Kulturalnej, Warszawa.
- Marcinkiewicz O., Kondrasiuk G. (2013), *Po co nam centra kultury. Publikacja w ramach projektu Miejski Dom Kultury*, Wyd. Miejskie Centrum Kultury w Bydgoszczy, Bydgoszcz, https://issuu.com/warsztatykultury/docs/po_co_nam_centra_kultury [2.02.1017].
- Mulcahy K.V. (2006), *Cultural policy: definitions and theoretical approaches*, „The Journal of Arts Management, Law, and Society”, vol. 35, s. 319-330.
- Olbrycht K. (2001), *Wyzwania wobec kształcenia animatorów społeczno-kulturalnych*, [w:] *Dylematy animacji kulturalnej*, J. Gajda, W. Żardecki (red.), Wyd. UMCS, Lublin, s. 111-117.
- Pascual J. (2006), *Exploring local policies for cultural diversity*, [w:] *Local policies for cultural diversity*, Wyd. Institute for Culture – Barcelona City Council, United Cities and Local Governments, UNESCO, Barcelona, s. 5-11, <http://www.cities-localgovernments.Org> [7.06.2015].
- Popow M. (2014), *Gdański Archipelag Kultury – w stronę społecznego domu kultury*, Gdańsk, http://gak.gda.pl/sites/default/files/ja_to_bym_raport_z_badania.pdf [8.12.2016].
- Poprawski M. (2015), *Nowy słownik polityki kulturalnej. Ekologia kultury*, [w:] *Nowości badawcze Obserwatorium Kultury*, Zespół ds. Statystyki Narodowego Centrum Kultury, s. 4-5, <http://nck.pl/media/attachments/313589/Nowosci%20badawcze%20OK%20-%20Newsletter%201z2015.pdf> [3.08.2016].
- Pyykkönen M., Simanainen N., Sokka S. (2009), *Introduction – O culture, Where art thou?*, [w:] *What about cultural policy? Interdisciplinary perspectives on culture and politics*, M. Pyykkönen, N. Simanainen, S. Sokka (red.), Minerva Kustannus Oy, Helsinki, Jyväskylä, s. 11-28.
- Rogozińska A. (2009), *Animacja kultury a zmiana społeczna*, „Kultura Współczesna”, nr 4, s. 90-201.
- Semków J. (2007), *Animacja społeczno-kulturalna człowieka dorosłego wobec uwarunkowań ponowoczesności*, [w:] *Edukacja i animacja społeczno-kulturalna dorosłych. Diagnoza – potrzeby – prognozy*, A. Horbowski, J. Potoczny (red.), Wyd. URz, Rzeszów, s. 413-419.
- Sitek-Wróblewska M., Gojło-Kaligowska M., Wiśniewska A., Wróblewski P. (2011), *Model Domu Sąsiedzkiego*, Wyd. Gdańska Fundacja Innowacji Społecznej, Gdańsk.
- Skrzypczak B. (2001), *Ośrodek kultury i aktywności lokalnej*, [w:] *Społeczności lokalne – zmierzch czy renesans?*, P. Jordan (red.), Wyd. Boris, Warszawa, s. 73-78.
- Skrzypczak B. (2015), *(Proto)instytucje społecznościowe – przejawy i formy deinstytucjonalizacji aktywności obywatelskiej i społecznej*, [w:] *Efekt motyla. Scenariusze rozwoju sektora społecznościowego w Polsce*, R. Krenz, S. Mocek, B. Skrzypczak (red.), Wyd. Collegium Civitas i CAL, Warszawa, s. 171-195.
- Skrzypczak B. (2016a), *Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3, s. 9-36.
- Skrzypczak B. (2016b), *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wyd. Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Vestheim G. (2012), *Cultural policy-making: negotiations in an overlapping zone between culture, politics and money*, „International Journal of Cultural Policy”, t. 18, nr 5, s. 530-544.

Wilson N., Gross J., Bull A. (2017), *Towards cultural democracy. Promoting cultural capabilities for everyone*, Wyd. King's College London, <http://nck.pl/baza-badan/319503-raport-w-kierunku-demokracji-kulturalnej-promowanie-powszechnej-dostepnosci-kultury/> [13.09.2017].

Strony internetowe

Centrum Społeczne PACA 40, <http://centrumpaca.pl/> [18.09.2017].

Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej, <http://www.cal.org.pl/> [18.10.2015].

Dom Kultury Inspiro, <https://inspiro.org/> [18.09.2017].

Gdański Archipelag Kultury, www.gak.gda.pl [18.09.2017].

Gościńska Przystań, <http://gfis.pl/nasze-marki/dom-sasiedzki-gosciinna-przystan/> [18.09.2017].

DEMOKRACJA W KULTURZE PRZESTRZENIĄ ROZWOJU ANIMACJI SPOŁECZNO-KULTURALNEJ

STRESZCZENIE: Pojęcie demokracji w kulturze czy demokracji kulturalnej zostało upowszechnione w krajach Europy Zachodniej w okresie *welfarestate* i łączone było z koncepcją budowania kapitału społecznego. Współcześnie to jedna z funkcji polityki kulturalnej, zakładająca kreowanie przestrzeni autentycznego uczestnictwa społeczeństwa w różnorodnych procesach, które łączą się z szeroko pojmowaną kulturą. Koncepcja demokracji w kulturze może stanowić znaczące wsparcie dla upowszechniania podejścia animacyjnego w działalności społeczno-kulturalnej. Współcześnie kierunek ten ewoluje w stronę idei partycypacji w kulturze, ekologii kulturowej oraz „uspołeczniania” instytucji kultury. Przykładem takich miejsc mogą być instytucje społecznościowe, w tym domy kultury, realizujące założenia demokracji w kulturze.

SŁOWA KLUCZOWE: demokracja kulturalna, animacja kultury, instytucje społecznościowe.

DEMOCRACY IN CULTURE AS A SPACE OF INCREASE OF SOCIO-CULTURAL ANIMATION

SUMMARY: The concept of democracy in culture or cultural democracy was disseminated in the countries of Western Europe during the welfare state and it was connected with the concept of building social capital. Now it is one of the functions of cultural policy, which is concentrated on the creation of the space of authentic public participation in various cultural processes. Democracy in culture can support dissemination of an animation approach in socio-cultural activities. Nowadays, this concept is evolving towards the idea of active participation in culture and cultural ecology. An example of places where this idea can really exist are community institutions.

KEYWORDS: cultural democracy, culture animation, community institutions.

Aleksandra Litawa*

ŚWIĘTO ULICY JAKO PRZYKŁAD UDOMOWIONEGO UCZESTNICTWA W KULTURZE

Święta ulic, szczególnie w miejskiej przestrzeni publicznej, nie są niczym nowym. W organizację tego rodzaju imprez zazwyczaj zaangażowane są stowarzyszenia, instytucje mające na danej ulicy siedziby, czasem miasto lub gmina. W większych miastach Święta ulic mają zdecydowanie masowy charakter – organizowane są z dużym rozmachem i przyciągają tłumy, nie tylko mieszkańców danej okolicy. Programy obchodów poszczególnych uroczystości obfitują w różnego rodzaju atrakcje, które mają na celu głównie promocję danego miejsca i działających w jego obrębie instytucji¹.

Święto ulicy Za Stodołami, które odbyło się w drugą niedzielę czerwca 2016 r. w podkrakowskiej wsi Tomaszowice, tym różniło się od innych tego typu wydarzeń, że jego pomysłodawcami i organizatorami były wyłącznie osoby zamieszkałe przy ulicy Za Stodołami, z kolei wśród uczestników imprezy nie było osób anonimowych, wszyscy bowiem goście pojawili się na zaproszenie gospodarzy. W tym swoistym wydarzeniu kulturalnym, będącym rezultatem nieformalnej inicjatywy sąsiedzkiej, wzięło udział około trzystu osób². W jednym miejscu spotkali się, by wspólnie spędzić czas, nie tylko sąsiedzi, ale także ich rodziny i przyjaciele.

Owo przedsięwzięcie, autorskie i nowatorskie, stało się dla mnie pretekstem do zgłębienia istoty udomowionego uczestnictwa w kulturze. W artykule prezentuję cechy charakteryzujące ten rodzaj praktyk kulturalnych.

Pojęcie uczestnictwa w kulturze

Uczestnictwo w kulturze to ważny termin w polskiej tradycji myślenia o kulturze. „Ujawnia się tam, gdzie podejmowane są badania nad aktywnością (sprawczością) człowieka w sferze różnie pojmowanej kultury” (Matysek-Imielińska 2016, s. 85). Owa

* **Aleksandra Litawa**, dr – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej; e-mail: aleksandra.litawa@up.krakow.pl.

¹ Dla przykładu Święto ulicy Stolarskiej w Krakowie, które odbyło się 11 czerwca 2016 r., zorganizowały wspólnie z miastem urzędujące przy tejże ulicy Konsulaty Generalne Niemiec, Stanów Zjednoczonych oraz Francji. Partnerami Święta były również: Instytut Goethego oraz Instytut Francuski (http://krakow.pl/aktualnosci/200792,33,komunikat,11_czerwca_zapraszamy_na_swieto_ulicy_stolarskiej.html [21.05.2017]).

² Według szacunków organizatorów.

„różnie pojmowana kultura” postawiła współczesnych badaczy przed koniecznością poszerzenia dotychczasowego znaczenia terminu uczestnictwa w kulturze. Tradycyjne dane podawane przez Główny Urząd Statystyczny, zorientowane na uczestnictwo zinstytucjonalizowane, poprzez swoją jednostronność (ale też wiele innych ograniczeń³) są nieadekwatne do współczesnej, złożonej i niezwykle zróżnicowanej rzeczywistości kulturowej.

Autorzy raportu *Praktyki kulturalne Polaków* (2014) proponują ujęcie uczestnictwa w kulturze w kategoriach złożonego procesu nawiązywania relacji społecznych (Krajewski 2014, s. 19) oraz złożonego, dynamicznego (zmiennego) zestawu praktyk kulturalnych (Fatyga 2014a, s. 19).

Uczestnictwo w kulturze ma charakter ciągły.

Uczestniczymy więc w kulturze nie tylko wtedy, gdy bierzemy udział w życiu kulturalnym (chodzimy do kina i teatru, czytamy książki czy słuchamy muzyki), ale w każdej w zasadzie sytuacji, w której stajemy się uczestnikami relacji konstytuujących określoną zbiorowość, relacji odpowiedzialnych za jej trwanie i odtwarzanie się w czasie. Akt uczestnictwa w kulturze jest więc zawsze aktem włączenia w życie społeczne pewnej zbiorowości, uczynieniem czegoś elementem współodpowiedzialnym za jej specyfikę, ale też aktem, który przeobraża ten element i to wszystko, z czym pozostaje on w relacjach (Krajewski 2014, s. 15).

Poszerzenie pola znaczeniowego uczestnictwa w kulturze pozwala zaklasyfikować do niego różnego rodzaju aktywności, które wcześniej nie były kojarzone z działalnością kulturalną (nie mieściły się w kategorii klasycznych form aktywności kulturalnej, do których zalicza się bywanie w teatrze, kinie, filharmonii itp.), tym samym wyznacza nowe kierunki badań nad uczestnictwem. Termin „praktyki kulturalne”, będąc zdaniem Barbary Fatygi zgodnym z nowoczesnym sposobem ujmowania kultury, „umożliwia badanie szerokiego spektrum zachowań kulturalnych i ich typologizację” (Fatyga 2014a, s. 19). Do praktyk kulturalnych⁴ można zatem zaliczyć działalność realizowaną pozainstytucjonalnie (w tym także w domu), jak również wiele aktywności do niedawna określanych mianem rozrywkowych bądź rekreacyjnych (udział w festynie, spacer po lesie, grillowanie, uprawianie ogródka, weekendowy wyjazd za miasto i wiele innych). Te „nowe” rodzaje aktywności znajdują dziś swoje miejsce w polu zainteresowań badaczy jako praktyki uspołeczniające, relacyjne formy obecności w życiu lokalnych społeczności, estetyzowane aspekty życia codziennego (Bachórz i in. 2016, s. 33).

Uczestnictwo w kulturze pojmowane w kategoriach sposobów codziennego organizowania rzeczywistości coraz częściej kieruje uwagę badaczy w stronę tzw. udomowionych praktyk kulturalnych. To zupełnie zrozumiałe, zważywszy, że w dobie Internetu

³ Zob. m.in.: Bachórz i in. (2016, s. 20); Fatyga (2014b, s. 9).

⁴ Twórcy raportu *Kulturalna hierarchia...* wyróżniają trzy typy praktyk kulturalnych: udomowione, instytucjonalne oraz rekreacyjno-sportowe (Bachórz i in. 2016, s. 28).

i zaawansowanych technologii każdy ma możliwość kreować swoje uczestnictwo indywidualnie albo na własnych warunkach. Jak pisze Marek Krajewski,

[...] kultura nigdy nie była bogatsza i bardziej różnorodna, a te jej formy, które objęte są opieką państwa i jego instytucji, to zaledwie jedna z wielu jej odmian; nigdy wcześniej nie mieliśmy do czynienia z łatwiejszym dostępem do każdego możliwego do pomyślenia rodzaju dóbr kultury; tradycyjne instytucje kultury nie są nam już niezbędne, by zaspokajać potrzeby kulturalne [...] (Krajewski 2013, s. 44).

Udomowione uczestnictwo w kulturze swoją specyfiką wpisuje się w pierwszy (pierwotny) układ kultury, będący elementem koncepcji społecznych ram kultury Antoniny Kłoskowskiej. Układ ten cechuje spontaniczne uczestnictwo i znikomy stopień instytucjonalizacji. Nie ma w nim

[...] znaczącego podziału ról między nadawcą treści a odbiorcą, między wytwarzaniem wartości a konsumpcją, uczestnictwo w wymianie symbolicznej jest równocześnie twórczością i procesem organizowania wzajemnej aktywności kulturalnej partnerów. Jest to komunikacja zwrotna i najczęściej dwukierunkowa, nadawca, twórca treści często już w chwilę później staje się odbiorcą (Sułkowski 2011, s. 5).

Teren badań i przyjęta strategia badawcza

Terenem badań było Święto ulicy Za Stodołami oraz zaangażowana w jego organizację wspólnota sąsiedzka. W momencie prowadzenia badań przy ulicy Za Stodołami w Tomaszowicach (położonych niecałe sześć kilometrów na północ od granic Krakowa) zamieszkiwało pięć rodzin. Wszyscy mieszkańcy pięciu nowych domów wprowadzali się w podobnym czasie, tj. w latach 2013-2016. Społeczność sąsiedzka tworzyły osoby w wieku od 35 do 45 lat, ich dzieci oraz dwie seniorki (matka z córką). Trzy domy zamieszkiwali rodzice z dwójką dzieci w wieku odpowiednio 12 i 20, 3 i 11 oraz 4 i 6 lat. W kolejnym domu mieszkali rodzice z trójką dzieci w wieku 4, 8 i 10 lat, w ostatnim – babcia, matka i dorosły syn. Wszyscy wcześniej mieszkali w Krakowie, z tym miastem nadal związane było życie zawodowe większości osób.

Celem podjętych badań było utworzenie mikromonografii procesu uczestnictwa w kulturze w obrębie grupy sąsiedzkiej. Swoje rozważania osadziłam w paradygmacie interpretatywnym, którego celem jest zrozumienie sensu społecznych działań (Kargulowa 2010, s. 74).

Badania prowadziłam w terenie. Miały one spersonalizowany charakter, gdyż byłam zarówno badaczką, jak i uczestniczką wydarzeń. W procesie gromadzenia danych zastosowałam obserwację uczestniczącą, rozmowy nieformalne oraz analizę materiału fotograficznego. Interesowały mnie dwie kwestie. Po pierwsze, to, co widoczne i wy-czuwalne, czyli przebieg i atmosfera Święta ulicy, reakcje i zachowania uczestników

imprezy. Druga kwestia to sfera spraw niezauważalnych, poprzedzających i towarzyszących wydarzeniu, takich jak geneza powstania pomysłu oraz kulisy współpracy przy jego organizacji. Analizując tę nieformalną inicjatywę kulturalną z różnych perspektyw, starałam się uzyskać odpowiedź na następujące pytanie: Czym charakteryzuje się udomowione uczestnictwo w kulturze?

Badania miały charakter etnograficzny. „Metoda etnograficzna polega na gromadzeniu informacji o wytworach materialnych, stosunkach społecznych, przekonaniach i wartościach danej społeczności” (Flick 2010, s. 19). Badania etnograficzne można przeprowadzać w rzeczywistych kontekstach społecznych, wszędzie tam, gdzie ludzie wchodzić ze sobą we wzajemne interakcje (Angrosino 2010, s. 62).

W obrębie etnografii występują dwie strategie badawcze: etyczna i emiczna (*etic* i *emic*). O rozróżnieniu tym traktuje w swoim opracowaniu Daria Zielińska-Pękał (Zielińska-Pękał 2014). Badania etyczne, najkrócej rzecz ujmując, kładą nacisk na aspekt zewnętrzny i obiektywny danej kultury, emiczne zaś – na aspekt wewnętrzny, język, na płaszczyznę uczestnika kultury (Zielińska-Pękał 2014, s. 163). Będąc częścią badanego zdarzenia i analizując je od wewnątrz, przyjąłam drugą strategię badawczą.

W badaniach emicznych [...] najpierw osoba staje się członkiem pewnej wspólnoty. Funkcjonuje w niej, nawiązuje znajomości, a nawet przyjaźnie. W trakcie swojego pobytu w tej społeczności (bez wcześniejszego zamiaru i przygotowania) dostrzega coś, co wzbudza zainteresowanie. Dopiero wówczas pojawia się zamiysł oraz chęć opisanie i zinterpretowanie tego wydarzenia (Zielińska-Pękał 2014, s. 167).

Święto ulicy Za Stodołami – przebieg wydarzenia

Pomysł zorganizowania Święta ulicy zrodził się na kilka miesięcy wcześniej w jednej z rodzin, a po krótkich konsultacjach sąsiedzkich uzyskał aprobatę pozostałych mieszkańców ulicy Za Stodołami. W organizację przedsięwzięcia zaangażowane były wszystkie gospodarstwa. Na kilku poświęconych sprawie zebraniach zaplanowano przebieg wydarzenia oraz omówiono kwestie związane z estetyką i wizerunkiem imprezy. Informacje o dacie, godzinie i ogólnym charakterze przedsięwzięcia, do wszystkich potencjalnie zainteresowanych, rozesłano drogą e-mailową w jednobrzmiącym zaproszeniu. Impreza miała się rozpocząć o godzinie 15.00, w drugą niedzielę czerwca.

Był ciepły, słoneczny dzień. Pierwsi goście zaczęli się zjeżdżać już przed wyznaczoną porą. Przygotowane przez organizatorów „znaki drogowe”, przywieszone na drzewach bądź płotach, prowadziły kierowców od głównej drogi na świeżo wykoszone pole, które na potrzeby imprezy, za zgodą właściciela, zaanektowano na parking. Po wyjściu z samochodu oczom przybyłych ukazały się: panorama Krakowa (Tomaszowice usytuowane są na wzgórzach), pole ziemniaków, poletko truskawek, boisko do siatkówki

przygotowane specjalnie na tę okazję oraz rozciągające się w jednej linii, wzdłuż ulicy, domy Gospodarzy.

Przez całą długość ulicy Za Stodołami ciągnęły się stoły i stoliki suto zastawione jedzeniem. Mieszkańcy poszczególnych domów, w myśl zasady „czym chata bogata”, przygotowali swoje popisowe dania (próżno było szukać paluszków i chipsów). Większość gości również przywiozła ze sobą własne specjały, w rezultacie więc stoły uginały się od różnego rodzaju potraw domowej roboty. Przed jednym z domów, tuż obok beczek z piwem własnej produkcji, ustawiono i rozpalono duży grill, na którym przygotowywano mięsa i warzywa. Kosztować można było wszystkiego i do woli.

Zdarzenie nie miało harmonogramu. Jedynym zaplanowanym punktem programu było wspólne oglądanie transmisji na żywo z meczu piłki nożnej rozgrywanego pomiędzy drużynami Polski i Irlandii w ramach Mistrzostw Europy. W garażu jednego z domów zamontowano projektor, ustawiono krzesła i maty do siedzenia, dzięki czemu wszyscy chętni mogli wspólnie przeżyć to wydarzenie sportowe.

Towarzystwo było zróżnicowane wiekowo (od kilkumiesięcznych dzieci po osoby starsze), jednak przeważały osoby w wieku gospodarzy. Uczestnikom czas upływał na rozmowach, przechadzaniu się pomiędzy stołami, degustacji potraw i wymianie opinii na ich temat. Część osób siedziała przy stolikach, inni wylegiwali się na kocach, siedzieli na trawie bądź grali w siatkówkę. Starsze dzieci bawiły się same, we własnym towarzystwie, te najmłodsze spędzały czas z rodzicami na kocach lub siedziały w wózkach.

Było gwarно i wesoło. Pomiędzy stołami biegały dzieci i psy. Panowała atmosfera życzliwości i otwartości (dosłownie, gdyż każdy dom otworzył dla gości swoje drzwi i ogród). Przynależne do jednego z domów poletko truskawek również oddano do dyspozycji gości. Nikt nie wyganiał dzieci w trosce o dobro krzaczków, wręcz przeciwnie, zainteresowani (często zdziwieni, że „z ziemi wyrastają truskawki...”) otrzymywali kubeczki, do których mogli nabierać owoców.

Sąsiedzkie biesiadowanie trwało do późnych godzin wieczornych. Cały przebieg wydarzenia został udokumentowany na zdjęciach robionych w czasie imprezy przez gospodarzy i gości. Fotorelację z imprezy upubliczniono w sieci, wszystkim uczestnikom rozesłano do niej link.

Wyniki badań

Formuła Święta ulicy Za Stodołami wpisała się w obserwowaną przez współczesnych badaczy kultury „panoramę ewoluujących praktyk uczestnictwa w kulturze” (Bachórz i in. 2014, s. 57), w której od kilku lat utrzymuje się pewien trend. Otóż, uczestnicy życia kulturalnego, mimo szacunku dla kultury zinstytucjonalizowanej, w praktyce preferują pozainstytucjonalne formy aktywności, które są w stanie zapewnić sobie samodzielnie.

Współczesnym uczestnikom kultury towarzyszy przekonanie o ich samowystarczalności, a także niejednokrotnie satysfakcja z podejmowania praktyk „okołodomowych” (Bachórz i in. 2014, s. 57).

Analiza uzyskanego materiału badawczego pozwoliła wyodrębnić kilka cech charakteryzujących udomowione uczestnictwo w kulturze. Owe cechy stoją niejako w opozycji do tych charakteryzujących uczestnictwo zinstytucjonalizowane, a kryje się za nimi zupełnie inna jakość doświadczania kultury: nie odbiorcza, konsumpcyjna i bierna, a zaangażowana, aktywna i twórcza.

Na przykładzie Święta ulicy Za Stodółami można stwierdzić, że udomowione praktyki kulturalne zorientowane na działalność zbiorową intensyfikują **aktywność i współudział uczestników** w tworzeniu danego wydarzenia. To, że w organizację Święta ulicy zaangażowane były wszystkie gospodarstwa, niewątpliwie wpłynęło pozytywnie na wynik sąsiedzkich starań. Wspólnie przemyślano i zadbano o każdy szczegół związany z estetyką i organizacją przestrzeni (rzetelna informacja o imprezie rozesłana odpowiednio wcześniej, zapewnienie gościom parkingu i rozwieszenie „znaków drogowych” do niego prowadzących, przygotowanie poczęstunku). Zaangażowanie organizatorów było widać również w ich chęci uwiecznienia wydarzenia na zdjęciach. Dzięki determinacji kilku osób i ich współpracy przebieg imprezy został udokumentowany w sposób atrakcyjny i staranny. Współudział gości w kreowaniu wydarzenia dotyczył sfery kulinarnej i atmosfery spotkania – przywożąc ze sobą poczęstunek, przyczynili się do urozmaicenia menu, ponadto uczestnicząc w rozgrywkach piłki siatkowej czy aranżując rozmowy z nowo poznanymi osobami współtworzyli scenariusz wydarzenia.

Za kolejną cechą udomowionego uczestnictwa w kulturze należy uznać **otwartość na relacje międzypokoleniowe**. Organizatorzy Święta ulicy stworzyli płaszczyznę kontaktu dla ludzi w różnym wieku. Zapraszając bliskie sobie osoby (było to główne kryterium doboru gości), zapewnili atrakcyjny sposób spędzenia czasu całym rodzinom (włącznie z psami). Międzypokoleniowość to zjawisko rzadko doświadczane przez współczesnych uczestników kultury. Jak pisze Tomasz Szlendak, „pełna rodzina biorąca udział w działaniach kulturalnych to zjawisko w Polsce niespotykane” (Szlendak 2010, s. 142). Ową tendencję wyraźnie widać w sferze kultury instytucjonalnej, szczególnie w domach kultury, które swoją ofertę programową zazwyczaj kierują osobno do dzieci, młodzieży i seniorów (rzadziej dorosłych), tworząc w ten sposób tzw. getta wiekowe (Burszta i in. 2009, s. 35).

W obrębie udomowionego uczestnictwa w kulturze urzeczywistnia się **międzypokoleniowy przekaz wartości**. To przecież głównie w rodzinie „[...] dokonuje się elementarna inicjacja kulturalna, która wyprzedza instytucjonalne wprowadzenie w kulturę [...]” (Kłoskowska 1981, s. 354). Organizatorzy Święta ulicy wykreowali

doświadczenie kulturalne, które stało się udziałem również ich dzieci. Transmisja wartości w tym wypadku dotyczyła wzorców spędzania czasu wolnego. Starsze pokolenie, przyjmując zaangażowaną i twórczą postawę, wysłało młodszemu ważny komunikat: warto podejmować inicjatywę, realizować swoje pomysły, być obecnym w życiu lokalnej wspólnoty i budować więzi wspólnotowe.

Udomowione uczestnictwo w kulturze w dużym stopniu zorientowane jest na **budowanie relacji towarzyskich**. Organizatorom Święta ulicy, mimo stosunkowo dużej liczby uczestników, udało się uniknąć masowości i anonimowości niejako typowych dla tego rodzaju imprez. Gości łączyło to, że każdy znał kogoś z gospodarzy, co z kolei przekładało się na poczucie bezpieczeństwa i bycia „wśród swoich”. W ten oto sposób, dominujący w polskim społeczeństwie familiocentryzm (Drozdowski 2014, s. 302) ustąpił nieco miejsca relacjom towarzyskim, na co warto zwrócić uwagę, zważywszy, że życie towarzyskie wykraczające poza krąg rodziny postrzegane jest dzisiaj jako rodzaj luksusu. Według Rafała Drozdowskiego, jeśli relacje towarzyskie mają charakter autoteliczny, a angażowanie się w ich konstruowanie i utrzymanie nie uzasadnia użyteczność, mogą być one odczytywane jako rodzaj „ekskluzywnej rozrywki, na którą mogą sobie pozwolić tylko nieliczni” (Drozdowski 2014, s. 305).

Ostatnią wyodrębnioną cechą udomowionego uczestnictwa w kulturze jest **dobrowolność zachowań** wynikająca z braku ograniczeń formalnych. W czasie trwania imprezy nic nikomu nie było narzucane. Ludzie mieli okazję zwyczajnie pobyć ze sobą, bez hałaśliwych atrakcji, głośnej muzyki w tle czy prób animowania towarzystwa podejmowanych przez osoby z zewnątrz. Panująca na Święcie ulicy atmosfera spokoju i odprężenia wynikała po części z tego, że impreza odbywała się w przestrzeni prywatnej. Moim zdaniem jednak decydujące znaczenie w budowaniu przyjaznego klimatu zdarzenia miały cechy osobowościowe gospodarzy. Mieszkańcy ulicy Za Stodołami to ludzie wyposażeni w rodzaj specyficznej energii, którą autorzy raportu *Punkty styczne: między kulturą a praktyką (nie)uczestnictwa* określają mianem „nowego” kapitału kulturowego (Bachórz i in. 2014). Nowy kapitał kulturowy to kapitał energetyczności, otwartości i spontaniczności. Obdarzonych nim ludzi cechuje łatwość angażowania się i wychwytywania trendów (a czasem nawet ich tworzenia), umiejętność poruszania się w nowych formach kultury, chęć do działania i poczucie sprawstwa. Zdaniem twórców raportu, nowy kapitał kulturowy bardzo dobrze wpisuje się w możliwości uczestnictwa w kulturze relacyjnej⁵, nieformalnej, częściowo „samoobsługowej” i zdemokratyzo-

⁵ Jak pisze Marek Krajewski, „Relacyjna koncepcja uczestnictwa w kulturze sygnalizuje, iż każda część składowa określonej zbiorowości poprzez każde swoje działanie (lub jego brak) w sposób intencjonalny lub całkowicie przypadkowy uczestniczy w kulturze, głównie z racji tego, iż jest ona powiązana różnorodnymi relacjami z innymi elementami konstytuującymi tę zbiorowość” (Krajewski 2013, s. 52).

wanej. Z jednej strony nowy kapitał warunkuje uczestnictwo i jego formy, z drugiej zaś – samo uczestnictwo podnosi jego poziom (Bachórz i in. 2014, s. 107).

Podsumowanie

Kultura udomowiona i sprywatyzowana, w relacji do tej praktykowanej w przestrzeni publicznej, coraz bardziej zyskuje na znaczeniu. To w jej obrębie następują dynamiczne zmiany, zachodzą interesujące zjawiska społeczne. Warto poznawać jej nowe odsłony przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, stanowią one cenne źródło informacji na temat realnych potrzeb współczesnych uczestników kultury, a także kierunków, w których owo uczestnictwo ewoluuje. Po drugie, tego rodzaju doświadczenia kulturalne, osadzone w codzienności, wpływają na sposób myślenia ludzi, ich styl życia, charakter podejmowanych przez nich działań, a zatem – tworzą kulturę.

Kultura udomowiona nie podważa tej zinstytucjonalizowanej, ale rozgrywa się w stosunku do niej równolegle w podejmowanych przez jednostki nowych, zróżnicowanych formach aktywności. Wynika z właściwej ludziom potrzeby twórczego budowania własnych mikroświatów. Ów proces przebiega, opierając się na wymianie (pomysłów, kapitałów), współpracy, zaangażowaniu, słowem – aktywnym współuczestnictwie, w którym niejednokrotnie proces tworzenia zdaje się ważniejszy od wieńczącego go dzieła.

Bibliografia

- Angrosino M. (2010), *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, PWN, Warszawa.
- Bachórz A. i in. (2014), *Punkty styczne: między kulturą a praktyką (nie)uczestnictwa*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk, http://nck.pl/media/attachments/317187/Punkty%20styczne_%20mi%C4%99dzy%20kultur%C4%85%20a%20praktyk%C4%85%20nieuczestnictwa.pdf [23.06.2017].
- Bachórz A. i in. (2016), *Kulturalna hierarchia. Nowe dystynkcje i powinności w kulturze a stratyfikacja społeczna*, Instytut Kultury Miejskiej, Gdańsk, <http://repozytorium.ikm.gda.pl/files/original/6d835fe88628236d5b3095c600e64d71.pdf> [23.06.2017].
- Burszta W., Duchowski M., Fatyga B., Nowiński J., Pęczak M., Sekuła E.A., Szlendak T. (2009), *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Warszawa, http://nck.pl/media/attachments/302367/raport_o_kulturze_miejskiej.pdf [23.06.2017].
- Cultural Access and Participation* (2013), http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf [4.07.2017].
- Drozdowski R. (2014), *Relacje, [w:] Praktyki kulturalne Polaków*, R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 300-336.

- Fatyga B. (2014a), *Praktyki kulturalne*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 19-23.
- Fatyga B. (2014b), *Rekonstrukcja sensu kategorii uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 9-12.
- Flick U. (2010), *O tej książce*, [w:] M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, PWN, Warszawa, s. 17-18.
- Kargulowa A. (2010), *O teorii i praktyce poradnictwa*, PWN, Warszawa.
- Kłoskowska A. (1981), *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa.
- Krajewski M. (2013), *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 29-67.
- Krajewski M. (2014), *Uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, s. 12-19.
- Kvale S. (2012), *Prowadzenie wywiadów*, PWN, Warszawa.
- Matyszek-Imielińska M. (2016), *Zużyta kategoria uczestnictwa? Między polską tradycją humanistyczną a perspektywą performatywną*, „Prace Kulturoznawcze”, nr 20, s. 85-104.
- Miejska Platforma Internetowa Magiczny Kraków, http://krakow.pl/aktualnosci/200792,33,komunikat,11_czerwca_zapraszamy_na_swieto_ulicy_stolarskiej.html [21.05.2017].
- Sułkowski B. (2011), „*Społeczne ramy kultury*” czterdzieści lat później. *Pięć modeli komunikacji kulturowej*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2-3, s. 5-35.
- Szlendak T. (2010), *Aktywność kulturalna*, [w:] *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, W. Burszta i in. (red.), Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 112-143.
- Zielińska-Pękał D. (2014), *Wykorzystanie strategii emicznej w badaniach nad poradniczymi praktykami wspólnot wirtualnych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 15, s. 155-169.

ŚWIĘTO ULICY JAKO PRZYKŁAD UDOMOWIONEGO UCZESTNICTWA W KULTURZE

STRESZCZENIE: Kultura udomowiona i sprywatyzowana, w relacji do tej praktykowanej w przestrzeni publicznej, coraz bardziej zyskuje na znaczeniu. Uczestnicy życia kulturalnego, mimo szacunku dla kultury zinstytucjonalizowanej, w praktyce preferują pozainstytucjonalne formy aktywności, które są w stanie zapewnić sobie samodzielnie. Niniejszy artykuł dotyczy Święta ulicy Za Stodołami, nieformalnej inicjatywy kulturalnej, zorganizowanej przez grupę sąsiadów. Badania miały charakter etnograficzny. Będąc częścią badanego zdarzenia i analizując je od wewnątrz, autorka przyjęła emiczną strategię badawczą. Celem badań było utworzenie mikromonografii procesu uczestnictwa w kulturze w obrębie grupy sąsiedzkiej oraz wyodrębnienie cech charakteryzujących udomowione uczestnictwo w kulturze. Rozważania osadzono w paradygmacie interpretatywnym. W procesie gromadzenia danych wykorzystano obserwację uczestniczącą, rozmowy nieformalne oraz analizę materiałów fotograficznych. Analiza uzyskanego materiału badawczego pozwoliła wyodrębnić kilka cech charakteryzujących udomowione uczestnictwo w kulturze, są to: aktywność i współudział uczestników w tworzeniu danego wydarzenia, otwartość na relacje międzypokoleniowe, międzygeneracyjny przekaz wartości, zorientowanie na budowanie relacji towarzyskich oraz dobrowolność zachowań. Owe cechy stoją niejako w opozycji do tych charakteryzujących uczestnictwo zinstytucjonalizowane, a kryje się za nimi zupełnie inna jakość doświadczania kultury: nie odbiorcza, konsumpcyjna i bierna, a zaangażowana, aktywna i twórcza.

SŁOWA KLUCZOWE: uczestnictwo w kulturze, kultura udomowiona, Święto ulicy, etnografia.

STREET FESTIVAL AS AN EXAMPLE OF DOMESTIC PARTICIPATION IN CULTURE

SUMMARY: Domestic and privatized culture, in relation to that practiced in public space, is gaining more and more importance. Participants of cultural life, despite their respect for institutionalized culture, in practice prefer non-institutional forms of activity that they can provide themselves on their own. This article relates to *Za Stodołami Street Festival*, an informal cultural initiative organized by a group of neighbors. The research was of ethnographic character. Being a part of the event and analyzing it from the inside, the author adopted an emic research strategy. The objective of the study was to create a micromonography of the process of participation in culture within a neighborhood group and to distinguish features characterizing domestic participation in culture. The presented reflections have been grounded in an interpretative paradigm. The data were gathered by means of participant observation, informal conversations and analysis of photographic materials. The study conducted allowed to distinguish several features characterizing domestic participation in culture, such as: activity and co-participation of attendees in the creation of a particular event, openness to intergenerational relations, intergenerational transmission of values, orientation on building social relations and voluntary behavior. These features are somewhat in opposition to those characterized by institutionalized participation, and a completely different quality of experiencing culture emerges from them: not receiving, consuming and passive, but involved, active and creative.

KEYWORDS: participation in culture, domestic culture, street festival, ethnography.

Sylvia Słowińska*

ZRÓŻNICOWANE OBLCZE EDUKACJI KULTURALNEJ PODEJMOWANEJ ODDOLNIE ZILUSTROWANE BADANIEM I KRYTYCZNYM KOMENTARZEM

Różnorodność ujęć edukacji kulturalnej – ustalenia teoretyczne i założenia badawcze

Edukacja kulturalna jest dziś jedną z podstawowych kategorii w dyskursie działalności kulturalnej w Polsce, a w ostatnich latach ożywieniu uległa dyskusja nad sposobem jej pojmowania. Zaistniała ona w rodzimej refleksji naukowej na początku lat 80. XX w. (zob. Wojnar 1980; 1986). Wcześniej w obszarze, w którym spotykała się kultura i edukacja, funkcjonowały takie terminy, jak: wychowanie estetyczne, wychowanie przez sztukę, praca kulturalna, praca kulturalno-oświatowa, upowszechnianie kultury. Łączyły się one z określonymi koncepcjami działalności kulturalnej i edukacyjnej. Wprowadzenie do dyskursu „edukacji kulturalnej” nie oznaczało więc jedynie nowej nazwy dla dobrze znanych praktyk, ale zapowiadało zmiany w myśleniu o działalności edukacyjnej związanej z kulturą. Zmiany te nasiliły się po 1989 r., gdy koncepcje upowszechniania kultury, pracy kulturalno-oświatowej uznano za nieprzystające do wymogów demokratyzującego się społeczeństwa i zdyskredytowane, gdyż w czasach PRL-u podporządkowane interesom socjalistycznego państwa. Po transformacji ustrojowej w dyskursie działalności kulturalnej dominować zaczęły koncepcje edukacji kulturalnej oraz animacji kultury/animacji społeczno-kulturalnej. W pedagogicznej refleksji nad edukacją kulturalną zapanował wielogłos. To znaczy, że funkcjonują rozmaite jej koncepcje, odnoszące się do różnych sposobów rozumienia kultury, a w konsekwencji wyznaczające edukacji kulturalnej odmienne zakresy i (częściowo) odmienne cele. Ważną rolę w rozwoju rodzimej refleksji nad edukacją kulturalną odegrały zatem stanowiska koncentrujące się głównie na sztuce i sferze zjawisk estetycznych, mające swoje korzenie jeszcze w rzeczywistości przedtransformacyjnej. Była to np. koncepcja edukacji estetycznej oparta na myśli Stefana Szumana (1962) oraz wielostronnego wychowania przez sztukę i do sztuki Ireny Wojnar (1990; 1995; 2000). Inne istotne podejścia, stworzone przez polskich pedagogów po 1989 r. to koncepcja edukacji kulturalnej w ujęciu personalistycznym (jako edukacji aksjologicznej) autorstwa Katarzyny Olbrycht (2000; 2002; 2004), przygotowania do

* **Sylvia Słowińska**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki, e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl.

uczestnictwa w kulturze symbolicznej i wspomagania wielostronnego rozwoju osobowego człowieka w toku aktywności kulturalnej Dzierżymira Jankowskiego (2003; 2006). Ważne miejsce zajmuje też koncepcja Witolda Jakubowskiego, odwołującego się do antropologicznego pojmowania kultury i definiującego edukację kulturalną jako przygotowanie człowieka do krytycznego, samodzielnego i refleksyjnego poruszania się po szeroko rozumianej kulturze współczesnej oraz akcentującego potrzebę uwzględniania w edukacji kulturalnej kultury popularnej (2001; 2006). Wskazując na różnorodność stanowisk wobec edukacji kulturalnej, nie można pominąć wyrażnie zaznaczającego się w ostatnich latach w dyskusji poglądu o nieadekwatności kategorii „edukacji kulturalnej” i towarzyszącej temu propozycji zastąpienia jej „edukacją kulturową”, która wiązać by się miała z nowym myśleniem o tego rodzaju działaniach edukacyjnych (Kosińska 2014; Krajewski, Frąckowiak 2016). Według reprezentującego to stanowisko Marka Krajewskiego „edukacja kulturowa to nie tylko przygotowywanie do tworzenia i odbioru sztuki, ale raczej wyposażanie w kompetencje pozwalające na bycie w kulturze, korzystanie i współtworzenie jej zasobów, a tym samym pełnoprawne uczestnictwo w życiu zbiorowym” (Krajewski 2016). W tej propozycji, odwołującej się do szerokiej, niewartościującej definicji kultury, trudno jednak doszukać się na tyle odmiennego podejścia, żeby uzasadniało ono odrzucenie kategorii „edukacji kulturalnej”, a także związanych z nią koncepcji.

Żadne z wyżej wymienionych ujęć nie jest projektem edukacji kulturalnej dorosłych, ale wraz z upowszechnieniem się szerokiego sposobu pojmowania edukacji jako procesu całonocznego dorośli pojawili się w tych koncepcjach jako jej uczestnicy i adresaci obok innych grup wiekowych. Jest to jedna z istotnych zmian w rozumieniu edukacji kulturalnej, jakie nastąpiły w ostatnim czasie. Inną ważną tendencją, dostrzegalną zarówno w myśleniu praktyków, jak i badaczy, jest rozszerzanie jej zakresu, w pewnych przypadkach aż do utożsamiania jej z uczestnictwem w kulturze w ogóle (zob. Krajewski, Schmidt 2014a; 2014b). To rozszerzanie wynika przede wszystkim z odchodzenia od wiązania jej jedynie ze światem zjawisk artystycznych czy artystyczno-intelektualnych i przyjmowaniem szerszego sposobu pojmowania kultury. Poza tym większość ujęć edukacji kulturalnej zawiera zawężający jej zakres czynnik wartościujący. Autorzy bowiem, definiując edukację kulturalną jako edukację do uczestnictwa w szerzej bądź węższej pojmowanej kulturze, i/lub poprzez to uczestnictwo wyrażnie wskazują pożądaną, wartościową jej formę. Definicje te są wyrazem określonego sposobu myślenia o edukacji kulturalnej i jej celach, konkretnej koncepcji precyzującej, jaka edukacja kulturalna być powinna. Zawierają w sobie element normatywny i perspektywny, wyznaczają pewien ideał, wzór mający ukierunkowywać praktykę. Nie chodzi więc o „jakiegokolwiek” uczestnictwo w kulturze i świecie społecznym, ale najczęściej o konkretną, pożądaną z punktu widzenia rozwoju jednostki i społeczeństwa jakość

tego uczestnictwa: refleksyjne, świadome, krytyczne, twórcze, aktywne, samodzielne, zaangażowane, podmiotowe itd.

Te sposoby myślenia przydatne stają się w moich poszukiwaniach badawczych skoncentrowanych na edukacji kulturalnej na etapie analizy i interpretacji materiału empirycznego, natomiast dla wyznaczenia pola badań posłużyła mi szeroka, neutralna definicja edukacji kulturalnej, pozwalająca uchwycić różnorodne praktyki. Tak więc według przyjętego w niniejszym artykule stanowiska edukacja kulturalna to podejmowana intencjonalnie edukacja w kulturze, przez kulturę i do kultury. Odnosi się ona do takich sytuacji, gdy jednostka, uczestnicząc w kulturze, nabywa i rozwija różnorakie kompetencje i dyspozycje umożliwiające jej udział w kulturze (edukacja do kultury), ale także gdy uczestnictwo w kulturze, jej dobra i zjawiska stanowią w procesie edukacyjnym instrument ogólnego rozwoju jednostki. Aspekt edukacji przez kulturę (przez uczestnictwo w kulturze) polega zatem na kształtowaniu i wspieraniu rozwoju różnorodnych postaw, cech, dyspozycji, wiedzy, umiejętności człowieka znaczących dla niego nie tylko jako dla uczestnika kultury, ale w ogóle jako uczestnika świata społecznego. Ponadto w prezentowanym tu podejściu istotne jest rozróżnienie edukacji kulturalnej jako procesów podejmowanych świadomie i intencjonalnie od uczenia się w kontakcie z kulturą niezamierzonego, często nie w pełni uświadamianego. Nie wszystkie bowiem formy uczestnictwa w kulturze, pojmowanego jako wszelki kontakt z kulturą (Tyszką 1971; Golka 2008), stanowią formę edukacji kulturalnej, natomiast raczej zawsze tworzą przestrzeń szeroko rozumianego uczenia się. Zgodnie ze współczesnym stanowiskiem nauk o edukacji, każdej aktywności człowieka towarzyszą procesy uczenia się, często o charakterze spontanicznym, nieformalnym, incydentalnym, nie w pełni uświadomionym (Malewski 2010). Z tej perspektywy wszelkie sytuacje uczestnictwa w kulturze stanowią potencjalne sytuacje uczenia się.

Edukacja kulturalna realizowana bywa zarówno w ramach instytucjonalnych, jak i poza nimi. Tradycyjne podmioty oferujące edukację kulturalną to przede wszystkim instytucje kultury, zarówno wielodziedzinowe i wielofunkcyjne (domy, ośrodki i centra kultury, kluby), jak i tzw. instytucje jednodziedzinowe (muzea, galerie, teatry, filharmonie), a także placówki oświatowe (szkoły, młodzieżowe domy kultury). W ostatnich latach coraz większą rolę w organizacji edukacji kulturalnej dla różnych grup wiekowych odgrywają podmioty gospodarcze (prywatne instytucje kultury i edukacji) oraz sektor non profit (organizacje pozarządowe, grupy nieformalne, niezależni działacze).

Badania oddolnych inicjatyw kulturalnych¹ przeprowadzone w roku 2012 na terenie województwa lubuskiego pokazały, że edukacja kulturalna stanowi integralny element wielu z tych, podejmowanych poza ramami publicznych oraz komercyjnych

¹ Oddolne inicjatywy kulturalne pojmowane są tu jako forma aktywności kulturalnej, działania niekomercyjne, usytuowane poza ramami tradycyjnych instytucji, podejmowane planowo, niez-

instytucji kultury i oświaty, przedsięwzięć. Niniejszy tekst poświęcony został tej właśnie problematyce, a jego celem jest odpowiedź na pytanie, jaki kształt przybiera edukacja kulturalna w ramach objętych badaniem inicjatyw. Aby odpowiedzieć na postawione pytanie, dokonałam powtórnej analizy materiału empirycznego pozyskanego podczas projektu „Inicjatywy i ludzie w kulturze lubuskiej – nowe przestrzenie”, gdzie celem było zrozumienie oddolnych inicjatyw kulturalnych. Zgodnie z założeniami fenomenologii społecznej Alfreda Schütza, przyjętej jako filozoficzna podstawa badań, polegało to na rekonstrukcji znaczeń nadawanych inicjatywom przez ich realizatorów.

Materiał empiryczny pozyskany został przy zastosowaniu analizy danych zastanych, obserwacji oraz wywiadów pogłębionych. Poddane analizie dane dotyczą 16 oddolnych inicjatyw kulturalnych, podejmowanych przez niezależnych działaczy (5), grupy sformalizowane/stowarzyszenia (9) i grupy niesformalizowane (2). Wśród 16 oddolnych inicjatyw kulturalnych osiem ułożonych było we wsiach, trzy w małym mieście, jedna w średnim mieście, a cztery w dużym. Wywiady przeprowadzone zostały z 32 realizatorami należącymi do centrum decyzyjno-organizacyjnego inicjatywy. W tym gronie znalazło się 23 mężczyzn, dziewięć kobiet, w wieku od 20 do 80 lat; 21 osób legitymowało się wyższym wykształceniem; cztery osoby były studentami; sześć miało wykształcenie średnie, a jedna zasadnicze zawodowe. Dziewięć osób było związanych zawodowo z działalnością kulturalną.

Objęte badaniami inicjatywy dotyczyły różnych dziedzin kultury i rozmaitej tematyki, zobrazowano to w tabeli 1.

Badania sensu inicjatyw oddolnych pokazały m.in., że podejścia realizatorów do działań (sposoby rozumienia inicjatyw) można ułożyć na osi pomiędzy dwoma punktami: orientacją na cele indywidualne (jednostkowe, samorealizacyjne) oraz orientacją na cele ponadjednostkowe (społeczne). Także analizując naukowe ujęcia edukacji kulturalnej, można zauważyć, że część z nich w centrum sytuje jednostkę i ukierunkowana jest na wspieranie indywidualnego rozwoju, część zaś łączy cele jednostkowe z ponadjednostkowymi, społecznymi. Pierwsze podejście właściwe jest koncepcjom koncentrującym się na przygotowaniu podmiotu do uczestnictwa w kulturze, lub szerzej wspieraniu jej osobowego potencjału oraz zdolności radzenia sobie w skomplikowanej współczesnej rzeczywistości kulturowej (np. koncepcje Jakubowskiego, Jankowskiego, Olbrycht). Z kolei drugie stanowisko ujawnia się w tych sposobach ujmowania edukacji kulturalnej, gdzie można odnaleźć kontynuację myśli Herberta Read'a, który w wychowaniu przez sztukę widział sposób kształtowania zintegrowanego człowieka i przeciwdziałania kryzysowi współczesnej cywilizacji (Read 1976), czy Fryderyka Schillera, wyznaczającego jako cele wychowania estetycznego kształtowanie harmonij-

leżnie od odgórnych inspiracji, powstające w rezultacie dobrowolnego zrzeszania się ludzi w imię istotnych dla nich spraw.

Tabela 1. Zakres dziedziny i formy działań

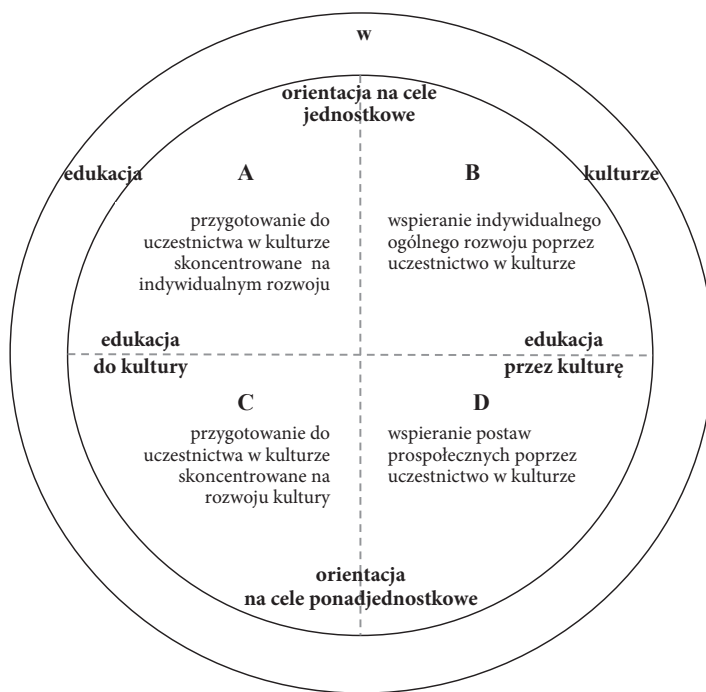
Zakres dziedziny/profil	Dziedzina/profil inicjatywy	Formy
Wąski sprofilowane	improwizacja sceniczna kabaret film	warsztaty, spektakle akcje charytatywne festiwale
Poszerzony sprofilowane	plastyka (plus in. dziedziny, np. dziedzictwo kulturowe, ekologia) sztuka, muzyka (plus in., np. kulinaria, zabawa, rękodzieło) sztuka współczesna (i in. np. teatr, film, muzyka)	warsztaty, plenery, wystawy, programy edukacyjne, imprezy, projekty
Szeroki sprofilowane tematycznie	kultura łemkowska kultura żydowska historia regionu, kultura lokalna, stosunki polsko-niemieckie kultura hip-hopowa	projekty edukacyjne, warsztaty, wyjazdy, imprezy, wydawnictwa, spotkania, prelekcje, kolekcje/zbiory
Szeroki częściowo sprofilowane	relacje społeczne, sztuka, muzyka, historia, lokalne dziedzictwo kulturowe; rozrywka relacje społeczne, lokalne dziedzictwo kulturowe edukacja, muzyka regionalizm, dziedzictwo kult., historia, fotografia, plastyka, muzyka łas, rzeźba, muzyka, zabawa, konsumpcja, praca, sport	warsztaty, wyjazdy, imprezy, plenery, wydawnictwa, spotkania, kursy, kolekcje/zbiory, wystawy, zespoły artystyczne
Szeroki niesprofilowane	kulinaria, zabawa, konsumpcja, muzyka, śpiew, taniec relacje społeczne, religia, poezja, muzyka, teatr, rekreacja	inscenizacje, imprezy (festiwal, festyn), kolonie

Źródło: opracowanie własne.

nej jednostki i tworzenie państwa równości oraz wolności politycznej (Schiller 1972; zob. też Słowińska 2006). Tak jest rozumiana edukacja kulturalna m.in. w koncepcji Ireny Wojnar czy w podejściu określanym jako „edukacja kulturowa”, w którym traktuje się ją jako przygotowanie do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze oraz narzędzie budowania demokratycznego społeczeństwa (Krajewski, Frąckowiak 2016).

Przyjmując orientacje na cele jednostkowe i ponadjednostkowe oraz aspekty edukacji do kultury i przez kulturę jako kategorie analityczne, wypracowałam narzędzie do analizy materiału: schemat prezentujący cztery wymiary edukacji kulturalnej: Są to:

- A – edukacja do kultury zorientowana na cele jednostkowe, czyli przygotowanie jednostki do uczestnictwa w kulturze skoncentrowane na rozwoju indywidualnym;
- B – edukacja przez kulturę zorientowana na cele jednostkowe, czyli wspieranie indywidualnego ogólnego rozwoju jednostki poprzez uczestnictwo w kulturze;
- C – edukacja do kultury zorientowana na cele ponadjednostkowe, czyli przygotowanie jednostki do uczestnictwa w kulturze skoncentrowane na rozwoju kultury;
- D – edukacja przez kulturę zorientowana na cele ponadjednostkowe, czyli wspieranie postaw prospołecznych poprzez uczestnictwo w kulturze.



Rycina 1. Wymiary edukacji kulturalnej
Źródło: opracowanie własne.

Warianty edukacji kulturalnej podejmowanej oddolnie – wyniki badań

Analiza materiału empirycznego pozwoliła stwierdzić, że spośród 16 objętych badaniami inicjatyw edukacja kulturalna stanowi integralny element 14. Przy czym jej pozycja w ramach poszczególnych inicjatyw jest różnorodna: w części z nich jawi się ona jako element zasadniczy, w pozostałych jako dodatkowy. Charakteryzuje ją spora heterogeniczność, w przypadku bowiem konkretnych przedsięwzięć cztery wymienione na schemacie wymiary edukacji kulturalnej uzyskują różną wagę i w różnym stopniu są w nich obecne. Edukatorzy, mocniej koncentrując się na wybranych aspektach i orientacjach oraz łącząc je w różnych proporcjach i zestawieniach, sprawiają, że edukacja kulturalna prezentuje rozmaite warianty. W przypadku gdy edukacja kulturalna skoncentrowana jest wyłącznie na jednym wymiarze, przybiera kształt:

- edukacji do kultury zorientowanej na cele jednostkowe (A),
- edukacji do kultury zorientowanej na cele ponadjednostkowe (C),
- edukacji przez kulturę zorientowanej na cele ponadjednostkowe (D).

Natomiast edukacja kulturalna zawierająca dwa wymiary i więcej to:

- edukacja do kultury i przez kulturę zorientowana na cele ponadjednostkowe (CD),
- edukacja do kultury łącząca cele jednostkowe i ponadjednostkowe (AC),
- edukacja przez kulturę i do kultury łącząca cele jednostkowe i ponadjednostkowe (ABCD).

Tabela 2. Wymiary edukacji kulturalnej w ramach objętych badaniem inicjatyw

Orientacja celów	Aspekty edukacji kulturalnej		
	do kultury	przez kulturę	do kultury i przez kulturę
Cele jednostkowe	A	–	–
Cele ponadjednostkowe	C	D	CD
Cele jednostkowe i ponadjednostkowe	AC	ABCD	

Źródło: opracowanie własne.

Edukację do kultury zorientowaną na cele jednostkowe (A) można uznać za podejście wąskie, gdyż zredukowane do przygotowania do uczestnictwa w kulturze, najczęściej w wybranej jej dziedzinie lub zjawisku. W ramach tak kreowanej edukacji występują też różne profile, w zależności od tego, w czym specjalizują się i co za istotne uznają realizatorzy/edukatorzy (jaki rodzaj kontaktu z kulturą, jaką dziedzinę). I tak oto komponentem objętych badaniem inicjatyw kulturalnych są po pierwsze przedsięwzięcia edukacyjne, które na celu mają oswojenie, zachęcenie i przysposobienie szerszej rzeszy ludzi do aktywnego oraz twórczego włączenia się do wydarzeń kulturalnych. Ideą jest tu wspieranie postawy aktywnego odbiorcy oferty kulturalnej, wyposażanie w podstawowe kompetencje, umożliwiające poruszanie się w świecie kultury i korzystania z jej dóbr:

[...] przełamujemy bariery i uczymy takiego aktywnego udziału w kulturze, to jest trudne, bo nie ma takich nawyków w tej chwili. (W18)²

[...] przede wszystkim danie szansy ludziom, którzy naprawdę interesują się kulturą, sztuką, rozwijanie ich zainteresowań. Nie musi być to sam szczyt na samej górze, tylko przede wszystkim praca od podstaw. (W28)

Poza tym w omawianym podejściu lokują się działania zorientowane na wspieranie konkretnego rodzaju uczestnictwa, mianowicie amatorskiej aktywności artystycznej. Edukacja kulturalna przybiera tu kształt przygotowania do uprawiania określonej dziedziny sztuki (edukacji artystycznej), rozwijania kompetencji i potencjału artystycznego osób, które chciałyby działać lub już działają twórczo na określonym polu:

² W18 – W oznacza wywiad, liczba – numer wywiadu.

Były warsztaty muzyczne, ale były też i fotograficzne [...]. Też są dwa kierunki, z jednej strony robimy to w formie „open”, czyli może przyjść każdy ze swoim sprzętem i po prostu wziąć w tym udział, nauczyć się czegoś. Ale są też ludzie, którzy przychodzą tutaj ze swoim port folio. Dajemy przestrzeń wystawienniczą i możliwość dzielenia się swoimi doświadczeniami [...]. (W18)

Niezależnie od tego, czy w danym przedsięwzięciu edukacyjnym akcent pada na wspieranie kompetencji do uczestniczenia w kulturze w ogóle, czy na rozwijaniu jedynie kompetencji do działań artystycznych, zawsze w centrum edukacji sytuuje się jednostka. Jej potrzeby i jej indywidualny rozwój stanowią tu punkt odniesienia. To, że w polu zainteresowania realizatorów/edukatorów znajduje się rozwój człowieka jako uczestnika kultury, dodatkowo zawęża zakres tego wariantu edukacji kulturalnej.

Edukacja do kultury zorientowana na cele ponadjednostkowe (C) w pewnym stopniu zbliża się do poprzedniego podejścia, gdyż jej zasadniczym założeniem jest rozwijanie kompetencji uczestnika kultury. Fundamentalna różnica wynika z orientacji celów: działania edukacyjne podejmowane są nie tyle w imię samego rozwoju jednostki, ile w imię dobra kultury, określonej jej dziedziny bądź zjawiska. Cele zatem sięgają poza horyzont indywidualnych korzyści rozwojowych uczestnika. Konkretnie przedsięwzięcia edukacyjne rzecz jasna kierowane są do jednostek i wspierają ich osobowy potencjał, ale praca z nimi podejmowana jest w trosce o ponadindywidualne dobro. I tak oto edukacja jednostek służyć ma rozwojowi kultury, jej wybranej dziedziny (np. sztuki współczesnej), umocnieniu jej/jego pozycji, zapewnieniu ciągłości, upowszechnieniu i spopularyzowaniu, zachowaniu pamięci:

[...] promować działania artystyczne, promować młodych ludzi, integrować siebie. No, starać się robić rzeczy nietypowe lub takie też rzeczy nawet, które gdzieś podpatrzyłem w innym mieście i sobie pomyślałem, że kurcze też bym chciał, żeby coś takiego działa się u nas. [...] wiele razy słyszałem o jakichś warsztatach designu, czy wystawach plakatu, czy wystawach nietypowych miejscach jak dworzec czy schron [...]. (W32)

Tego rodzaju działania edukacyjne polegają na rozwijaniu świadomości na dany temat, zapoznawaniu z określonymi zjawiskami, budzeniu zainteresowania nimi. Punktem odniesienia stają się tu zatem nie tyle potrzeby i zainteresowania uczestników, ile dana dziedzina czy zjawisko kultury, uznane przez realizatorów za szczególnie ważne, interesujące, wartościowe.

Edukacja przez kulturę zorientowana na cele ponadjednostkowe (D) jest wyrazem szeroko zakreślonego myślenia o edukacji kulturalnej. Decyduje o tym wykorzystanie uczestnictwa w kulturze jako instrumentu dokonywania zmian w sposobie myślenia i działania ludzi, a przez to przeobrażania rzeczywistości społecznej, najczęściej w skali mikro. Edukacja kulturalna angażuje się w tym przypadku w sprawy związane z dobrem wspólnym, podejmuje ważne społecznie tematy, włącza się w nurt bieżących

spraw i w rozwiązywanie określonych problemów, np. w działania na rzecz polskiego-niemieckiego pojednania, w dyskusję na temat interpretacji powojennych wysiedleń:

Załatwić problem mieszkania w komuś zagrabionym domu. Myśmy ten problem tutaj znakomicie uporządkowali. Tu odbywały się przez dwadzieścia lat zjazdy Niemców, ten dom, Izba Regionalna, to również ich udział, finansowy, materialny. „Park drogowskazów” tu jest jakby odpowiedź na pytanie, jak historią interesować, to jest w plenerze, to jest historia, która jest na ulicy, leży na ulicy. Jak wprowadzać w problematykę. To, o czym mówię, to wszystko jest w tym parku. Wszystko tam tkwi w tych kamieniach. Tu zostały znalezione, te kamienie mówią o tych sprawach, o których ja tu opowiadałam. (W15)

Edukacja staje się więc sposobem ingerowania w rzeczywistość społeczną. Tak pojęta edukacja kulturalna silnie sprofilowana prospołecznie właściwie mogłaby być określana mianem edukacji społeczno-kulturalnej lub socjokulturalnej.

Edukacja do kultury i przez kulturę zorientowana na cele ponadjednostkowe (CD) to wariant szerokiego ujęcia edukacji kulturalnej, gdyż zawierającego oba aspekty („do” i „przez”). Fundamentalne znaczenie dla jej kształtu ma orientacja na cele ponadindywidualne wynikające z silnej koncentracji na określonym „wycinku” kultury: pewnym obszarze, dziedzinie, zjawisku, szczególnie ważnym dla realizatorów. Co istotne, działanie na jego rzecz determinuje charakter nie tylko edukacji do kultury, ale i przez kulturę. Ujawnia się tu bowiem sytuacja, gdy zadaniem edukacji jest rozwijanie kompetencji uczestnika, by zapewnić trwanie, rozwój, popularność itd. określonej dziedziny/określonemu zjawisku kultury, a jednocześnie wspieranie poprzez uczestnictwo w kulturze pewnych postaw, kompetencji, dyspozycji, poglądów istotnych z punktu widzenia demokratycznego społeczeństwa (czyli np. tolerancji wobec odmienności kulturowej), ale z perspektywy realizatorów w pierwszym rzędzie ważnych dla rozwoju i odbioru społecznego tej kultury/dziedziny/zjawiska:

Wszyscy po prostu chcemy, żeby to [hip-hop] działało dalej w Zielonej Górze, bo na tym nam najbardziej zależy, żeby była przekazana pałeczka, jak my się zestarzejemy, i poza tym żeby dzieciaki miały w ogóle coś do roboty [...]. (W10)

[...] zakładając stowarzyszenie chodziło nam o to, żeby zmienić mentalność ludzi dorosłych do hip-hopu. Hip-hop jest tylko formą do wyrażania naszych emocji – nie jest ani zły, ani dobry [...]. (W9)

W tym wariantcie zatem także pojawia się też powiązanie edukacji kulturalnej z kontekstem społecznym i element społecznego zaangażowania.

Edukacja do kultury zorientowana na cele jednostkowe i ponadjednostkowe (AC) to wariant, w którym zasadniczą rolę również odgrywa koncentracja na określonej, bliskiej realizatorom, dziedzinie kultury. Istotą działań edukacyjnych staje się przygotowanie do uczestniczenia w niej, a cele indywidualne – rozwój kompetencji jednostki jako uczestnika kultury – są harmonijnie powiązane z celami ponadindywidualnymi: działaniem na rzecz danej dziedziny/danego zjawiska kultury:

[...] my chcemy popularyzować improwizację. Tutaj głównie nacisk mamy na improwizację i z osobami zdecydowanie początkującymi. Ich zapoznajemy. Oni dopiero, jakby, uczą się, łapią bakcyła, właśnie do dalszych realizacji, do dalszego samokształcenia. (W3)

Mimo że w tym wariantcie skomponowane są dwa wymiary edukacji kulturalnej (AC), to ujawnia się tu wąskie jej ujęcie, skupione na danej dziedzinie/danym zjawisku kultury, uczestnictwie w nim i związanych z tym kompetencjach.

Edukacja przez kulturę i do kultury łącząca cele jednostkowe i ponadjednostkowe (ABCD) jest przykładem najszerzego ujęcia edukacji kulturalnej, w którym spotykają się wszystkie cztery jej wymiary. Dokonuje się tu przygotowanie jednostki do kontaktu z kulturą, by z jednej strony wspierać ją jako jej uczestnika, a z drugiej zapewnić kulturze rozwój, trwanie, pamięć. A jednocześnie uczestnictwo w kulturze potraktowane zostaje tu jako instrument szerokiego oddziaływania edukacyjnego, pozwalający wspierać różne sfery osobowości człowieka, przysposabiając go do funkcjonowania w świecie społecznym. Ponadto jest to także instrument wpływania na otaczającą rzeczywistość, w obszarach, które zdaniem edukatorów wymagają zmiany, a częstokroć naprawy.

[...] chodzi o rozwój, o [...] pomoc w tworzeniu własnej osoby, w rozwijaniu się jakby takim duchowym i nie tylko. [...] prowadzę plenery, warsztaty takie artystyczne, artystyczno-pedagogiczne, ekologiczne, różne, różne. Zresztą, to wszystko się łączy, bo to wszystko się tak zazębia i ja nigdy [...] nie robię takich działań czysto tylko artystycznych, bo one muszą mieć jakiś tam sens jeszcze, prawda? I to się wiąże, idzie w innych kierunkach, rozwija się w różnych kierunkach. [...] Poza tym to są takie obszary, takie które nazywam, że to jest np. człowiek – przyroda, człowiek – środowisko, człowiek – człowiek np., takie relacje mnie zawsze interesują. (W14)

No są pracownie, galeria – taka mini, muzeum [...]. W każdym razie jest to świat, który odchodzi na naszych oczach, no i tak trochę chciałam zachęcić to młodsze pokolenie, żeby to jakoś... żeby zgromadzić pewne rzeczy, pewne przedmioty, bo zmienia się ich forma i funkcja wielu [...] te przedmioty wykorzystujemy w różny sposób, bo też jako wiedza o przeszłości kultury [...]. (W14)

[...] jak widzę jakiś problem, to staram się... [...] Jak jakaś jest potrzeba, nie wiem, coś się dzieje, to już jakiś powstaje pomysł, żeby temu, nie wiem, może nie zaradzić, bo to się na niektóre problemy (ze śmiechem) nie da zaradzić w ogóle, ale przynajmniej żeby go podjąć, żeby starać się zrozumieć, żeby umieć się jakoś do tego ustosunkować [...]. (W14)

W tym wariantcie edukacja zawierająca zarówno aspekt edukacji do kultury, jak i przez kulturę oraz godząca orientację na indywidualne cele samorealizacyjne jednostki z celami ponadindywidualnymi, prospołecznymi uzyskuje swą pełnię i ujawnia moc szerokiego oddziaływania, sięgającego poza sferę autotelicznego świata kultury symbolicznej.

* * *

Analizy materiału empirycznego pokazały, że edukacja kulturalna pojmowana jako edukacja w kulturze, do kultury i przez kulturę stanowi integralną część objętych ba-

daniami inicjatyw, a jej pozycja i kształt w ramach poszczególnych przedsięwzięć są bardzo zróżnicowane. Co istotne, zidentyfikowanych wymiarów edukacji kulturalnej (A, B, C, D) nie należy postrzegać jako alternatywne. Możliwa jest sytuacja, gdy wszystkie cztery występują w równowadze, a cele jednostkowe współgrają z ponadjednostkowymi. Pozwala to zatem uznać, że rozmaite warianty edukacji kulturalnej – wąskie oraz szerokie jej ujęcia, w praktyce dopełniają się, tworząc rozległą i heterogeniczną całość działań edukacyjnych związanych z kulturą. Niezależnie od tego, jaki konkretnie kształt przyjmują one w przypadku danego przedsięwzięcia, fakt, że podejmowane są poza ramami tradycyjnych oraz komercyjnych instytucji oświaty i kultury – „od dołu”, a więc w powiązaniu z potrzebami, zainteresowaniami, sytuacją życiową uczestników i ich kontekstem społecznym, przyczynia się do rozszerzania uczestnictwa w kulturze i upowszechnienia aktywności społeczno-kulturalnej oraz odgrywa istotną rolę w rozwijaniu i umacnianiu demokratycznego ładu. Edukacja kulturalna realizowana oddolnie wypełnia pewne luki, obszary niezagospodarowane i stanowi wyraz dochodzenia do głosu grup słabiej słyszalnych, nowych tematów i zjawisk społeczno-kulturalnych oraz dziedzin mniej popularnych w danym środowisku czy w ogóle słabiej eksponowane i rzadziej eksploatowane przez tradycyjne i komercyjne podmioty. Pokazuje to, że nie ma jednego „właściwego” projektu edukacji kulturalnej i że różnorodność jej ujęć jest nieodzowna, to właśnie ona stanowi fundament dialogu i demokratycznych relacji społecznych, które wśród celów edukacji kulturalnej akcentują niektóre z jej koncepcji.

Bibliografia

- Golka M. (2008), *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Jakubowski W. (2001), *Edukacja i kultura popularna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jakubowski W. (2006), *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Jankowski D. (2003), *Edukacja kulturalna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 923-929.
- Jankowski D. (2006), *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kosińska M. (2014), *Edukacja kulturowa*, [w:] *Edukacja kulturowa. Podręcznik*, R. Koschany, A. Skórzyńska (red.), Poznań 2014, http://www.wpek.pl/pi/98258_1.pdf [10.01.2018].
- Krajewski M. (2016), <http://www.edukajakulturowa.pl/about/> [10.01.2018].
- Krajewski M., Frąckowiak M. (2016), *Raport z realizacji programu Bardzo Młoda Kultura*, Warszawa, NCK, file:///C:/Users/User/Downloads/RAPORT_BMK_2016.pdf [10.01.2018].
- Krajewski M., Schmidt F. (2014a), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport z pierwszego etapu badań*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków, <http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/> [10.01.2018].
- Krajewski M., Schmidt F. (2014b), *Animacja/edukacja. Możliwości i ograniczenia edukacji i animacji kulturowej w Polsce. Raport końcowy*, Małopolski Instytut Kultury, Kraków, <http://badania-w-kulturze.mik.krakow.pl/> [10.01.2018].

- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, Wrocław 2010.
- Olbricht K. (1999), *Edukacja kulturalna wobec wpływów środków masowego przekazu*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, D. Jankowski (red.), Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Kalisz, s. 57-66.
- Olbricht K. (2000), *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów*, [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), Centrum Animacji Kultury w Warszawie, Regionalne Centrum Animacji Kultury w Zielonej Górze, Zielona Góra, s. 22-31.
- Olbricht K. (2004), *Kultura osobista wśród celów edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*, K. Olbricht (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 15-30.
- Olbricht K. (2002), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Schiller F. (1972), *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka i inne rozprawy*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa.
- Słowińska S. (2006), *Koncepcja wychowania estetycznego Fryderyka Schillera – inspiracją dla edukacji kulturalnej dorosłych?*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 7, J. Kargul, M. Olejarsz (red.), Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 173-182.
- Szuman S. (1962), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Tysza A. (1971), *Uczestnictwo w kulturze. O różnorodności stylów życia*, PWN, Warszawa.
- Wojnar I. (1980), *Edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę w koncepcji kształcenia ogólnego*, [w:] *Model wykształconego Polaka*, B. Suchodolski (red.), Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, s. 273-286.
- Wojnar I. (1986), *Edukacja kulturalna a kształcenie postawy empatycznej. Rola sztuki*, [w:] *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, B. Suchodolski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 153-169.
- Wojnar I. (1990), *Podstawowe problemy wychowania estetycznego (teoria i praktyka)*, [w:] *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*, I. Wojnar, W. Pielasińska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 15-28.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Wojnar I. (2000), *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

ZRÓŻNICOWANE OBLCIE EDUKACJI KULTURALNEJ PODEJMOWANEJ ODDOLNIE ZILUSTROWANE BADANIEM I KRYTYCZNYM KOMENTARZEM

STRESZCZENIE: W artykule autorka prezentuje wyniki powtórnej analizy materiału empirycznego pozyskanego podczas badań sensów oddolnych inicjatyw kulturalnych i odpowiada na pytanie, jaki kształt przyjmuje edukacja kulturalna podejmowana w ich ramach – realizowana poza tradycyjnymi oraz komercyjnymi instytucjami kultury i oświaty. Przyjmując za kategorie analizy orientacje na cele oraz aspekty edukacji kulturalnej, autorka pokazuje, że może mieć ona cztery wymiary: edukacji do kultury zorientowanej na cele jednostkowe, edukacji przez kulturę zorientowanej na cele jednostkowe, edukacji do kultury zorientowanej na cele ponadjednostkowe; edukacji przez kulturę zorientowanej na cele ponadjednostkowe. Wymiary te nie stanowią alternatywy, w poszczególnych przedsięwzięciach są obecne w różnym stopniu. W związku z tym edukacja kulturalna przeprowadzana

w ramach oddolnych inicjatyw prezentuje zróżnicowane oblicze i przybiera różne kształty, a obok ujęć skoncentrowanych na celach indywidualnych lub ponadindywidualnych ujawniają się też takie, w których obie te orientacje ze sobą współgrają.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja kulturalna, oddolne inicjatywy kulturalne, wymiary edukacji kulturalnej, warianty/ujęcia edukacji kulturalnej.

**VARIED FACE OF CULTURAL EDUCATION UNDERTAKEN BOTTOM-UP,
ILLUSTRATED BY RESEARCH AND CRITICAL COMMENTARY**

SUMMARY: In the article, the authoress presents the results of a secondary analysis of the data acquired during research on the meanings of bottom-up cultural initiatives. The study showed that cultural education is an important part of these initiatives. In the article the authoress answers the question of what form bottom-up cultural education takes outside traditional and commercial cultural and educational institutions. Assuming the orientation on goals and aspects of cultural education as categories of analysis. The authoress shows that it can have four dimensions: education for a culture focused on individual goals; education through a culture focused on individual goals; education to a culture focused on supra-individual goals. These dimensions are not alternative, in particular initiatives they are present to a different degree. Therefore, cultural education carried out bottom-up presents a varied face and takes different shapes and not only approaches oriented towards individual or supra-individual goals are revealed, but also those in which both these goals orientations interact with each other.

KEYWORDS: cultural education, bottom-up cultural initiatives, dimensions of cultural education, approaches to the cultural education.

DYSKURS

genderowy

red. Emilia Paprzycka

Jolanta Klimczak*

PLĘĆ KULTUROWA I STAROŚĆ W PRZESTRZENI DOMU

Artykuł opisuje i analizuje wyniki badań poświęconych praktykom zamieszkiwania osób starszych z perspektywy płci kulturowej. Uzasadnień dla tak sformułowanego tematu dostarcza bogata literatura przedmiotu z zakresu socjologii płci, studiów miejskich i geografii feministycznej, zwłaszcza teksty Ann Oakley (1974), Shirley Ardener (1981), Doreen Massey (1994), Lindy McDowell (1999), Anny Titkow (2004; 2007), Danuty Duch-Krzystoszek (2007) czy Ewy Malinowskiej (2008), by wymienić najważniejsze. Te prace, choć z różnych dyscyplin naukowych i różnych kontekstów kulturowych, pokazują wielokomponentowość płci kulturowej (normy, statusy społeczne, podział pracy, prawa i obowiązki, wzory zachowań, kontrolę społeczną, ideologiczną legitymizację, symbole, tożsamość, status małżeński i prokreacyjny, seksualność, osobowość, przekonania i poglądy, autoprezentację) (Titkow 2007, s. 30-31), dowodzą różnej artykulacji kobiecości i męskości w przestrzeni prywatnej i przestrzeni publicznej (Titkow, Duch-Krzystoszek, Budrowska 2004) oraz wskazują na inne dla kobiet i mężczyzn reguły mobilności przestrzennej (Massey 1994, s. 179; Townsend 2000, s. 40-41).

Równocześnie zwracają uwagę na mieszkanie jako obszar wyjątkowy pod wieloma względami dla badań nad płcią kulturową. Po pierwsze dlatego, że przestrzeń mieszkania i jej użytkownicy materializują i ucieleśniają porządek społeczny oraz reprodukują i utrwalają zastany ład. Co oznacza, że relacje społeczne w przestrzeni domowej przekraczają granice pomiędzy prywatnym a publicznym oraz pomiędzy jednostkowym a ogólnym (McDowell 1999, s. 92). Po drugie, dlatego że społeczne relacje i reprezentacje płci kulturowej kształtują postrzeganie i użytkowanie przestrzeni, bo jak pisze Doreen Massey, przyglądając się „sposobom porządkowania struktur w przestrzeni, odkrywamy, jak te struktury tworzą przestrzeń” (1999, s. 28). Po trzecie, z uwagi na to, że mieszkanie – jako ułożone w sferze prywatnej – traktowane jest jako przestrzeń kobieca (w przeciwieństwie do tego, co poza nim, i co – jako przestrzeń publiczna – uznawane jest za przestrzeń męską). I ta dystynkcja płciowa przestrzeni skutkuje zróżnicowaniem statusów kobiet i mężczyzn (Spain 1993).

Literatura przedmiotu wskazuje na przynajmniej jeszcze jeden związek między przestrzenią i płcią kulturową, a mianowicie na to, że nie są to statyczne konstrukty o raz

* Jolanta Klimczak, dr – Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Socjologii; e-mail: jolanta.klimczak@us.edu.pl.

na zawsze ustalonych granicach fizycznych i uniwersalnych atrybutach, ale kategorie zmienne w czasie, negocjowane, płynne i różnicowane kontekstowo: produkty działań symbolicznych ucieleśniające wiedzę o społecznych relacjach. Dla naszej analizy oznacza to, że mieszkanie traktujemy jako przestrzeń wytwarzaną przez jej użytkowników i użytkowników, a co za tym idzie, (potencjalnie) różnie postrzeganą i doświadczaną. A płeć kulturową uznajemy za konstruowaną i manifestowaną (jak sądzimy) zróżnicowanymi praktykami bycia kobietą i bycia mężczyzną. Tak rozumianą płeć kulturową lokujemy w obszarze intersekcyjnych oddziaływań wieku jako kategorii społecznej, co – w naszym przypadku – oznacza, że redefiniowana jest przez pryzmat atrybutów i zachowań utożsamianych ze starością, oraz klasy społecznej – systemie dyspozycji „kobiecych” i „męskich” „wspólnych wszystkim wytworom tej samej struktury” (Bourdieu 2007, s. 212-213), różnicującym praktyki kulturowe kobiet i mężczyzn – w przypadku naszych badań – z klasy ludowej i klasy średniej.

Teren badań i wykorzystane metody

Empiryczną podstawą analizy uczyniono rezultaty badań poświęcone praktykom i ideom zamieszkiwania przestrzeni domowej przez kobiety i mężczyzn. Terenem badań uczyniono poprzemysłowe miasto¹, o swoistej strukturze społeczno-ekonomicznej, industrialnym krajobrazie kulturowym i zróżnicowanej architekturze osiedli mieszkaniowych. W badaniach posłużono się wywiadami indywidualnymi i zogniskowanymi: w pierwszym przypadku badaniami objęto 60 gospodarstw domowych, brały w nich udział osoby z trzech kategorii wiekowych (dorosłe do 35. roku życia, powyżej 35.-65., powyżej 65. roku życia) i dwóch kategorii płciowych (kobiety i mężczyźni); w drugim przypadku badane grupy były homogeniczne pod względem wieku (po dwa dla każdej z kategorii) i heterogeniczne pod względem płci². Koncepcję badawczą ulokowano w ramie paradygmatu interpretatywnego i oparto na procedurze metodologii teorii ugruntowanej (Konecki 2000). W związku z czym, posługując się pojęciami uczulającymi, w toku badań (i metodologicznej triangulacji) nasycono kategorie i wyczerpano spectrum ich właściwości, by ostatecznie – metodą indukcji – podać (robocze) hipotezy.

Ze względu na temat artykułu, zakres przywołanego tu materiału badawczego ograniczamy do opisu najstarszej kategorii badanych, czyli kobiet i mężczyzn 65+ (w praktyce 66-84) oraz analizy wywiadów z ich udziałem. Nasze rozmówczynie i rozmówcy żyją w dwóch typach gospodarstw domowych: jedno- i dwuosobowych. Kobiety i mężczyźni żyjący w jednoosobowych gospodarstwach domowych są osobami, któ-

¹ Katowice.

² Badania realizowano w latach 2013-2016. Były one kontynuacją koncepcji grantu 6970/B/H03/2011/40 przygotowanej z Moniką Gneciak.

re owdowiały 20-10 lat temu i od momentu śmierci małżonka/małżonki nie weszły w związki intymne z innymi partner(k)ami. Natomiast kobiety i mężczyźni żyjący w dwuosobowych gospodarstwach domowych zamieszkują wspólnie z mężem/żoną, są w związku formalnym od 61 do 45 lat i jest to ich pierwsze małżeństwo. Wszystkie rozmówczynie i rozmówcy mają dorosłe dzieci (1-4) i wnuczeta żyjące w odrębnych gospodarstwach domowych, w obrębie aglomeracji miejskiej, innych rejonach kraju albo za granicą.

Wskazane tu właściwości zarówno terenu badań, jak i próby badawczej dają ograniczony wgląd w zakres idei i praktyk mieszkaniowych będących udziałem starszych kobiet i mężczyzn, nie możemy bowiem mówić ani o reprezentatywności, ani o uprawnionych ekstrapolacjach wykraczających poza przestrzeń miasta przemysłowego oraz doświadczeń osób starszych funkcjonujących samodzielnie, w pojedynkę albo w parze, w należącem do nich mieszkaniu. To zastrzeżenie nie przeszkadza jednak uznać proponowanej analizy oraz formułowanych wniosków za źródła „roboczych hipotez” i punktu wyjścia do dalszej eksploracji. Zwłaszcza że mamy do czynienia z problematyką, której empiryczna egzemplifikacja jest w procesie zmiany społecznej³, a płeć kulturowa i wiek należą do kategorii nieustannie „pracujących” w czasie i przestrzeni.

Wyniki i konkluzje z badań własnych

Mieszkanie jest przestrzenią wielowymiarową, ponieważ stanowi materialny substrat (urbanistyczną formę nasycaną fizycznymi przedmiotami), obszar społecznych interakcji (działania reguł komunikacyjnych i wzorów zachowań przestrzennych) i obiekt subiektywnej waloryzacji (kulturowo zakotwiczonych znaczeń) (Hamm 1990, s. 36). Na tę fizyczność, behawioralność i symboliczność mieszkania zwracają uwagę właśnie nasze rozmówczynie i rozmówcy. Idąc więc tym tropem, strukturyzujemy prezentację wyników badań według schematu, w którym praktyki zamieszkiwania odnoszone są kolejno do materialności przestrzeni, do zachowań (i ich wzorów) i nadawanych znaczeń, a wszystko to czynione jest przez pryzmat aktualizowanych wzorów kobiecości i męskości.

Substrat materialny mieszkania z perspektywy osób starszych

Rozmówcy i rozmówczynie zamieszkują swoje mieszkania od 6 do 50 lat. Mieszkania te ulokowane są w kamienicy, familoku i bloku z wielkiej płyty. Status prawny mieszkań to własność hipoteczna, spółdzielcza albo komunalna. Powierzchnia zajmowanego lokum

³ Struktura społeczna osób starszych zmienia się wraz z przemianami całego społeczeństwa, choćby w zakresie poziomu wykształcenia czy miejsca zamieszkania.

mieści się w przedziale 35-150 metrów kw. Mieszkania składają się z kilku pomieszczeń. Każde ma kuchnię, łazienkę i od jednego do czterech pokoiów. Jego wyposażenie stanowią sprzęty i meble gromadzone od wielu lat, wraz z dziedziczonymi po rodzinie, oraz meble nowe, kupowane w związku z wyremontowaniem poszczególnych pomieszczeń czy nabyciem i zajęciem nowego lokalu mieszkalnego. Każde z mieszkań (bez względu na swoją powierzchnię) podzielone jest funkcjonalnie: kuchnia to miejsce praktyk gromadzenia, przygotowywania i jedzenia posiłków oraz spotkań codziennych z rodziną i sąsiadami. W łazience lokują się praktyki higieniczne, rehabilitacyjne, relaksacyjne, pranie i suszenie. Pokój/pokoje to miejsce wypoczynku, spotkań towarzyskich, hobby, snu. Balkon/taras to przestrzeń relaksacyjna i suszarnia. Ta koncepcja funkcjonalnego podziału przestrzeni jest wspólna dla wszystkich gospodarstw domowych.

Ze względu na zmiany i przekształcenia substratu materialnego powodowane wiekiem rozmówczyń i rozmówców możemy wyodrębnić mieszkanie:

- 1) nowe, kupione „na starość”: *„jak zostałam sama, duże mieszkanie było nie na moje siły i zrobiłam zamianę [...] (K_34)⁴;*
- 2) dotychczasowe ze zmianą funkcji, gdy pokój opuszczony przez członka rodziny staje się sypialnią rodziców/rodzica, biblioteką czy pokojem gościnnym: *„swoje warunki mieszkaniowe oceniam jako bardzo dobre, trudniej było, jak mieszkali jeszcze trzech synowie i mąż, To były czasy, kiedy na mieszkanie z kopalni czekało się kilka lat, dlatego ludzie nie narzekali na zbyt małą ilość pokoi, cieszyli się, że mają swoje mieszkanie. Teraz sama mieszkam w dwóch pokojach i w jednym śpię, a w drugim mam telewizor. Pełny luksus (śmiech)” (K_9);*
- 3) dotychczasowe, ale wyremontowane i zmodernizowane z zachowaniem dotychczasowych funkcji: *„Dwa lata temu zrobiliśmy kompletne malowanie ścian, cyklinowanie podłóg, zakup pieca, lodówki, zmywarki, reszta została po staremu, ale jest ładnie i świeżo. Człowiek nie wie, na ile mu jeszcze sił starczy, myślę, że to był już ostatni taki remont” (K_36);*
- 4) bez zmian substratu materialnego i funkcji: *„Od ponad dziesięciu lat, po śmierci żony, nic tu nie robiłem. Po co?” (M_3)⁵.*

Inicjatywa przeprowadzenia zmian w mieszkaniu należy do kobiet (*„no wiadomo, że pomysły zawsze należały do mnie. Do mnie też należało przekonywanie męża” – K_36*). Wykonawstwem części prac zajmują się mężowie albo mężczyźni z rodziny (*„mój mąż zawsze wszystko chciał robić sam. No i tym razem też upierał się przy malowaniu. Ale lata już nie te więc syn i wnuk mu pomagał” – K_36*), a w przypadku zaawansowanych prac budowlanych i specjalistycznych przeróbek wynajmowani są fachowcy (*„ja tam wolę mieć gwarancję na tę postawioną ścianę czy podłączony gaz. Wolę zapłacić, a mieć*

⁴ K_34 – K oznacza kobietę, liczba – numer wywiadu.

⁵ M_3 – M oznacza mężczyznę, liczba – numer wywiadu.

jak trzeba, bez prowizorki” – K_34). Ten tradycyjny podział odpowiedzialności za materialny substrat mieszkania jest kontynuacją wzoru obowiązującego bez względu na wiek, z tym wyjątkiem, który odnosi się do zmniejszenia się zakresu prac fizycznych wykonywanych przez mężów.

Mieszkanie osób starszych ulegające zmianom powodowanym przeobrażeniami w życiu rodziny (usamodzielnianie się dzieci czy śmierć bliskiej osoby) podlega praktykom modyfikacji funkcjonalnej, zmianom wzorców zamieszkiwania czy ocen jakości życia. Kobiety zwracają uwagę na wzrost kontroli nad przestrzenią oraz ład i porządek, w utrzymaniu którego pomagają obecni w domu mężowie (*„niewiele mamy teraz do sprzątanania i w ogóle roboty w domu. Jak się razem za to zabieramy, to szybko wszystko jest skończone. No chyba, że wnuki przyjadą”* – K_36), intymność sypialni (*„całe życie spaliśmy w dużym pokoju na wersalce i gdy został pusty pokój, mąż namówił mnie na sypialnię z wielkim łóżkiem”* – K_6) i posiadanie własnej przestrzeni (*„gdy syn się wyprowadził to strasznie tęskniłam i przesiadywałam w tym jego pokoju. A potem już stał się moim pokojem. Tu jest moje królestwo”* – K_5). Mężczyźni z kolei wskazują na pozyskanie miejsca na hobby (*„zrobiłem sobie w dawnym pokoju córki swój warsztat, bo zajmuję się robieniem filmów wnukowi i ciągle je obrabiam”* – M_33, *„mąż zawsze marzył o bibliotece i po usamodzielnieniu się dzieci w jednym pokoju poustawiał wszystkie swoje ukochane książki i ma to, o czym marzył”* – K_34) i pomieszczenia z drugim odbiornikiem telewizyjnym (*„już się nie kłócimy o moje mecze, ja oglądam w jednym pokoju swoje, a żona w drugim pokoju te seriale”* – M_4).

Kobiety i mężczyźni wskazują na emocjonalny związek z wybranymi elementami przestrzeni. Kanapa przed telewizorem, fotel bujany, biurko ze sprzętem fotograficznym (u mężczyzn) czy stół w kuchni, krzesło pod oknem, własne łóżko (u kobiet) to przedmioty sprywatyzowane, z wyłącznym prawem do decydowania o ich użytkowaniu. W przypadku mężczyzn są to miejsca wypoczynku (biernego i aktywnego), natomiast w przypadku kobiet także miejsca domowej produkcji.

Behawioralny wymiar zamieszkiwania z perspektywy osób starszych

Mieszkanie jest przestrzenią wytwarzaną w relacjach interpersonalnych, realizowanych scenariuszach ról społecznych i skryptach rodzajowych. Aktualizowane są tu wzory kobiecości i męskości oraz negocjowane ich warianty. Osoby starsze, żyjące w dwuosobowych gospodarstwach domowych, tworzą pary homogeniczne (Domański 2007, s. 257-259)⁶ z kilkudziesięcioletnim stażem małżeńskim. W realizowanym modelu zamieszkiwania odwołują się do tradycyjnego podziału obowiązków domowych, gdzie

⁶ Podział na klasy społeczne uwzględniał takie dane z metryczki, jak kapitał ekonomiczny i kulturowy rozmówców/rozmówczyń.

za „porządek codzienności” (Krajewski 2009, s. 183) odpowiadają kobiety. A mężczyźni w tym pomagają, ponieważ jak mówią, „*tak było zawsze*” (M_1). Kobiety podejmują wiele działań harmonizujących zamieszkiwaną przestrzeń i relacje społeczne („*ciepło [...] czyni dobrą atmosferę i jest dobra w stosunku dla innych, dla domowników [...]*” – M_1). A elementarny zestaw praktyk kobiecych obejmuje żywienie, opiekę nad innymi, wykonywanie prac porządkowo-higienicznych, organizację spotkań rodzinnych/towarzyskich i świąt, estetyzację przestrzeni etc. („*Moja żona robi zakupy [...]. Sprzątaniem, praniem, gotowaniem też zajmuje się żona [...] no i rachunkami*” – M_1). Starość, co prawda, koryguje zakres oczekiwanej aktywności („*panuje zasada, kto się o co »potknie«, ten podniesie [...] naczynia zmywa każdy po sobie*” – M_1), ale wydaje się mieć to bezpośredni związek nie tyle z wiekiem, ile raczej z sytuacją rodzinną: ograniczeniem relacji przestrzennych do tych małżeńskich (już nie rodzicielskich). Wraz z przejściem na emeryturę zwiększył się budżet czasu wolnego, co kobietom pozwala na włączenie praktyk hobbistycznych („*bardzo lubię robić różne takie dekoracje do mieszkania*” – K_11), większą konsumpcję mass mediów („*mam swoje ulubione trzy seriale*” – K_11) i częstsze rekreacyjne i towarzyskie wyjścia i wyjazdy z domu. Wraz z usamodzielnieniem się dzieci zredefiniowały rolę macierzyńską, redukując liczbę i rodzaj zadań opiekuńczo-aprowizacyjnych. Pozostało okazjonalne gotowanie obiadu „na wynos” („*czasami jak się zabiorę za pierogi, to robię ich tyle, że syn przyjeżdża i zabiera dla swojej rodziny*” – K_1), organizowanie niedzielnych spotkań dla dzieci i wnucząt („*czasami ich zapraszam na duży, wielodaniowy obiad w niedzielę. Na co dzień są bardzo zabiegani, na nic nie mają czasu, więc przyjadą w niedzielę, pojedzą, odpoczną*” – K_1) oraz sezonowa prosumpcja obejmująca przygotowywanie przetworów na zimę („*w lecie to mam trochę roboty z dżemami, ogórkami itd. Zaprawiam, co się da i co mąż przyniesie z działki. Moje wnuki to najbardziej lubią moje soki i powidła*” – K_11). W ramach „reprodukcji wtórnej” zajmują się teraz wnuczętami. Sprawują nad nimi opiekę okazjonalnie albo systematycznie. Oznacza to przygotowywanie mieszkania do takiej wielogodzinnej wizyty („*muszę pochować szklane figurki, zabezpieczyć kanty stołu, kaloryfer, bo Kamilek to żywe srebro i serce by mi pękło, gdyby coś mu się tu stało*” – K_33), karmienie („*moja Zuzia jest niejadkiem, ale u mnie nie grymasi, gotuję dla niej smaczne obiadki, zawsze jest deser*” – K_30) oraz organizowanie aktywności zabawowej („*mam tu w kącie worek z różnymi gramami, klockami, misiami i ciągle coś dokupuję, by mała się nie nudziła*” albo „*wysyłam z nią męża na plac zabaw*” – K_3). Męskie praktyki zamieszkiwania, przed przejściem na emeryturę, obejmowały działania konsumpcyjne i reprodukcyjne, rzadziej produkcyjne. Bywanie w domu, limitowane pracą zawodową, oznaczało zaspokajanie potrzeb biologicznych i afiliacyjnych. Obecnie mężczyźni nie podejmują zawodowych praktyk produkcyjnych albo czynią to rzadko („*sporadycznie wykonuję jeszcze prace na »umowę o dzieło«*” – M_34). Zdarza im się jednak – w ramach

ekonomicznego wspierania dzieci – nieodpłatnie pomagać w prowadzeniu ich firmy („4 razy w tygodniu wstaję o 3 rano i jadę na giełdę kwiatową po kwiaty, potem zawożę je do kwaciarni córki i wracam do domu” – M_1). Doświadczają trudności z wytworzeniem nowego, zaangażowanego (czasowo i emocjonalnie) wzoru funkcjonowania w mieszkaniu, wykraczającego poza to, co od lat odtwarzali. Skutkuje to albo bierną, wielogodzinną konsumpcją mass mediów, albo/i poszukiwaniem pozadomowych aktywności. Jedynie w zakresie reprodukcji wtórnej wychodzą poza ramy, na których ufundowali rolę rodzicielską, i podobnie jak kobiety, w relacjach z wnuczętami budują emocjonalne, osobowe więzi, rezygnując z mocy autorytetu władzy symbolicznej w rodzinie. W opiece nad wnuczętami dysponują jednak innym zestawem praktyk niż kobiety: zabawą „z Zuzią buduję ciągle jakieś sklepy, domki, nawet myjnię samochodową (śmiech), te klocki lego to super wynalazek” – M_30), wspólnym oglądaniem TV („jestem na bieżąco z bajkami, nigdy w życiu tyłu nie obejrzałem, co teraz z Kamilkiem” – M_33) i przewozem do i z przedszkola/szkoły. Pomimo dysponowania czasem wolnym znacznie mniej angażują się w praktyki „ładotwórcze” niż kobiety i ich działania mają charakter reaktywny (wymuszane/inicjowane są przez żony). Męską kompetencją i praktyką w zamieszkiwaniu pozostaje utrzymywanie sprawności technicznej sprzętów rtv i agd, remonty i prace naprawcze substratu materialnego mieszkania („na bieżąco maluję, tapetuję” – M_1), mycie okien („myję okna, żeby mi żona nie wyfrunęła” – M_1) i wyrzucanie śmieci.

W przypadku kobiet i mężczyzn żyjących w jednoosobowych gospodarstwach domowych mamy do czynienia z porzuceniem wcześniej odgrywanych scenariuszy rodzajowych. Seniorki uznają gotowanie tylko i wyłącznie za konieczność i minimalizują czas oraz zasoby angażowane w tę czynność („Ja lubię czytać, oglądać. Dla mnie gotowanie to jest strata czasu” – K_36). Rezygnują z części praktyk służących estetyzacji wyglądu, szczególnie tych związanych z modowymi trendami w ubiorze, uznając, że to, czym dysponują, jest wystarczające („jak człowiek ma tyle lat, co ma, to już nie patrzy na najnowszą modę, tylko taki na przykład kostium czy spodnium, to to ma się latami. Bo do tego, czy inną bluzkę, czy inny sweterek i jest człowiek ubrany” – K_34). Koncentrują się na sobie i swoich indywidualnych potrzebach kulturalnych albo angażują się społecznie, budują relacje poza domem, i tak jak kiedyś w mieszkaniu zarządzały domową codziennością dzieci i męża („Kiedyś zajmowałam się pięcioma osobami więc miałam ciągle coś do zrobienia” – K_4), tak teraz wspierają innych, potrzebujących pomocy („udzielam się społecznie prowadząc Klub Seniora” – K_7). W przypadku problemów, z własnej inicjatywy korzystają z pomocy innych: proszą młodą sąsiadkę o przyniesienie zakupów pozostawionych w sklepiku osiedlowym, sąsiada o naprawę kranu (czy inne techniczne interwencje), korzystają też z odpłatnych usług usprawniających prowadzenie gospodarstwa domowego, zatrudniają pomoc domową – kobiety z sąsiedztwa – do

sprzątania, mycia okien, dostarczania ciężkich zakupów, umówienia wizyty u lekarza, wykupu recept, wymiany ziemi w kwiatach balkonowych itp. W swojej ocenie kobiety te wiodą w mieszkaniu satysfakcjonujące życie oparte nie tylko na relacjach z ludźmi, odwiedzinami i towarzyskimi spotkaniami, w domu realizują się kulturalnie, rozwijają swoje hobby, czytają książki („wypożyczam po 3-4 z biblioteki” – K_34), powracają (po latach) do robienia na drutach, korzystają z mass mediów w celach rozrywkowych i informacyjnych (telewizja, prasa). Mężczyźni z kolei podejmują działania wcześniej przypisywane do roli żony. Samodzielnie przygotowują sobie posiłki („a coś tam się ugotuję” – M_4), robią codzienne zakupy i utrzymują mieszkanie w satysfakcjonującym ich łańdźie i porządku estetyczno-higienicznym. Nie korzystają intencjonalnie z (płatnej czy nieodpłatnej) pomocy innych, choć nie oznacza to, że nie przyjmują wsparcia ze strony rodziny albo sąsiadów („Czasami wpadnie synowa z synem, by pomyć okna, bo mówi, że brudne” – M_4). Mieszkanie jest rzadkim miejscem spotkań towarzyskich („czasami przyjdzie sąsiad na herbatę czy piwko” – M_3) czy rodzinnych („wpada córka z jakimiś zakupami, przyniesie kawę, ciasto” – M_4). Jego użytkowanie zależy od pory roku, chłodne miesiące niejako skazują na podejmowanie w nim codziennych praktyk produkcyjno-konsumpcyjnych, ale wraz z przyjściem wiosny (aż do później jesieni) to działka/dacza staje się *genius loci* – sercem życia towarzyskiego, przestrzenią gospodarczą, (nieodpłatną) pracą, obszarem ekspresji męskości: (wystarczająco) sprawnej fizycznie i panującej nad naturą. To, co jest wspólne dla kobiet i mężczyzn żyjących w jednoosobowych gospodarstwach domowych, a co różni ich od rówieśników żyjących w parze, to wykluczenie praktyk świętowania z przestrzeni mieszkania. Okres świąt spędzają bowiem poza miejscem zamieszkania, zapraszani przez bliższą i dalszą rodzinę. W przypadku kobiet jest to świadoma decyzja rezygnacji z kobiecego obowiązku („ja już się dość narobiłam świąt. Powiedziałam swoim córkom, że u mnie takich imprez już nie będzie, mam swoje lata i teraz to ich obowiązek” – K_34). W przypadku mężczyzn jest to decyzja krewnych o zaopiekowaniu się wdowcem i jego zgoda na takie czasowe rodzinne wsparcie („gdzie zaproszą, tam idę, czasami do swatowej, czasami do syna” – M_11).

Semiotyczny wymiar zamieszkiwania z perspektywy osób starszych

Mieszkanie w procesie praktyk jego zamieszkiwania, z fizyczno-przestrzennego obiektu i gospodarstwa domowego, staje się przestrzenią nasyconą znaczeniami i emocjami. Jest aktywnie wytwarzane i przeżywane, zgodnie z habitusem i dostępnymi zasobami kapitału (materialnego, społecznego i kulturowego) oraz konstruktami społecznymi mieszkania, funkcjonującymi „w społeczeństwie, w którym żyjemy” (Massey 1995, s. 48-50). Wśród naszych badanych mieszkanie tworzy różne afektywne oraz tożsamościowe implikacje. Bywa nazywane domem, co podążając za Tuanem i jego koncep-

cją topofilii, czyni je miejscem zakotwiczenia stabilnych wartości (Tuan 1987, s. 75), „bezpiecznego zakotwiczenia [...] w zmieniającym się świecie” (Harvey 1989, s. 292), odseparowanym od sfery publicznej, jej zmienności oraz nieprzewidywalności. Chroni przed ingerencją kapitału, depolityzuje krajobraz mieszkalny i daje to, co deficytowe w zdestabilizowanym świecie płynnej nowoczesności – jest bezpiecznym miejscem (Harvey 1989, s. 292). Takie doświadczanie mieszkania bywa zakłócanie jednak przez – charakterystyczną dla biografii osób starszych – śmierć męża/zony i usamodzielnienie się dzieci. W tych przypadkach emocje towarzyszące rekonstruowaniu architektoniki mieszkania-domu ufundowane są na motywie „utrąty” (Duncan, Lambert 2004, s. 384), a wspomniane wydarzenia – wskazywane jako początek atrofii owego „domu”, gdyż dom to ludzie: *„Teraz jest pusto, kiedyś był mąż, czterech synów [...] udzielam się więc społecznie, ciągle jestem gdzieś zajęta, a to w osiedlowym klubie, a to idę gdzieś na spotkanie”* (K_8). Atrofia dosięga także tożsamości zbudowanej na relacjach rodzinnych w przestrzeni, teraz jedno-, a kiedyś wieloosobowego mieszkania. I wymusza poszukiwanie innych przestrzeni identyfikacji.

Oprócz figury domu, rozmówczynie i rozmówcy zwracają uwagę także na inne znaczenia mieszkania. Bywa ono dla nich: symbolem niezależności (*„póki będę mogła, to chcę mieszkać tutaj. Cóрки chcą mnie zabrać do siebie, ale ja nie chcę. To jest moje miejsce i będę się przed tym bronić”* – K_34), symbolem nowego życia (*„odkąd jesteśmy na emeryturze korzystamy z życia. Każdy dzień przynosi nam coś innego [...]. Zamieniliśmy stare mieszkanie na to obecne. Jest wyremontowane, nowocześnie urządzone”* – M_9), symbolem gynealogicznej więzi (*„tu mieszkała moja babcia, tu urodziła się moja mama, potem ja, tu z nami mieszkała moja córka, może gdzieś byłoby ładniej i wygodniej, ale ja chcę tu umrzeć”* – K_7) i wreszcie symbolem przeszłości, konstytuującej tożsamość (*„bracia namawiali mnie do powrotu na wieś, ale co ja bym tam robił, może kiedyś wcześniej, ale teraz? Tu miałem żonę, dzieci, a tam? Nic”* – M_4).

Uwagi końcowe

Podczas badań, które referujemy, unikano etykietyzacji i społeczno-demograficznych dystynkcji, bohaterem opowieści było mieszkanie, narratorem – jego mieszkanka/mieszkaniec. Miało to zminimalizować świadome wchodzenie w rolę starej kobiety/mężczyzny i konstruowanie narracji zgodnie z kulturowym wzorem kobiecości/męskości i starości (Stemplewska-Żakowicz 2002, s. 96). Ta praktyka badawcza pozwoliła na nieświadomą (jak sądzimy) pracę kategorii płciowej i wiekowej, ujawniając artykulację tych dystynkcji w różnej skali i różnych kontekstach. I ostatecznie doprowadziła do sformułowania wstępnych hipotez.

1. Ramą organizującą zamieszkiwanie jest płeć kulturowa, nie jest ona jednak ani uniwersalnym, ani jednolitym konstruktem. Posługując się typologią form kulturowych Raymonda Williamsa, możemy wyodrębnić jej trzy warianty: dominujący, emergentny i rezydualny (Kirk, Contrepolis, Jefferys 2012, s. 12). Dominująca kobiecość i męskość organizowana jest według wzorca, zgodnie z którym dla kobiet mieszkanie to przede wszystkim przestrzeń produkcji, reprodukcji wtórnej i konsumpcji oraz odpowiedzialności za relacje przestrzenne i odtwarzanie reżimów porządkowych, a dla mężczyzn – przestrzeń konsumpcji i okazjonalnej produkcji i reprodukcji wtórnej. Wzór emergentny wyklucza z praktyk zamieszkiwania reprodukcję wtórną, ogranicza produkcję i eksponuje konsumpcję, i to zarówno w odniesieniu do kobiet, jak i do mężczyzn. Formą rezydualną jest kobiecość zdefiniowana li tylko przez relacje rodzinno-domowe, a męskość – przez zależność od kobiecych domowych praktyk produkcyjnych, w naszych badaniach występuje w kontekście nie indywidualnych doświadczeń, ale oczekiwań otoczenia (*„mąż sobie myślał, że na emeryturze to będę się tylko nim zajmować i biegać wokół niego i siedzieć w domu. Nie ma mowy, już się dosyć nasiedziałam i nabiegałam”* – K_36).

2. Dominująca forma kobiecych i męskich praktyk zamieszkiwania organizuje relacje przestrzenne klasy ludowej. Natomiast w klasie średniej reprezentacje kobiecości i męskości ufundowane są na wariancie emergentnym: mamy tu duży dystans do reprodukcji wtórnej i ograniczenie zaangażowania w relacje z dziećmi i wnuczętami do pozadomowych praktyk konsumpcyjnych oraz koncentrację na indywidualnych albo wspólnych z małżonką/małżonkiem praktykach kulturowych (czytanie literatury, śledzenie relacji medialnych, słuchanie muzyki) i aktywności pozadomowej (*„każdy dzień przynosi nam coś nowego, a to idziemy do parku, a to jedziemy do muzeum”* – K_35), (*„z żoną angażujemy się społecznie, nie należymy do żadnej partii, ale jeździmy na manifestacje, bo tylko tyle możemy zrobić, by coś w tym kraju zmienić”* – M_33), (*„codziennie gdzieś wychodzę, a to do teatru, a to do kina, a to na spacer do czytelní”* – K_34).

3. Starość, jako dystynkcja praktyk zamieszkiwania, przywoływana jest w kilku kontekstach: codziennego, porannego rytuału spożywania śniadania, gdy posiłkowi towarzyszy zażywanie lekarstw (*„no z wiekiem, to mam coraz większe śniadanie (śmiejch), przybywa mi tych lekarstw i przybywa”* – M_4) albo jest on poprzedzony nowym rytuałem – piciu ziół (*„wstaję pierwsza i parzę nam ziółka. Pijemy je razem w kuchni, a gdy mąż idzie do łazienki, biorę się za robienie dla nas śniadania”* – K_7); gdy jest wskazywana jako przyczyna fizycznych ograniczeń w podejmowaniu praktyk tradycyjnie włączanych do kobiecości/męskości (*„Żeby podlać kwiaty, ja wchodzę na te fotele, i tam są takie uchwyty – to ja się tego trzymam, żeby się nie wywalić, czy coś. Bo to już są dla mnie rzeczy dosyć uciążliwe. No i dlatego te kwiatki trochę usychają (śmiejch) – K_34, „jestem chory na kręgosłup i nie mogę dużo pracować, więc coraz*

mniej tych remontów u nas” – M_4); i wreszcie w kontekście zmian architektonicznych i funkcjonalnych, o czym jest mowa wcześniej (w opisie i analizie badań).

4. Starość z perspektywy klasowej ujawnia dwa oblicza: u rozmówców z klasy ludowej pojawia się nostalgia za utraconym światem: „*tu było naprawdę pięknie, spokojnie, szacunek miał jeden do drugiego, mieszkanie nawet można było nie zamykać, zostawiać otwarte, rowery zostawiać, nikt nie kradł, nikt nic nie robił [...] większy respekt był przed starszymi osobami*” (M_5) i niechęć do tego co „*teraz*”: „*pleni się złodziejstwo, trochę bandytyzmu, zostałem pobity przez sąsiada, bo zwróciłem mu uwagę, gdy kopał w drzwi do klatki*” (M_5) oraz smutek po stracie domu pełnym bliskich osób: „*no jestem smutna, kiedyś miałam dla kogo żyć, miałam czterech synów, męża*” (K_36). U rozmówców z klasy średniej starość to nowy etap życia, bez wcześniejszych zobowiązań i z możliwością zaspokajania bardziej swoich niż cudzych potrzeb: w związku małżeńskim – czas dla siebie wzajemnie, a w samodzielnym zamieszkiwaniu – czas na własne pasje i celebrowanie ulubionych praktyk kulturowych.

Proponowane wnioski nie mają charakteru ogólnego, lecz ograniczają się do lokalnego kontekstu przestrzennego, czyli do postindustrialnego miasta wraz z jego postrobotniczą kulturą. Odnoszą się w dodatku do „światów społecznych” rozmówców i rozmówczyń niebędących ani reprezentatywnym głosem „pokolenia”, ani „wszystkich” kobiet i mężczyzn. Niemniej formułujemy je z myślą o rekonstruowaniu (ewoluujących przecież) praktyk zamieszkiwania wraz z współwystępującym z nimi wytwarzaniem i manifestowaniem relacji i reprezentacji płciowych. A także w celu wskazania klasowego zróżnicowania już na mikropoziomie, gdzie identyfikujemy je nie tylko w doświadczaniu przestrzeni mieszkania (ta już na poziomie substratu materialnego podlega klasowej stratyfikacji) czy habitusu płciowego (Bourdieu 2004), ale także starości.

Bibliografia

- Ardener S. (1981), *Women and Space: Ground Rules and Social Maps*, Berg, Oxford.
- Bourdieu P. (2004), *Męska dominacja*, tłum. L. Kopiciewicz, Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P. (2007), *Szkic teorii praktyki poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przed. W. Kroker, Wydawnictwo Marek Drzewiecki, Kęty.
- Domański H. (2007), *Struktura społeczna*, Scholar, Warszawa.
- Duch-Krzystoszek D. (2007), *Kto rządzi w rodzinie. Socjologiczna analiza relacji w małżeństwie*, IFiS, Warszawa.
- Duncan J.S., Lambert D. (2004), *Landscape of Home*, [w:] *A Companion to Cultural Geography*, J.S. Duncan, N.C. Johnson, R.H. Schein (red.), Blackwell Publishing, Oxford, s. 382-402.
- Hamm B. (1990), *Wprowadzenie do socjologii osadnictwa*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Harvey D. (1989), *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*, Blackwell, Oxford.

- Kirk J., Contrepolis S., Jefferys S. (2012), *Approaching Regional and Identity Change in Europe*, [w:] *Changing Working and Community Identities in European Regions*, J. Kirk, S. Contrepolis, S. Jefferys (red.), Palgrave Macmillan, London, s. 1-22.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Krajewski M. (2009), *Dzisiaj jak wczoraj, jutro jak dziś. Codziennosc, przedmioty i reżimy podtrzymujące*, [w:] *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, M. Bogunia-Borowska (red.), Scholar, Warszawa, s. 178-200.
- Malinowska E. (2008), *Płeć kulturowa a przestrzeń społeczna*, „Kultura i Społeczeństwo”, 3, s. 79-90.
- Massey D. (1994), *Space, Place and Gender*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Massey D. (1995), *The conceptualization of place*, [w:] *A Place in the World?: Places, Cultures and Globalization*, D. Massey and P. Jess (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 45-85.
- McDowell L. (1999), *Gender, Identity and Place: Understanding Feminist Geographies*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Oakley A. (1974), *Housewife*, Penguin, London.
- Spain D. (1993), *Gendered Spaces and Women's Status*, *Sociological Theory*, „American Sociological Association”, Washington, t. 11, nr 2, s. 137-151.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2002), *Koncepcje narracyjnej tożsamości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, J. Trzebiński (red.), GWP, Gdańsk, s. 81-112.
- Titkow A. (2007), *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, IFiS, Warszawa.
- Titkow A., Duch-Krzystoszek D., Budrowska B. (2004), *Nieodpłatna praca kobiet, mity realia, perspektywy*, IFiS, Warszawa.
- Townsend P. (2000), *Gendered space? An exploration of the gendered meaning and experience of 'home' in contemporary British society*, „Forum”, 3 (1), s. 40-46.
- Tuan Y.F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, tłum. A. Morawińska, PIW, Warszawa.

PŁEĆ KULTUROWA I STAROŚĆ W PRZESTRZENI DOMU

STRESZCZENIE: Artykuł proponuje mikrosocjologiczną perspektywę w eksploracji praktyk re/konstruowania płci kulturowej (kobiecości i męskości) w przestrzeni domu. W socjologicznym ujęciu „płeć kulturowa” i „przestrzeń” są wytwarzane poprzez społeczne relacje i ograniczenia. Tak więc, opierając się na tych dwóch conceptach, tekst przywołuje wyniki wywiadów zogniskowanych i indywidualnych i poszukuje odpowiedzi na pytanie o to, czy i w jaki sposób płeć kulturowa wytwarzana jest w ramach praktyk zamieszkiwania przez starsze kobiety i starszych mężczyzn.

SŁOWA KLUCZOWE: płeć kulturowa, przestrzeń, zamieszkiwanie, starość.

GENDER AND OLDNESS IN DOMESTIC SPACE

SUMMARY: This article takes micro sociological look at the (re)construction of gender (femininity and masculinity) in domestic space. In sociological approach, „gender” and „space” are seen as production process based on relation and demarcation. Therefore, using a series of focus groups and interviews, based on these two concepts, this text explores how gender roles are performed by old women and old men.

KEYWORDS: gender, space, dwelling, oldness.

Julita Czernecka*

ROLA WYGLĄDU I ZNACZENIE ATRAKCYJNOŚCI W ŻYCIU STARSZYCH KOBIET

Współczesna kultura, szczególnie ta opierająca się na wartościach transmitowanych przez kraje zachodnie, oparte w głównej mierze na indywidualizmie i konsumpcjonizmie, nadal silnie propaguje kult młodości i atrakcyjności ciała jako atutów, które pozwalają osiągnąć w tym świecie szeroko definiowany sukces – zawodowy, towarzyski, osobisty. Granice rozumienia młodości, wieku średniego i starości też stają się płynne. Nie trzeba być młodym metrykalnie, wystarczy młodo wyglądać, by inni nas postrzegali jako osoby młode (Malinowska i in. 2017). I choć starzenie się jest procesem nieuniknionym, powszechnym, dotyczącym wszystkich, wydaje się, że „młodość to stan cielesny, który trwa dopóty, dopóki ciało wygląda na młode” (Tysza 1999, s. 62-63). Społeczeństwa zachodnie promują młodość jako istotną wartość, pozbawiając tym samym starości przywilejów, związanych z utratą atrakcyjności fizycznej (Paluch 2000). Szczególnie w przypadku kobiet ma to istotne znaczenie, ponieważ one tradycyjnie kojarzone są bardziej z cielesnością, ze swoim wyglądem i silniej się z nim identyfikują przez całe życie niż mężczyźni.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie analizy wyników badań na temat znaczenia, jakie starsze kobiety przypisują wyglądowi, to, w jaki sposób same siebie oceniają i jak rozumieją pojęcie atrakcyjności. Tekst powstał na podstawie wyników badań prowadzonych w ramach projektu „Kulturowe koncepcje płci i wieku, a postawy kobiet i mężczyzn wobec swego zdrowia i wyglądu” finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki i prowadzonych w zespole pod kierownictwem profesor Ewy Malinowskiej w Zakładzie Socjologii Płci i Ruchów Społecznych Uniwersytetu Łódzkiego. Badania obejmowały analizę oczekiwań i postaw wobec wyglądu i zdrowia kobiet oraz mężczyzn w trzech kategoriach wiekowych: młodych (18-37 lat), w wieku średnim (38-62 lata) i starych (powyżej 63 lat). Przedziały wiekowe zostały określone na podstawie wyników sondażu CBOS, w którym pytano Polaków, „kiedy kończy się młodość, a zaczyna wiek dojrzały i starość” (CBOS 2012).

Badania miały charakter jakościowy. Analizowany materiał w tym artykule pochodzi z 15 wywiadów swobodnych przeprowadzonych z kobietami w wieku powyżej

* **Julita Czernecka**, dr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Katedra Socjologii Struktur i Zmian Społecznych; email: julita.czernecka@uni.lodz.pl.

63 lat oraz dwóch zogniskowanych wywiadów grupowych prowadzonych z paniami w tej samej kategorii wiekowej (18 kobiet). Wszystkie uczestniczki badania mieszkały w dużym mieście (pow. 500 tys. mieszkańców) oraz miały wykształcenie średnie lub wyższe oraz podobny status ekonomiczny.

Badania te analizowały m.in. postawę wobec wyglądu w odniesieniu do trzech jej komponentów: poznawczego, emocjonalno-oceniającego oraz behawioralnego. Przyjęto następującą definicję postawy:

Postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu (Nowak 1973, s. 23).

Niniejszy tekst będzie obejmował część komponentu poznawczego odwołującego się do tego, jakie znaczenie kobiety w starszym wieku przypisują wyglądowi, jakie są kryteria atrakcyjności w odniesieniu do kobiet oraz czy pamiętają sytuacje, w których wygląd odegrał określoną rolę w ich życiu. A także element komponentu afektywnego postawy wobec wyglądu dotyczącego tego, w jaki sposób respondentki oceniają swój wygląd.

Analizowany materiał opiera się na podejściu *gender aged*, czyli upłciowionym wieku, w którym kobiecość i męskość jest analizowana nie tylko w kontekście określonych ról społecznych, cech osobowości, pożądaných cech wyglądu, ale także w odniesieniu do wieku – młodości, wieku średniego i starości. Mówiąc inaczej, „płeć kulturowa się starzeje” w obrębie każdej płci. W związku z tym inne są kulturowe oczekiwania wobec kobiet młodych, inne wobec tych w średnim wieku czy starych.

W koncepcji niniejszych badań patriarchalne definicje kobiecości i męskości pełniły funkcję kategorii analizy. Oprócz ról społecznych i cech osobowości trzecim elementem w strukturze kulturowego konstruktu płci jest wygląd. Pozycja społeczna mężczyzny (będącego w koncepcjach patriarchalnych dominującym) praktycznie nie zależy od jego wyglądu tylko innych cech. Natomiast pozycja społeczna kobiety (zdominowanej) w znacznej mierze zależy od jej wyglądu, który wpisuje się w obowiązujący w danej kulturze kanon. Cechy wyglądu kobiety odnoszą się do zdolności reprodukcyjnej, uroda stanowi rodzaj kapitału (który można potem zamienić na odpowiednią pozycję społeczną męża/partnera). Dlatego wygląd w przypadku kobiet ma tak duże znaczenie. I choć ideały urody się zmieniają na przestrzeni czasu, to kobiety nadal postrzegają swój wygląd jako jeden z głównych swoich zasobów. Najczęściej kobieta jest opisywana jako ładna, mająca wdzięk i urok osobisty, delikatna, sprawiająca wrażenie zadbanej i schludnej (Mandal 2003; Giza-Poleszczuk 2004; Miluska 2008; Majcher 2012).

Kryteria atrakcyjności

Wygląd jest jednym z podstawowych źródeł informacji o drugim człowieku (Ettcoff 2002; Jakubowska 2009). Tę opinię podzielają także uczestniczki niniejszego badania. Ich zdaniem, jeśli kogoś uważamy za atrakcyjnego, zadbanego, schludnego, to częściej taką osobę uważamy za godną zaufania i obdarzamy sympatią niż w przypadku, kiedy kogoś uznajemy za osobę nieatrakcyjną, niechlujną, niezadbaną.

Jeśli mówimy o kryteriach atrakcyjności kobiet, wskazywanych przez najstarsze uczestniczki badania, to jednym z najczęściej wymienianych aspektów był odpowiednio dobrany strój i dodatki. Bycie atrakcyjnym to wyróżnianie się na tle innych, a najlepiej – ich zdaniem – zrobić to, gustownie się ubierając, dbając o klasę i elegancję, szykowność i właściwą kompozycję „całości”: *„Ładnie dobrane ubranie pod kolor włosów, żeby to dodawało takiej całości, ładne buciki, ładnie zadbane nogi, torebeczka ładna – to jest dla mnie elegancka kobieta, która zwraca na siebie uwagę, żeby być atrakcyjną musi zwracać na siebie uwagę, a żeby zwrócić na siebie uwagę, to musi mieć te atuty, o których mówiłam”* (KST_2_64)¹. Strój powinien stanowić całość dopasowaną do sylwetki kobiety, kolorystyka odzieży i akcesoriów dobrana do typu urody i koloru włosów. Pojawiały się opinie przypisujące dużą rolę ubierania się zgodnie z trendami, „na czasie”, nowocześnie, a nie w rzeczy, które towarzyszą nam od wielu sezonów, a nawet dekad.

Kolejnym elementem świadczącym o atrakcyjności kobiety jest szczupła sylwetka i zgrabna figura. Starsze respondentki uważały, że nie można być atrakcyjnym, mając nadwagę: *„Na pewno za atrakcyjną kobietę nie będę uważała taką, która waży więcej, niż powiedzmy 90-100 kilogramów”* (KST_5_67), *„Elegancka przystojna kobieta, nie tęga, nie gruba, nie zaniedbana, żeby tam nie zwisało jej nic”* (KST_10_71). Dla niektórych ważny był także wysoki wzrost, co stoi w sprzeczności z tradycyjnie pojmowaną definicją kobiecej atrakcyjności, która powinna być raczej niewysoka, średniego wzrostu (wysoki wzrost bowiem jest zarezerwowany dla mężczyzn). Być może rynek mody oraz funkcjonowanie określonego kanonu wyglądu modelek wpłynęły na takie opinie. Niewiele wypowiedzi dotyczyło samej twarzy: *„Atrakcyjna kobieta jest ładna, ma ładne włosy, ładną buzię”* (KST_7_70). Częściej panie skupiały się na roli makijażu, jako jednym z kryteriów, które mają wpływ na ocenę kobiety jako atrakcyjnej bądź nie. Podstawą udanego „make-upu” jest jego naturalność, delikatność, dyskretność – jednym słowem musi być umiarkowany: *„Zadbana, w tym sensie, że musi mieć ładnie włosy zrobione, czyli umalowane, a nie z jakimiś odrostami, niewystrzyżona jak strzyga, tylko żeby miała bardzo kobiecą fryzurę, lekki make-up”* (KST_2_64), *„Dla mnie atrakcyjna kobieta to jest taka, która ma dobrze ostrzyżone włosy, delikatny makijaż”* (KST_5_67).

¹ Oznaczenie numeru wywiadu – KST – kategoria kobiet starszych, 2 – numer wywiadu, 64 – wiek respondentki podany w latach.

Ważnym atrybutem atrakcyjności oprócz makijażu były włosy – ich kondycja, zadbanie, a także modna fryzura: „[Dobra fryzura to – przyp. autorki] *taka, która zawiera powiedzmy elementy obowiązującej mody. Elementy, bo nie wszystko, nie stricte, dokładnie taka, jaka jest lansowana. Największym błędem jest to, że niektóre kobiety noszą fryzurę z czasów swojej młodości, bo wtedy były piękne i młode, fryzura była dla nich wtedy ta konkretna, fantastyczna. I uwierzyły w to, że całe życie tak będzie. Ale to trzeba po prostu zmieniać*” (KST_4_66). Dla starszych kobiet atrakcyjność była utożsamiana także z ogólnym zadbaniem o siebie, czystością i schludnością, „byciem pachnącą”, używaniem codziennie określonych kosmetyków pielęgnacyjnych. W wywiadach fokusowych również pojawiły się opinie, że bycie atrakcyjną w starszym wieku oznacza przede wszystkim dbanie o siebie w tym obszarze wizualnym. Panie mówiły o doborze ubrania, ułożonej fryzurze (włosy siwe też mogą być atrakcyjne), zrobionym manicure, dbaniem o linię oraz o wygląd zębów (FGI_5_ KST)².

Najstarsze uczestniczki badania w swoich wypowiedziach na temat kanonu atrakcyjności odnoszącego się do kobiet, z jednej strony, wskazywały na to, że wygląd kobiety to pewien projekt, który się planuje, aranżuje. Strój, dodatki, fryzura mają do siebie nawzajem pasować, ale i wpisywać się w obecnie panujące trendy mody. Wydawałoby się, że można to odnieść do pewnego modelu kobiecego wyglądu, który można stosować niezależnie od wieku. To także naturalny, niezbyt mocny (niewyzywający) makijaż, który ma podkreślać atrybuty urody. Z drugiej strony pojawiają się wypowiedzi wpisujące się w ogólnie promowany przez środki masowego przekazu ideał kobiecego wyglądu – jak smukłość, szczupłość sylwetki, wysoki wzrost. Żadna z kobiet biorących udział w badaniu w tej kategorii wiekowej nie wymieniła wprost młodości jako atrybutu atrakcyjnego wyglądu. Choć jedna z pań podczas wywiadu fokusowego wspomniała o tym, że w ich wieku bycie atrakcyjnym to też widoczność „resztek” dawnej urody, jej pozostałości w rysach twarzy (FGI_6_ KST).

Co ciekawe, atrakcyjność kobiety nie jest postrzegana przez respondentki tylko i wyłącznie w kontekście urody i samego wyglądu, ale jest związana także z określonymi cechami osobowości, takimi jak bycie sympatycznym, przyjaznym, życzliwym, inteligentnym. Częściej poruszano ten temat podczas dyskusji prowadzonej w ramach grup fokusowych. Panie zastanawiały się nad tym, jak zdefiniować słowo atrakcyjna. W jednej z grup stwierdzono, że atrakcyjność to nie sam wygląd, ale „coś więcej”, co wiąże się z wiekiem, bardziej ze starością niż młodością (młode kobiety były określane jako śliczne, ładne). To również bycie miłym, pogodnym i uśmiechniętym, ale także z dojrzałością utożsamioną ze spokojem, byciem stanowczą, pewną siebie, o ciekawej,

² FGI oznacza zogniskowany wywiad grupowy (Focus Group Interview), 5 – numer wywiadu. W skrótach będą się pojawiały jeszcze na końcu oznaczenia FGI_6_KST_K7, gdzie K7 to numer nadany uczestniczkę badania, KST – oznacza kobiety starsze.

nietuzinkowej osobowości (FGI_5_KST). Można wskazać w tym miejscu teorię kapitału erotycznego Catherine Hakim (2010), która to właśnie wskazuje, że atrakcyjność przez wiele osób jest rozumiana szerzej, nie tylko w wymiarze fizycznym, jak piękno twarzy i jej symetryczność czy styl ubierania się, makijaż, fryzura, biżuteria. To również urok i wdzięk, *sex appeal*, pozytywna energia, „bycie duszą towarzystwa”, czyli właśnie przejawianie oznak zainteresowania innymi, wykazywanie się empatią, zrozumieniem, życzliwością, byciem sympatycznym i miłym (Hakim 2010).

Samooceńa wyglądu

Uczestniczki badania były także pytane o to, jak one same oceniają swój wygląd. Warto zauważyć, że w tej kategorii wiekowej kobiety dość często wyrażały opinie raczej pozytywne na swój temat lub neutralne. Pozostałe uważały się za osoby o „przeciętnej urodzie”, „o normalnym wyglądzie”, które „nie wyróżniają się z tłumu”. Kobiety, bardzo często dokonując samooceńy wyglądu, robiły to w kontekście swojego wieku, momentu życia, w którym obecnie się znajdują, odnosiły się także do swojej młodości. Kilka niezadowolonych ze swojego wyglądu koncentrowało swoje uwagi na samym procesie starzenia się, który powoduje utratę atrakcyjności.

Te z nich, które oceniły się jako atrakcyjne, odnosiły się często do działań, jakie podejmują na rzecz uatrakcyjnienia wyglądu, czyli dbania o siebie, o swoją urodę, strój, makijaż, czy też działań zmieniających ich wygląd. To wybrane wypowiedzi na ten temat: *„Ja bym siebie opisała bardzo pozytywnie, bo tak jak mówię, dbam o siebie, o codzienny swój wygląd, nie wyjdę nieuczesana na ulicę, muszę mieć zrobiony manicure, żeby te ręce były zadbane, żeby było widać, że się dba, więc określam się pozytywnie”* (KST_2_64), *„W tej chwili, jeżeli chodzi o mój wygląd, to mogę powiedzieć, że jestem zadowolona w sensie takim, że udało mi się schudnąć 8 kilogramów i się dobrze czuję, lekko się czuję”* (KST_5_67). Kilka z nich zaznaczyło wyraźnie, że nie mają żadnych kompleksów i dobrze się ze sobą czują. Dwie z nich, mówiąc o swojej atrakcyjności, nawiązały do nieprzeciętnie młodego wyglądu *„jak na swój wiek”* (KST_2_64). Jedna stwierdziła, że z tego powodu w przeszłości nawet ją dyskryminowano, a teraz cieszy się, że wygląda młodziej niż jej rówieśniczki (KST_6_69).

Część kobiet opisywała się jako przeciętna, normalna lub taka, która nie jest ani atrakcyjna, ani nieatrakcyjna – jak to jedna z nich ujęła *„jestem taka – pół na pół”* (KST_1_64). Kobiety, dokonując samooceńy wyglądu, wskazywały, że jest ona zależna od samopoczucia w danej chwili. Jeśli było ono dobre, badane lepiej się oceniały, bardziej się sobie podobały, mówiąc o „gorszych chwilach”, na ogół dezaprobowwały swój wygląd: *„To boli, tamto boli, chodzę połamana, a to wpływa na samopoczucie i na wygląd”* (KST_12_84), *„Tu nie powiem tego [że jestem atrakcyjna – przyp. autorki],*

bo po prostu teraz coś czuję, że jest coraz słabiej” (KST_4_66). Badane nawiązały także do samooceny, która zmieniała się w trakcie życia. Swoją młodość oceniły jako atrakcyjniejszą – uważały, że były szczuplejsze, ładniejsze, bardziej się innym podobały niż obecnie. Mówiły także o procesach zmian zachodzących w ciele, nie tylko tych trwałych, jak pojawienie się siwizny, zmarszczek, zwiększenie wagi ciała, ale także tych czasowych, wpływających na zmiany pojawiające się w danym dniu (np. „worki” pod oczami po nieprzespanej nocy, opuchlizna itp.). Tylko jedna respondentka w zdecydowany sposób oceniała się jako nieatrakcyjną. W swojej wypowiedzi nawiązała do tego, że skoro przez bardzo długi czas nie może znaleźć partnera, to znaczy, że nie jest atrakcyjna (KST_8_70).

Kobiety nie tylko wyrażały swoje zadowolenie lub niezadowolenie z wyglądu, ale także podkreślały wpływ innych osób na opinie dotyczące własnej samooceny. Dotyczył on zarówno przytaczania cudzych opinii na swój temat, jak i porównywania się do osób pozostających w bliskim otoczeniu respondentek. Innym istotnym aspektem była konfrontacja cudzych opinii na temat oceny ich wieku – na ogół wypadająca na ich korzyść, ponieważ były postrzegane jako dużo młodsze, niż wskazywała na to ich metryka. Porównywały swój wygląd do wyglądu innych kobiet w tym samym wieku i przyznawały, że wglądają atrakcyjniej niż one: *„Nie wiem, myślę, że porównuję się z rówieśnikami i uważam, że wyglądam całkiem ok, jak na mój wiek, porównywalnie”* (KST_8_70), *„Jak patrzę na koleżanki, to mi się mniej podobają niż ja sama sobie”* (KST_10_71). Kolejnym aspektem wymienianym przez badane był upływ czasu (ocena wyglądu zmieniająca się wraz z wiekiem) oraz sytuacje życiowe różnego typu. Kobiety dostrzegały, że proces starzenia się niesie ze sobą nieuniknione zmiany fizjonomiczne, takie jak wiotczenie skóry, opadające powieki, zmiany w rysach twarzy. Tylko jedna z respondentek zwróciła uwagę na to, że jej stopień atrakcyjności zależy też od okoliczności, od tego, czy czuje się wypoczęta, czy dba o skórę intensywniej, kupuje lepsze kremy, choć dodała, że mimo takich zabiegów *„czasu się i tak nie oszuka”* (KST_4_66).

Sięgając do literatury przedmiotu, trudno o znalezienie jednoznacznego wyjaśnienia, skąd u starszych czy starzejących się kobiet wynika taka, a nie inna subiektywna ocena dotycząca wyglądu. Wyniki różnych badań niejednokrotnie są wobec siebie sprzeczne i trudno na tej podstawie wyciągać jednoznaczne wnioski (Głębocka 2009; Wiśniewska 2014). Z jednej strony daje się zauważyć spadek zadowolenia z wyglądu starzejącego się ciała, z drugiej strony widoczny jest wzrost satysfakcji z niego, wyjaśniany bardziej realistycznymi oczekiwaniami kobiet starych wobec siebie (Wiśniewska 2014).

Znaczenie wyglądu

Atrakcyjny wygląd jest postrzegany przez prawie wszystkie uczestniczki badania jako rodzaj kapitału, który można zamienić na sukces zawodowy bądź ten na rynku matrymonialnym – jednym słowem mówiąc, mieć korzystny wpływ na ważne dla siebie sytuacje życiowe. Powody, dla których wygląd jest ważny dla respondentek, podzielono na dwie główne kategorie: wygląd jest ważny ze względu na „samą siebie” oraz ze względu na „innych ludzi”. Oczywiście, wiele pań uważało, że obie te rzeczy są równie istotne. Kobiety zwracają uwagę przede wszystkim na wpływ, jaki wygląd ma na ich samopoczucie, samoocenę czy stopień zadowolenia z życia: *„Po prostu się z tym dobrze czuję. Jak mam wyjść z domu i mam dokądś pójść, jeżeli jestem dobrze ubrana, mam świeże włosy i dobre buty, ja się czuję dobrze”* (KST_4_66), *„Ważny jest dla mnie, bo ja się wtedy czuję taka pewna”* (KST_3_65). Również w wywiadach fokusowych pojawiały się podobne opinie: *„Jeżeli ubiorę się tak, że akceptuję siebie – czuję się młodziej, lepiej, chce mi się wyjść z domu, coś poznać”* (FGI_5_KST_K7)³, *„Czuję się 10 lat młodsza, jak zrobię sobie pedicure, wygolę się wszędzie, gdzie trzeba, to czuję, że żyję”* (FGI_5_KST_K6), *„Ja się lubię sobie podobać i innym, przyjemnie się ze sobą czuję”* (FGI_5_KST_K2).

W tym drugim aspekcie, respondentki, mówiąc o znaczeniu wyglądu w kontekście innych osób, nawiązywały do oceny społecznej czy społecznej akceptacji, a także komunikacji interpersonalnej. Wygląd jest pierwszym elementem, który poddawany jest ocenie podczas kontaktu z innymi ludźmi: *„Jak na ciebie patrzą, to oceniają ciebie po wyglądzie”* (KST_7_70), *„Człowiek schludny, jak ja mówię, to jak ktoś zagada, spotkać się z kimś, to zawsze inaczej patrzą ludzie. Tak jak to przysłowie: jak cię widzą, tak cię piszą”* (KST_14_85). Także w jednej z grup fokusowych pojawiła się dyskusja na temat tego, że wygląd ma znaczenie ze względu na kontakty z innymi ludźmi. Kiedy jest się elegancko ubranym, a do tego cechuje się wysoką kulturą osobistą, pogodnym usposobieniem, uśmiechem, wtedy to pomaga, szczególnie poprzez wzbudzanie zaufania. Kiedy *„wygląd jest bardziej nieprzyjemny, to człowiek się też odsuwa”* (FGI_6_KST_K7). Panie z tej grupy fokusowej przyznały także, że wyglądem można manipulować i uzyskiwać określone cele (czasem także oszukując innych). Uczestniczki drugiej z grup przyznały, że dbanie o atrakcyjny wygląd pomaga w załatwianiu różnych spraw. Nadmienili, że w ich wieku oprócz ogólnego zadbania o fryzurę, eleganckie i schludne ubrania oraz dodatki, a także zadbane dłonie, ważne są także kolory stroju, szczególnie jasne, które *„wyzwalają radość życia”* (FGI_6_KST). Jedna z uczestniczek sesji wprost przyznała, że *„jak się założy różową bluzkę, to się wszystko załatwi”* (FGI_6_KST_K6).

³ K7 – numer nadany uczestniczce badania.

Panie, które brały udział w indywidualnych wywiadach, zostały zapytane także o to, czy pamiętają jakieś sytuacje ze swojego życia, w których wygląd im pomógł lub im w czymś przeszkodził. Większość z nich odniosła się do swoich pozytywnych doświadczeń. Tylko jedna powiedziała o negatywnych skutkach spowodowanych przez jej wygląd. O wpływie wyglądu mówiono w kontekście życia osobistego, towarzyskiego, funkcjonowania w pracy zawodowej, a także w codziennego załatwiania różnych spraw. Ogólnie badane były przekonane, że atrakcyjny, zadbane wizerunek rodzi w innych pozytywne reakcje. Ludzie są bardziej uprzejmi, życzliwsi, chętniej pomagają bezinteresownie, traktują z szacunkiem i powagą: *„Wygląd mi zawsze pomagał, całe życie mi pomagał, z tego się cieszyłam, odbierałam siebie pozytywnie i mnie odbierano też pozytywnie, mój wygląd mi pomagał w załatwianiu wszystkich spraw w życiu, z czego jestem zadowolona i to się sprawdza do tej pory, nie miałam nigdy takiej sytuacji, żeby ktoś mi dał odczuć, że nie będzie ze mną rozmawiał czy coś, zawsze nawiązując ze mną takie pozytywne kontakty. [...] Wydaje mi się, że uroda podkreślona tymi wszystkimi rzeczami, o których mówiłam, czyli ubiór, to oko podmalowane, ten make-up, ta fryzura, ubranie, to wszystko [wpływało pozytywnie – przyp. autorki]”* (KST_2_64), *„Dobry wygląd ułatwia życie. To jestem o tym absolutnie przekonana, czy w staraniach o pracę, czy w rozmowach takich, czy również w relacjach z ludźmi, absolutnie pomaga”* (KST_8_70).

Wygląd wzbudzał sympatię i pozytywne nastawienie innych ludzi w pracy, a także pomagał respondentkom w osiągnięciu określonych celów zawodowych, awansów czy otrzymywaniu propozycji zawodowych. To jedna z obszerniejszych wypowiedzi na ten temat: *„Jak jeszcze pracowałam na etatach w przemyśle, to tam musiałam być szczególnie ubrana dobrze, bo byłam tym projektantem i na mnie wszyscy patrzyli. Ja nie mogłam wyglądać źle, prawda. I były takie sytuacje, kiedy wyglądałam dobrze, ale czasami wyglądałam bardzo dobrze i to się przekładało na przebieg sytuacji. Bo ja czułam, że jestem dobrze odbierana. A to daje poczucie pewności siebie, człowiek się inaczej czuje, że jest dobrze postrzegany w danym momencie”* (KST_4_66).

Inne badane mówiły o swoich doświadczeniach przez pryzmat życia osobistego, tego, że ich wygląd wzbudzał zainteresowanie płci przeciwnej, a dokładniej ułatwił znalezienie partnera życiowego: *„Przed wszystkim mój mąż, jak mnie zobaczył, to wiedział, że tylko ja i żadna inna. Wtedy mnie rozpoznał jako osobę o smutnym spojrzeniu i to go zaintrygowało, chociaż szczerze mówiąc, ja byłam troszkę zaskoczona. Natomiast mam w sobie coś takiego, co przyciąga ludzi, mianowicie... może to każda kobieta ma, że patrzę na ludzi z troską, że obchodzi mnie człowiek, którego spotykam, że mój wzrok nie omiata tę osobę od góry do dołu, tak powiedzmy obojętnie, ale staram się w każdym znaleźć człowieka”* (KST_5_67), *„Jak poznałam mojego narzeczonego, to zawsze mówił to, że się śmiałam dużo, to go jakoś tak urzekło, że oczy mu się moje podobały, że taka prosta byłam, że szczupła byłam, że sprawna taka fizycznie”* (KST_7_70).

W wypowiedziach kobiet pojawiły się wzmianki o tym, że pozytywna reakcja na ich wygląd wiąże się także z tym, że nie wyglądają na swój wiek. Jedna z nich przyznała, że jest nazywana „*mamą swojego wnuczka*” i sprawia to jej dużą przyjemność, to przypisanie jej innej roli społecznej w tym kontekście (KST_3_65). Druga zauważyła, że często ludzie nie ustępują jej miejsca w przychodni lub w tramwaju, bo mówią: „*o pani to jeszcze nie taka stara*”, a ona ma skończone 86 lat. Regularnie chodzi do fryzjera, tleni włosy i robi trwałą ondulację, kiedy gdzieś wychodzi, maluje usta, ubiera się – jej zdaniem – szykownie i gustownie. Chodzi w sposób sprężysty, jej postawa jest wyprostowana i kiedy mówi innym, ile ma lat, „*ludzie nieustanie się dziwią*” (KST_14_86).

Tylko jedna kobieta zadeklarowała, że były sytuacje, w których zbyt atrakcyjny wygląd utrudnił jej relacje towarzyskie: „*Czy wygląd mógł mi przeszkodzić? Myślę, że w kontaktach z niektórymi kobietami. Przeszkadzał mi z tego względu że, no właśnie, że jestem osobą, na którą się zwraca uwagę, a to może się komuś nie podobać, zwłaszcza jak jestem w towarzystwie osób, które są młodsze ode mnie, znacznie młodsze i też by chciały żeby na nie zwrócić uwagę*” (KST_5_67). Opowiedziała o sytuacji, w której jej przystojny znajomy podczas bankietu służbowego to ją prosił w pierwszej kolejności do tańca, a nie jej młodsze koleżanki, co wzbudziło jej zdaniem ich zazdrość i musiała wysłuchać niemiłych komentarzy na ten temat.

Wiele badań potwierdza, że atrakcyjny wygląd przynosi wymierne korzyści osobom, które są nie tylko obdarzone urodą, ale też o swój wygląd szczególnie dbają. Osoby atrakcyjne lepiej zarabiają i szybciej awansują, są uważane za bardziej pomocne, szybciej znajdują partnera (Hamermesh, Biddle 1994). Bohaterki niniejszych badań są tego także świadome, odnosząc się do swoich własnych doświadczeń w różnych obszarach życia. Wskazują w nich nie tylko na przeszłe zdarzenia, które miały wpływ na ich losy, ale także dzisiejsze, codzienne sytuacje, w których ów wygląd nadal odgrywa ważną rolę w kształtowaniu relacji międzyludzkich i wywiera wpływ na innych. To właśnie w tej kategorii wiekowej pojawiły się spostrzeżenia na temat „manipulacyjnej” roli wyglądu, tego, że mimo wieku, tracenia urody fizycznej, zadbany wygląd, strój, makijaż, mogą się przyczynić do osiągnięcia wielu korzyści, nawet tych drobnych, które ułatwiają codziennie funkcjonowanie (np. ustąpienie miejsca w kolejce, zatrzymanie dłużej autobusu przez kierowcę, szybsze załatwienie sprawy w urzędzie). Często ten wygląd – mimo procesu starzenia się – jest przywoływany w kontekście bycia atrakcyjnym dla innych, także (nadal) dla płci przeciwnej. Społeczeństwa zachodnie na ogół deprecjonują starsze kobiety, które są odbierane jako mniej atrakcyjne względem mężczyzn w podobnie zaawansowanym wieku, których dojrzałość jest cechą dodatnią i pożądaną (Sontag 1972; Miluska 1996). Ten atrybut atrakcyjności, zadbania powoduje, że one nadal czują się widoczne dla innych. Brak atrakcyjności powoduje, że stają się „niewidzialne społecznie”.

Refleksje końcowe

Upowszechniony obraz starości nadal jest mocno negatywny. Starość jest brzydka, ponieważ uroda, piękno, atrakcyjność jest atrybutem młodości. W tym obszarze szeroko definiowanych przekazów kulturowych starość wydaje się „nieusprawiedliwiana”, aby pasować do współczesnego świata, należy być po prostu młodym. Współczesna kultura zrodziła kult młodości i atrakcyjności, który choć nie dotyczy już tylko kobiet, to jednak ich dotyka szczególnie i nadal najsilniej. W ostatnich latach z pewnością mamy do czynienia z większą różnorodnością kulturowych obrazów kobiet (i mężczyzn) w różnym wieku. Ta pogoń za młodością i atrakcyjnością być może nie jest już „ślepa”, ale nadal mocno obecna. Choć coraz częściej pojawiają się w mediach czy na wybiegach mody modelki seniorki, takie jak m.in. Daphne Selfe, Carmen Dell’Orefice, Helena Norowicz i biorą udział w kampaniach reklamowych, udzielają wywiadów prasowych, to ich wizerunek nadal jest mocno zmieniany, retuszowany. Wyglądają staro i młodo jednocześnie – mają siwe włosy, ale wygładzone policzki i mocne makijaże. Wyglądają nie na 70 czy 80 lat, a na góra 50.

Warto zauważyć, że w świadomości i wypowiedziach starszych kobiet, uczestniczek badania, atrakcyjność nie jest utożsamiana z młodością jako taką, raczej z ogólnym zadbaniem, ułożoną fryzurą, makijażem, odpowiednio dobranym strojem, dodatkami. Jedyny przejaw atrakcyjności, który jest kojarzony z młodością (choć nie wprost), to szczupła sylwetka (w innej części badań kobiety często wskazywały tydzień jako jedną z największych zmian w swoim wyglądzie w procesie starzenia się). Co istotne, atrakcyjność definiują także jako „pogodę ducha”, towarzyskość, serdeczność, otwartość, bycie miłą i sympatyczną, ale także pewną siebie. Być może dlatego niektóre z nich utożsamiają atrakcyjność z dojrzałością, nie tylko z wyglądem, ale też cechami osobowości, pozycją społeczną, doświadczeniem życiowym.

Z pewnością część wypowiedzi potwierdza także to, że starsze kobiety internalizują negatywny obraz starości (szczególnie dotyczącej kobiet) jako tej nieatrakcyjnej, nieprzynoszącej żadnych profitów – i również przez ten pryzmat oceniają swój wygląd. Jednak częściej daje się zauważyć akceptację zachodzących zmian w ciele, starzenia się ciała jako czegoś, co dotyczy wszystkich i jest procesem nieuchronnym (por. Głębocka 2009). Natomiast niewątpliwie nadal postrzegają atrakcyjny, zadbane wygląd jako rodzaj kapitału, dzięki któremu kobieta niezależnie od swojego wieku może osiągać różne cele w wielu obszarach życia. Uczestniczki badania są tego świadome i niektóre tę wiedzę cały czas wykorzystują. Tym wpisują się silnie w patriarchalny model kobiecości, w której by osiągać postawione przez siebie cele, kobiety powinny być ładne, schludne i zadbane. Większość kobiet nadal pozostaje pod dużym wpływem przekonania, że atrakcyjność zewnętrzna, szczególnie w procesie starzenia się kobiet, staje się synoni-

mem bycia nadal widocznymi społecznie. Tym samym umożliwia wpływanie na ludzi, otrzymywanie od nich wielu korzyści i tym samym ułatwianie sobie funkcjonowania w różnych obszarach życia. Jednak to definiowanie przez nie atrakcyjności dotyczy nie tylko samego wyglądu, ale i ujawnionej w swojej postawie życzliwości wobec innych.

Bibliografia

- CBOS (2012), Komunikat z badań: *Polacy wobec własnej starości*.
- Etcoff N. (2002), *Przetrwają najpiękniejsi*, Wydawnictwo CiS, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa.
- Giza-Poleszczuk A. (2004), *W poszukiwaniu „nowego przymierza” wzajemne oczekiwania mężczyzn i kobiet w Polsce*, [w:] *Zmiana czy stagnacja? Społeczeństwo polskie po czterech latach transformacji*, M. Marody (red.), Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Głębocka A. (2009), *Niezadowolone z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Hakim C. (2010), *Erotic Capital*, „European Sociological Review”, t. 26, nr 5, s. 499-518.
- Hamermesh D., Biddle J. (1994), *Beauty and the Labor Market*, „The American Economic Review”, t. 84, nr 5, s. 1174-1194.
- Jakubowska H. (2009), *Socjologia ciała*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Majcher M. (2012), *Próba uchwycenia wizerunków płci i ich przemian: Cechy przypisywane kobietom i mężczyznom oraz ich miejsce wśród pożądanых cech*, praca doktorska dostępna online, https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/163/mmajcher%20rozprawa%20doktorska%20finalna_21.01.2013.pdf?sequence=4 [4.01.2018].
- Malinowska E., Dzwonkowska-Godula K., Garncarek E., Czernecka J., Brzezińska J. (2017), *Kulturowe uwarunkowania postaw kobiet i mężczyzn w różnym wieku wobec swego wyglądu i zdrowia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mandal E. (2003), *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Wydawnictwo Naukowe „Żak”, Warszawa.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Miluska J. (2008), *Obrazy społeczne grup narażonych na dyskryminację. Uwarunkowania społeczno-demograficzne i psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Nowak S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] *Teorie postaw*, S. Nowak (red.), PWN, Warszawa.
- Paluch A. (2000), *Współczesne ciało w dwóch odślonach*, „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 1 (2), s. 56-63.
- Sontag S. (1972), *The Double Standard of Aging*, „The Saturday Review”, 9/23, s. 29-38.
- Tyszką P. (1999), *Kupuję nową twarz. O ciele idealnym*, [w:] *Metamorfozy ciała*, D. Czaja (red.), Wyd. Contago, Warszawa.
- Wiśniewska L.A. (2014), *Kult ciała a starość. Refleksje psychologiczne*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 21, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń, artykuł dostępny online, <https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/3229/RA.2014.019>, Wisniewska. pdf?sequence=1 [4.01.2018].

ROLA WYGLĄDU I ZNACZENIE ATRAKCYJNOŚCI W ŻYCIU STARSZYCH KOBIEC

STRESZCZENIE: Współczesna kultura nadal silnie propaguje kult młodości i atrakcyjności ciała, jako atuty, które pozwalają osiągnąć w tym świecie szeroko definiowany sukces – zawodowy, towarzyski, osobisty. Szczególnie w przypadku kobiet ma to istotne znaczenie, ponieważ one tradycyjnie kojarzone są bardziej z cielesnością, ze swoim wyglądem i silniej się z nim identyfikują przez całe życie niż mężczyźni. Celem artykułu jest przyjrzenie się znaczeniu, jakie starsze kobiety przypisują wyglądowi – jak definiują atrakcyjność, w jaki sposób oceniają same siebie w tym względzie, czy dostrzegają sytuacje w swoim życiu, w których wygląd odegrał istotną rolę. Tekst powstał na podstawie wyników badań prowadzonych w ramach projektu „Kulturowe koncepcje płci i wieku, a postawy kobiet i mężczyzn wobec swego zdrowia i wyglądu” finansowanych przez Narodowe Centrum Nauki. Badania realizowano strategią jakościową, techniką wywiadów swobodnych (15) i zogniskowanych wywiadów grupowych (2) z kobietami w wieku powyżej 63 lat. W analizie danych zastosowano perspektywę *gender aged*. Na podstawie badań ustalono, że starsze kobiety internalizują negatywny obraz starości jako tej nieatrakcyjnej, nieprzynoszącej żadnych profitów. Jednak częściej daje się zauważyć akceptację zachodzących zmian w ciele jako czegoś, co dotyczy wszystkich i jest procesem nieuchronnym. Nadal też postrzegają atrakcyjny, zadbane wygląd jako rodzaj kapitału, dzięki któremu kobieta niezależnie od swojego wieku może osiągać różne cele w wielu obszarach życia.

SŁOWA KLUCZOWE: wygląd, atrakcyjność, młodość, starość, ciało, uroda, kobiecość, starsze kobiety, postawy wobec wyglądu.

THE ROLE OF APPEARANCE AND THE IMPORTANCE OF ATTRACTIVENESS FOR ELDERLY WOMEN

SUMMARY: Contemporary culture continues to strongly promote the cult of youth and attractiveness of the body which allows to achieve success in this world – professional, social, personal. This is particularly important in the case of women, because they are traditionally associated more with their appearance and identify with it more strongly throughout their lives than men. The aim of the article is to look at the importance older women attach to appearance – how they define attractiveness, how they judge themselves in this respect, whether they recognize situations in their lives in which appearance has played an important role. The text is based on the results of research conducted within the project “Cultural concepts of gender and age, and attitudes of women and men towards their health and appearance” financed by the National Science Centre. The research was carried out using a qualitative strategy, a technique of free interviews (15) and focused group interviews (2) with women over 63 years of age. The analysis of data is based on the gender aged perspective. Research has shown that older women internalize the negative image of old age as unattractive and unprofitable. However, one can more often notice the acceptance of changes occurring in the body as something that concerns everyone and is an inevitable process. They also still perceive an attractive, well-kept look as a kind of capital, thanks to which a woman, regardless of her age, can achieve various goals in many areas of life.

KEYWORDS: appearance, attractiveness, youth, old age, body, beauty, femininity, older women, attitudes towards appearance.

Rafał Boguszewski*

PŁEĆ I WIEK W KONTEKŚCIE WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO W POLSCE

Z prognoz Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że do roku 2035 nastąpi zmniejszenie liczby Polaków o blisko dwa miliony osób, co wynika m.in. z obniżającego się przyrostu naturalnego – młodzi ludzie coraz później decydują się na prokreację, mają mniej dzieci niż pokolenia ich rodziców i dziadków, częściej też wybierają bezdzietność. Do tego dochodzi też zintensyfikowana emigracja ludzi młodych. Poza tym w związku z rozwojem medycyny oraz promocją zdrowego stylu życia i profilaktyki zdrowotnej wydłuża się czas trwania życia. W końcu 2013 r. liczba ludności Polski wynosiła 38,5 mln, w tym ok. 5,7 mln stanowiły osoby w wieku 65 lat i więcej. W latach 1989-2013 liczba osób w wieku 65+ wzrosła o prawie 1,9 mln, a jej udział w ogólnej populacji wzrósł o 4,7 punktu procentowego, tj. z 10% w 1989 r. do 14,7% w 2013 r. Dla porównania odsetek dzieci i młodzieży zmniejszył się w tym czasie o ponad 10 punktów procentowych – z prawie 30% do niewiele ponad 18% (GUS 2014, s. 3). Prognozuje się, że do 2050 r. udział procentowy ludności w wieku 65 lat i więcej w ogólnej liczbie ludności podwoi się – z ok. 16% obecnie do 33% (GUS 2014, s. 3).

W okresie od 1989 do 2013 r. w subpopulacji osób w starszym wieku najwyższe tempo przyrostu dotyczyło osób w wieku co najmniej 80 lat, ich udział w ogólnej liczbie ludności Polski podwoił się – z niespełna 2% w 1989 r. do prawie 4% w 2013 r., tj. z wielkości ok. 753 tys. do 1483 tys. osób. Dla porównania – udział bezpośrednio młodszej grupy wieku (65-79 lat) zwiększył się w tym okresie z 8% do niespełna 11% w ogólnej populacji. Jest to dowód na starzenie się ludności Polski. Coraz dłuższe trwanie życia (wzrost odsetka osób w mocno zaawansowanym wieku) w połączeniu z obserwowaną w Polsce niską dzietnością powoduje rosnący udział osób w starszym wieku w ogólnej populacji, w miejsce udziału dzieci i młodzieży (GUS 2014, s. 3).

Trwający proces starzenia się ludności Polski stanowi wyzwanie dla struktur polityki społecznej państwa, w którego interesie jest m.in. aktywizowanie osób starszych i sprawianie, by czuli się pełnowartościowymi członkami społeczeństwa. Nie jest to łatwe w kontekście intensywnych zmian społeczno-kulturowych i technologicznych, które sprawiają, że seniorom trudno jest się odnaleźć w zmieniającej się rzeczywistości.

* **Rafał Boguszewski**, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Socjologii; e-mail: rafal_boguszewski@sggw.pl.

To z kolei rodzi realne zagrożenie wykluczenia osób starszych na wielu płaszczyznach życia społecznego, w tym m.in. w sferze zawodowej, ekonomicznej, cyfrowej, czy też w sferze relacji społecznych, w tym także rodzinnych. Ludzie starzy stanowią grupę, w której, mimo gwarancji stałych dochodów z tytułu uzyskiwanych świadczeń społecznych, ryzyko marginalizacji występuje znacznie częściej niż w pozostałych grupach społecznych. Z racji różnorodnych ograniczeń lokują się, zarówno w odczuciach własnych, jak i w odbiorze społecznym, w kategoriach niskiego statusu społecznego (Trafiałek 2006, s. 172).

Artykuł przyjmuje formę raportu *desk research*. Autor, na podstawie dostępnych wyników badań socjologicznych i danych statystycznych, w tym stosując wtórną analizę zastanych danych ilościowych, prezentuje wybrane obszary wykluczenia społecznego osób starszych w Polsce (w tym zdrowie, praca, finanse, udział w życiu społecznym oraz posługiwanie się nowymi technologiami) i omawia je ze względu na płeć. Płeć w tym obszarze ma o tyle istotne znaczenie, że wśród populacji w starszym wieku większość stanowią kobiety (ponad 61%), na 100 mężczyzn przypada ich 160, podczas gdy dla całej ludności Polski wskaźnik feminizacji wynosi 107. Rosnący wraz z wiekiem udział kobiet w populacji jest konsekwencją nadumieralności mężczyzn i zróżnicowania parametrów trwania życia – kobiety osiągające wiek 65 lat mają przed sobą o prawie pięć lat więcej dalszego trwania życia niż mężczyźni, a to oznacza, że znacznie częściej niż mężczyźni w okresie starości pozostają bez stałego partnera, tworząc jednoosobowe gospodarstwa domowe, co ma m.in. swoje reperkusje w kwestii wykluczenia. Przewaga liczebna kobiet wzrasta wraz z przechodzeniem do kolejnych grup podeszłego wieku, np. w grupie osób w wieku 65-69 lat kobiety stanowią 56% zbiorowości i współczynnik feminizacji wynosi 126, a wśród osób co najmniej 80-letnich kobiety stanowią 70% i na 100 mężczyzn przypada ich 228 (GUS 2014, s. 4).

Wykluczenie społeczne

Istnieje wiele różnych definicji wykluczenia społecznego, w zależności od analizowanych wymiarów, diagnozowanych przyczyn, a także realnych i potencjalnych konsekwencji tego zjawiska. W uproszczeniu wykluczenie społeczne (*social exclusion*) można traktować jako zespół elementów życia codziennego związanych z sytuacją ekonomiczną oraz społeczną, w której osoby nie są w stanie realizować swoich potrzeb, w wyniku czego ich uczestnictwo w życiu zawodowym oraz usługach kulturalnych, oświatowych, zdrowotnych, a także związanych z czasem wolnym jest poważnie ograniczone (Grzesiak i in. 2012, s. 3).

Inna z definicji mówi, że wykluczenie społeczne oznacza pozbawienie jednostek lub grup: gwarancji socjalnych, dostępu do rynku pracy, instytucji, usług, dóbr, konsumpcji,

praw do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Może mieć kontekst kulturowy, polityczny, ekonomiczny lub statusowy; może być wynikiem kumulacji czynników i zachowań prowadzących do zepchnięcia na margines życia społecznego, ale może też być skutkiem pojedynczej dysfunkcji (niepełnosprawności, bezrobocia, ubóstwa, bezdomności, bezradności itp.) (Trafiałek 2006, s. 171).

Podobnie o wykluczeniu mówi Anthony Giddens (2006, s. 738), traktując je jako rezultat różnego rodzaju upośledzeń społecznych, wskutek których jednostka lub grupa nie może w pełni uczestniczyć w życiu gospodarczym, społecznym, ekonomicznym i politycznym społeczeństwa, do którego należy.

W każdym rozumieniu wykluczenie powoduje znaczne utrudnienie, a niekiedy wręcz uniemożliwia jednostce pełnienie ról społecznych zgodnie z prawem, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie dóbr oraz zdobywanie dochodów w godny sposób (Grzesiak i in. 2012, s. 3). Jest równoznaczne z marginalnością, z deficytami uprawnień, z deprywacją, ale nie zawsze z biedą (Trafiałek 2006, s. 171).

Podmiotem wykluczenia społecznego jest przede wszystkim jednostka, która została wykluczona w sposób przez siebie zawiniony bądź też doznała wykluczenia z powodu nieskutecznej polityki państwa. Do najważniejszych problemów lokujących się w obrębie wykluczenia społecznego można zaliczyć m.in. niepełnosprawność, bezrobocie, bezdomność, uzależnienia, samotność, ubóstwo czy właśnie starość. Oczywiście powyższych problemów nierzadko nie sposób traktować rozłącznie w kontekście wykluczenia społecznego, natomiast ich współwystępowanie sprzyja zjawisku marginalizacji.

Wykluczenie osób starszych może przebiegać w różnych wymiarach i obejmować m.in. sferę zawodową, edukacyjną, ekonomiczną, relacji społecznych (w tym rodzinnych), aktywności społeczno-kulturowej (w tym wykluczenie cyfrowe) oraz opieki zdrowotnej. Konsekwencje wykluczenia społecznego osób starszych bywają bardzo dotkliwe – zwłaszcza w wymiarze osobistym, ale także społecznym. Wykluczenie społeczne osób starszych może prowadzić i nierzadko prowadzi do bierności, zagubienia i poczucia nieużyteczności, może powodować obniżenie poziomu dobrostanu psychicznego, w tym osamotnienie, apatię, depresję, jak również inne problemy zdrowotne, w tym także natury fizycznej. Może wpływać na obniżenie lub utratę poczucia bezpieczeństwa, w tym ekonomicznego, co z kolei stwarza zagrożenie ubóstwem. Inną konsekwencję wykluczenia mogą stanowić różnego rodzaju patologie, takie jak uzależnienia, przestępczość, czy też skłonność do aktów samobójczych.

W swoim opracowaniu skupiam się na społeczno-kulturowych aspektach wykluczenia osób starszych, analizując zróżnicowania poziomu tegoż wykluczenia ze względu na płeć respondentów. Na podstawie wyników dotychczasowych badań socjologicznych oraz stosując wtórną analizę danych ilościowych m.in. pochodzących ze zagregowanych zbiorów danych z reprezentatywnych badań ogólnopolskich, w swoim opracowaniu

prezentuję m.in. charakterystykę społeczno-demograficzną osób w wieku 65+, problemy ich codziennego życia, a także niewykorzystany potencjał, jakim dysponują¹.

Charakterystyka osób starszych ze względu na płeć

W 2016 r. mediana wieku dla całej ludności Polski wyniosła nieco ponad 40 lat, przy czym w przypadku kobiet wiek środkowy to 42 lata, natomiast dla mężczyzn to niepełna 39 lat. Dla porównania w roku 1990 mediana wieku w Polsce wyniosła ok. 32 lata, w tym dla kobiet niemal 34 lata, a dla mężczyzn mniej więcej 31 lat (GUS 2017).

W latach 1990-2016 odsetek osób w wieku poprodukcyjnym² w stosunku do całej populacji zwiększył się z 12,8% do 20,2%, z czego w przypadku mężczyzn notowany jest wzrost z 7,9% do 13,3%, a wśród kobiet – z 17,5% do 26,7%. W 2017 r. na 38 422 346 mieszkańców Polski osoby w wieku 65+ stanowiły 6 402 373, w tym kobiety 3 885 214, a mężczyźni 2 517 159, dla porównania 15 lat wcześniej – w 2002 r. – liczba osób w wieku 65+ wynosiła w Polsce 4 887 675, w tym kobiet było 3 037 409, a mężczyzn 1 850 266 (GUS 2017).

Osoby w wieku 65+ pozostają najczęściej w związkach małżeńskich (60%) lub są owdowiałe (34%)³. Na skutek wyższej umieralności mężczyzn istnieje w tej grupie wieku ludności zróżnicowanie zbiorowości kobiet i mężczyzn pod względem ich struktury według stanu cywilnego. Cztery piąte populacji mężczyzn w wieku 65 lat i więcej żyje w związkach małżeńskich (80%), podczas gdy kobiety w tej grupie wieku są najczęściej wdowami (50%). Kobiety zamężne stanowią 44%. W miarę przechodzenia do starszych

¹ Do charakterystyki seniorów wykorzystano połączone zbiory z trzynastu niezależnych co-miesięcznych reprezentatywnych badań ogólnopolskich zrealizowanych przez CBOS w okresie sierpień 2015-sierpień 2016. W ten sposób uzyskano próbę 13 385 pełnoletnich mieszkańców Polski. Agregacja danych ma swoje ograniczenia metodologiczne, gdyż teoretycznie w różnych próbach mogły się pojawić te same osoby, natomiast w praktyce jest to mało prawdopodobne, ze względu na liczebność operatu (wielkość populacji). Zagregowana również została waga przypisana do każdej jednostki w próbie, co sprawia, że podstawowe cechy zagregowanej próby istotne podczas losowania ze względu na kwestię reprezentatywności odzwierciedlają istotne cechy populacji. Dzięki agregacji zbiorów uzyskano dość duże liczebnie grupy wiekowe, co pozwoliło seniorów scharakteryzować na tle ogółu badanych, a także w porównaniu z innymi grupami młodszych respondentów. Nie można natomiast traktować poszczególnych kategorii wiekowych w próbie jako reprezentatywnych dla populacji osób w danym wieku. Z kolei w celu przeanalizowania problemów, z jakimi spotykają się osoby starsze, i barier ich codziennego życia połączono dane z dwóch badań CBOS „Aktualne problemy i wydarzenia”: nr 315, 17-25 sierpnia 2016 r. (N = 1033) i nr 314, 30 czerwca-7 lipca 2016 r. (N = 983). Oba badania przeprowadzono metodą wywiadów bezpośrednich (face-to-face) wspomaganych komputerowo (CAPI) na reprezentatywnych próbach losowych dorosłych mieszkańców Polski. W tym przypadku również trudno mówić o reprezentatywności próby seniorów, gdyż badania nie były realizowane wyłącznie w tej grupie wiekowej, natomiast niewątpliwie uzyskane dane dają pewien ogólny obraz grupy najstarszych Polaków.

² Dla kobiet 60 lat i więcej, a dla mężczyzn 65 lat i więcej.

³ Na podstawie zagregowanych danych CBOS z lat 2015-2016.

roczników wieku proces nasila się, np. w grupie osób liczących 80 lat i więcej żonaci mężczyźni stanowią jeszcze 66%, a kobiety zaledwie 17%. Wdowców w tej grupie jest 30%, wdów zaś 78%. Zatem starość dla mężczyzn w większości oznacza życie z drugą osobą, a dla kobiet – najczęściej samotność. W perspektywie kolejnych lat, ze względu na wzrost długości życia, można się spodziewać, że w obu grupach wyróżnionych ze względu na płeć będzie się zwiększał odsetek osób pozostających w związkach, natomiast skala dysproporcji odsetka wdów do wdowców będzie prawdopodobnie porównywalna.

Mając na uwadze wykształcenie seniorów, można zaobserwować, że podobnie jak w całej populacji, również w grupie najstarszych Polaków systematycznie wzrasta poziom edukacji, choć niezmiennie jest on dużo niższy niż w młodszych grupach Polaków. Aktualnie, jak wynika z deklaracji⁴, w całej populacji dorosłych Polaków wykształceniem wyższym legitymizuje się 25% (w tym 29% kobiet i 20% mężczyzn), natomiast w grupie osób w wieku 65+ – 14% (w tym 12% kobiet i 17% mężczyzn). Zetem wśród osób starszych, odwrotnie niż w całej populacji, mężczyźni są lepiej wykształceni niż kobiety (podstawowe wykształcenie ma 49% kobiet i 34% mężczyzn). Warunkuje to m.in. status zawodowy i sytuację materialną seniorów, o których to czynnikach będzie mowa w dalszej części opracowania.

Seniorzy, w zależności od płci, wykazują różnicowanie w zakresie kwestii światopoglądowych. Ogólnie rzecz ujmując, osoby starsze są bardziej religijne niż młodsze, natomiast poziom religijności różni się w przypadku kobiet i mężczyzn (w całej populacji regularne uczestnictwo w praktykach religijnych deklaruje 49% badanych, w tym 55% kobiet i 43% mężczyzn, natomiast w grupie osób w wieku 65+ regularnie praktykuje 61%, w tym 66% kobiet i 55% mężczyzn)⁵. Religijność seniorów ma znaczenie w kwestii ich wykluczenia społecznego, o którym będzie mowa w dalszej części opracowania, z tego względu, że główny obszar zaangażowania społecznego osób starszych w Polsce stanowi parafia (Boguszewski 2016a, s. 7).

Osoby starsze również częściej niż młodsze wyrażają zainteresowanie polityką, natomiast w tym przypadku wpływ płci jest odwrotny niż w kwestii religijności. Wśród osób w wieku 65+ polityką interesuje się 24% badanych, w tym 31% mężczyzn i 19% kobiet, natomiast w całej populacji duże zainteresowanie kwestiami politycznymi deklaruje 17% badanych, w tym 22% mężczyzn i 12% kobiet. Jeżeli zaś chodzi o deklarowane poglądy polityczne, ponad połowa kobiet w wieku 65+ (51%) i niemal połowa mężczyzn (49%) określa je jako prawicowe, podczas gdy w całej populacji z prawicą politycznie utożsamia się 40% kobiet i 46% mężczyzn⁶.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

Wiek i płeć – potencjalne źródła wykluczenia w Polsce

Wykluczenie społeczne, jak zaznaczono już wcześniej, może przybierać różne formy i wynikać z różnych ograniczeń – czy to zewnętrznych (ze strony innych osób, struktury społecznej, polityki państwa, wydarzeń losowych itp.), czy też wewnętrznych (predyspozycji osobowościowych, stylu życia itp.). Na podstawie wyników badań ilościowych nie sposób wnikać w przyczyny wykluczenia społecznego, ani też precyzyjnie oszacować skalę tego zjawiska, można natomiast zwrócić uwagę na pewne czynniki i zjawiska, które ograniczają lub mogą ograniczać pełną aktywność społeczną osób starszych w Polsce.

Wykluczenie zdrowotne

Z pewnością podstawowym czynnikiem ograniczającym aktywność na różnych płaszczyznach jest stan zdrowia, którego jakość w głównej mierze uwarunkowana jest wiekiem. Należy natomiast podkreślić, że zarówno w całej populacji, jak również w grupie najstarszych Polaków poziom zadowolenia z własnej kondycji zdrowotnej systematycznie rośnie. W latach 1999-2017 odsetek osób zadowolonych ze swojego zdrowia wzrósł wśród ogółu badanych z 49% do 61% (Feliksiak 2018, s. 7), natomiast wśród osób w wieku 65+ – z 24% do 39%. Aktualnie 29% najstarszych Polaków wyraża niezadowolenie ze swojego stanu zdrowia (w tym 26% mężczyzn i 32% kobiet), natomiast 32% stanowią średnio zadowoleni w tym względzie (w tym 32% mężczyzn i 31% kobiet). Poziom zadowolenia ze swojego stanu zdrowia w przypadku kobiet i mężczyzn jest zatem porównywalny, jednak analizy innych odpowiedzi dotyczących zdrowia pozwalają pewne różnice stwierdzić. Ponad jedna piąta (22%) spośród badanych w wieku 65+ przyznała w 2016 r., że w ciągu 12 miesięcy przed badaniem ze względu na stan zdrowia miewała problemy z wyjściem z domu/mieszkania (18% mężczyzn i 25% kobiet). Jedna szósta (17%) odczuwała brak osoby, która byłaby pomocna w wykonywaniu codziennych czynności (10% mężczyzn i 20% kobiet), natomiast 7% seniorów miało problemy z załatwieniem spraw urzędowych (4% mężczyzn i 10% kobiet) (Kalka 2016b, s. 3-8).

O ile natomiast stan zdrowia może i w pewnym zakresie wpływa na ograniczoną aktywność społeczną i zawodową, a także sprzyja wykluczeniu ekonomicznemu ze względu na konieczność inwestowania znacznej ilości środków finansowych na leczenie, o tyle sam dostęp do służby zdrowia i leczenia, jak się okazuje, nie stanowi w Polsce istotnej bariery i raczej nie jest przyczyną wykluczenia zdrowotnego seniorów. Co więcej, jak wynika z deklaracji, osoby w wieku 65+ rzadziej niż ogół Polaków doświadczają problemów z dostępem do lekarza i badań diagnostycznych – 33% w grupie 65+ (w tym 31% mężczyzn i 34% kobiet) oraz 41% wśród ogółu Polaków (w tym 37% mężczyzn i 45% kobiet)⁷.

⁷ Na podstawie zagregowanych zbiorów danych CBOS z lipca i sierpnia 2016 r.

Wykluczenie zawodowe i ekonomiczne

Zwraca się nierzadko uwagę, że wykluczenie społeczne polega na braku lub niewystarczającym poziomie uczestnictwa w rynku pracy. Dezaktywizacja zawodowa osób starszych stanowi istotne zagrożenie dla ich aktywności społecznej. Osoby przechodzące na emeryturę nierzadko wycofują się z relacji interpersonalnych lub je istotnie ograniczają, a niezadowalające świadczenia emerytalne często nie dają im możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społeczno-kulturowym społeczeństwa. Pomimo że prawo daje szeroką możliwość podejmowania pracy po osiągnięciu wieku emerytalnego, koniunktura zaś gospodarcza i sytuacja na rynku pracy w Polsce sprzyjają obecnie takim decyzjom jak nigdy dotąd (najniższy w historii rejestrowany poziom bezrobocia), to – jak się okazuje – osoby mające 65 lat i więcej w zdecydowanej większości (94%) pozostają nieaktywne zawodowo i utrzymują się z niezarobkowych źródeł. W przypadku tej aktywności obserwowalna jest także różnica ze względu na płeć. Pracę zarobkową podejmuje 10% mężczyzn w wieku 65+ (w tym 6% w pełnym wymiarze czasu) oraz zaledwie 3% kobiet (w tym 1% w pełnym wymiarze czasu)⁸.

Subpopulacja osób starszych jest dość wyraźnie zróżnicowana pod względem uzyskiwanych dochodów. Płeć jest jednym z czynników determinujących przychody osiągnięte w okresie pracy zawodowej, a w konsekwencji wpływa na wysokość pobieranej emerytury. Zakłada się, że w przypadku kobiet emerytura jest niższa niż w przypadku mężczyzn średnio o ok. 30% (GUS 2014, s. 4). Zgodnie z danymi deklaracyjnymi z lipca i sierpnia 2016 r.⁹, dochód osobisty w przypadku 61% spośród osób w wieku 65+ nie przekraczał 1400 zł (odnosi się to do 52% mężczyzn i 69% kobiet). Jedna szósta badanych w tej grupie wiekowej (17%) przyznała, że w ciągu 12 miesięcy przed badaniem brakowało jej pieniędzy na podstawowe potrzeby (10% mężczyzn i 23% kobiet), 7% stanowią ci, którzy przyznają, że potrzebowali od innych pomocy finansowej (3% mężczyzn i 11% kobiet), nielicznym zaś (3,2%) brakowało jedzenia (2,7% mężczyzn i 3,6% kobiet).

To zatem kobiety, ze względu na niższe w stosunku do mężczyzn dochody, są w populacji osób starszych w większym stopniu narażone na wykluczenie społeczne. Należy dodatkowo mieć na uwadze to, że kobiety także gorzej od mężczyzn oceniają swoją kondycję zdrowotną i potrzebują większych środków na leczenie.

Wykluczenie cyfrowe

Innym istotnym czynnikiem wpływającym na swoistą marginalizację jest dostęp do Internetu i posiadanie kompetencji związanych z korzystaniem z nowych technologii.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

W dzisiejszych czasach mało kto wyobraża sobie funkcjonowanie bez Internetu. Stał się on w dość powszechnym użyciu narzędziem codziennej pracy, źródłem informacji, rozrywki oraz forum wyrażania myśli i nawiązywania kontaktów. Mają do niego dostęp miliony ludzi na świecie – w samej Polsce szacuje się, że z Internetu korzysta ponad dwie trzecie dorosłej populacji, natomiast odsetek ten jest istotnie zróżnicowany ze względu na wiek. O ile w grupie osób w wieku 18-24 lata dostęp do Internetu jest powszechny, a wśród Polaków mających od 25 do 34 lat korzysta z niego 96%, nieco mniej (87%) w grupie wiekowej 35-44, to już wśród osób mających od 55 do 64 lat z Internetu korzysta niespełna połowa (47%), a wśród najstarszych respondentów (65+) zaledwie jedna czwarta (23%, w tym 19% kobiet i 27% mężczyzn) (Feliksiak 2017, s. 1-2). W badaniach z 2016 r.¹⁰ umiejętność korzystania z komputera zadeklarował jedynie co piąty respondent w wieku 65+ (21%, w tym 26% mężczyzn i 18% kobiet), z czego jedynie co ósmy stwierdził, że regularnie korzysta z tego narzędzia (13%, w tym 16% mężczyzn i 9% kobiet).

Choć seniorzy cechują się wykluczeniem cyfrowym, to jak się okazuje, kobiety są w tym względzie szczególnie zagrożone, co może wynikać także z tego, że na wykluczenie cyfrowe osób starszych wpływa m.in. ich status materialny. Nie wszyscy mogą sobie pozwolić na ponoszenie kosztów związanych z dostępem do sieci czy – tym bardziej – na profesjonalne szkolenia umożliwiające podniesienie lub nabycie kompetencji w tym zakresie. Jak natomiast wykazano powyżej, dochody najstarszych kobiet są istotnie niższe niż mężczyzn w tym samym wieku, a ponadto częściej niż mężczyźni żyją one w jednoosobowych gospodarstwach domowych, co oznacza istotnie wyższe koszty utrzymania w przeliczeniu na osobę.

Wykluczenie społeczne

Najważniejszą płaszczyzną odniesienia dla ludzi w starszym wieku jest rodzina, dawniej zapewniająca bezpieczeństwo, opiekę i akceptację. Model rodziny, podobnie jak i pełnione przez nią funkcje, ulega jednak ustawicznym zmianom. W rodzinach małych, dwupokoleniowych, samodzielnych ekonomicznie, z reguły nie ma miejsca dla przedstawicieli trzeciego pokolenia (Trafiałek 2006, s. 172), w związku z tym seniorzy najczęściej pozostają na starość we własnych gospodarstwach domowych, co może stanowić jedną z przyczyn ich społecznego wykluczenia.

Jak wynika z deklaracji¹¹, jedna czwarta spośród osób w wieku 65+ żyje w jednoosobowym gospodarstwie domowym (24%), w tym dużo częściej są to kobiety (33%) niż mężczyźni (13%). Połowa zaś (51%) tworzy dwuosobowe gospodarstwa (43%

¹⁰ Na podstawie zagregowanych zbiorów danych CBOS z lipca i sierpnia 2016 r.

¹¹ Na podstawie zagregowanych danych CBOS z lat 2015-2016.

kobiet i 61% mężczyzn), a tylko jedna czwarta większe (25%, w tym 26% mężczyzn i 23% kobiet). Zatem ten aspekt narażenia na wykluczenie (związane z samotnością) również, jak się okazuje, częściej dotyczy kobiet niż mężczyzn. Inne dane sugerują, że 14% Polaków w wieku 65+ najczęściej swój czas spędza samotnie (w tym 12% mężczyzn i 16% kobiet), a większość pozostałych – ze swoim życiowym partnerem/partnerką (34%, w tym 49% mężczyzn i zaledwie 20% kobiet) lub w kręgu najbliższej rodziny (35%, w tym 25% mężczyzn i 43% kobiet) (Boguszewski 2017, s. 8). Najstarsi Polacy częściej niż ogół (14% w stosunku do 9%) twierdzą, że nie mają żadnej osoby, z którą mogliby porozmawiać o swoich problemach (w tym 12% mężczyzn i 17% kobiet) (Boguszewski 2017, s. 6). O doświadczaniu osamotnienia mówi blisko połowa badanych w wieku 65+ (44% mężczyzn i 48% kobiet) (Boguszewski 2017, s. 12).

Stosunkowo często odczuwane poczucie osamotnienia wpływa niewątpliwie na poziom zadowolenia z życia najstarszych Polaków, który – jak się okazuje – jest istotnie statystycznie niższy niż w przypadku ogółu badanych¹². Seniorzy rzadziej niż ogół badanych deklarują zadowolenie m.in. ze swoich przyjaciół i znajomych (79% wobec 84%) oraz z własnych perspektyw na przyszłość (32% wobec 48%). Podobne opinie w tym zakresie mają zarówno kobiety, jak i mężczyźni. W większości (60%, zarówno kobiet, jak i mężczyzn) twierdzą, że to, co najlepsze, mają już za sobą, podczas gdy w całej populacji przekonanie takie wyraża jedynie 24% badanych, w tym 22% kobiet i 26% mężczyzn. Tylko co trzeci senior w wieku 65+ (bez względu na płeć) uważa, że w jego życiu może się zdarzyć jeszcze wiele dobrego. W całej populacji odsetek ten wynosi 73% (Omyła-Rudzka 2016, s. 1-2).

I choć najstarsi Polacy nierzadko odczuwają samotność i przygnębienie, ale w większości są sprawni fizycznie i nie narzekają na swój stan zdrowia, to z reguły nie szukają sposobności w celu społecznego zaangażowania się i współpracy. Aktywność społeczną w ramach jakiejś organizacji obywatelskiej deklaruje 33% z nich, w tym 38% mężczyzn i 29% kobiet¹³ (Boguszewski 2016a, s. 4-5). Najczęściej są to organizacje kościelne i religijne oraz kluby seniora. Zbiorczy wskaźnik zaangażowania w pracę społeczną uwzględniający dwa wymiary aktywności – dobrowolną i nieodpłatną pracę na rzecz swojej społeczności lokalnej lub osób potrzebujących oraz omówioną wyżej działalność w organizacjach obywatelskich, a więc uwzględniający wszystkich społeczników, którzy w 2015 r. – według własnych deklaracji – poświęcali swoją pracę i czas dla dobra wspólnego, również podlega istotnym różnicowaniom ze względu na wiek. Podczas

¹² Sumaryczny wskaźnik zadowolenia z życia mierzony na skali od 0 do 11 powstały ze zliczenia wartości wskazujących na bardzo duże i duże zadowolenie z 11 wymiarów życia dla ogółu Polaków przyjął wartość 6,91, natomiast dla osób w wieku 65+ – 6,26 (różnica średnich istotna statystycznie, $p < 0,01$).

¹³ W całej populacji dorosłych Polaków wartość wskaźnika wynosi 37%, w tym 39% dla mężczyzn i 35% dla kobiet.

gdy w 2015 r. wśród ogółu dorosłych Polaków społecznicy aktywnie działający – w organizacjach lub też poza nimi – na rzecz swojego środowiska albo potrzebujących stanowili 44%, w tym 46% mężczyzn i 42% kobiet, to w grupie najstarszych badanych odsetek ten wyniósł 35%, w tym 40% dla mężczyzn i 31% dla kobiet (Boguszewski 2016a, s. 9-10).

Seniorzy raczej też biernie i samotnie spędzają swój wolny czas (Omyła-Rudzka 2016, s. 3-7). Wielowymiarowe analizy w tym względzie¹⁴ prowadzą do wniosków, że aktywni (włączeni) seniorzy stanowią mniej więcej jedną czwartą (24%), blisko dwie piąte (38%) umiarkowanie aktywni (na granicy wykluczenia społecznego) i tyle samo (38%) bierni (wykluczeni) (Omyła-Rudzka 2016, s. 8-11). Warto przy tym zaznaczyć, że grupa „wykluczonych” z proaktywnego spędzania czasu składa się w 56% z kobiet oraz w 44% z mężczyzn. Kobiety relatywnie najczęściej wykazują bierność (40%), mężczyźni zaś umiarkowaną aktywność (39%) (Omyła-Rudzka 2016, s. 12).

Podsumowanie

Wykluczenie, jak założono we wstępie, jest równoznaczne z marginalnością i deprywacją, jednak nie musi być związane z biedą. I jak wynika z przywołanych w opracowaniu badań, w przypadku osób w wieku 65+, którzy należą do grupy szczególnego ryzyka, jeżeli chodzi o wykluczenie, wymiar materialny jest subiektywnie dość satysfakcjonujący. Obiektywne dane wskazują jednak, że dla pewnej grupy seniorów może być istotnym czynnikiem społecznie marginalizującym. Podobnie jeżeli chodzi o zdrowie i sprawność fizyczną. Większość Polaków w wieku 65+ nie ma problemów z poruszaniem się i codziennym funkcjonowaniem, a stan swojego zdrowia określa jako co najmniej średni. Zatem w aspekcie finansowym i zdrowotnym zagrożenie wykluczeniem może dotyczyć i dotyczy tylko pewnej części przedstawicieli pokolenia seniorów, w tym, jak się okazuje, częściej kobiet niż mężczyzn.

Osoby starsze narażone są także na wykluczenie cyfrowe. Wprawdzie poziom dostępu do nowych technologii i kompetencji w tym zakresie jest dość niski w całej grupie seniorów, jednak na podstawie zaprezentowanych analiz można wnosić, że problem ten częściej dotyczy kobiet niż mężczyzn. Podobnie w przypadku dezaktywacji zawodowej – mimo że dotyczy ona większości osób w wieku 60+, to jednak kobiety rzadziej niż mężczyźni wykazują aktywność w tym obszarze.

Innym ważnym czynnikiem powodującym ryzyko wykluczenia społecznego, w tym wypadku bez względu na płeć, jest dość istotnie ograniczona aktywność społeczna najstarszych Polaków i raczej biernie spędzanie wolnego czasu. Z kolei bierność w życiu

¹⁴ Zastosowano analizę skupień metodą k-średnich.

zawodowym i społecznym oraz ograniczenie kontaktów międzyludzkich ewidentnie przyczyniają się do pogorszenia kondycji psychicznej i fizycznej osób starszych. Praca zawodowa czy społeczna jest dla nich nie tylko sposobem zachowania dobrej kondycji zdrowotnej, ale także buduje ich prestiż, określa miejsce i rolę osoby starszej w społeczności i rodzinie. Jest często podstawowym, a niejednokrotnie jedynym bodźcem do aktywności życiowej: nadaje sens życia, motywuje do wychodzenia z domu, do dbania o wygląd, kondycję fizyczną i psychiczną – zależność ta najbardziej widoczna jest w odniesieniu do osób samotnych, które nie mogą realizować się w rodzinie, pełniąc rolę dziadka czy babci. Obowiązki zawodowe pozwalają wielu osobom starszym odnaleźć własną wartość i użyteczność. Dla wielu osób praca to także jedna z niewielu możliwości przebywania z innymi, nawiązywania kontaktu ze światem zewnętrznym (Schimanek 2014, s. 1-2).

Osoby starsze to ogromny potencjał, który może i powinien być wykorzystany przez organizacje pozarządowe i społeczności lokalne. To przede wszystkim nieocenione źródło tzw. wiedzy pragmatycznej, czyli budowanej na podstawie długoletnich życiowych i zawodowych doświadczeń. To także umiejętności praktyczne – przydatne innym, jak również czas, który osoby starsze mogą poświęcić na pracę w organizacji pozarządowej czy społeczności lokalnej (Schimanek 2014, s. 2). Dlatego też polityka społeczna wobec ludzi starych nie może być wyłącznie polityką świadczeń socjalnych, ale powinna być polityką pomocy w organizowaniu ich życia (Błędowski 2002, s. 76), aktywizowaniu i włączaniu w działania społeczne i kulturowe. Polityka wobec osób starszych powinna ułatwiać eksponowanie i wykorzystanie kapitału społecznego, jaki stanowią seniorzy, a jej przekaz i forma powinny także uwzględniać płeć najstarszych Polaków, która – jak się okazuje – różnicuje rzeczywisty i potencjalny zakres wykluczenia w poszczególnych obszarach społeczno-kulturowych. Wszystko to jest tym bardziej istotne, że rośnie i w perspektywie kolejnych lat nadal będzie wzrastać liczba osób w wieku 65+. W dodatku wzrost ten jest i będzie o tyle dynamiczny, że do grupy tej zaczynają wkraczać osoby z powojennego wyżu demograficznego lat 50. i 60. Ponadto wydłuża się i – jak można przypuszczać – w dalszym ciągu będzie się wydłużało trwanie życia, sprzyjając wzrostowi odsetka najstarszych Polaków w ogólnej populacji Polski.

Przeciwdziałanie ekskluzji seniorów poprzez ich aktywizację w środowisku lokalnym jest i będzie m.in. tym łatwiejsze, im bardziej rozbudowana będzie infrastruktura instytucjonalna i pozainstytucjonalna danego środowiska. Nie ulega wątpliwości, że oferta poszczególnych jednostek musi być dostosowana do wieku odbiorców, ich płci oraz możliwości osobistych. Im szersza zatem będzie oferta, tym łatwiej trafi w indywidualne potrzeby poszczególnych odbiorców (zarówno kobiet, jak i mężczyzn) i tym większa grupa z niej skorzysta (Majer 2013, s. 106). Przyniesie to zarówno korzyści indywidualne – przełamywanie osamotnienia, lepszy komfort życia seniorów itp., jak

i społeczne – integracja społeczna, czy też poprawa obrazu starości w społeczeństwie. Wyniki badań potwierdzają, że aktywność społeczno-kulturalna podnosi poczucie własnej wartości seniorów, wpływa na ich poziom zadowolenia z życia i postrzeganie przyszłości. Osoby najbardziej aktywne w większości przekonane są, że w życiu czeka ich jeszcze wiele dobrego (59%), podczas gdy w grupie najmniej aktywnych stwierdzenie takie podzieliła zaledwie 29% badanych, większość zaś uważa, że to, co najlepsze w życiu, mają już za sobą (64%) (Omyła-Rudzka 2016, s. 11). Starzenie się ludności, jak zauważa Szatur-Jaworska (2009, s. 51), nie musi być definiowane jako jeden z problemów społecznych, a raczej jako wyzwanie, które niesie ze sobą rozwój gospodarczy, technologiczny i społeczny.

Bibliografia

- Błędowski P. (2002), *Lokalna polityka społeczna wobec ludzi starych*, Wyd. SGH, Warszawa.
- Boguszewski R. (2016a), *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich*, Komunikat z badań CBOS nr 13/2016, CBOS, Warszawa.
- Boguszewski R. (2016b), *Nastroje społeczne w sierpniu*, Komunikat z badań CBOS nr 122/2016, CBOS, Warszawa.
- Boguszewski R. (2017), *Więzi społeczne*, Komunikat z badań CBOS nr 151/2017, CBOS, Warszawa.
- Feliksiak M. (2017), *Korzystanie z internetu*, Komunikat z badań CBOS nr 49/2017, CBOS, Warszawa.
- Feliksiak M. (2018), *Zadowolenie z życia*, Komunikat z badań CBOS nr 5/2018, CBOS, Warszawa.
- Giddens A. (2006), *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (2014), *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050*, GUS, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (2017), *Rocznik Demograficzny 2017*, GUS, Warszawa.
- Grzesiak H., Fryza M., Ratajczak K. (2012), *Wykluczenie społeczne wczoraj i dziś*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Instytut Pracy i Spraw Socjalnych (2012), *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, http://senior.gov.pl/source/raport_osoby%20starsze.pdf [20.12.2017].
- Kalka J. (2016a), *Portret społeczno-demograficzny seniorów*, Komunikat z badań CBOS nr 160/2016, CBOS, Warszawa.
- Kalka J. (2016b), *Seniorzy a młodsze pokolenia – problemy życia codziennego*, Komunikat z badań CBOS nr 161/2016, CBOS, Warszawa.
- Kubicki P. (2011), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne osób starszych, Ekspertyza zrealizowana w ramach projektu „EAPN Polska – razem na rzecz Europy Socjalnej”*, <http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2013/07/Ubostwo-i-wykluczenie-oso%C5%82b-starszych.pdf> [22.12.2017].
- Majer R. (2013), *Aktywizacja osób starszych w środowisku miejskim jako forma przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Oeconomica”, 297, s. 105-122.
- Omyła-Rudzka M. (2016), *Sposoby spędzania czasu przez seniorów*, Komunikat z badań CBOS nr 163/2016, CBOS, Warszawa.

- Schimanek T. (2014), *Aktywizacja społeczna osób starszych*, <http://mrs.poznan.pl/schimanek-tomasz-aktywizacja-spoeczna-osob-starszych-materialy-dla-pracowni-dobra-wspolnego/> [26.11.2017].
- Szatur-Jaworska B. (2009), *Starzenie się ludności – zadania dla pracy socjalnej*, [w:] *Aktywizacja – integracja – spójność społeczna. W poszukiwaniu innowacyjnych rozwiązań w obszarze polityki społecznej i pracy socjalnej*, K. Wódz, K. Faliszek (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, s. 51-66.
- Trafiałek E. (2006), *Wykluczenie społeczne ludzi starych. Źródła, skutki, perspektywy na przyszłość*, [w:] *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*, J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), Zakład Demografii UŁ, Łódź, s. 171-176.

PŁEĆ I WIEK W KONTEKŚCIE WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO W POLSCE

STRESZCZENIE: W opracowaniu omówiono wybrane obszary stanowiące ryzyko wykluczenia społecznego najstarszych Polaków w zależności od ich płci. Na podstawie twardych danych statystycznych, jak również wtórnej analizy danych ilościowych pochodzących z reprezentatywnych badań ogólnopolskich autor charakteryzuje na tle całej populacji osoby w wieku 65+ ze względu na ich cechy społeczno-demograficzne, omawia problemy ich codziennego życia, a także analizuje niewykorzystany potencjał, jakim dysponują. Choć ryzyko społecznego wykluczenia seniorów w Polsce jest relatywnie wysokie, to największe zagrożenie w tym zakresie powodują, jak się wydaje, nie tyle czynniki zewnętrzne (stan zdrowia, ubóstwo), ile dezaktywizacja zawodowa, autoizolacja i raczej bierne spędzanie wolnego czasu. Kobiety w wieku 65+ z różnych względów częściej narażone są na wykluczenie społeczne niż mężczyźni.

SŁOWA KLUCZOWE: starość, wykluczenie społeczne, aktywność społeczna, polityka społeczna.

GENDER AND AGE IN THE CONTEXT OF SOCIAL EXCLUSION IN POLAND

SUMMARY: The study attempts to identify certain areas that cause the risk of social exclusion of the oldest Poles depending on gender. Based on hard statistical data, as well as secondary analysis of quantitative data from representative nationwide surveys, the author analyses socio-demographic characteristics of people aged 65+, problems of their daily life, as well as their untapped potential. Although the risk of social exclusion of seniors in Poland is relatively high, the greatest threats in this area are not the external factors (ex. health, poverty), but rather professional deactivation, self-isolation and passive spending of free time. For various reasons the women aged 65+ are more likely to face social exclusion than the men.

KEYWORDS: old age, social exclusion, social activity, social policy.

Emilia Kramkowska*

PRZEMOC SYMBOLICZNA WOBEC LUDZI STARYCH NOWYM SPOSOBEM ICH WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO? PERSPEKTYWA WSPÓŁCZESNEJ SENIORKI I SENIORA

Starość stała się współcześnie tematem bardzo modnym. Po pierwsze zajmują się nią naukowcy diagnozujący różne problemy doświadczane przez seniorów i sugerujący sposoby ich rozwiązania. Po drugie – starością zajmują się politycy, czego dowodem jest m.in. Ustawa o osobach starszych z 11 września 2015 r. określająca zakres i sposób monitorowania sytuacji ludzi starych oraz podmioty odpowiedzialne za wykonanie tego działania. Po trzecie – starością zajmują się różnorakie stowarzyszenia działające na rzecz ludzi starych i/lub z ludźmi starymi. Zwykle promują one aktywne przeżywanie starości, przybierające postać zaangażowania seniorów w kierowane do nich działania edukacyjne czy działania społeczne. Współczesne zainteresowanie starością i ludźmi starymi wynika również z tego, że seniorzy stanowią ponad 22% ogółu ludności Polski, a ich udział w strukturze demograficznej naszego społeczeństwa będzie się powiększał.

Mimo obiektywnych danych demograficznych wskazujących na to, że społeczeństwo polskie jest w coraz większym stopniu „społeczeństwem siwiejących głów”, obserwacja otaczającej nas rzeczywistości wiedzie do wniosku, że niejednej osobie trudno się z tym pogodzić. We współczesnym społeczeństwie starość nie ma dobrej prasy i robi się dziś wiele, by ją ukryć. Starość to etap życia będący zwieńczeniem procesów starzenia się organizmu, rozpoczynających się w trzeciej dekadzie życia człowieka. Przebiegają one na płaszczyźnie biologicznej czy psychicznej i nierzadko skutkują pojawianiem się chorób, niedołążności, zależności od innych czy niemocy, tak często utożsamianych ze starością. Starość to także zmiany dokonujące się w wyglądzie zewnętrznym człowieka, które mogą uczynić go nieatrakcyjnym, by nie powiedzieć bardziej dosadnie, po prostu brzydkim. I dlatego nikt nie chce być stary. Dziś każdy chce być młody, mieć piękne i atrakcyjne fizycznie ciało, chce być sprawny, zaradny, a wymienionych cech starość nie ma. To atrybuty młodości, która na osi życia człowieka znajduje się na krańcu przeciwnym wobec starości. I choć już w cywilizacjach starożytnych podejmowane były wysiłki w celu zapobieżenia skutkom starości bądź jej zahamowania, dziś mamy w tym zakresie tak wiele możliwości, jak chyba nigdy wcześniej. W literaturze socjolo-

* Emilia Kramkowska, dr – Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Socjologii Edukacji i Gerontologii Społecznej; e-mail: e.kramkowska@uwb.edu.pl.

gicznej czytamy ponadto, że współczesne społeczeństwa, w tym polskie, można nazwać somatycznymi, czyli takimi, w których ciało człowieka jest wartością nadrzędną, jest w centrum, staje się ono głównym polem aktywności naukowej, politycznej i kulturowej (Turner 1984; Shilling 2010). Marek Szczepański nazywa wręcz współczesną kulturę – kulturą ciałocentryczną, w której człowiek określa siebie i zyskuje świadomość siebie poprzez ciało, konstruuje własną tożsamość poprzez ciało i jego percepcja świata także dokonuje się poprzez ciało (Szczepański i in. 2008, s. 56). I oczywiście pożądanym społecznie wzorcem jest ciało pięknie wyglądające, ciało atrakcyjne, ładnie przyozdobione czy wystylizowane. I o ile osobom młodym łatwiej przychodzi sprostać społecznym wymaganiom w zakresie *soma*, o tyle osoby starsze mogą mieć i mają z tym problem. Zasadne jest pytanie: czy doświadczają w tym zakresie przemocy symbolicznej?

Przemoc symboliczna w rozważaniach Pierre’a Bourdieu

W projektowaniu analizowanych w tej pracy badań, o czym będzie mowa niżej, odwoływano się m.in. do myśli Pierre’a Bourdieu. Jego nazwisko kojarzone jest przede wszystkim z pojęciem habitusu.

Habitus to „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw i dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków” (Bourdieu i Passeron 2006, s. 13), to „rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat zinterioryzowania przez nią norm i wartości” (Szacki 2003, s. 894). A zatem habitus to określone prawa i reguły, wartości czy przyzwyczajenia, które rządzą przestrzenią społeczną, w której funkcjonuje jednostka. Jednostka ów habitus przyjmuje, a on w znacznym stopniu wyznacza kierunek jej zachowań, choć ich nie determinuje. Habitusy zmieniają się, zależą od warunków zewnętrznych, historycznych, politycznych itd. Ścieranie się odmiennych habitusów, np. habitusów przedstawicieli różnych pokoleń, określane jest przez P. Bourdieu przemocą symboliczną (Bourdieu i Wacquant 2001, s. 131-170).

Przemoc symboliczna jest dyskretną formą manipulacji, jest odmianą panowania ukrytego, zawoalowanego. Poprzez działania, których podtekstu osoby zdominowane nie potrafią odczytać, jednostki dominujące przekazują im treści, które w danej kulturze uważane są za jedyne prawdziwe i słuszne. W efekcie jeden kulturowy system symbolizmu i znaczeń zostaje narzucony na system innej grupy społecznej (Suchocka 2011, s. 295).

Odnosząc koncepcję Bourdieu do współczesnej rzeczywistości, możemy uznać, że mamy do czynienia ze ścieraniem się habitusu ludzi starych i habitusu młodszych pokoleń. Postawy, wartości, prawa czy przyzwyczajenia definiujące habitus seniorów pod wieloma względami są inne niż te, które określają habitus przedstawicieli młodszych pokoleń. To, co w znacznym stopniu charakteryzuje habitus współczesnego człowieka,

to silne skoncentrowanie na cielesności i jej atrakcyjności. Kierowanie się zasadą dbania o siebie, o swoje ciało, jego wygląd i piękno stało się uwewnętrznioną ludzką dyspozycją, odpowiadającą schematom społecznym i wytycznym społeczeństwa konsumpcyjnego. Młodsze pokolenia bez większych trudów realizują to, czego w zakresie cielesności wymaga otoczenie. Pomaga im w tym prężnie rozwijający się przemysł i chirurgia kosmetyczna oraz laboratoria farmaceutyczne. Z kolei seniorzy mogą w tym zakresie doświadczać dyskomfortu i przemocy symbolicznej. To, co charakteryzuje ich habitus, dodajmy habitus pokolenia powojennego, to skoncentrowanie na wartościach, takich jak: ojczyzna, rodzina, wolność, solidarność, z kolei rzeczy przyziemne, jak np. troska o wygląd, w mniejszym stopniu widoczne były/są w sferze ich nawyków. Co więcej, w powojennej Polsce, w której dorastał niejeden współczesny senior, nie było warunków, by interesować się własnym ciałem. Beata Łaciak uważa, że w czasach PRL-u takie cechy, jak uroda, wdzięk czy elegancja, nie mieściły się we wzorach osobowych (Łaciak 2006, s. 74), czyli nie definiowały habitusu ówczesnych Polaków. Troska o wygląd oznaczała jedynie troskę o higienę i codzienne mycie całego ciała. I tego zostało nauczone pokolenie współczesnych seniorów. Dopiero zmiana systemu w 1989 r., a wraz z nią zmiana polskiej rzeczywistości stworzyły możliwości zróżnicowanego dbania o ciało i wygląd i z czasem wpisywały się w habitusy młodszych pokoleń. A zatem habitusy ludzi młodych i seniorów mogą się ścierać. Ci, którzy lepiej odnajdują się we współczesnych realiach (pokolenia młodsze), mogą manipulować tymi, którzy mają z tym trudność (seniorzy). Może się to przejawiać m.in. w podejściu do wyglądu ciała człowieka i narzucaniu systemu symbolizmu obowiązującego w tym zakresie.

Podejście badawcze

Celem badań analizowanych w niniejszym tekście było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: w jaki sposób postrzegane jest starzejące się ciało przez osoby w wieku 60 lat i więcej?¹ Ciało człowieka zdefiniowano w dwóch wymiarach: 1) jako zjawisko biologiczne i 2) społeczno-kulturowe. W przedkładanym artykule zostanie zaprezentowany jedynie fragment materiału empirycznego. Wykorzystując zarysowaną wyżej koncepcję przemocy symbolicznej Pierre'a Bourdieu, prowadzona w tekście analiza ma pozwolić na znalezienie odpowiedzi (cel pracy) na następujące pytania: czy osoby starsze doświadczają przemocy symbolicznej w zakresie swojej cielesności? Czy dostosowują wygląd swego ciała do wzorców charakterystycznych dla habitusu młodszych pokoleń?

¹ Osoby badane pytano o to, co sądzą na temat społecznego postrzegania starzejącego się ciała ich rówieśników i rówieśnic.

By zrealizować cel pracy, zostaną przywołane wyniki badań przeprowadzonych na przełomie listopada i grudnia 2017 r. wśród seniorów, czyli osób w wieku 60 lat i więcej. W badaniach zastosowano strategię ilościową, metodę sondażu, wybraną zaś techniką była ankieta, składająca się z 42 pytań, dotyczących ciała człowieka starego jako zjawiska biologicznego i społeczno-kulturowego.

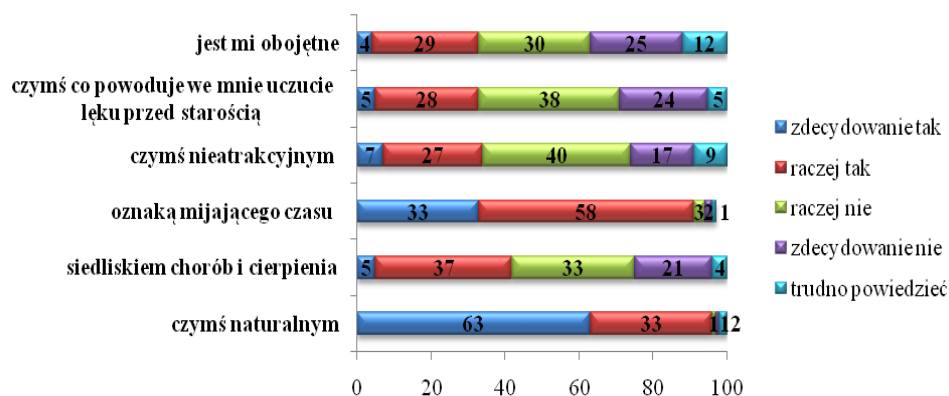
Respondentów dobrano w sposób celowo-losowy. O wypełnienie ankiety zostali poproszeni 60-letni (i starsi) mieszkańcy Domu Pomocy Społecznej (DPS) w Białymstoku oraz słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku (UTW) w Białymstoku. Wybrano zatem dwie odmienne grupy seniorów. Mieszkańcy DPS-u to bardzo często osoby schorowane i nieaktywne, z kolei słuchacze UTW wyróżnia aktywność i raczej dobra kondycja zdrowotna. Była to próba okolicznościowa². W sumie zgromadzono 100 ankiet, 46 od mieszkańców DPS-u i 54 od słuchaczy UTW. Wśród respondentów dominowały seniorki, których było 63%, mężczyźni zaś 37%.

Ciało człowieka w percepcji seniorek i seniorów

Pierwsze pytanie, które zadano w ankiecie, brzmiało: Czym jest dla Pana/Pani ciało człowieka? Respondenci mogli zaznaczyć nie więcej niż dwie odpowiedzi. Ponad 3/4 (79,0%) z nich wskazało, że ciało człowieka to rzeczywistość biologiczna składająca się z narządów, kości, mięśni czy stawów i częściej odpowiadały w ten sposób kobiety (82,5%) niż mężczyźni (73,0%). Na drugim miejscu, zaznaczona przez prawie połowę respondentów (45,0%), pojawiała się odpowiedź: „ciało jest wizytówką człowieka”, która jednakowo często była wskazywana przez kobiety i przez mężczyzn. Seniorzy i seniorki z tą samą częstotliwością zaznaczali też odpowiedź: „ciało jest potencjałem, którym można swobodnie dysponować”, na którą w sumie wskazało 16,0% badanych. Z kolei mężczyźni (16,2%) dwukrotnie częściej niż kobiety (7,5%) odpowiadali, że ciało człowieka jest dla nich wyznacznikiem statusu społecznego, jak też mężczyźni (8,1%) częściej niż kobiety (3,2%) zwracali uwagę, że ciało człowieka jest dla nich siedliskiem chorób wpływających na jego funkcjonowanie. Wydaje się zatem, że osoby starsze podchodzą do ciała człowieka w sposób anatomiczny. Jest ono traktowane bardziej jako zjawisko biologiczne niż społeczne, choć pod pewnymi względami cielesność jest dla seniorek i seniorów nieco inną rzeczywistością.

Wiemy już, czym dla seniora jest ciało człowieka w ogóle. A czym jest dla niego starzejące się ciało? (wykres 1).

² Niektórym mieszkańcom DPS-u w wypełnieniu ankiety pomagali pracownicy socjalni, czytając pytania i zaznaczając podawane przez nich odpowiedzi. Z kolei słuchacze UTW otrzymali ankiety na jednym z comiesięcznych wykładów i niektórzy wypełnili kwestionariusz na miejscu, inni zaś przynieśli ankietę na kolejny wykład, który odbył się dwa tygodnie później.



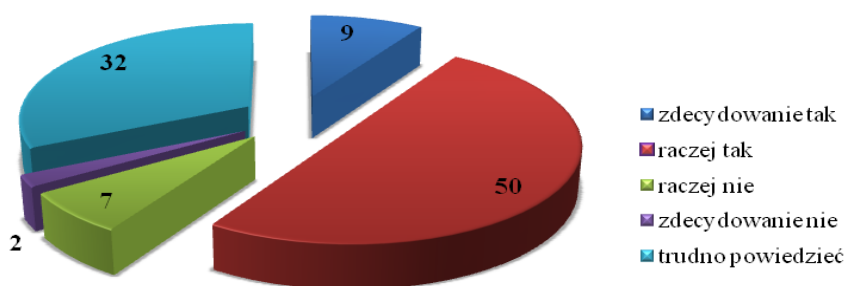
Wykres 1. Czym jest dla Pana/Pani starzejące się ciało seniora? (%)

Źródło: badania własne.

Dla 96% badanych ciało seniora jest czymś naturalnym, normalnym, a druga (91,0%) często pojawiająca się odpowiedź to wskazanie, że ciało seniora to oznaka mijającego czasu. Odpowiedzi kobiet i mężczyzn dotyczące tych dwóch wymiarów starzejącego się ciała człowieka były podobne. Wydaje się zatem, że osoby badane nie rozróżniają ciała w ogóle i ciała starzejącego się. Udzielane przez nie odpowiedzi na dwa analizowane tu pytania wskazują, że ciało człowieka traktują przede wszystkim jako rzeczywistość biologiczną, która z upływem lat zmienia się, co jest naturalną kolejną rzeczą i nic się na to nie poradzi. Warto jednak zaznaczyć, że choć nieco więcej niż połowa seniorów (57%) nie zgodziła się z opinią, że ciało seniora jest czymś nieatrakcyjnym, to jednak 1/3 (34,0%) była przeciwnego zdania. I to kobiety (9,5%) trzykrotnie częściej niż mężczyźni (2,7%) zdecydowanie zgadzały się z opinią, że ciało seniora jest czymś nieatrakcyjnym. Co więcej, kobiety (35,0%) częściej zaznaczały odpowiedź, że ciało seniora jest czymś, co powoduje w nich uczucie lęku przed starością. Mężczyźni zajmowali w tych kwestiach stanowisko odmienne. Ponad połowa z nich (54,1%) wobec blisko 1/3 kobiet (31,2%) raczej nie popierała opinii, że ciało seniora jest czymś nieatrakcyjnym. I mężczyźni (54,1%) niemal dwukrotnie częściej niż kobiety (28,6%) odpowiadali, że ciało seniora jest czymś, co raczej nie powoduje w nich uczucia lęku przed starością. Badane kobiety wydają się bardziej krytyczne wobec atrakcyjności ciała człowieka starego i mają w sobie więcej obaw w związku z postępującymi procesami starczymi. Zauważyć przy tym należy, że dla ponad 1/3 badanych ciało seniora jest zdecydowanie lub umiarkowanie obojętne i częściej był to głos mężczyzn (34,9%) niż kobiet (21,4%).

Ciało seniorki i seniora w kulturze ciałowocentrycznej

Przemoc symboliczna wobec seniorów, będąca zagadnieniem wokół którego prowadzone są analizy w niniejszym tekście, wymaga zwrócenia uwagi na ciało człowieka jako rzeczywistość społeczno-kulturową. Wiemy, że dla badanych seniorów i senierek ważny jest biologiczny wymiar cielesności. Nie oznacza to jednak, że nie dostrzegają oni społeczno-kulturowego aspektu ciała człowieka, przejawiającego się m.in. w podejściu do wyglądu zewnętrznego. Zdaniem 59% respondentów współcześni seniorzy dbają o wygląd zewnętrzny, 9% było przeciwnego zdania, a 32% miało trudność w zajęciu jednoznacznego stanowiska w tej sprawie (wykres 2).



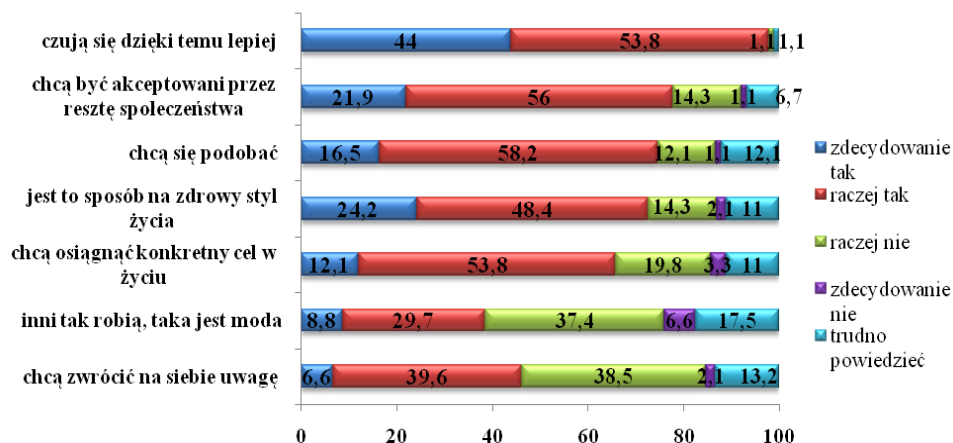
Wykres 2. Czy Pana/Pani zdaniem współcześni seniorzy dbają o wygląd zewnętrzny? (%)

Źródło: badania własne.

Nasuwa się zatem kolejne pytanie: dlaczego, zdaniem badanych, seniorzy dbają o wygląd zewnętrzny? Robią to dla siebie czy może czują się zobligowani zasadami charakterystycznymi dla habitusu młodszych pokoleń, stanowiących większość w społeczeństwie? Jak już wcześniej przytoczono: „przemoc symboliczna jest dyskretną formą manipulacji [...]. Poprzez działania, których podtekstu osoby zdominowane nie potrafią odczytać, jednostki dominujące przekazują im treści, które w danej kulturze uważane są za jedyne prawdziwe i słuszne” (Suchocka 2011, s. 295).

Najczęściej (97,8%) popieranym przez badanych powodem troski dzisiejszego seniora o wygląd zewnętrzny jest wynikające stąd dobre samopoczucie i fizyczne, i psychiczne osób starszych (wykres 3). Ponad 3/4 badanych (77,9%) wskazało, że współczesny senior troszczy się o to, jak wygląda, ponieważ chce być akceptowany przez resztę społeczeństwa. I co ważne, kobiety (18,7%) kilkakrotnie częściej niż mężczyźni (2,2%) udzielały zdecydowanego poparcia tej opinii. Podobnie było w przypadku kolejnego powodu, który w ankiecie został sformułowany: „chcę się podobać”. Odpowiedź tę zaznaczyło 74,7% badanych i częściej był to zdecydowany głos kobiet (13,2%) niż mężczyzn (3,3%).

Ponadto 46,2% badanych uznało, że powodem troski seniorów o wygląd zewnętrzny jest chęć zwrócenia na siebie uwagi, dwukrotnie częściej wskazywana przez kobiety (30,8%) niż przez mężczyzn (15,4%).



Wykres 3. Dlaczego Pana/Pani zdaniem seniorzy dbają o wygląd zewnętrzny? (%)*

Zródło: badania własne.

* Na wykresie przedstawiono opinie tylko tych osób, które wskazały, że seniorzy dbają o wygląd zewnętrzny, oraz tych, którzy nie mieli w tym zakresie jednoznacznego stanowiska (N = 91).

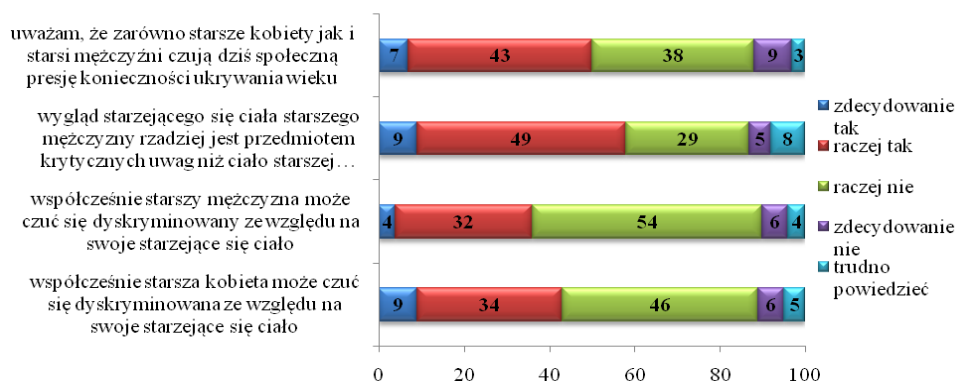
Warto w tym momencie nawiązać do pytań, na które poszukuje się odpowiedzi w niniejszym artykule. Analiza wskazań osób badanych wiedzie do wniosku, że ich zdaniem osoby starsze mogą doświadczać przemocy symbolicznej w odniesieniu do cielesności. Szczególnie wyraźny był w tym zakresie głos kobiet – przedstawicielek płci pięknej. Co prawda, w opinii badanych senierek i seniorów, ich rówieśnicy mogą dbać o wygląd, dlatego że zyskują dzięki temu dobre samopoczucie, ale ponad 3/4 wskazało, że motywacją może być chęć dostosowania się do reguł społecznych. Młodsze generacje, m.in. zdecydowanie częściej obecne w środkach masowego przekazu, promują pewien sposób podejścia wobec ciała. Duże znaczenie ma tu również współczesny konsumpcjonizm i towarzyszące mu nastawienie na zysk. Zyskują ci, którzy trudnią się odmładzaniem ludzkich ciał, jak i ci, którzy takim zabiegom się poddają. Manipulacjom tym ulegają również seniorzy. Chcąc być akceptowanymi przez społeczeństwo, troszczą się o swój wygląd.

Osoby badane, które nie zgadzały się z opinią, że współczesny senior dba o wygląd, lub też nie miały w tym zakresie sprecyzowanego stanowiska, wskazywały, że po pierwsze – słaba kondycja zdrowotna seniora może uniemożliwiać troskę o wygląd (33,0% odp. na „tak”), po drugie – nie mają takiego nawyku (32,0%) albo troska o wygląd wymaga w podeszłym wieku większego wysiłku niż w wieku młodszym i seniorzy nie chcą się

mężczyć (32,0%), a po trzecie – nie mają środków finansowych na działania związane z troską o wygląd (31,0%). Co warto zauważyć, każda z tych opinii częściej była podawana przez mężczyzn niż przez kobiety. Kolejną, czwartą (29,0%) co do częstości podawaną odpowiedzią była ta mówiąca o tym, że dla współczesnych seniorów bardziej liczą się inne wartości, jak np. wiedza, mądrość czy osobowość niż ładny wygląd. Wskazywały tak jednakowo często kobiety i mężczyźni. Odpowiedzi te można również potraktować jako poparcie poglądu, że habitusy ludzi młodych i starych są inne i mogą się ścierać.

Mając świadomość współcześnie panujących trendów dotyczących wyglądu człowieka i zorientowania na jego ciało, osoby uczestniczące w badaniu zapytano, czy dostrzegają dzisiejszą modę na piękne, młode ciało i czy w jakiś sposób może to oddziaływać na seniorów i ich samopoczucie w zakresie cielesności (wykres 4).

Odpowiedzi osób biorących udział w ankiecie wpisują się w koncepcję opisywanych w literaturze przedmiotu podwójnych standardów starzenia się – innych dla kobiet i innych dla mężczyzn (Sontag 1972; Clarke i Korotchenko 2011). Otóż 58,0% respondentów zgodziło się z opinią, że wygląd starzejącego się ciała mężczyzny rzadziej jest przedmiotem krytycznych uwag niż ciało starszej kobiety. Stanowisko to częściej popierały kobiety (57,1%) niż mężczyźni (45,9%).



Wykres 4. Opinie badanych na temat samopoczucia współczesnego seniora w zakresie jego cielesności (%)

Zródło: badania własne.

Z kolei połowa osób badanych zgodziła się z opinią, że zarówno starsze kobiety, jak i starsi mężczyźni odczuwają dziś społeczną presję konieczności ukrywania wieku. Druga połowa nie była co do tego przekonana, a 3% badanych miało trudność z ustosunkowaniem się wobec tego twierdzenia. Kolejna ciekawa kwestia to opinia 43,0% badanych popierająca pogląd, że współczesna starsza kobieta może czuć się dyskryminowana w społeczeństwie ze względu na swoje starzejące się ciało, z kolei 36,0% odpo-

wiedziało, że podobne doświadczenia mogą być udziałem starszego mężczyzny. Jednak ponad połowa ankietowanych nie zgadzała się z opinią, że cielesność seniorów – kobiet i mężczyzn – może być powodem ich dyskryminacji, albo miała trudność w zajęciu jednoznacznego stanowiska w tej sprawie. I co interesujące, to starsze kobiety (58,4%) częściej niż mężczyźni (40,5%) nie zgadzały się z tym, że seniorki doświadczają dyskryminacji, a mężczyźni (54,0%) częściej niż kobiety (36,5%) uważali, że tak właśnie jest. To zaskakujący wynik wymagający weryfikacji na większej i reprezentatywnej próbie.

Literatura przedmiotu (np. Woszczyk 2009; Slevin 2010) na różne sposoby przekonuje, że starsze kobiety jako przedstawicielki płci pięknej czują się niekomfortowo ze swoim starzejącym się ciałem, w dzisiejszym społeczeństwie promującym młodość i związane z nią wartości. Jak wyżej opisano, badane kobiety postrzegają starzejące się ciało przez pryzmat jego atrakcyjności i zauważają, że seniorki są na mniej uprzywilejowanej pozycji niż seniorzy, gdyż więcej się od nich wymaga. Ale okazuje się, że wcale nie musi to oznaczać poczucia bycia dyskryminowaną. Co więcej, 91,0% badanych odpowiedziało, że popiera umiarkowane odmładzanie starości, np. poprzez dbanie seniorów o siebie, o wygląd, ubiór i był to zdecydowany głos zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Można więc powiedzieć, że zdaniem osób badanych, seniorzy przyjmują (we właściwym sobie zakresie) habitus młodszych pokoleń, próbują odnaleźć się w dzisiejszej kulturze ciałowocentrycznej i wydaje się, że mogą czerpać z tego jakieś korzyści.

Jeśli zaś chodzi o opinie mężczyzn dotyczące ich samopoczucia w związku ze starzejącym się ciałem, to okazało się, że seniorzy (45,9%) częściej niż seniorki (30,2%) popierali opinię mówiącą o tym, że mogą oni doświadczać dyskryminacji w związku ze swą starzejącą się cielesnością. Kobiety (64,7%) zdecydowanie częściej niż mężczyźni (48,6%) uważały, że współczesny starszy mężczyzna nie odczuwa dyskryminacji w tym zakresie. W literaturze przedmiotu znajdujemy niewiele publikacji, które dotyczą starzejących się mężczyzn, a tym bardziej ich ciała. W jednej z nich czytamy, że cielesność jest jednakowo ważna dla mężczyzn, jak i dla kobiet (Arcimowicz 2015). Badania wśród białostockich seniorów potwierdzają opinię Krzysztofa Arcimowicza. Wyżej pisano, że ciało człowieka jest dla mężczyzn wyznacznikiem statusu i siedliskiem chorób. Skoro ciało wyznacza status, a ciało mężczyzny, kulturowo rzecz ujmując, powinno być silne, dobrze zbudowane i mocne, z kolei ciało starszego mężczyzny pod różnymi względami takim może nie być, to być może w tym zakresie mężczyźni mogli wnioskować o dyskryminacji mężczyzn w podeszłym wieku, ze względu na ich cielesność. W literaturze przedmiotu czytamy również, że dla mężczyzn – seniorów bardzo ważną kwestią związaną z ich cielesnością jest wydolność ciała i jego sprawne funkcjonowanie (Tobiasz-Adamczyk i in. 2004; Niewiedział 2014). A skoro starzejące się ciało może stać się zależne od innych (np. na skutek choroby), to dla mężczyzn może być to powód do odczuwania wykluczenia społecznego lub dyskryminacji. Jak

wyżej wspomniano, 58,0% badanych zgodziło się z opinią, że ciało starszego mężczyzny rzadziej jest przedmiotem krytycznych uwag niż ciało starszej kobiety. Tu z całą pewnością chodzi o atrakcyjność starzejącego się ciała. Ale oprócz atrakcyjności jest jeszcze funkcjonalna sprawność – zdecydowanie ważniejsza dla mężczyzn, zwłaszcza w kontekście tradycyjnie określonych wzorców męskości.

Zakończenie

Trudno w sposób jednoznaczny odpowiedzieć na pytanie postawione w części metodologicznej, które brzmiało: „czy osoby starsze doświadczają przemocy symbolicznej w zakresie swojej cielesności?”. Choć osoby badane rozumiały cielesność częściej jako rzeczywistość biologiczną, dostrzegały również społeczny jej wymiar przejawiający się m.in. w trosce o wygląd ciała. Zdaniem 97,8% badanych, seniorzy troszczą się o swe ciało, ponieważ chcą czuć się dobrze (fizycznie i psychicznie), z kolei 3/4 uznało, że ich motywacją może być chęć zyskania akceptacji reszty społeczeństwa. Mniejszą grupę stanowili też ci, którzy uważali, że współczesny senior czy seniorka mogą się czuć niekomfortowo ze swoim starzejącym się ciałem. Badani seniorzy dostrzegają więc współczesne zorientowanie na ciało i uważają, że udziela się ono ich rówieśnikom. Z jednej strony opinie osób badanych można zinterpretować jako potwierdzenie spostrzeżenia, że osoby starsze, we właściwym sobie zakresie, dostosowują swe ciało do wzorców charakterystycznych dla habitusu młodszych pokoleń. Częściej jest to udziałem starszych kobiet niż mężczyzn. Jednak z drugiej strony opinie badanych seniorów nie wskazują na to, że seniorzy czują się ofiarami przemocy symbolicznej w zakresie cielesności. Wydaje się, że dzisiejsze zorientowanie na ciało może dawać seniorom pewne korzyści. Mogą zyskać przede wszystkim dobre samopoczucie, gdy o siebie dbają. W związku z tym, jak można odpowiedzieć na pytanie postawione w tytule pracy?

Jeśli weźmiemy pod uwagę to, że promuje się dziś odmłodzoną starość, mówi się o tym, co należy robić, by mieć ciało pasujące do wymogów współczesności, to odpowiedź na to pytanie brzmi: „nie”. Nie są wykluczeni, ponieważ osób wykluczonych nie bierze się pod uwagę. A seniorzy są brani pod uwagę, np. przez branżę kosmetyczną i nie tylko. Lecz jeśli przyznamy, że senior nie może o siebie nie dbać, nie może pozwolić prawom natury na dowolność w przebiegu procesów starzenia się ciała, a wręcz musi do swego habitusu włączyć zasady cechujące habitus młodszych pokoleń, to można powiedzieć, że seniorzy są wykluczeni społecznie. Ich starość i starzejące się ciało nie są społecznie akceptowane. Trzeba je odmładzać. Większy problem mają z tym seniorki, chociaż sytuacja seniorów, nieco mniej skomplikowana, do łatwych również nie należy.

Bibliografia

- Arcimowicz K. (2015), *Współczesny ideał męskiego ciała – wybrane aspekty problematyki*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica”, nr 55, s. 57-76.
- Bourdieu P., Wacquant L. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii system nauczania*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Clarke L.H., Korotchenko A. (2011), *Aging and the Body: A Review*, „Canadian Journal on Aging”, nr 30 (3), s. 495-510.
- Łaciak B. (2006), *Obyczaje dotyczące ciała w Polsce okresu transformacji*, [w:] *Praktyki cielesne*, J.M. Kurczewski, B. Łaciak, A. Herman, D. Dzido, A. Suflida (red.), Wydawnictwo „Trio”, Warszawa, s. 69-111.
- Niewiedział D. (2014), *Już nie kobieta? Samoocena atrakcyjności ciała starzejących się wdów*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 15, s. 263-278.
- Shilling Ch. (2010), *Socjologia ciała*, tłum. M. Skowrońska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Slevin K.F. (2010), „If I had lots of money... I'd have a body makeover”: *Managing the Aging Body*, „Social Forces”, nr 88 (3), s. 1003-1020.
- Sontag S. (1972), *The double standard of aging*, „Saturday Review”, t. 23, s. 29-38.
- Suchocka A. (2011), *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, nr 4 (187), s. 293-302.
- Szacki J. (2003), *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szczepański M., Gawron G., Ślęzak-Tazbir W. (2008), *Renta urody i tunika Nesspsa. Ciało w społecznej percepcji*, [w:] *Ciało spieniężone? Szkice antropologiczne i socjologiczne*, M.S. Szczepański, B. Pawlica, A. Śliz, A. Zarębska-Mazan (red.), Śląskie Wydawnictwa Naukowe, Tychy–Opole, s. 55-74.
- Tobiasz-Adamczyk B., Brzyski P., Bajka J. (2004), *Społeczne uwarunkowania jakości życia kobiet u progu wieku starszego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Turner B. (1984), *The Body and Society*, Basil Blackwell, Oxford.
- Woszczyk P. (2009), *Ciało, kosmetyki, ubranie... Atrakcyjny wygląd w opiniach starszych kobiet*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica”, nr 34, s. 185-204.

PRZEMOC SYMBOLICZNA WOBEC LUDZI STARYCH NOWYM SPOSOBEM ICH WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO? PERSPEKTYWA WSPÓŁCZESNEJ SENIORKI I SENIORA

STRESZCZENIE: Przemoc symboliczna to podstawowa kategoria w rozważaniach Pierre'a Bourdieu. Stanowi ona doskonały punkt odniesienia do analizy obserwowanych współcześnie trendów w zakresie cielesności i troski o wygląd. Kategorię tę wykorzystano do rozpoznania zagadnienia społecznej percepcji starzejącego się ciała człowieka. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród seniorów w artykule poszukuje się odpowiedzi na pytania: czy osoby starsze doświadczają przemocy symbolicznej, w kontekście ich cielesności? Czy dostosowują wygląd swego ciała do wzorców charakterystycznych dla habitusu młodszych pokoleń? Badani seniorzy dostrzegają specyfikę czasów współczesnych, niemniej ich opinie nie pozwalają jednoznacznie wnioskować o tym, czy współczesny senior doświadcza przemocy symbolicznej w zakresie cielesności. Zdaniem badanych ludzie starzy robią dziś wiele, by „pasować” do współczesnego społeczeństwa, chociaż aktywności te są traktowane nie tylko jako wyzwanie, ale i jako działanie przynoszące określone korzyści, np. w postaci dobrego samopoczucia.

SŁOWA KLUCZOWE: starzenie się, ciało seniora, percepcja starzejącego się ciała, przemoc symboliczna.

**SYMBOLICAL VIOLENCE AGAINST THE ELDERLY AS A NEW FORM OF THEIR SOCIAL EXCLUSION?
THE PERSPECTIVE OF CONTEMPORARY ELDERLY WOMEN AND MEN**

SUMMARY: Symbolical violence is one of the crucial categories in Pierre Bourdieu's considerations. It is an excellent reference point for analysis of current trends in terms of carnality and care for appearance. This category was used to recognize the social perception of an aging human body. According to the research carried out among elderly people, this paper will answer such questions as: do the elderly experience symbolical violence in terms of their carnality? Do they adapt the appearance of their bodies to the patterns characteristic for the habitus of younger generations? The elderly who have taken part in the research recognize the specificity of modern times, but their opinions do not allow us to conclude unambiguously whether the contemporary senior experiences symbolical violence in the field of corporality. According to the respondents, today the elderly people do a lot in order to "fit" to the modern society. However, these activities are treated not only as renunciation, but also as the ones that bring some benefits, for example their well-being.

KEYWORDS: aging, the body of a senior, the perception of an aging body, symbolical violence.

NOTA O AUTORACH I REDAKTORACH

Alheit Peter, Prof. em. Dr. Dr. – Georg-August-University of Goettingen, Institute of Education, Waldweg 26, 37073 Goettingen, Germany; e-mail: palheit@gwdg.de

Boguszewski Rafał, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Socjologii, ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, ul. Świętojerska 5/7, 00-236 Warszawa, Polska; e-mail: rafal_boguszewski@sggw.pl; <https://orcid.org/0000-0002-1831-4265>

Cyboran Beata, dr – Uniwersytet Jagielloński, Wydział Filozoficzny, Instytut Pedagogiki, ul. Batorego 12, 31-135 Kraków, Polska; e-mail: beata.cyboran@uj.edu.pl

Czernecka Julita, dr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Katedra Socjologii Struktur i Zmian Społecznych, ul. Rewolucji 1905 r. nr 41/43, 90-214 Łódź, Polska; e-mail: julita.czernecka@uni.lodz.pl; <https://orcid.org/0000-0001-8592-8980>

Dec-Pietrowska Joanna, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: j.dec@ips.uz.zgora.pl; <https://orcid.org/0000-0003-0915-9977>

Doliński Artur, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Psychologii, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: a.dolinski@ips.uz.zgora.pl

Evans Rob, PhD – Otto-von-Guericke University Magdeburg, Academic English, Sprachenzentrum/Language Centre, G40C-253 Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg, Germany; e-mail: rob.evans@ovgu.de

Fronczak Marta, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, studia doktoranckie, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska; e-mail: marta.fronczak29@gmail.com

Gebreselassie Jolanta, dr – Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Wydział Humanistyczny, Zakład Edukacji, ul. Teatralna 25, 66-400 Gorzów Wielkopolski, Polska; e-mail: jgebreselassie@ajp.edu.pl

Ilkiewicz Małgorzata, mgr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, uczestniczka seminarium doktoranckiego prowadzonego przez dr hab. prof. UG Alicję Jurgiel-Aleksander, ul. J. Bążyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: malgorzata.ilkiewicz@pg.gda.pl

Jurgiel-Aleksander Alicja, dr hab. prof. UG – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki, ul. J. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: pedamj@univ.gda.pl

Kataryńczuk-Mania Lidia, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Pracownia Edukacji Artystycznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: L.Katarynczuk-Mania@wpps.uz.zgora.pl

Klimczak Jolanta, dr – Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Socjologii, Zakład Badań Kultury Współczesnej, ul. Bankowa 11, 40-007 Katowice, Polska; e-mail: jolanta.klimczak@us.edu.pl; <https://orcid.org/0000-0003-1167-2921>

Kławiś-Zduńczyk Anna, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Katedra Teorii Wychowania, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska; e-mail: annakz@umk.pl

Kramkowska Emilia, dr – Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Socjologii Edukacji i Gerontologii Społecznej, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, Polska; e-mail: e.kramkowska@uwb.edu.pl; <https://orcid.org/0000-0002-6420-7014>

Kurantowicz Ewa, dr hab. prof. DSW – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki i Pedagogiki Specjalnej, Katedra Andragogiki i Poradownictwa, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska; e-mail: ewa.kurantowicz@dsw.edu.pl

Licznierska Lena Agnieszka, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Pedagogicznych, studia doktoranckie w języku angielskim, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska; e-mail: olibanum@wp.pl

Ligus Rozalia, dr – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, ul. Dąbrowska 1, 50-527 Wrocław, Polska; e-mail: rozalia.ligus@uwr.edu.pl; <https://orcid.org/0000-0003-0418-7346>

Litawa Aleksandra, dr – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, ul. R. Ingardena 4, 30-060 Kraków, Polska; e-mail: aleksandra.litawa@up.krakow.pl; <https://orcid.org/0000-0003-2004-8450>

Łukaszek Maria, dr – Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej, ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów, Polska; e-mail: lukaszek@ur.edu.pl; <https://orcid.org/0000-0001-8637-3171>

Majchrzak-Ptak Kinga, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska; e-mail: kingam@umk.pl; <https://orcid.org/0000-0001-8616-9824>

Milkowska Grażyna, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Profilaktyki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: G.Milkowska@wpps.uz.zgora.pl

Noworolnik-Mastalska Monika, PhD – Roskilde University, People and Technology Department, Universitetsvej 1, Postboks 260, 4000 Roskilde, Denmark; e-mail: minm@ruc.dk; <https://orcid.org/0000-0002-0056-2607>

Olejarz Małgorzata, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki, al. Wojska Polskiego 86, 65-077 Zielona Góra, Polska; e-mail: m.olejarz@ips.uz.zgora.pl

Paprzycka Emilia, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Socjologii, Zakład Socjologii Struktur i Działań Społecznych, ul. Nowoursynowska 166, 02-787 Warszawa, Polska; e-mail: emilia_paprzycka@sggw.pl; <https://orcid.org/0000-0003-3198-958X>

Rongińska Tatiana, dr hab. prof. UZ – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Psychologii, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: t.ronginska@wpps.uz.zgora.pl

Rusnak Monika, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, studia doktoranckie w języku angielskim, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław, Polska; e-mail: monika.rusnak.pl@gmail.com

Silna Karolina, mgr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, studia doktoranckie, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: karolinasilna@o2.pl

Słowińska Sylwia, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Instytut Pedagogiki, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki, al. Wojska Polskiego 86, 65-077 Zielona Góra, Polska; e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl; <https://orcid.org/0000-0002-0185-4062>

Solarczyk-Szwec Hanna, dr hab. prof. UMK – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska; e-mail: hanna.solarczyk@umk.pl; <https://orcid.org/0000-0003-4741-4465>

Subasi Seyda, M.A. – University of Vienna, Institute of Educational Sciences, Sensengasse 3A 1090 Vienna, Austria; e-mail: seyda.subasi@univie.ac.at

Szwech Agata, dr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń, Polska; e-mail: agataszwech@wp.pl

Wajszczyk Katarzyna, dr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki, ul. J. Bążyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska; e-mail: pedkml@ug.edu.pl; <https://orcid.org/0000-0001-7682-336X>

Zielińska-Pękał Daria, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Katedra Pedagogiki Społecznej, al. Wojska Polskiego 69, 65-762 Zielona Góra, Polska; e-mail: d.zielinska-pekala@ips.uz.zgora.pl; <https://orcid.org/0000-0003-0521-9573>

