

15

DYSKURSY
**MŁODYCH
ANDRAGOGÓW**

REDAKCJA NAUKOWA
Małgorzata Olejarz

UNIwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2014

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, Sylvia Słowińska (redaktorzy tematyczni)
Edyta Mianowska (redaktor statystyczny)

LISTA RECENZENTÓW

www.dma.wpsnz.uz.zgora.pl

KOREKTA TŁUMACZEŃ

Justyna Gil

REDAKCJA JĘZYKOWA

Agnieszka Gruszka

REDAKCJA TECHNICZNA

Anna Strzyżewska

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu
Zielona Góra 2014

ISBN 978-83-7842-129-0
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, sekretariatow@adm.uz.zgora.pl

SPIS TREŚCI

Małgorzata Olejarz	
<i>Wstęp</i>	7

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

red. Małgorzata Olejarz

Alicja Jurgiel-Aleksander	
<i>Upolitycznienie znaczenia edukacji dorosłych</i>	13
Monika Bartkowiak, Joanna Szłapińska	
<i>Znaczenie budowania wizerunku pracodawcy na nowym rynku pracy</i>	25
Michał Mielczarek	
<i>„Kapitał aktywizacyjny” w polu społecznym Powiatowego Urzędu Pracy – o pomaganiu osobom bezrobotnym</i>	39
Joanna Kłodkowska	
<i>Uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji na przykładzie Ochotniczych Hufców Pracy</i>	49
Anna Matusiak	
<i>Uznawanie kwalifikacji w kontekście uczenia się przez całe życie. Ustalenia – doświadczenia – dylematy</i>	63
Magdalena Sasin	
<i>Polscy studenci w programie wymiany międzynarodowej „Erasmus” – założenia, stan faktyczny i możliwości zmiany</i>	75
Tomasz Maliszewski	
<i>Ignacy Solarz (1891-1940) w polskim powojennym piśmiennictwie pedagogicznym. Wnioski dla współczesnych</i>	85
Agata Szwach	
<i>Rok 1981 w dzienniku Haliny Semenowicz – przesłanie dla teraźniejszości</i>	99

DYSKURS PORADOZNAWCZY

red. Małgorzata Olejarz

Joanna Minta	
<i>Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradoznawczej</i>	113
Anna Bilon	
<i>Rola doradców kariery w Holandii z perspektywy teorii strukturacji</i>	129
Agnieszka Dragon	
<i>Mediacja w świetle symbolicznego interakcjonizmu</i>	141
Daria Zielińska-Pękał	
<i>Wykorzystanie strategii emicznej w badaniach nad poradniczymi praktykami wspólnot wirtualnych</i>	155

DYSKURS EDUKACJI KULTURALNEJ

red. Sylwia Słowińska

Urszula Lewartowicz	
<i>„Jeszcze nie senior i już nie młodzież” – przyczynek do dyskusji o zainteresowaniach i potrzebach kulturalnych dorosłych</i>	173

Beata Kunat

- Twórcza aktywność plastyczna nauczycieli edukacji wizualnej
jako dziedzina ich rozwoju zawodowego* 185

Alicja Mironiuk-Netreba

- Edukacyjny potencjał sztuki filmowej, czyli
czego o niepełnosprawności ruchowej możemy się nauczyć w kinie.* 195

Marek Zadłużny

- Twórczość w polu działalności animatora kultury* 213

Jarosław Dulęba

- Świat „milczącej większości” jako kontekst edukacji kulturowej – o źródłach
animacji kultury oporu* 227

DYSKURS GENDEROWY

red. Emilia Paprzycka

Katarzyna Walentynowicz-Moryl

- Kobiety „niestuprocentowe”? Sposoby definiowania kobiecości przez kobiety
doświadczające pierwotnych trudności prokreacyjnych.* 245

Dorota Niewiedział

- Już nie kobieta? Samoocena atrakcyjności ciała starzejących się wdów* 263

Beata Trzop

- Niewidzialne kobiety? Kobiecość kobiet w fazie życia
pomiędzy średnią i późną dorosłością* 279

Joanna Dec-Pietrowska, Agnieszka Walendzik-Ostrowska

- Kobieta „upadła” – o stereotypowym postrzeganiu kobiet świadczących
usługi seksualne. Analiza forów internetowych* 295

Julita Czernecka

- Emancypantki i nieudacznicy? Medialny obraz singli i singielek
a ich rzeczywiste odniesienia.* 311

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska, Zbigniew Izdebski

- Jak dobieramy się w pary? Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa
a preferowane cechy partnera* 329

SPRAWOZDANIA**Agnieszka Szewczyk**

- XV Letnia Szkoła Andragogów i Poradodawców,
Międzygórze, 20-24 maja 2013 roku* 349

- Nota o autorach.* 355

CONTENTS

Małgorzata Olejarz	
<i>Preface</i>	7

ANDRAGOGICAL DISCOURSE

ed. Małgorzata Olejarz

Alicja Jurgiel-Aleksander	
<i>Political meanings of adult education</i>	13
Monika Bartkowiak, Joanna Szłapińska	
<i>The importance of building the image of the employer in the new labour market</i> . . .	25
Michał Mielczarek	
<i>“Activating capital” in Job Center’s social field – on the issue of supporting unemployed people</i>	39
Joanna Kłodkowska	
<i>Transformations in the Voluntary Labour Corps: A Case Study of Learning to Cope with Organisational changes</i>	49
Anna Matusiak	
<i>Recognition of qualifications in the context of lifelong learning. Arrangements – experiences – dilemmas</i>	63
Magdalena Sasin	
<i>Polish students in the international exchange programme “Erasmus”</i>	75
Tomasz Maliszewski	
<i>Ignacy Solarz (1891-1940) in Polish post-war educational literature. Conclusions for the contemporaries</i>	85
Agata Szwech	
<i>Year 1981 in Halina Semenowicz’s diary – a message for the present</i>	99

COUNSELLING DISCOURSE

ed. Małgorzata Olejarz

Joanna Minta	
<i>Faces of contemporary careers in the counselling perspective</i>	113
Anna Bilon	
<i>The role of career counsellors in the Netherlands from the perspective of structuration theory</i>	129
Agnieszka Dragon	
<i>Mediation in the light of symbolic interactionism</i>	141
Daria Zielińska-Pękał	
<i>The use of emic strategy in research on counselling practices of virtual communities</i>	155

CULTURAL EDUCATION DISCOURSE

ed. Sylwia Słowińska

Urszula Lewartowicz	
<i>“Not a senior yet, not a young person any more” – a starting point for a discussion concerning the interests and cultural needs of adults</i>	173

Beata Kunat

Creative artistic activity of visual education teachers as a field of their professional development. 185

Alicja Mironiuk-Netreba

Educational potential of films, or what one can learn about physical disability from movies 195

Marek Zadłużny

Creativity in the field of activity of animator of culture 213

Jarosław Dulęba

World of "silent majority" as the context of cultural education – about sources of the cultural animation of the resistance 227

GENDER DISCOURSE

ed. Emilia Paprzycka

Katarzyna Walentynowicz-Moryl

"Not fully" a woman? Ways of defining femininity by women experiencing primary procreative problems. 245

Dorota Niewiedział

No longer a woman? The physical attractiveness of ageing widows. 263

Beata Trzop

Invisible women? Femininity of women in the stage of life between the middle and late adulthood 279

Joanna Dec-Pietrowska, Agnieszka Walendzik-Ostrowska

"Fallen woman" – about stereotypical perception of women providing sexual services. The internet forums analysis. 295

Julita Czernecka

"Suffragists" and "failures" – reality and mass media about single people. 311

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska, Zbigniew Izdebski

How do we mate? Sex and gender in relation to the preferable qualities in a partner. 329

REPORTS**Agnieszka Szewczyk**

XV Summer School for Researchers on Adult Education and Counsellors, Międzygórze, 20-24 May 2013 349

About the authors 355

WSTĘP

Oddajemy w ręce Czytelników piętnasty tom czasopisma „Dyskursy Młodych Andragogów”. Znalazły się w nim z jednej strony teksty młodych, bywa że początkujących, badaczy, z drugiej zaś – propozycje doświadczonych naukowców, o bogatym, ugruntowanym dorobku naukowym. Wśród autorów tego tomu są przedstawiciele takich uczelni, jak: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet w Białymstoku, Akademia Pomorska w Słupsku, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Zamiejscowy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w Kłodzku, Wszechnica Świętokrzyska oraz Uniwersytet Zielonogórski. Zgromadzone w piętnastym tomie „Dyskursów Młodych Andragogów” teksty naukowe dotyczą zróżnicowanych problemów, wątków i zagadnień związanych, w mniejszym lub większym stopniu, z obszarem szeroko rozumianej edukacji dorosłych, ale też dotyczących najbardziej aktualnych problemów współczesnej „dorosłości” oraz wielorakich kontekstów i przenikających się nawzajem obszarów uczenia się człowieka dorosłego. By ułatwić ich lekturę, uporządkowano je i podzielono na cztery rozdziały tematyczne – nazwane tradycyjnie już dyskursami – andragogiczny, poradoznawczy, edukacji kulturalnej i genderowy.

Dyskurs andragogiczny otwiera tekst Alicji Jurgiel-Aleksander *Upolitycznienie znaczenia edukacji dorosłych*, który jest ważnym, interesującym głosem w dyskusji nad współczesnymi wizjami i polami znaczeniowymi edukacji dorosłych. Autorka poddaje w nim krytycznej refleksji obecne i dominujące we współczesnej andragogice dyskursy, dotyczące z jednej strony wizji oświecania społeczeństwa, z drugiej – przygotowania kadr na rynek pracy. Zagadnienia związane ze zmianami na nowym rynku pracy, znaczeniem budowania wizerunku pracodawcy oraz specyfiką funkcjonowania nowoczesnej firmy są z kolei przedmiotem artykułu Moniki Bartkowiak i Joanny Szłapińskiej. W obszarze pracy, a ściślej problematyki bezrobocia, mieści się też tematyka tekstu Michała Mielczarka, w którym, rozważając aktywne pomaganie osobom bezrobotnym w polu Powiatowego Urzędu Pracy, autor próbuje dokonać opisu fenomenu „kapitału aktywizacyjnego” – nowej formy kapitału symbolicznego i jego konsekwencji społecz-

nych. Procesowi uczenia się w organizacji, na przykładzie Ochotniczego Hufca Pracy, poświęcony jest tekst Joanny Kłoddowskiej, oparty na kilkuletnich doświadczeniach badawczych autorki, odwołujący się do teorii andragogicznych i socjologicznych, pokazujący różne wymiary tego procesu, w tym przede wszystkim uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji. Następną propozycja to artykuł Anny Matusiak, w którym przedstawiono problematykę uznawania kwalifikacji w kontekście uczenia się przez całe życie, w tym między innymi dotychczasowe, polskie i zagraniczne, doświadczenia w zakresie uznawania efektów kształcenia oraz obecne próby zmierzenia się z nowymi w tym względzie wyzwaniami i towarzyszące im dylematy. Opracowanie Magdaleny Sasin dotyczy programu wymiany międzynarodowej studentów „Erasmus”. Autorka nie tylko opisuje jego założenia, ale też wskazuje na zróżnicowanie motywów aplikacji do programu polskich studentów i problemy w jego realizacji oraz sugeruje konieczność wprowadzenia w nim zmian. Dwa ostatnie teksty w dyskursie andragogicznym mają charakter historyczno-biograficzny. Pierwszy z nich, którego autorem jest Tomasz Maliszewski, poświęcony jest Ignacemu Solarzowi (1891-1940) – wielkiemu polskiemu reformatorowi edukacji dorosłych – i jego ideom mogącym być inspiracją zarówno dla współczesnej myśli andragogicznej, jak i praktyki edukacyjnej, w szczególności w środowiskach marginalizowanych społecznie i kulturowo. Drugi tekst, zamykający dyskurs andragogiczny, to opracowanie Agaty Szwech prezentujące postać Haliny Semenowicz – prekursorki i propagatorki technik Celestyna Freineta na gruncie polskiej pedagogiki – na podstawie analizy jej osobistych dzienników z 1981 roku.

Poradowniczy dyskurs rozpoczyna się od artykułu Joanny Minty stanowiącego pogłębiony przegląd definicji i koncepcji kariery, w tym zmian zachodzących w jej rozumieniu, jak też sposobów realizacji różnych dróg zawodowych/życiowych współczesnych ludzi. Pewną kontynuacją tej problematyki jest tekst Anny Bilon koncentrujący się na roli doradcy kariery w Holandii z perspektywy teorii strukturacji, w którym autorka prezentuje analizę części swoich badań prowadzonych w tym kraju, wskazując przy tym szczególnie na złożoność roli społecznej doradców kariery i jej kontekst kulturowy. W kolejnym opracowaniu – Agnieszki Dragon – podjęta została analiza mediacji w metaforycznym ujęciu teatru, oparta na teorii symbolicznego interakcjonizmu, ukazująca przy tym elementy wspólne dla procesu mediacji i sytuacji poradniczej. Tekstem zamykającym dyskurs poradowniczy jest artykuł Darii Zielińskiej-Pękał, którego autorka dzieli się swoimi doświadczeniami badawczymi dotyczącymi wykorzystania strategii emiczej w badaniach nad poradniczymi praktykami wspólnot wirtualnych.

Dyskurs edukacji kulturalnej, przygotowany i opracowany przez redaktorkę tematyczną „Dyskursów Młodych Andragogów” doktor Sylwię Słowińską, otwiera tekst Urszuli Lewartowicz skupiający się na problematyce aktywności kulturalnej osób dorosłych w wieku 28-40 lat i w tym kontekście prezentujący założenia i wnioski badaw-

cze z projektu „Poczekalnia”, realizowanego w ramach programu „Dom Kultury + Inicjatywy lokalne”. Propozycja Beaty Kunat ma charakter doniesienia z badań, w których przedmiotem analiz uczyniono twórczą aktywność plastyczną nauczycieli edukacji wizualnej jako istotną dziedzinę ich rozwoju zawodowego. Tematem artykułu Alicji Mironiuk-Netreby jest z kolei kultura popularna, w tym przypadku film, jako obszar edukacji nieformalnej dorosłych. Autorka, odwołując się do badań własnych, analizuje, w jaki sposób film komercyjny może dostarczać widzom wiedzy na temat niepełnosprawności ruchowej i tym samym mieć wpływ na zmianę postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Tekst Marka Zadłużnego, poświęcony kwestiom twórczości w kontekście animacyjnym, ma charakter eksplanacyjny i przeglądowy, a jego celem jest między innymi wyjaśnienie i uporządkowanie pojęć związanych z relacją animacji kultury do/i twórczości. Dyskurs edukacji kulturalnej kończy opracowanie Jarosława Dulęby, w którym autor wskazuje na konieczność i potrzebę poszukiwania nowych form edukacji kulturowej uwzględniającej zachodzące zmiany cywilizacyjne, opartej na procesie twórczym i jego aspektach stanowiących źródło kultury oporu.

Czwarty dyskurs – genderowy – został skonstruowany i opracowany przez redaktorkę tematyczną „Dyskursów Młodych Andragogów” doktor Emilię Paprzycką. Rozpoczyna go tekst Katarzyny Walentynowicz-Moryl poświęcony analizie sposobów definiowania kobiecości przez kobiety doświadczające trudności prokreacyjnych, dokonanej na podstawie wywiadów przeprowadzonych w ramach szerszego projektu badawczego autorki. Następna propozycja to artykuł Doroty Niewiedziały dotyczący samooceny atrakcyjności ciała u wdów w starszym wieku, w którym autorka, między innymi również odwołując się do badań własnych, prezentuje psychospołeczne aspekty wdowieństwa starych kobiet oraz mechanizmy kształtujące i utrzymujące ich subiektywną ocenę atrakcyjności ciała. Opracowanie Beaty Trzop jest z kolei próbą rekonstrukcji komponentów kształtowania się nowej, dojrzałej kobiecości u kobiet powyżej pięćdziesiątego roku życia, znajdujących się w fazie życia pomiędzy średnią i późną dorosłością. O stereotypowym postrzeganiu kobiet świadczących odpłatne usługi seksualne piszą w swym tekście Joanna Dec-Pietrowska i Agnieszka Walendzik-Ostrowska, które na podstawie analizy forów internetowych omawiają najpowszechniejsze stereotypy funkcjonujące w społecznym odbiorze kobiet trudniących się prostytutką. Autorka kolejnego artykułu, Julita Czernecka, próbuje odpowiedzieć na pytanie, jaki wizerunek singli i singlek jest kreowany przez media i czy znajduje on potwierdzenie w badaniach empirycznych prowadzonych wśród osób żyjących w pojedynkę. Tekstem kończącym dyskurs genderowy jest opracowanie Emilii Paprzyckiej, Edyty Mianowskiej i Zbigniewa Izdebskiego poświęcone problematyce współzależności pomiędzy płcią biologiczną i społeczno-kulturową a oczekiwaniami wobec partnera życiowego. Zaprezentowane w tym artykule wyniki analizy badań, dokonanej przy zastosowaniu perspektywy

gender jako perspektywy analitycznej, pokazują wyraźne zróżnicowanie oczekiwań kobiet i mężczyzn reprezentujących odmienne typy płci społeczno-kulturowej. Cały tom zamyka sprawozdanie Agnieszki Szewczyk z XV Letniej Szkoły Andragogów i Poradodawców, w którym to cyklicznym zdarzeniu naukowym, odbywającym się corocznie od kilkunastu lat, brała udział również część autorów niniejszej publikacji.

Zebrane w piętnastym tomie „Dyskursów Młodych Andragogów” teksty w dużej mierze dotyczą współczesnych obszarów i kontekstów całonaukowego uczenia się dorosłych, opisywanych z różnych perspektyw i różnych punktów widzenia. W tym tomie, w poszczególnych jego dyskursach tematycznych, spotkali się pedagodzy, psychologowie i socjologowie reprezentujący ważniejsze ośrodki akademickie z całego kraju, dzieląc się swoimi rozważaniami, refleksjami i ustaleniami badawczymi. Wydaje się, że ten rodzaj interdyscyplinarnego, zróżnicowanego środowiskowo i tematycznie, naukowego spotkania na łamach naszego czasopisma daje szansę na kolejne poszerzenie „dyskursowej” przestrzeni wymiany myśli i doświadczeń, mogące jednocześnie być inspiracją do stawiania nowych pytań problemowych i podejmowania nowych wątków badawczych, dotyczących różnych obszarów naszej rzeczywistości, w tym również tych związanych z szeroko rozumianą edukacją dorosłych.

Zachęcając i zapraszając Czytelników do lektury piętnastego tomu „Dyskursów Młodych Andragogów”, chcę podkreślić szczególną rolę Recenzentów tego tomu, dzięki których konstruktywnym, krytycznym i cennym uwagom poszczególne teksty, a tym samym cały tom, mogły zostać dopracowane i udoskonalone. Za tę wnikliwą i rzetelną pracę serdecznie dziękuję wszystkim Recenzentom w imieniu swoim, autorów oraz całego zespołu redakcyjnego „Dyskursów Młodych Andragogów”.

Małgorzata Olejarz

DYSKURS

andragogiczny

red. Małgorzata Olejarz

Alicja Jurgiel-Aleksander

UPOLITYCZNIE ZNACZENIA EDUKACJI DOROSŁYCH*

Poddawanie nieustannej refleksji znaczenia edukacji dorosłych ze względu na rodzaj uzasadnień, do których odwołują się jej kreatorzy, to znaczy politycy, administratorzy, podmioty wspierające jak UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury], Bank Światowy), wydaje się podstawowym zadaniem i zobowiązaniem etycznym badaczy z kilku powodów. Między innymi z powodu identyfikacji wizji społecznego porządku, jaką posługują się jej autorzy, odwołując się do konieczności poszukiwania koncepcji nowoczesnej edukacji, konieczności jej naprawy, „uzdrawiania” zwłaszcza ze względu na – jak to się mówi potocznie – „nieprzystawalność sytemu edukacyjnego do nowych czasów”. Taka retoryka jest charakterystyczna nie tylko dla współczesności. Głoszenie przez różne podmioty edukacji tezy mówiącej o tym, że edukacja ma społeczne zobowiązania, zawsze rodziło pokusę instrumentalizacji jej działań pod szyldem tworzenia lepszego porządku. W niniejszym artykule postaram się odpowiedzieć na pytanie, jaka wizja edukacji kryje się za tymi uzasadnieniami, oprę się na dwóch współczesnych dyskursach obecnych w andragogice – pierwszym, który widzi sens edukacji w oświecaniu społeczeństwa, i drugim – dla którego sens edukacji leży w przygotowaniu kadr na rynek pracy. Obydwa operują innymi uzasadnieniami ze względu na kontekst społeczno-ekonomiczny, w jakim edukacja się rozwijała i rozwija, ale za każdym razem eksponują jej rolę adaptacyjną (dostosowania się do rzeczywistości, którą uznajemy za obiektywnie daną) i kompensacyjną (wyrównywanie braków w wiedzy i umiejętnościach). Innymi słowy, gdyby sformułowany niegdyś w polskiej polityce oświatowej cel w postaci tworzenia szczęśliwego człowieka socjalizmu zastąpić kształtowaniem szczęśliwego pracownika i konsumenta, to ideologia przydatności społecznej i ekonomicznej pozostaje elementem dominującym w formułowaniu społecznego znaczenia edukacji. W tym właśnie widzę problem upolitycznienia¹ znacze-

* Tekst zawiera fragmenty moich rozważań opublikowanych w książce: A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013, rozdz. 1.

¹ Joanna Rutkowiak, pisząc o jakości świadomości nauczycieli w okresie przełomu społeczno-politycznego w Polsce lat 90. XX w. na tle uczenia się demokracji jako zanurzonej w wielości argumentacji, dokonała rozróżnienia na: upolitycznienie – jako cechę myślenia poddającego się jednej dominującej

nia edukacji dorosłych, to znaczy w forsowaniu jednej ideologii jako jedynie słusznej i obowiązującej.

Edukacja dorosłych w służbie praktyk oświecania społeczeństwa

Instytucjonalizacja kształcenia, stworzenie zróżnicowanych systemów szkolnego uczenia się dla dorosłych i instytucjonalizacji tegoż uczenia się były oznaką demokratyzowania oświaty i wyrazem solidaryzmu społecznego w powojennej Europie². Dążenie do tego, by edukacja dorosłych była instrumentem zapewniającym pomyślność obywatelom i społeczeństwom, było odczytywane jako niekwestionowany jej cel, co widać w rozmaitych międzynarodowych dokumentach polityków określających stan oświaty w poszczególnych krajach i wyzwań stojących przed współczesną edukacją, w tym edukacją dorosłych. Zarówno w Raplocie Faure'a³ z lat 70. XX wieku, w którym podkreślano wartość postępu naukowo-technicznego dla rozwoju ludzkości, jak i w Raplocie Delorsa⁴ z lat 90. tegoż stulecia, w którym wciąż zwracano uwagę na potencjał edukacji dla rozwoju społecznego, ale także ekonomicznego współczesnego świata, autorzy domagają się większej demokratyzacji oświaty, znaczącego zaangażowania środków finansowych w organizowanie systemów edukacji ustawicznej oraz powiązania oświaty instytucjonalnej z jej zróżnicowanym odbiorcą. Choć zauważają oni niejednołitość dorosłych pod względem kompetencyjnym, to jest ona raczej powodem troski o tych, którzy muszą dopasować się do rozwoju przemysłowego i postępu cywilizacyjnego, niż manifestowaniem ich odrębności i poszukiwaniem różnych miejsc uczenia się. I choć widać pierwsze sygnały humanizowania tego dyskursu, ponieważ zwraca się tu uwagę na potencjał nowych form uczenia się dorosłych w postaci pozaformalnej edukacji

ideologii i polityczność – zakładającą istnienie wielu ideologii, typową dla ładu policentrycznego. Zob. J. Rutkowiak, M. Szczepiska-Pustkowska, *Polityczność a upolitycznienie wychowania (W oparciu o teoretyczną rekonstrukcję fenomenu „pedagogika socjalistyczna”)*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 209-244.

² Trzeba jednak zaznaczyć, że historia oświaty dorosłych w Europie jest bardzo skomplikowana, a jej geneza związana jest z ruchem społecznym, oświatą ludową i edukacją pozaformalną. Miała też ona od początku różne cele, ze względu na moment historyczny, porządek społeczny i polityczny, zaplecze kulturowe społeczeństw. Zob. A. Bron-Wojciechowska, *Oświata dorosłych jako czynnik przemian społecznych – utopia czy rzeczywistość*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski, Poznań–Toruń 1999. H. Solarczyk, *Andragogika w Niemczech. Warunki rozwoju dyscypliny pedagogicznej*, Toruń 2008.

³ E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975.

⁴ *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, red. J. Delorse, Warszawa 1998.

i pracy animacyjnej w środowisku, to w dalszym ciągu retoryka jest utrzymana w duchu „konieczności dopasowania się do wymagań współczesnego świata”⁵.

Moc tej retoryki, koncentrująca się na funkcji oświecania społeczeństwa oraz konieczności aktualizowania wiedzy, przekładała się i wciąż przekłada na dominującą w tym dyskursie andragogicznym wartość środków, metod i sposobów dostarczania wiedzy, a nie na problematyzowanie jej statusu, sposobu jej wytwarzania czy pochodzenia⁶. Rozwój nowoczesnych środków komunikacji jeszcze bardziej wzmacnia jej technologiczny obraz i każe widzieć edukację dorosłych, jak krytycznie ujmuje to Gert J.J. Biesta⁷, w perspektywie dostarczyciela warunków uczenia się dla dorosłych, redukując jej znaczenie do fizycznego organizowania dorosłym uczenia się.

Trzeba przyznać, że w polskiej andragogice dyskurs ten ma kilka odcieni. Pierwszy – **dydaktyczny** (w rozumieniu pedagogiki instrumentalnej), kiedy autorzy w swoich pracach skoncentrowani są na przekonaniu, że celem edukacji jest postęp społeczny i cywilizacyjny, dlatego należy wzmocnić bazę dydaktyczną i poradniczą w zakresie tego, jak mają uczyć się dorośli, ponieważ to, czego mają się uczyć, jest związane z wiedzą zakotwiczoną w dyscyplinie i nie jest przedmiotem dyskusji. Można by powiedzieć, parafrazując jednego z krytycznych badaczy, że w tej sytuacji nie ma edukacji dorosłych (co sugerowałaby jej różnorodność celów, instytucji i środowisk uczenia się), są jedynie dorośli uczęszczający na zajęcia do szkoły⁸. Drugi odcień ma charakter **etaty-styczny i indoktrynacyjny**, autorzy przekonują bowiem, że celem edukacji w Polsce jest wychowanie i kształcenie dorosłych na miarę społeczeństwa socjalistycznego, instytucjonalizując każdy rodzaj praktyk związanych z uczeniem się, widząc w tym skuteczny instrument podporządkowania dorosłego państwu. Trzeci – to współczesna adaptacyjna **wersja krytyki szkoły jako instytucji**, kiedy krytykuje się szkołę za jej nieadekwatność kształcenia w zakresie „przystosowania się do nowych czasów”, wskazując na listę nowych powinności, wymieniając starą listę na nową, ale nie negocjując jej zawartości. Czwarty odcień ma postać **oświeceniowej tradycji popularyzowania wiedzy naukowej** z wyraźną tendencją do instytucjonalizowania uczenia się dorosłych. Spróbujmy przyjrzeć się każdemu z nich.

Dydaktyczny fundament praktyk oświecania w tym dyskursie redukuje widzenie oświaty dorosłych do przekazu treści za pomocą różnego typu lekcji – jak powiada Józef

⁵ Szczegółowe opracowanie dokumentów zawiera praca H. Solarczyk, *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001.

⁶ M. Małewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 22-44.

⁷ G.J.J. Biesta, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Boulder-London 2010, s. 1-27.

⁸ G. Foley, *Radical adult education and learning*, „International Journal of Lifelong Education” 2001, vol. 20, no 1/2, s. 71-88.

Półturzycy⁹ – jako formy nauczania-uczenia się z wykorzystaniem katalogu dostępnych metod i środków, traktowanych tu jako instrument pracy umysłowej dorosłego. Istotą tego procesu, twierdzą andragodzy, jest umiejętność zorganizowania treści kształcenia i przekazania ich w taki sposób, by można było dokonać pomiaru i ocenić na tej podstawie efektywność kształcenia. Dlatego sednem organizacji procesu kształcenia i pracy nauczyciela jest operacjonalizacja celów kształcenia w taki sposób, by to, czego uczymy, można było przełożyć na to, co mierzalne. Jak twierdzi Józef Skrzypczak

[...] w wielu obszarach edukacji dorosłych, szczególnie w ramach realizacji zadań z zakresu kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, wymienione procedury operacjonalizacji celów są szczególnie godne polecenia, racjonalizują bowiem i intensyfikują proces tego kształcenia, pozwalając także na precyzyjną kontrolę jego przebiegu¹⁰.

W ten sposób niedoskonałość nauczania-uczenia się wiąże się raczej z nieobecnością środków dydaktycznych, takich jak: gry dydaktyczne, wykorzystanie pakietów czy podręczników audiowizualnych i z niedostateczną odpowiedzialnością nauczyciela, która spada w głównej mierze na niego, „choćby uczniowie byli osobami dorosłymi”¹¹, a nie z problematycznością wybranej koncepcji kształcenia. Przeciwnie, liczne opracowania pedagogów tego nurtu, takich autorów jak: Czesław Kupisiewicz, Bolesław Niemierko, Krzysztof Kruszewski¹², na których andragodzy się powołują, wzmacniają postrzeganie edukacji dorosłych przez pryzmat konieczności stworzenia efektywnego modelu kształcenia. A argument dotyczący zmian w kulturze wykorzystywany jest na dwa sposoby – do podkreślania konieczności realizowania przez edukację dorosłych jej funkcji adaptacyjnej w postaci „dopasowania się do nowego świata” oraz do wykorzystania nowych technologii w usprawnianiu procesu kształcenia. Odpowiedź na pytanie „jak?”, a więc orientacja na metodykę postępowania i instrumentalnie rozumiane uczenie się, determinuje sposób myślenia o edukacji dorosłych do tego stopnia, że nawet ważne dla andragogów samokształcenie (traktowane współcześnie jako proces kreacji tożsamości), zostało sprowadzone do technik samodzielnej pracy z tekstem naukowym, robienia notatek, korzystania z dyskusji, zawsze adekwatnie do analizowanych treści kształcenia¹³.

Język „oddziaływania oświatowego” obecny był w opracowaniach andragogicznych jeszcze wcześniej, bo od lat 50. ubiegłego stulecia, ale w nieco innej konwencji.

⁹ J. Półturzycy, *Dydaktyka nauczycieli*, Toruń 1997, s. 204-238.

¹⁰ J. Skrzypczak, *Nowe technologie edukacyjne w dydaktyce dorosłych i ich możliwości*, [w:] *Oświata...*, s. 132.

¹¹ J. Skrzypczak, *Niektóre aspekty doboru i przekazu informacji w procesie kształcenia dorosłych*, [w:] *Oświata...*, s. 141.

¹² Zob. np. C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984; *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1992; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.

¹³ J. Półturzycy, *Jak studiować zaocznie?*, Toruń 1995, *passim*.

Przy okazji dyskusji na temat odejścia od terminu „pedagogika dorosłych”¹⁴ na rzecz „andragogiki”, która miała uzasadniać nie tylko to, kto jest adresatem tych oddziaływań (nie dzieci i młodzież, a dorośli), ale wzmacniać instytucjonalizację procesu uczenia się, postulowano wyższość idei społeczeństwa socjalistycznego nad kapitalistycznym. Do opisu procesów edukacji dorosłych zaprzęgnięto język indoktrynacji, którym podkreślono konieczność budowania nowego społeczeństwa. Nie tylko „nie wyprowadzono” uczenia się dorosłych ze szkoły (co mogłaby sugerować tendencja odchodzenia od nazwy „pedagogika dorosłych”), mając na uwadze indywidualizację potrzeb poznawczych dorosłych, ale zamknięto je w innych instytucjach, jak: organizacje kulturalno-oświatowe, uniwersytety robotnicze, związki czytelnicze, zakłady pracy. Andragogika jako dyscyplina naukowa – jak twierdził w swoich pracach Lucjan Turowski – miała badać „proces wychowania ludzi dorosłych z punktu widzenia znaczenia tego procesu dla przygotowania ich do pracy, nauki, twórczości, życia społecznego i kulturalnego w społeczeństwie socjalistycznym”¹⁵. To oznaczało, że identyfikowano coraz to nowe sfery oddziaływań wychowawczych, naprawczych i produkowano nowe subdyscypliny andragogiki, którym nadawano nazwy stosownie do rzeczywistości oświatowej, którymi się miały zajmować (np. andragogika czasu wolnego, andragogika obronna, andragogika pracujących zawodowo). Używanie terminu „wychowanie człowieka dorosłego”¹⁶ oznaczało intencjonalne, instrumentalne działanie profesjonalnego edukatora, wyposażonego w metody, w celu wywołania zaplanowanej zmiany w zachowaniu dorosłego, ale też sugerowało ingerencję państwa, jako instytucji, w różne (nawet prywatne) sfery życia człowieka.

Kolejny odcień oświeceniowego dyskursu w edukacji dorosłych wiąże się także z jej funkcją adaptacyjną, wyznaczoną przez postęp, rozwój społeczny i cywilizacyjny, a dotyczy szkoły dla dorosłych, która w swój katalog powinności ma wpisaną „konieczność dopasowania dorosłego do nowych czasów”. Ten postulat opiera się na logice „końca starego i powitania nowego porządku”, albo „nowych wyzwań” i umiejscowiony jest w transformacji ekonomiczno-ustrojowej w Polsce. Nowy porządek został uznany za obiektywnie istniejący świat, dlatego skuteczność oddziaływania instytucji edukacyjnych na różnych poziomach uzależnia się od stopnia dopasowania do tego, co nowe. W instytucjach kształcenia dorosłych wiąże się to z zastosowaniem w szkole nowoczesnych, dotąd nieobecnych metod nauczania-uczenia się i zorientowaniem kształcenia na nową wiedzę i umiejętności. Według andragogów¹⁷, dorośli potrzebują

¹⁴ K. Wojciechowski, *Wychowanie dorosłych*, Warszawa 1996, *passim*; L. Turowski, *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1972, s. 13-22.

¹⁵ L. Turowski, *Andragogika. Zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych*, Warszawa 1976, s. 23.

¹⁶ L. Turowski, *Wprowadzenie...*, s. 20-22.

¹⁷ J. Stochmiałek, *Rola treningu asertywności w kształtowaniu kompetencji andragogicznych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 4 (39), s. 17-26; S. Kuruliszewski, *E-learning jako narzędzie*

dziś między innymi szkoleń z zakresu wiedzy samorządowej, ale także informatycznej i obsługi nośników cyfrowych, potrzebują treningu asertywności i muszą radzić sobie z segregowaniem natłoku informacji, muszą wiedzieć, jak funkcjonuje rynek pracy i umieć się na nim zaprezentować. A nauczyciele w tej sytuacji – postulują badacze – muszą się dokształcać w zakresie tego, co nowe¹⁸.

Czwarty odcień tego dyskursu oscyluje wokół konieczności popularyzacji nauki, ponieważ „nauka i technika zmieniają jakość życia”. Kiedy sięgniemy do historii oświaty dorosłych¹⁹ i tradycji prowadzenia odczytów przez kadrę akademicką w kołach dyskusyjnych, uniwersytetach trzeciego wieku, uniwersytetach robotniczych, to okaże się, że przedmiotem prowadzonych wtedy analiz były dydaktyczne formy popularyzowania nauki. Tak też jest współcześnie, tyle tylko, że zmieniły się instytucje popularyzacji nauki, takie jak akademickie centra komputerowe czy wszelkie otwarte formy edukacyjne organizowane przez uniwersytety i szkoły, ale ich analiza prowadzona jest wciąż pod kątem form działalności dydaktycznej. Sposób opisu tej działalności oświatowej został ukształtowany przez dydaktyczną retorykę zwracającą się do metodyki postępowania oraz do środków przekazu, takich jak: żywe słowo, druk, ogląd i działanie²⁰, a także instytucjonalizującą uczenie się dorosłych.

Trzeba przyznać, że jakość umownie nazwanego oświeceniowego dyskursu w andragogice do lat 90. ubiegłego stulecia była inna w Polsce i inna na Zachodzie. I choć trzon – w postaci traktowania edukacji jako instrumentu emancypacji dorosłych – jest wspólny, to sytuacja geopolityczna, warunki ekonomiczne, kulturowe i ideologie wyznaczały inne kierunki eksploracji. O ile w Polsce kierunek poszukiwań badaczy był zorientowany na badanie wydolności systemu oświaty dorosłych w różnych jego formach, z silnym przywiązaniem do dydaktyki, o tyle badacze zachodni w tym czasie eksplorowali świat życia dorosłych i poszukiwali różnych przestrzeni ich rozwoju, nie wykluczając instytucji²¹.

Wspólną kwestią „polityki oświecania” było też zwiększenie dostępu do edukacji dla osób dotąd w niej nieuczestniczących, w trosce o modernizację i rozwój społeczeństwa

dzie współczesnej edukacji ustawicznej, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 4 (39), s. 54-59; M. Garbicz, *Strategiczne planowanie własnego rozwoju zawodowego*, „Rocznik Andragogiczny 2000”, s. 246-258.

¹⁸ E. Sapia-Drewniak, *Nauczyciele szkół dla dorosłych w praktyce edukacyjnej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2002, nr 4 (39), s. 27-36.

¹⁹ T. Aleksander, *Andragogika*, Radom-Kraków 2009, s. 162-217.

²⁰ B. Cyboran, *Merytoryczno-metodyczne przeobrażenia w popularyzacji wiedzy naukowej*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*, red. T. Aleksander, Kraków 2006, s. 173-190.

²¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Edukacja dorosłych – między przymusem a wolnością*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2002, s. 19-30.

industrialnego. Jak pisze Peter Alheit²², w Europie Zachodniej i Centralnej (Niemcy, Francja) w latach 50. XX wieku stworzenie publicznej oświaty i finansowanie edukacji dorosłych przez państwo doprowadziło do zwiększenia wskaźników skolaryzacji, a w konsekwencji niebywałych zmian w strukturze społecznej, ponieważ nie tylko zwiększył się udział korzystających z edukacji podstawowej, ale także studia stały się dostępne dla osób z rodzin robotniczych. W Polsce pomimo frazeologii komunistycznej wskazującej na dostęp do szkolnictwa dla środowisk robotniczych i chłopskich, jako miernika nowego porządku, wskaźnik skolaryzacji na poziomie szkoły wyższej wynosił do lat 90. ubiegłego wieku 11-13%. Paradoksalnie dopiero komercjalizacja rynku edukacyjnego, jak twierdzi Zbigniew Kwieciński²³, a nie adaptacja do systemu bolońskiego, zwiększyła dostęp do oświaty na poziomie szkoły wyższej dla osób z rodzin robotniczych, ale w dalszym ciągu nie rozwiązała problemu dobrego wykształcenia. Sam dostęp do jednego – choć najwyższego w strukturze szkolnictwa – etapu kształcenia, jak stwierdza autor²⁴, nie uzupełnił braku kompetencji kulturowych, nawyku uczenia się, umiejętności czytania ze zrozumieniem, kompetencji edukacyjnych, czy – jak piszą krytycznie o edukacji w Wielkiej Brytanii Jim Smith i Andrea Spurling²⁵ – nie ukształtuje „kultury uczenia się przez całe życie”. Co więcej, modułowa struktura kształcenia, obecna w obrębie instytucji kształcenia ustawicznego, akademickiego i zawodowego, zdaniem tych autorów, jeszcze bardziej oddala współczesne społeczeństwo od umiejętności wnikliwego i krytycznego czytania kultury.

Edukacja dorosłych w służbie przygotowania pracowników na rynek pracy

Edukacja dorosłych zawsze w swoim odniesieniu do praktyki oświatowej była instrumentem przygotowywania pracowników na rynek pracy. Od okresu powojennego, kiedy w krajach europejskich (nie tylko w Polsce) walczono z analfabetyzmem oraz kiedy budowano pomyślność obywateli na ich przydatności dla gospodarki, kwestia kwalifikacji (i w tym sensie polityki oświatowej) stanowiła jedną z podstawowych kwestii społecznych. Rozwijające się gospodarki, względna stabilizacja ekonomiczna, rozwój społeczeństwa industrialnego do końca lat 70. ubiegłego wieku w Europie przekładały się na względnie stabilny rozwój społeczny. Znaczenie systemu oświatowego bez względu na to, czy był kształtowany przez potrzeby instytucji czy aspiracje doro-

²² P. Alheit, *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2004, nr 4 (28), s. 7-26.

²³ Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 63-74.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ J. Smith, A. Spurling, *Lifelong learning. Riding the tiger*, London–New York 1999, s. 4-10.

słych, mierzono rodzajem kwalifikacji, który ten system wyprodukował na potrzeby rozwijających się gospodarek. A względnie stały i przewidywalny rynek pracy mógł ten potencjał kwalifikacyjny wchłonąć.

Niewystarczające zabiegi wokół tego, by edukacja była adekwatna do czasów i świata, w którym żyjemy, z wyraźnym eksponowaniem znaczenia „rozwoju i modernizacji” dla rozwoju społeczeństw sprawiły, że – jak twierdzą Christina Hughes i Malcolm Tight²⁶ – już w latach 60. XX wieku pojawiła się koncepcja edukacji ciągłej (*lifelong education*), później ustawicznej (*continuing education*), której treść wyrażona została w dokumentach międzynarodowych organizacji (UNESCO, OECD [*Organization for Economic Co-operation and Development* – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju], Bank Światowy). Sygnał zapowiadanych w dokumentach zmian w obrębie podejścia do edukacji akcentował konieczność aktualizowania wiedzy i umiejętności wraz z rozwojem nauki i techniki. W ten sposób edukacja ustawiczna była z jednej strony wizją, inspiracją, wyznaczeniem kierunku działań edukacyjnych, a z drugiej sugerowała, by państwa chcące uchodzić za postępowe uczyniły z niej instrument polityki oświatowej. Jej merytoryczną zawartość budują przekonania, że edukacja trwa przez całe życie, prowadzi do systematycznego nabywania wiedzy, jej aktualizowania, odnawiania umiejętności i kształtowania postaw, w odpowiedzi na zmieniający się nowoczesny świat. Obejmuje ona samorozwój, rozmaite formy motywowania do uczenia się i składa się z różnych światów, to znaczy edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej. Ogólność tej koncepcji sprawiła, że została ona zaakceptowana zarówno przez rządy państw totalitarnych, jak i społeczeństwa liberalne, demokratyczne. Odwoływanie się do konieczności modernizacji, zmiany technologicznej, wartości produktywności i ekonomicznego wzrostu, jak twierdzą wspomniani Ch. Hughes i M. Tight²⁷, do dziś stanowi rodzaj swoistego mitu, do którego w uzasadnieniach odwołują się projektanci edukacji dorosłych.

W powyższą logikę wpisują się kolejne instrumenty polityki Unii Europejskiej w postaci ogłaszania dokumentów dotyczących edukacji. Zarówno Biała Księga Edukacji z podtytułem „W stronę społeczeństwa uczącego się” z 1995 roku, jak i kolejne inicjatywy w postaci ogłoszenia roku 1996 rokiem uczenia się całożyciowego oraz wydanie memorandum na temat całożyciowego uczenia się w 2000 roku, utrzymane są w tonie wzrostu ekonomicznego, współzawodnictwa i zatrudnienia. Zwłaszcza w memorandum autorzy podkreślają, że całożyciowe uczenie się ma umożliwić jednostkom nabywanie potrzebnej wiedzy po to, by mogli być oni aktywnymi obywatelami społeczeństwa wiedzy i rynku pracy. I to nie tylko dla własnej pomyślności, ale również po to, by

²⁶ Ch. Hughes, M. Tight, *The myth of the learning society*, [w:] *Inside the Learning Society*, red. S. Ranson, London–New York 1998, s. 179–188.

²⁷ *Ibidem*.

gospodarka UE stała się gospodarką opartą na wiedzy i mogła konkurować z innymi na świecie²⁸. Jest to wyraz przesunięcia kwestii edukacji z pola humanistyki do sfery czynników odpowiadających za rozwój ekonomiczny. A jednocześnie jest to wyznacznik traktowania edukacji jako rynku, co zdaniem Tomasza Szkudlarka²⁹ przyczyniło się do sytuacji, w której o kwestiach edukacji, jej skuteczności, efektywności i zarządzaniu dyskutują w większym stopniu ekonomiści niż pedagodzy.

Wraz z rozwojem ekonomicznym, powstaniem otwartego globalnego rynku, przemieszczającym się kapitałem i wzrostem znaczenia technologii informatycznych zmieniła się kultura pracy, ale też sposób myślenia o kwalifikacjach. Rynek stał się nie tylko synonimem wytwarzania i istnienia różnego rodzaju dóbr wyprodukowanych na użytek konsumenta, ale – jak zauważają Robert Usher, Ian Bryant i Rennie Johnston³⁰ – zaczął regulować relacje społeczne i kształtować sferę edukacji. Pojawiające się w publicznej przestrzeni sformułowania „usługi edukacyjne” i „edukacja jako produkt” były zapowiedzią rekonstruowania dyskursu kwalifikacji. Od instytucji edukacyjnych zaczęto oczekiwać, by przygotowały przedsiębiorcze, nastawione konsumpcyjnie, gotowe na zmiany, zgodnie z postfordowską ekonomią, jednostki tak, by zajęły one miejsce na rynku. Innego znaczenia nabiera słowo „pracownik”: ma on odtąd dysponować rozmaitymi umiejętnościami i być nieustannie motywowany do współzawodnictwa, a nie – jak wcześniej – wyposażony w jeden typ kwalifikacji zapewniających zatrudnienie niemal przez całe życie. Jak twierdził jeden z ekonomistów, Daniel Cohen, „Ktoś, kto zaczyna karierę w Microsocfie, nie ma pojęcia, gdzie ją zakończy. Zatrudnienie w fabryce Forda lub Renault dawało natomiast pewność, że całe swoje zawodowe życie spędzi w jednym miejscu”³¹.

W dyskursie dotyczącym kwalifikacji/kompetencji (używa się tych sformułowań zamiennie) słowami kluczowymi stały się: „umiejętności”, „doświadczenie”, „trening”. Ciekawe, że nowa kultura pracy, zgodnie z postfordowską logiką opartą na tworzeniu poziomych relacji społecznych i budowaniu nieformalnych sieci powiązań, „spersonalizowała” ekonomiczne współzawodnictwo w taki sposób, by zarządzanie zasobami ludzkimi określać mianem „akcentowania potrzeby motywowania i rozwijania umiejętności”. Z tej perspektywy oznaczało to, że uczący się jest motywowany do tego, by umieć czytać potrzeby rynku i zaadaptować się do społeczno-ekonomicznego otoczenia. W tę logikę doskonale wpisuje się dokument z 1994 roku przygotowany przez Radę

²⁸ *Strategies of lifelong learning: access and implementation in practice. A handbook for regional educators*, [projekt współfinansowany przez EU], Wrocław 2006, s. 37-48.

²⁹ T. Szkudlarek, *Ekonomia i etyka: przemieszczenie dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny, s. 165-191.

³⁰ R. Usher, I. Bryant, R. Johnston, *Adult Education and the Postmodern Challenge. Learning Beyond Limits*, London–New York 1997, s. 1-27.

³¹ Podają za: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 181.

Badań Ekonomiczno-Społecznych Zjednoczonego Królestwa, w którym odwołując się do konieczności powiązania edukacji z ekonomią, wskazano, że:

Uczące się społeczeństwo jest tym, w którym wszyscy obywatele uczestniczą w wysokiej jakości kształceniu, adekwatnym do rynku treningu zawodowym, dostają pracę i widzą swoją wartość przez pryzmat ciągłego uczestnictwa w edukacji przez całe życie. [...] Obywatele społeczeństwa uczącego się przy pomocy edukacji ustawicznej są w stanie uczestniczyć w krytycznym dialogu i działaniu, doskonaląc jakość życia swojego i społeczności, będąc pewnymi, że społeczna integracja jest równie ważna co sukces ekonomiczny³².

Widać wyraźnie, że według projektantów społecznego i ekonomicznego porządku pomyślność obywateli realizuje się w doskonalącej się demokracji, ale także w zmieniającym się rynku usług i całej sieci powiązań (*learning networks*) wychodzących poza instytucje powołane celowo, by kształcić. Ta koncepcja wpisuje się doskonale w wizję społeczeństwa uczącego się, którego charakter opisywał Richard Edwards³³, zwracając uwagę, że o ile w latach 60. i 70. XX wieku w państwach Zachodu demokracja i tożsamość były celami wyznaczającymi kierunek jego rozwoju, o tyle dziś ekonomizacja uczenia się jest tym, co ukierunkowuje zarówno politykę, jak i działania w sferze praktyki edukacyjnej, redukując znaczenie całonocnego uczenia się do efektywności, kształtowania umiejętności i treningu zawodowego.

Kształtowanie **umiejętności** miałoby wyznaczać cel funkcjonowania instytucji edukacyjnych dla dorosłych (w tym uniwersytetu), ale one same są tu widziane jako siła nadająca moc podmiotowi, instrument emancypacji. Ich nabywanie miałoby się odbywać w wyniku uczenia się przez doświadczanie i z doświadczenia, co pokazywało z jednej strony jego moc i potencjał ze względu na odniesienie, że kompetencje można zdobywać w różnych miejscach, a szkoła jest tylko jednym z nich. Z drugiej zaś usytuowanie uczenia się z doświadczenia i przez doświadczenie nie tyle jako kwestii pedagogicznej (związanej z uświadomieniem sobie tożsamości), ile traktowanej instrumentalnie jako **związanej z zarządzaniem edukacją i rynkiem kompetencji**, a w konsekwencji – z panowaniem nad porządkiem społeczno-ekonomicznym, uruchomiło liczne politycznie „bezpieczne” rozwiązania adaptacyjne. Uwolniono dorosłych od kształcenia się w szkole, ale jednocześnie oddano je w gestię pracodawców. Im też nadano możliwość potwierdzania nabytych umiejętności przez uczących się oraz stworzono zewnętrzne wobec formalnej edukacji instytucje akredytacji, pozwalające zamienić zdobyte doświadczenia uczącego się na punkty kwalifikacyjne, albo zastosowano kategorię umiejętności do opisu programów kształcenia w ramach formalnej

³² Ch. Hughes, M. Tight, *The myth...*, s. 183 [tłum. moje – A.J.].

³³ Podaję za: M. Tight, *Key Concepts in Adult Education and Training*, London–New York 1996, s. 46-51.

edukacji w taki sposób, by efekty uczenia się przekładały się na potrzeby „prawdziwego świata”³⁴.

Podkreślenie wagi doświadczenia w kształtowaniu umiejętności wyzwoliło wiele głosów krytycznych pod adresem uniwersytetu, który zdaniem krytyków zamyka się w cieniu uprawianych dyscyplin naukowych i nie reaguje na prawdziwy postfordowski świat. Doskonałym przykładem owej krytyki była próba wpisania działań uniwersytetu w Wielkiej Brytanii w hierarchicznie opisaną strukturę kompetencji zawodowych ujętą w katalog narodowych kwalifikacji zawodowych (NVQ, *National Vocational Qualifications*), zorganizowaną wokół opisu umiejętności potrzebnych na rynku. Zdaniem promotorów tej zmiany, stare uniwersytety nie zauważają tego, co dzieje się na zewnątrz ich murów, przywiązując się do wiedzy zgromadzonej w bibliotekach i oceniając studentów na podstawie zawartych w książkach mądrości. Tymczasem potrzebna wiedza „nie mieszka” w książkach i bibliotekach, a jest na bieżąco wytwarzana i to zarówno przez bardzo wyspecjalizowane kadry, jak i studentów. Oznacza to konieczność podziału wyższego szkolnictwa na ośrodki naukowe i te, które zajmują się nauczaniem masowego studenta i kształtowaniem umiejętności zawodowych – jak już robią to tak zwane nowe uniwersytety. Uczący się w nich dorośli to osoby mające różnorodne doświadczenie, własne dzieci i wielokrotnie zmieniające pracę. Dla nich uczenie się to nie proces intelektualny, „zachodzący w głowie”, pozbawiony umiejscowienia w sferze praktyki i rzeczywistości, ale wymagający umiejętności podejmowania decyzji i dokonywania wyborów w sytuacjach nietypowych. Nie można już dłużej uważać, że wiedza akademicka sama, w jakiś nadzwyczajny, tajemniczy sposób, przełoży się na świat praktyki. Z pewnością może być instrumentem potwierdzania tożsamości osób wywodzących się z klasy średniej, tak jak świadomość różnicy i wiedzy z zakresu nauk społecznych może stanowić upełnomocnienie dla osób z rodzin robotniczych. Tyle tylko, że w rywalizacji na rynku ci drudzy – nawet najbardziej świadomi swojego miejsca w strukturze społecznej – nie mają szans³⁵.

Zakończenie

W świetle powyższych rozważań, mówiąc o znaczeniu edukacji dorosłych, nie chodziłoby tylko o to, by stwierdzić, że jako społeczeństwo mamy niski wskaźnik osób, które „wypadły” z systemu edukacyjnego i wysokie wskaźniki skolaryzacji, ale także o to, jakie

³⁴ Takie rozwiązania opisuje w swojej pracy w części dotyczącej akredytacji i modułowego kształcenia M. Tight, *op. cit.*, s. 133-138.

³⁵ P. Corrigan, M. Hayes, P. Joyce, *A modernist perspective on changes in the higher education curriculum*, [w:] *Transferable Skills in Higher Education*, red. A. Assiter, London-Philadelphia 1995, s. 29-38.

są obszary biedy kulturowej i co to oznacza dla rozwoju społecznego i kształtowania społecznej świadomości. Znaczące jest nie tyle to, jakie wyniki w nauczaniu mają poszczególne szkoły (i jakie miejsce zajmują w rankingach), ile przede wszystkim to, **jak możliwe jest kształtowanie kompetencji do uczenia się i jakie koncepcje kształcenia służą ich rozwijaniu.**

Badania krytyczne pokazują, że uwikłanie ideologiczne pod znakiem „upolitycznienia” edukacji, poddania jej jednej obowiązującej ideologii, zamyka ją niebezpiecznie w polu oczywistości, braku pytań i społecznego niedorozwoju. Dla badaczy edukacji dorosłych równie niebezpieczne w tym sensie może się okazać zarówno niepodawanie w wątpliwość sukcesu formalnego uczenia się dorosłych, jak i naturalizowanie argumentu, że edukacja jest dobra dla wszystkich bez względu na status i pochodzenie – zwłaszcza gdy mamy do czynienia z traktowaniem wolnego rynku jako nowego fetysza usprawiedliwiającego sens edukacji dorosłych. Zdaniem Eugenii Potulickiej i Joanny Rutkowiak³⁶, postrzeganie celu edukacji jako wytwarzania wąsko pojmowanych umiejętności zawodowych, adaptacji do rynku pracy oraz wyznacznika polityki oświatowej, bez osadzenia w kulturze i strukturze społecznej, nie tylko nie pozwala mówić o znaczącej roli edukacji na polu emancypacji, ale przyczynia się do produkowania nieświadomych konsumentów, niewrażliwych na otoczenie i pozbawionych kulturowych korzeni. Może w tej sytuacji należałoby powrócić do pytania o sens edukacji i – jak postuluje G. Biesta³⁷ – poszukiwać idei kształcenia, a nie wyłącznie troszczyć się o jego organizację i wytwarzanie warunków do uczenia się.

POLITICAL MEANINGS OF ADULT EDUCATION

Summary

The author of this article tries to consider the problem of justification of adult education from the perspective of two discourses. The one treats adult education as the instrument of civilizing the society; the other concentrates on producing skills which one needs to become an employee and a consumer. Both treat adult learners instrumentally despite their various ideological justification. The author believes that the meanings of adult education have been always rooted in the social and economic interests of political system rather than in the needs of adult people – participants of adult education. That is why the question ‘What is the mechanism of creation of educational needs in society?’ is still important, especially if we treat emancipation as the substance of education of adults, without ignoring the variety of aims, interests, expectations and political explanations.

Key words: adult education, discourse, political justification

³⁶ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, *passim*.

³⁷ G.J.J. Biesta, *op. cit.*, s. 1-27.

Monika Bartkowiak, Joanna Szłapińska

ZNACZENIE BUDOWANIA WIZERUNKU PRACODAWCY NA NOWYM RYNKU PRACY

We współczesnym świecie o sukcesie firmy w dużej mierze decydują jej pracownicy, bez których potencjału efektywne i rozwojowe funkcjonowanie organizacji jest niemożliwe. Wykorzystanie różnych czynników determinujących efektywność firmy zależy od osób będących jej nieodłączną częścią. Wynika z tego, że kadra pracownicza nabiera kluczowego znaczenia dla przedsiębiorstwa. Poprzez umiejętne kierowanie nią realizuje się strategię firmy, co w efekcie doprowadza do wypracowania przewagi konkurencyjnej. Priorytetowym zadaniem staje się zatem świadome i odpowiednie zarządzanie kompetencjami pracowniczymi, co warunkuje wzrost efektywności pracy. W odniesieniu do tego kształtowanie wizerunku atrakcyjnego pracodawcy stanowi aktualnie największe wyzwanie dla współczesnych przedsiębiorstw. Ponadto, w aspekcie dynamicznie zmieniających się wymagań rynku pracy, kluczowego znaczenia dla pracodawców nabiera także umiejętne zarządzanie pracownikami w różnym wieku, o zróżnicowanych oczekiwaniach wobec firmy oraz różnym potencjale własnym. Aby sprostać wyzwaniom, jakie niesie za sobą wielopokoleniowość, pracodawcy powinni w rozważny sposób przyglądać się każdej z grup, która funkcjonuje na rynku. Zrozumienie sposobu myślenia obecnych pokoleń, ich kontekstu kulturowego, przemian zachodzących w społeczeństwie przez dekady, pozwoli pracodawcom na stosowanie adekwatnych do potrzeb pracowniczych form komunikacji i na skuteczniejsze działania. Dobry wizerunek pracodawcy to dla potencjalnego kandydata istotna kwestia, zachęcająca go do starań o zatrudnienie, aktywny udział w budowaniu strategii firmy i postrzeganiu jej jako atrakcyjnego pracodawcy.

Głównym obszarem przemyśleń zawartych w niniejszym artykule jest kształtowanie wizerunku współczesnego pracodawcy w kontekście wymagań rynku pracy. Ukazanie zmian i tendencji na rynku pracy oraz kluczowych kompetencji, jakimi powinni się charakteryzować zarówno pracownicy, jak i kandydaci do pracy, tworzy punkt wyjścia do rozważań na temat specyfiki funkcjonowania nowoczesnej firmy. Podejmowana jest także ważna z punktu widzenia firm problematyka związana z tak zwanym *employer brandingiem* (budowaniem wizerunku pracodawcy). W związku z tym konieczność

kształtowania wizerunku atrakcyjnego pracodawcy względem oczekiwań pracowników jest kwestią zamykającą rozważania niniejszego artykułu.

Wymagania rynku pracy – zmiany i tendencje

W kontekście zmian na rynku pracy współcześni pracodawcy oczekują od potencjalnych pracowników kreatywności, samodzielności, twórczości, czyli cech, które do tej pory były raczej niepopularne. Ciągły rozwój nauki i techniki powoduje, że zakres wiedzy, w jaką należy wyposażać absolwenta uczelni, aby mógł dobrze wykonywać swój zawód, nieustannie wzrasta. Obecnie pracodawcy cenią najbardziej pracowników o wysokich kwalifikacjach, otwartych na permanentne doskonalenie swych umiejętności fachowych i metodycznych¹. Potrzeba ciągłego dopełniania i pogłębiania posiadanej wiedzy zawodowej wzmacnia się niezależnie od zakresu i typu wykształcenia. Doskonalenie zawodowe dla utrzymania się na swoim dotychczasowym stanowisku pracy, przejście do zawodu niewiele różniącego się od poprzedniego czy przekwalifikowanie do zawodu bardziej różniącego się od wykonywanego, a nawet całkowita zmiana profesji to dla coraz większej liczby osób w wieku aktywności zawodowej konieczność i nagląca potrzeba². Niniejszy podrozdział stanowi próbę usystematyzowania wyzwań współczesnego, opartego na konkurencyjności, rynku pracy, wyzwań stawianych przed kandydatami i pracownikami.

Rozpatrując sytuację pracowników na rynku pracy, należy wziąć pod uwagę grupę pracodawców, która z kolei podlega uwarunkowaniom szerszego otoczenia organizacji. Dlatego współczesne przedsiębiorstwa powinna charakteryzować:

- adaptacyjność – umiejętność szybkiego reagowania na zmiany zachodzące w otoczeniu, które są niezbędnym elementem dzisiejszej działalności;
- otwartość – porzucenie różnego rodzaju stereotypów, schematów, rutynowych sposobów postępowania;
- umiejętność uczenia się od innych³.

Należy również podkreślić, że ważnym czynnikiem determinującym zmiany w funkcjonowaniu współczesnego rynku pracy jest globalizacja. Rozumiana jest jako długofalowy proces integrowania coraz większej liczby krajowych gospodarek ponad ich granicami, dzięki rozszerzaniu oraz intensyfikowaniu wzajemnych powiązań, w wyniku

¹ A. Pieczywok, *Rola i znaczenie edukacji ustawicznej w procesie kształtowania podchorążych*, „Edukacja Dorosłych” 1996, nr 4, s. 48.

² D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, *Podstawy edukacji dorosłych*, Poznań 1996, s. 105.

³ M. Strykowska, *Zawód – Praca – Kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, red. M. Strykowska, Poznań 2002, s. 17.

czego powstaje ogólnosiwiatowy system ekonomiczny o dużej współzależności i znaczących reperkusjach działań podejmowanych nawet w odległych krajach⁴. Globalizacja implikuje przede wszystkim konieczność porównywania rynku pracy do innych krajów na świecie. Wiąże się to z koniecznością sprostania konkurencyjności na polu międzynarodowym. W związku z tym zwiększa się atrakcyjność produktów i usług w odniesieniu do wymagań społeczeństw wielokulturowych. Zjawisko globalizacji niesie za sobą zarówno określone możliwości, jak i ograniczenia, które będą determinować działania pracowników. Z jednej strony otwarcie się rynków i swoboda pracy w innym kraju zwiększyły możliwość podążania pracowników w kierunku uzyskania atrakcyjniejszego zatrudnienia, lepszych warunków pracy. Powoduje to, że pracownik jest potencjalnie w mniejszym stopniu narażony na frustrację spowodowaną brakiem pracy lub niezadowalającym stanowiskiem, ponieważ w każdej chwili może podjąć zatrudnienie w miejscu, które z jego punktu widzenia jest najbardziej satysfakcjonujące⁵. Z drugiej strony istnieje większa konkurencja na rynku pracy. Pracodawcy niejednokrotnie stoją przed dylematem związanym z wyborem osoby z własnego kraju lub z zagranicy. W związku z tym zarysowuje się jeszcze większa konieczność bycia atrakcyjnym na rynku. Transnacionalizacja rynków pracy, będąca jednym z procesów globalizacji, implikuje tendencję do planowania i realizowania karier zawodowych z uwzględnieniem kontekstu międzynarodowego i międzykulturowego – tak zwanych karier bez granic⁶. Kolejnym zjawiskiem zmieniającym diametralnie oblicze współczesnego rynku pracy stała się rewolucja informatyczna. Stwarzając wiele nowych możliwości uzyskiwania i przetwarzania informacji, przyniosła ona zarówno szanse, jak i zagrożenia dla organizacji i pracowników. Przedsiębiorstwa musiały natychmiast zaadaptować się do nowych warunków i nauczyć się traktować nowe technologie jako źródło zmian, wykorzystując je w celu zwiększenia swojej konkurencyjności na rynku. Wprowadzenie nowych technologii i maszyn przyczyniło się do likwidacji części miejsc pracy oraz spadku zapotrzebowania na siłę roboczą, na niektóre zawody i kwalifikacje. Można stwierdzić, że konsekwencją tego procesu było powstanie tak zwanego bezrobocia technologicznego. W sytuacji, kiedy organizacje dążą do zredukowania kosztów produkcji, kładą nacisk przede wszystkim na lepsze planowanie pracy, szybsze wykonywanie działań, nowe technologie są bardzo dobrą odpowiedzią na potrzeby przedsiębiorstw, jednak z drugiej strony komputeryzacja i informatyzacja przyczyniają się do zastępowania pracy człowieka maszynami lub pogorszenia warunków pracy⁷.

⁴ J. Wachowiak, *Wiedza i kreatywność w organizacji uczącej się*, [w:] *Współczesne organizacje...*, s. 80.

⁵ R. Drozdowski, *Rynek pracy w Polsce. Recepcja. Oczekiwania. Strategie dostosowawcze*, Poznań 2002, s. 94-96.

⁶ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2006, s. 31.

⁷ R. Drozdowski, *op. cit.*, s. 90.

Rewolucja informatyczna determinująca rozwój zawodowy pracowników wpływa na wymagania względem kandydatów. Kwalifikacje, które kiedyś były atrakcyjne dla pracodawcy, dzisiaj wydają się niewystarczające, ponieważ współczesny rynek pracy potrzebuje coraz lepiej wykształconych i mających specjalistyczne umiejętności pracobiorców. Zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowaną siłę roboczą pociągnie za sobą wzrost wynagrodzeń i szersze możliwości realizacji kariery zawodowej. Mamy do czynienia z rozwojem elastycznych form zatrudnienia i indywidualizacją stosunków pracy. Przykładem tego może być telepraca, w której jednostka realizuje zadania w miejscu i czasie nieustalonym i niekontrolowanym przez samą organizację. Wykonywanie ich zależy w większym stopniu od samodyscypliny pracownika niż od bezpośredniego nadzoru ze strony przełożonego⁸. Wszystkie zmiany strukturalne w otoczeniu organizacji prowadzą do rozwoju nowego społeczeństwa zwanego informacyjnym⁹. W środowisku tym kształtuje się i rozwija typ organizacji określany jako organizacja ucząca się¹⁰. Informacja we współczesnym świecie staje się towarem, którego posiadanie zwiększa konkurencyjność na rynku pracy. Wiedza jest siłą napędową gospodarki, a nie gospodarka – wiedzą¹¹.

Należy podkreślić, że obecnie kluczowym pojęciem na rynku pracy są kompetencje ujawniające się przede wszystkim w efektywnych i ponadprzeciętnych działaniach pracowników. Istotną kwestią jest umiejętność wykorzystywania wiedzy w praktyce, a nie tylko posiadanie formalnych kwalifikacji. Wiedza i kompetencje są wartościami dla organizacji, w oparciu o które wchodzi z pracownikami w pewnego rodzaju transakcję – inicjatywa i zaangażowanie pracownika w zamian za atrakcyjne wynagrodzenie i możliwości rozwoju. Wzrost wymagań otoczenia względem organizacji spowodował, że oczekiwania pracodawców względem pracowników także wzrosły. Wiedza i wykształcenie zwiększają atrakcyjność na rynku pracy, ale nie gwarantują jej uzyskania. Aby osiągnąć sukces zawodowy, należy użyć zdobytej wiedzy w praktyce, ale także wykazać wiele dodatkowych kompetencji i cech. Istotne na dzisiejszym rynku pracy są umiejętności związane z innowacyjnym myśleniem, które umożliwiają szybką reakcję na zmiany i podejmowanie ryzyka w związku z koniecznością ciągłej adaptacji do zmian. Dlatego pracodawcy kładą szczególny nacisk na takie kompetencje, jak: odporność na stres, umiejętność pracy pod presją czasu, inteligencja emocjonalna kandydata, której

⁸ Z. Wiśniewski, *Zatrudnienie i rynki pracy w warunkach społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. A. Pocztowski, Z. Wiśniewski, Warszawa 2004, s. 17-18.

⁹ A. Bańka, *op. cit.*, s. 37.

¹⁰ M. Bartkowiak, *Kompetencje menedżera a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*, Poznań 2011, s. 42-51.

¹¹ K. Leśniak-Moczuk, *Jakość kapitału ludzkiego w społeczeństwie informacyjnym w perspektywie globalnej i lokalnej*, Rzeszów 2005, s. 403.

istotnym aspektem staje się zdolność do kontrolowania swoich emocji i nastrojów oraz umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z drugim człowiekiem¹². Od pracownika wymaga się także coraz większej elastyczności i mobilności polegającej z jednej strony na gotowości do relokacji, a z drugiej na umiejętności częstego zmieniania stanowisk pracy. Można więc mówić o tym, że jednostka porusza się w tak zwanym obszarze pracy¹³, a nie w jednym konkretnym zawodzie.

Na rynku pracy coraz większą wagę przykładają się także do cech osobowości pracownika. Cechy charakteru decydują o stopniu wykorzystywania przez osobę swojej wiedzy i zdobytego doświadczenia. Badania wskazują¹⁴, że cechami, które są najbardziej pożądane przez pracodawców i decydują o przydatności zawodowej kandydata, są: odpowiedzialność, sumienność, komunikatywność, dokładność, uczciwość, pracowitość, samodzielność i kreatywność. Zmiany na rynku pracy sprawiają, że oczekiwania względem kandydatów są coraz większe, dlatego współczesny pracownik powinien mieć bardzo dobrze rozwinięte zdolności autoprezentacji, po to, by skutecznie przejść proces rekrutacji i znaleźć zatrudnienie.

Europejska Federacja Związków Zawodowych (ETUC, *European Trade Union Confederation*) wraz z Europejską Federacją Pracodawców (UNICE, *Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe*) opracowały listę ogólnozawodowych wymagań w stosunku do współczesnych pracowników, obejmującą między innymi następujące kategorie: umiejętności komunikowania się, wyszukiwania i przetwarzania informacji, gotowość do akceptacji zmian zachodzących w otoczeniu jednostek i umiejętność przystosowania się do nich (szczególnie do zastosowań nowych technologii), umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, korzystania ze swoich praw, obowiązków jako obywateli i konsumentów, umiejętność samokształcenia i samorozwoju, umiejętności językowe, aktywność, zaradność, twórczość, odpowiedzialność, krytyczność, poczucie obywatelstwa europejskiego¹⁵. Dobry pracownik powinien się także kształcić w zakresie wykonywanej przez siebie pracy, ciągle podążać za zmianami, jakie zachodzą w jego otoczeniu.

Analizując wymagania względem współczesnych pracowników, można wskazać na kluczowe cechy, jakimi powinni się oni charakteryzować. Z całą pewnością należy śledzić wszystkie wydarzenia zarówno z życia społecznego, jak i zawodowego, ponie-

¹² I. Michałków, *Edukacja a konkurencyjność pracowników na współczesnym rynku pracy*, [w:] *Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006, s. 120-124.

¹³ A. Bańka, *op. cit.*, s. 33.

¹⁴ M. Suchar, *Oczekiwania pracodawców wobec kandydatów do pracy*, [w:] *Doradztwo karier*, praca zbiorowa, OHP, Warszawa 2005, s. 98-99.

¹⁵ S.M. Kwiatkowski, *System kształcenia zawodowego – kierunki zmian*, Warszawa 1994, s. 44.

waż wiedza i informacja stają się dziś najważniejszymi zasobami¹⁶. Obecnie dąży się do budowania tak zwanego społeczeństwa informacyjnego, w którym osiągnąć sukces będą mogły jednostki potrafiące wykorzystać najnowsze technologie i źródła wiedzy. Pomocna przy tym będzie biegła znajomość języków obcych, a także zaawansowana obsługa komputera oraz Internetu. Poszukiwanego na rynku pracy kandydata powinny charakteryzować również cechy ponadczasowe, które obowiązywały kiedyś i nadal nie tracą na ważności, są to: uczciwość, identyfikacja z miejscem pracy i lojalność. Współczesny pracodawca, poszukując nowego pracownika, zwraca uwagę także na wiedzę z zakresu swojej specjalności (branża, zawód), odpowiedni dyplom uczelni, ale przede wszystkim oczekuje od potencjalnego pracownika konkretnych umiejętności: szybkiego podejmowania decyzji, chęci doskonalenia się, otwartości na zmiany. W związku z powyższym, musi to być osoba dynamiczna, potrafiąca się szybko dostosować do zmieniających się warunków. Cenione są następujące cechy: wysoko rozwinięta potrzeba osiągania sukcesu, nonkonformizm przejawiający się ciągłym poszukiwaniem nowych rozwiązań, a odrzucaniem utartych stereotypów, orientacja na teraźniejszość i przyszłość, osobowość liberalna i demokratyczna, przekonanie o własnych możliwościach. Bardzo ważną rolę wśród wymienionych cech odgrywa również twórcze myślenie, istotne są także jakość i oryginalność rozwiązywania napotykaných problemów¹⁷. Powyższe rozważania wskazują, że coraz większego znaczenia nabierają umiejętności społeczne, interpersonalne, a w mniejszym stopniu zwraca się uwagę na ukończony kierunek studiów czy wiedzę odtwórczą¹⁸.

Interesujące wyniki badań dotyczące wymagań w zakresie istotnych kompetencji pracowniczych zawiera raport „Edukacja – przeciwdziałanie bezrobociu i rozwój przedsiębiorczości”¹⁹. Zaprezentowano w nim między innymi opinie pracodawców z województwa wielkopolskiego, którzy wypowiadali się na temat najbardziej pożądanych cech pracowniczych. Wymagania te różnicują się ze względu na kategorię zatrudnionych pracobiorców. Podejmując decyzję o zatrudnieniu pracowników umysłowych, kierowano się głównie: kwalifikacjami (50% wskazań), uczciwością (45%), pracowitością (37%), dyspozycyjnością i doświadczeniem (po 35% wskazań). Natomiast w przypadku pracowników fizycznych pracodawcy wymagali: uczciwości (57% wskazań), pracowitości (51%), praktyki (48%) oraz kwalifikacji (45%). Wymienianą także przez pracodawców niezbędną cechą zatrudnianych pracowników była chęć podnoszenia kwalifikacji, jednakże – co zastanawiające – w opinii samych pracobiorców nie znalazła

¹⁶ A. Kapelski, *Wyzwania współczesnego rynku pracy a przygotowanie młodzieży do roli nowoczesnego pracownika XXI wieku*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2001, nr 2.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004, s. 141-167.

¹⁹ K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Edukacja – przeciwdziałanie bezrobociu i rozwój przedsiębiorczości*, Poznań 2001 (niepublikowany raport „o stanie” województwa wielkopolskiego).

ona swojego odzwierciedlenia. Badani pracownicy nie przywiązywali wagi również do takich cech, jak: samodzielność, umiejętność pracy w zespole, znajomość języków obcych czy kultura osobista. Z kolei pracodawcy mocno akcentowali te przymioty²⁰. Przytoczone rezultaty badań ukazują różnice między oczekiwaniami potencjalnych pracodawców a wyobrażeniami o nich wśród pracobiorców. Taka rozbieżność, przy jednoczesnym braku monitorowania sytuacji na rynku pracy, może skutkować wzrostem bezrobocia strukturalnego, szczególnie wśród absolwentów lub innych kategorii osób zagrożonych bezrobociem. W literaturze przedmiotu wskazuje się na różnorodne listy współczesnych wymagań, niezbędnych umiejętności i kompetencji. Szczególną uwagę zwraca się na ich zróżnicowanie ze względu na zajmowane w organizacji stanowisko²¹. Jednakże bez względu na powyższe, wśród kompetencji podstawowych najczęściej akcentuje się efektywność pracowników²².

Jak wynika z uprzednich rozważań, coraz więcej wymagań formułuje się pod adresem nowoczesnego pracownika, który nie tylko musi dobrze znać swój zawód (mieć wiedzę i umiejętności), ale również angażować całą swoją osobowość i wykorzystywać zdobyte umiejętności społeczne. W dobie wszechstronnej rywalizacji, aby nie być przeciętnym, trzeba się wykazywać, nie poprzestawać na najprostszych rozwiązaniach i wykazywać ciągłą gotowość do nowych wyzwań. Na podstawie rozważań zawartych w niniejszym podrozdziale można wysunąć wniosek, że zarówno wyspecjalizowana wiedza, jak i konkretne umiejętności oraz kompetencje, stanowią wyznaczniki, które warunkują współczesne i aktualne wymagania, zarówno w stosunku do menedżerów, jak i pracowników przyszłości.

Funkcjonowanie współczesnej organizacji

Funkcjonowanie współczesnych organizacji w ramach gospodarki opartej na wiedzy oraz globalizującego się świata w kontekście społecznym i ekonomicznym jest związane z koniecznością kształtowania wysokich umiejętności adaptacyjnych i gotowości do uczenia się. Można to odnosić zarówno do kompetencji członków organizacji, czyli jej pracowników, jak i samej organizacji pod kątem jej struktur, strategii, założeń, filozofii działania oraz systemów komunikacyjnych. Adaptacyjność organizacji będzie się obja-

²⁰ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 90.

²¹ Por. G. Bartkowiak, *Skuteczny kierownik – model i jego empiryczna weryfikacja*, Poznań 2002; M. Dąbek, *Menedżerowie okresu transformacji. Problemy, potencjał, rozwój*, Wrocław 2002; G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004; J. Penc, *Nowoczesne kierowanie ludźmi. Wywieranie wpływu i współdziałanie w organizacji*, Warszawa 2007.

²² *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2001.

wiała zdolnością do szybkiego reagowania na zmiany w otoczeniu, dostosowywaniem rozwiązań i zasad działania do nowych wymagań rynkowych, podążaniem za ideą traktowania ludzi jako zasobów strategicznych oraz wysoką elastycznością w zakresie struktur organizacyjnych. Według Rosabeth Moss Kanter współczesne organizacje są kształtowane przez sześć ważnych zmian filozofii działania, z których każda wywiera istotny wpływ na ludzi i zarządzanie w przedsiębiorstwach²³.

Pierwszy obszar zmian odnosi się do nowej reguły zatrudniania, to tak zwane odchudzanie organizacji. Odchudzona organizacja ma ściśle ustalone priorytety i kierunki działań, a jej funkcjonowanie opiera się głównie na *outsourcingu*, czyli zlecaniu wykonywania pewnych usług (np. obsługa kadr i płac, procesów rekrutacyjnych) przez instytucje zewnętrzne. W takiej firmie wymaga się wydajnej pracy w zwiększonym wymiarze godzin oraz obciążania załogi dodatkowymi obowiązkami, co skutkuje większą elastycznością i ekonomicznością działania organizacji, jednak nie zapewnia pracownikom poczucia bezpieczeństwa, pewności pracy czy pożądanego rozwoju kariery. Drugi obszar zmian wiąże się z hierarchią struktur organizacyjnych oraz ewolucją budowanych w nich zależności od pionowej do poziomej. W tradycyjnym przedsiębiorstwie skupiano się na przywilejach starszeństwa – polecenia i informacje wyznaczało ściśle kierownictwo, szeregując tym samym pracowników według pozycji, władzy, wynagrodzenia i wpływów. Aktualnie więcej zadań jest realizowanych w międzywydziałowych zespołach pracujących nad konkretnymi projektami. Pracowników zachęca się do poszukiwania pomocy u równych im rangą innych pracowników i współpracy z nimi, a nie jedynie oczekiwania rad od przełożonych. Takie zachowania pracowników wpisują się w ideę wielowymiarowego uczenia się i dzielenia wiedzą oraz doświadczeniami w przedsiębiorstwach, które można nazwać organizacjami uczącymi się²⁴. Trzecia zmiana w filozofii działania firm obrazuje nowy wymiar zatrudnienia ewoluujący od jednolitości do różnorodności. W związku ze zdobywaniem przez kobiety i przedstawicieli mniejszości narodowych stanowisk w przedsiębiorstwach oraz postępującą globalizacją rynków wysoko kwalifikowanych specjalistów, miejsca pracy w coraz większym stopniu zapełniają się ludźmi z różnych grup społecznych i kulturowych. Okazuje się, że firmy tworzące wielokulturowe środowiska pracy, pozbawione działań noszących znamiona dyskryminacji, z powodzeniem realizują swoje strategie, gdyż obecna w nich różnorodność sprzyja twórczości, kreatywności, świeżości pomysłów, gotowości na zmiany oraz wprowadzaniu innowacji. Czwarty obszar zmian wiąże się z nowymi źródłami władzy oraz odchodzeniem od przywilejów stanowiskowych i władzy na rzecz profesjonalizmu, otwartości i kontaktów. Okazuje się, że znaczenia

²³ R.M. Kanter, *Pozyskiwanie ludzi dla organizacji przyszłości*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1998, s. 160-162.

²⁴ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2002, s. 17-20.

nabierają ci pracownicy, których wartość dla firmy wynika nie tylko z ich umiejętności praktycznych i fachowych, ale także z kontaktów i układów, które mogą wykorzystać na rzecz instytucji. Nasuwa się więc wniosek, że niezwykle istotnym atutem kandydata do pracy lub już zatrudnionego pracownika są kompetencje społeczne, dzięki którym w środowisku pracy sprawnie tworzone są sieci kontaktów międzyludzkich, wzajemnej pomocy, wymiany informacji i doświadczeń. Piąty obszar zmian odnosi się do ewolucji lojalności pracowników, która w tradycyjnym przedsiębiorstwie mierzona była stopniem ich oddania dla pracodawcy. Natomiast w nowoczesnych instytucjach można zauważyć zwiększoną identyfikację pracowników ze świadczoną przez nich pracą oraz zespołami zadaniowymi, w ramach których działają. Pracownicy wykazujący się nowym typem lojalności dbają o wysoką jakość swojej pracy, gdyż to właśnie ona jest źródłem ich samorealizacji i poczucia wartości, a nie zatrudnienie w konkretnej firmie. Ostatnim, szóstym, obszarem przemian jest nowe zdefiniowanie wartości zawodowej, co oznacza, że zmniejsza się znaczenie kapitału przedsiębiorstwa na rzecz kapitału reputacji. Tradycyjna kariera zawodowa pracownika była związana ze wspinaniem się po kolejnych szczeblach stanowisk oraz rozwojem zawodowym, a budowana była przy wsparciu „kapitału organizacji”, który pozwalał na awanse w obrębie firmy. Aktualnie kształtowanie kariery zawodowej nosi znamiona silnego indywidualizmu, a pracownicy polegają przede wszystkim na własnym potencjale oraz skupiają się na takich wartościach zawodowych, umiejętnościach i reputacji, które będą mogli wykorzystać w wielu miejscach pracy. Siła wpływu na pracowników w firmie chcącej efektywnie działać na rynku musi ewoluować w kierunku partnerstwa, współdziałania i pobudzania kreatywności, gdyż wszystkie inne zasoby są w takim samym stopniu dostępne każdej z organizacji. Pomimo że polskie organizacje nadal w niewielkim stopniu adaptują się do zmian w filozofii myślenia i nowych rozwiązań organizacyjnych, można stwierdzić, iż przedsiębiorstwa czy instytucje, które nie zastosują nowoczesnych zasad zarządzania zasobami ludzkimi, nie będą postrzegane jako atrakcyjni pracodawcy, a tym samym nie przyciągną wartościowych i pożądaných aktualnie kandydatów do pracy.

Efektywne funkcjonowanie współczesnych organizacji jest więc związane z wysokimi kompetencjami kadry zarządzającej do skutecznego i odpowiedzialnego stosowania nowoczesnych zasad zarządzania zasobami ludzkimi, łączenia ich ze strategią całej organizacji oraz traktowania działów personalnych, a w szczególności menedżerów personalnych, jako partnerów biznesowych. Im wyżej w hierarchii struktury organizacyjnej znajduje się dział zarządzający personelem, tym większa efektywność jego pracy, a tym samym większe przełożenie na wyniki biznesowe firmy. Pracownicy, którzy są zarządzani przez menedżerów wykorzystujących spójną strategię marketingową, rynkową i personalną, wykazują się wyższą zdolnością do osiągania oczekiwanych rezultatów oraz pożądaných wyników finansowych dla firmy. Taka zasada działania

współczesnych przedsiębiorstw nie oznacza instrumentalnego traktowania zatrudnionych w nich ludzi, ale wymaga zrozumienia istnienia zależności między ludźmi, strukturą, zarządzaniem a wymaganiami otoczenia zewnętrznego oraz koniecznością realizacji działań w kontekście aspektu ekonomicznego.

Firma działająca w gospodarce wolnorynkowej powstaje po to, by uzyskiwać jak najlepsze wyniki finansowe oraz osiągnąć jak najwyższą pozycję na rynku poprzez wysoką jakość swoich produktów i świadczonych usług. W myśl nowoczesnych zasad zarządzania zasobami ludzkimi można to osiągnąć dzięki dostrzeganiu i rozwijaniu potencjału ludzkiego, tworzeniu kapitału intelektualnego, który wykorzystywany jest w strategii działań firmy, zarówno w kontekście ekonomicznym, jak i humanistycznym. W aspekcie ekonomicznym polega to na wykorzystywaniu kompetencji pracowników bezpośrednio w procesie produkcji lub świadczenia usług oraz osiągania za to odpowiednich gratyfikacji finansowych. Z kolei kontekst humanistyczny odnosi się do adekwatnego wywierania pozytywnego wpływu na ludzi, inspirowania ich, doskonalenia zawodowego, zindywidualizowanego motywowania, odpowiadania na potrzeby i oczekiwania kadry pracowniczej, czyli tego, co kadra zarządzająca może uzyskać poprzez stosowanie zintegrowanych systemów personalnych. W tym wypadku integracja ma związek z łączeniem wpływu elementów z poszczególnych systemów personalnych, na przykład systemu oceniania, motywowania, szkolenia oraz zarządzania karierami, a także odnoszenia ich do indywidualnych potrzeb pracowników. Najtrudniejszym zadaniem w zakresie efektywnego zarządzania współczesną organizacją jest sprawne i skuteczne powiązanie indywidualnych oczekiwań i ścieżek rozwoju pracowników ze strategią i potrzebami firmy, które odnoszą się głównie do aspektu ekonomicznego. „Największym wyzwaniem menedżera stanie się rozwój potencjału ludzkiego i ukie-runkowanie go na realizację celów firmy. Kluczem do sukcesu jest jakość kierowania ludźmi”²⁵. Odnosząc się do powyższych rozważań, można wysunąć tezę, że kompetencje kadry zarządzającej, ale także kadry pracowniczej, do optymalnego łączenia sfery ekonomicznej z humanistyczną oraz budowania na tej podstawie zintegrowanej strategii organizacji, będą kluczem do jej sukcesu na współczesnym rynku. „W dzisiejszym otoczeniu biznesowym, w sytuacji ciągłych zmian i braku pewności, to właśnie ludzie decydują o sukcesie firmy”²⁶.

²⁵ R.S. Bokacki, *Leadership Tool Box: ludzki kontekst przywództwa*, Warszawa 2009, s. 11.

²⁶ *Ibidem*.

Kształtowanie wizerunku atrakcyjnego pracodawcy

W ramach swojego dorobku pedagogika pracy często odnosi się do rozwoju zawodowego człowieka i kształtowania optymalnego środowiska pracy²⁷. W tym kontekście *employer branding* może być postrzegany jako dziedzina z zakresu pedagogiki pracy. Jego założeniem jest dbanie o pracownika przez celowe i świadome działania pracodawcy w nawiązaniu do idei partnerstwa, czyli tworzenia z pracownikiem relacji: mentor-uczeń. Tak rozumiany proces jest integralną częścią wizerunku pracodawcy. Równoległym działaniem, z którym mamy do czynienia podczas formułowania strategii wizerunkowej, jest troska o interesy i potrzeby pracowników. A zatem następuje tu inwestycja w rozwój zawodowy osób zatrudnionych oraz nieustający proces wymiany informacji z rynkiem pracy (reakcja na zjawiska trendowe). Czynności te mieszczą się w głównych problemach badawczych pedagogów pracy. Ponadto *employer branding* to świadome budowanie wizerunku organizacji jako atrakcyjnego miejsca pracy dla obecnych pracowników oraz wszystkich grup przyszłych interesariuszy. By stać się pracodawcą z wyboru, organizacja powinna się kierować jasno określonymi zasadami, ufać pracownikom oraz zaspokajać ich potrzeby²⁸.

W dzisiejszych czasach, aby stać się interesującym pracodawcą dla utalentowanych jednostek, organizacje powinny nieustannie myśleć o korzyściach, jakie niosą za sobą działania wizerunkowe. Budowanie marki pracodawcy to proces, w którym dana organizacja wpływa na potencjalnych kandydatów i pracowników, co sprawia, że dzięki niemu jest ona postrzegana jako atrakcyjne miejsce pracy. Stworzenie wizerunku solidnego pracodawcy może przynieść firmie następujące profity:

- wyższa jakość kandydatów do pracy;
- profil pracowników zatrudnionych w korporacji spełnia oczekiwania menedżerów ich zatrudniających oraz jest dopasowany do kultury organizacyjnej;
- wzrost zainteresowania miejscem pracy;
- wzrost wskaźnika poziomu aplikacji;
- mniejsza liczba odrzuconych ofert;
- zmniejszenie kosztów rekrutacji;
- mniejsza rotacja kadr;
- większa liczba pracowników zatrudnionych w danej firmie z polecenia;
- zwiększenie prawdopodobieństwa, że pracownik zostanie ambasadorem marki;
- wyższy poziom zaangażowania pracowników²⁹.

²⁷ S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 39.

²⁸ K. Wojtaszczyk, *Employer branding po polsku na przykładzie uczelni wyższych*, <http://www.ementor.edu.pl/arttykul/index/numer/25/id/547> [dostęp: 29.11.2013].

²⁹ Gallup Institute, *Employment Branding. Attracting the Right Talent*, <http://www.gallupaustalia.com.au/consulting/123845/employment-branding.aspx> [dostęp: 2.05.2012].

Dobry wizerunek pracodawcy to dla potencjalnego kandydata marka sprawiająca wrażenie wiarygodnej od pierwszego kontaktu. Po zatrudnieniu pracodawca powinien umożliwiać zbudowanie silnej relacji pracownik-przedsiębiorstwo, najlepiej w zakresie systemów adaptacji nowo zatrudnionych pracowników i kreowania polityki personalnej nastawionej na świadomą identyfikację z przedsiębiorstwem. Jeśli relacja ta jest wystarczająco mocna, pracownik stanie się zaangażowanym rzecznikiem marki, z czym bezpośrednio wiąże się zachęcenie innych osób do starania się o pracę w takiej firmie.

Employer branding traktuje wewnętrzny rynek pracy oraz procesy zachodzące w organizacji podobnie jak marketing personalny³⁰. Pracodawca jest w tej relacji osobą mającą na własność charakterystyczne dobra, takie jak: miejsce wykonywania pracy, wynagrodzenie za pracę, premie, nagrody, szeroki wachlarz zróżnicowanych benefitów. Natomiast pracownik jest postrzegany jako klient, o którego ciągle należy dbać i o którego zainteresowanie należy zabiegać tak, aby dzięki współpracy był on gotowy do wykazania się zwiększonym zaangażowaniem, mającym odzwierciedlenie w wynikach finansowych przedsiębiorstwa. *Employer branding wewnętrzny* to działania skierowane do osób zatrudnionych w firmie. Mają one za zadanie uwypuklić oraz wskazać wszelkie korzyści, jakie może zyskać pracownik, pozostając w danej organizacji. Pracodawca, poprzez działania udoskonalające środowisko pracy, przyczynia się do zwiększenia efektywności osób zatrudnionych oraz do osiągnięcia przez przedsiębiorstwo lepszej pozycji na rynku. Należy podkreślić, że „budowanie pozytywnego wizerunku wewnątrz firmy jest kluczem do skutecznych działań na rynku zewnętrznym”³¹.

Przedsięwzięcia i wysiłki podejmowane w organizacji podczas komunikacji z otoczeniem powinny czynić firmę pożądanym i wyróżniającym się miejscem pracy, co z kolei stanowi istotę *employer branding*u zewnętrznego³². Zewnętrzne przedsięwzięcia marketingowe pracodawców dzieli się na dwa typy: wizerunkowy i rekrutacyjny³³. Działania wizerunkowe wpływają na zwiększanie świadomości potencjalnego pracownika o przedsiębiorstwie oraz przekazanie informacji dotyczących zalet wynikających z nawiązania współpracy. Natomiast procedury dotyczące obszaru rekrutacji mają za zadanie pozyskać jak najlepszych kandydatów oraz skłonić ich do wysłania aplikacji na dane stanowisko. Działania rekrutacyjne nastawione są na pracobiorców mieszczących się w kategorii wysokich potencjałów (*high potentials*), o kompetencjach

³⁰ *Ibidem*, s. 51.

³¹ *Zewnętrzny i wewnętrzny employer branding – korzyści z konsekwentnego budowania wizerunku firmy jako pracodawcy na przykładzie Mars Polska*, <http://www.kadry.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/zewnetrzny-i-wewnetrzny-employer-branding-korzysci-z-konsekwentnego-budowania-wizerunku-firmy-jako-pracodawcy-na-przykladzie-mars-polska> [dostęp: 29.11.2013].

³² S.J. Jenner, S. Taylor, *Employer branding. The latest fad or the future of HR*, London 2008, s. 9.

³³ M. Kozłowski, *op. cit.*, s. 92.

kluczowych³⁴ dla efektywnego funkcjonowania organizacji. Budowanie wizerunku zewnętrznego firmy opiera się często na kampaniach rekrutacyjnych realizowanych za pomocą nowoczesnych technologii, ze szczególnym naciskiem na tak zwane urządzenia mobilne i sieci społecznościowe. To właśnie dzięki nim pracodawca jest w stanie sprawnie dotrzeć do jak najlepszego grona młodych specjalistów. Działania *employer brandingowe zewnętrzne* oparte na technologiach mobilnych wpływają na sposób, w jaki jest postrzegany pracodawca. Mimo wysokich nakładów związanych z inwestycją w różnorodne procedury rekrutacyjne (tradycyjne i mobilne) pracowników, można stwierdzić, że dzięki ich zastosowaniu firmy zyskują szerokie możliwości dotarcia do wyspecjalizowanej grupy kandydatów. Dzięki temu dane przedsiębiorstwo jest postrzegane jako atrakcyjne miejsce pracy.

W wielu profilach polskich przedsiębiorstw można się spotkać z hasłem „oferujemy karierę, a nie tylko pracę”³⁵. Osoby szukające pracy często zastanawiają się nad autentycznością zapewnień (dotyczących np. dobrych warunków pracy, świadczeń finansowych, możliwości rozwoju zawodowego) zamieszczanych w ogłoszeniach. W związku z powyższym obserwuje się wzrastające zainteresowanie przedsiębiorstw zdobyciem certyfikatu „Top Employers Polska”. Dla firm jest to potwierdzenie słuszności zastosowania działań w dziedzinie zarządzania zasobami ludzkimi. Stanowi to również o osiągnięciu przewagi konkurencyjnej, prestiżu i satysfakcji. Dla aktualnych pracowników jest to świadectwem, że miejsce, w którym są zatrudnieni, gwarantuje rozwój zawodowy. Natomiast dla kandydatów stanowi to dowód na to, że na obecnym rynku pracy istnieją organizacje traktujące swoich pracowników jak współautorów biznesowego sukcesu³⁶. Podczas konstruowania polityki *employer brandingowej* pracodawcy, którzy chcą osiągnąć nadrzędną pozycję wobec dużej liczby konkurentów, powinni dobierać instrumenty polityki personalnej skierowane na przyciąganie, rozwijanie i zatrzymywanie pracowników. Jest to troska o zarządzanie talentami, co ma na celu zapewnienie przedsiębiorstwu niezbędnych kompetencji do realizacji jego strategicznych celów³⁷.

Podsumowanie

Charakter współczesnych organizacji zależy od tego, czy są one wystarczająco adaptacyjne i elastycznie dostosowujące się do wymogów globalnego otoczenia społeczno-ekonomicznego. Ich największym wyzwaniem jest umiejętność przeobrażenia się

³⁴ J. Szłapińska, *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego*, Poznań 2009, s. 93-96.

³⁵ M. Kusik, *Top Employers Polska 2012*, Warszawa 2012, s. 10.

³⁶ R. Rojewski, *Top Employers Polska 2012*, Warszawa 2012, s. 8.

³⁷ L. Garbarski, I. Rutkowski, W. Wrzosek, *Marketing*, Warszawa 2000, s. 116-133.

i funkcjonowania jako inteligentne przedsiębiorstwa. „Ucząca się organizacja w sposób permanentny, zaplanowany i odpowiednio zorganizowany realizuje i doskonali proces organizacyjnego uczenia się. Uczestniczą w nim ludzie, którzy ją tworzą. Organizacyjne uczenie się stanowi narzędzie regulujące jej działalność w zmieniającym się otoczeniu, jest podstawą tworzenia kompetencji jednostek i całej organizacji, mechanizmem wyzwalającym warunki do tworzenia gospodarki opartej na wiedzy”³⁸. Dlatego zasady funkcjonowania nowoczesnych przedsiębiorstw mają istotny wpływ na działania *employer brandingowe*. Należy podkreślić, że w odniesieniu do dynamicznie zmieniającego się otoczenia oraz wzrastających wymagań rynku pracy, kształtowanie pozytywnego wizerunku przez pracodawcę staje się niezbędnym warunkiem pozyskiwania wartościowych pracowników i utrzymywania niskiej fluktuacji kadr. Ponadto dzięki takiej polityce reklamowej pracodawcy zwiększa się identyfikacja pracowników z celami i misją firmy, co zdecydowanie podnosi ich zaangażowanie i motywację, a tym samym wydajność. Jest to istotna kwestia, ponieważ podnoszenie efektywności pracowników oraz stawanie się konkurencyjnym na rynku jest priorytetem przedsiębiorstwa działającego w otoczeniu gospodarki opartej na wiedzy. Należy również dodać, że sposób kształtowania wizerunku przez pracodawcę odzwierciedla się w postawach samych pracowników, którzy postrzegają go albo jako atrakcyjnego na rynku pracy, albo jako mało elastycznego i traktującego kadrę instrumentalnie. Atrakcyjny, współczesny pracodawca kreuje środowisko pracy szczególnie przeznaczone dla ambitnych i utalentowanych pracowników. Świadomie zaplanowana oraz świadomie realizowana polityka wizerunkowa i rekrutacyjna firmy buduje jej markę, podnosi prestiż i zapewnia silną pozycję na rynku.

THE IMPORTANCE OF BUILDING THE IMAGE OF THE EMPLOYER IN THE NEW LABOUR MARKET

Summary

Shaping the image of a modern employer regarding the demands of the job market is the main area of interest in this article. The starting point for the discussion on the changes and tendencies on the job market and the key competences that both employees and work candidates should possess is showing the unique way the modern company works. The so-called employer branding issues, which are important from the companies' point of view, are also addressed. That being so, the need for shaping the image of an attractive employer according to the employees' expectations is the final issue described in this article. The way the employer shapes his image is reflected in the employees' attitude, who either perceive him as an attractive "workplace" or not very flexible and objectifying the staff. An attractive modern employer shapes the work environment, especially when it is meant for the ambitious and talented workers. A consciously planned and implemented image and recruitment policy of a company build the brand, increase prestige and ensure a strong market position.

Key words: image of an attractive employer, modern organization, labour market tendencies, competence of employees, employer branding

³⁸ B. Mikuła, *W kierunku organizacji inteligentnych*, Kraków 2001, s. 9-19.

Michał Mielczarek

„KAPITAŁ AKTYWIZACYJNY” W POLU SPOŁECZNYM POWIATOWEGO URZĘDU PRACY – O POMAGANIU OSOBOM BEZROBOTNYM

Zgodnie z tym, co twierdzi Pierre Bourdieu – do którego koncepcji przede wszystkim w tym artykule się odwołuję – każde pole społeczne wytwarza sobie właściwe formy kapitału. Cztery są najważniejsze, ponieważ możemy je odnaleźć w obszarze oddziaływań właściwie każdego pola, a więc mają walory uniwersalności: kulturowy, społeczny, ekonomiczny i pozwalający czynić z owych trzech użytek, niejako nadrzędny wobec nich, kapitał symboliczny. Pierre Bourdieu wymienia również formy kapitału takie, jak na przykład kapitał państwowy, informacyjny, szkolny, polityczny itp.¹ Lucyna Kopciwicz, dla przykładu, pisze o kapitale rodzajowym (w odniesieniu do pola konstruowania *gender*)². W mojej pracy przyjmuję założenie, że przestrzeń społeczna Powiatowego Urzędu Pracy (PUP) stanowi pole dynamiczne – w rozumieniu P. Bourdieu – rządzące się własną specyficzną logiką, a moim szeroko zakrojonym zamierzeniem badawczym i jednym z jego zasadniczych celów (jest to przedmiot mojej rozprawy doktorskiej) jest ustalenie, czy również na terenie tego pola, gdzie realizuje się tak zwana aktywna polityka społeczna (APS), wykształcił się specyficzny typ kapitału, który roboczo nazwałem „kapitałem aktywizacyjnym”. Chciałbym przedstawić w tym artykule kilka wstępnych uwag na ten temat. W ogólności rozważam następującą kwestię: jakie znaczenie w tym polu ma aktywne „udzielanie”/aktywne „przyjmowanie” pomocy i czy można potraktować je jako specyficzną formę zasobu określającą status społeczny, zajmowaną pozycję w tym polu (ów właśnie swoisty „kapitał aktywizacyjny”) oraz w jaki sposób wiąże się to wszystko z rzeczywistym pomaganiem potrzebującym?

Pomoc, aktywność, aktywizacja

Głównym, oficjalnym celem funkcjonowania Powiatowego Urzędu Pracy jest pomoc osobom poszukującym pracy – poprzez aktywne formy wsparcia – w powrocie na rynek

¹ Por. np. P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, Kraków 2009 czy P. Bourdieu, L. Wacquant, *Logika pól*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, t. 2, Warszawa 2006.

² L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre’a Bourdieu*, Wrocław 2007.

pracy, czyli aktywizacja tych osób. W polityce społecznej możemy wyróżnić cztery *typy idealne* pomagania, które jednocześnie mogą być nazwane stylami wychowawczymi czy stylami rządzenia³. Pierwszym jest styl *wyzwalający* (zwany także liberalnym), który winien być stosowany w sytuacji, gdy jego adresaci *chcą, potrafią, ale nie mogą* realizować swoich zamierzeń (oczywiście tych słusznych, zwłaszcza z punktu widzenia realizatorów pomocy, polityki społecznej). Drugi to styl *opiekuńczy* – do zastosowania wtedy, gdy „ludzie, nawet jeśli *chcą* postępować we właściwy sposób, to *nie potrafią* bądź *nie mogą*”⁴. Trzecim jest styl *bodźcowy* – „ludzie *potrafią i mogą* wstrzymać się od zachowań potępianych lub podjąć zachowania pożądane, ale *nie chcą*, dopóki nie dostaną nagrody”⁵. Ostatni, czwarty styl – *rygorystyczny* – wychodzi z założenia, że ludzie „*potrafią i mogą* – ale *nie chcą* – wstrzymać się od zachowań potępianych; niechciane zachowania można wymóc na nich jedynie pod presją strachu przed dolegliwymi sankcjami”⁶. Dla aktywnej polityki społecznej (opartej na ekonomicznym paradygmacie racjonalnej wymiany między jednostkami obdarzonymi podmiotowością sprawczą) – jak będziemy mieli okazję przekonać się za chwilę – charakterystyczne są zwłaszcza dwa ostatnie style pomagania.

Samo pojęcie pomocy, pomagania jest wieloznaczne. W *Słowniku języka polskiego* zdefiniowano je tak:

1. «wziąć udział w czyjejś pracy, dokonać jakiegoś wysiłku dla dobra innej osoby w celu ulżenia jej w czymś lub poratowania w trudnej sytuacji, udzielić pomocy; także: udzielić komuś środków materialnych, pieniędzy» [...] 2. «wywołać pożądany skutek, rezultat, przydać się na coś, do czegoś; poskutkować» [...] 3. «przyczynić się do czegoś, ułatwić coś, podziałać na korzyść, na rzecz czegoś»⁷.

Tadeusz Kotarbiński pisze: „Pomagać – to tyle co: umożliwiać, ułatwiać wykonanie tego a tego”⁸. Definicja Edwarda Hajduka wydaje się węższa, wskazuje cel pomagania i wyraźnie go podkreśla:

A pomaga B, gdy czynność wykonywana przez A lub dzieła tworzone przez A stanowią warunek konieczny, lecz niewystarczający:

- a) zwiększenia zakresu samodzielności B;
- b) zachowania posiadanego zakresu samodzielności B;
- c) przeciwdziałania redukcji zakresu samodzielności B⁹.

³ Zob. J. Supińska, *Style i instrumenty polityki społecznej*, [w:] *Polityka społeczna*, red. G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny, Warszawa 2008, s. 82-84.

⁴ *Ibidem*, s. 83.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Słownik języka polskiego*, t. II, red. M. Szymczak, Warszawa 1988, s. 797.

⁸ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1965, s. 94.

⁹ E. Hajduk, *Czy można pomagać skutecznie?*, Poznań 2012, s. 7.

Pojawia się w tej ostatniej definicji pojęcie samodzielności, które bardzo często możemy również odnaleźć w dyskursie aktywnej polityki społecznej (APS) – aktywizować do samodzielności to jeden z kluczowych celów tej polityki. Jednostka ma *sama dzielnie* radzić sobie z rzeczywistością. Kategorie aktywności i samodzielności są fundamentalnymi pojęciami, tworzącymi wyłaniający się nowy imperatyw pomagania. Imperatyw ten wyłania się (formuje) między innymi właśnie poprzez pojawianie się tego rodzaju definicji, podkreślających aspekty samodzielności i aktywności pomagania – znakomicie wpisujących się w cele APS.

Czym zatem jest, tak w skrócie, owa aktywna polityka społeczna (APS)¹⁰? Jest to całe zjawisko i zarazem bardzo silna tendencja we współczesnej polityce społecznej. Zrodziła się ona w Stanach Zjednoczonych, a więc na gruncie liberalnego reżymu opiekuńczego¹¹, i stamtąd przywędrowała do Europy, zakorzeniając się najgłębiej w Wielkiej Brytanii, kraju o obecnie – po reformach konserwatystów i kontynuujących ich dzieło laburzystów – chyba najbardziej rezydualnym¹² systemie pomocy społecznej w Europie. Aktywna polityka społeczna jest ideologiczną odpowiedzią na żądania uwolnionego kapitału ograniczenia świadczeń społecznych i uelastyczenia pracy. Kapitał uzyskał uprzywilejowaną pozycję względem świata pracy i demokratycznego państwa opiekuńczego – nie potrzebuje już tyle pracy najemnej, w dużym stopniu obywa się bez niej. Dąży więc do ograniczenia funkcji socjalnych państwa, służących dotychczas utrzymywaniu w gotowości rezerwowej armii pracowników, na wypadek gdyby stali się potrzebni w procesie produkcji. Rozwiązaniem praktykowanym współcześnie jest – w sytuacji narastających żądań kapitału – demontaż państwa opiekuńczego poprzez ograniczanie świadczeń i uzależnianie ich udzielania właśnie od stopnia wykazywanej aktywności. Aktywna polityka społeczna ucieleśnia założenia nowoczesnej etyki pracy. W sferze deklaracji stawia sobie za cel zaangażowanie wykluczonych do życia społecznego poprzez nakłanianie ich do podjęcia pracy, dlatego właśnie wysunięcie na pierwszy plan w nazwie tej polityki społecznej kategorii aktywności. Na każdym kroku podkreślane jest także bliskoznaczne pojęcie aktywizacji, czyli nakłaniania do owej aktywności.

Pomoc społeczna, polityka społeczna, a już zwłaszcza APS są nierozzerwalnie związane z kwestią pracy – kategoria pracy jest kluczowym elementem, fundamentem, na którym opiera się cały system pomocowy. W systemie tym stworzono zaś specjalne instytucje zorganizowane wokół tego zagadnienia i wyspecjalizowane w usługach związanych z regulowaniem dostępu do tego fundamentalnego zasobu społecznego, jakim

¹⁰ Zjawisko APS przedstawiam szeroko w artykule M. Mielczarek, *Aktywna Polityka Społeczna (APS) – ideologia społecznej aktywności czy bierności?*, [w:] *Władza, sens, działanie. Studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2012.

¹¹ G. Esping-Andersen, *Trzy światy kapitalistycznego państwa dobrobytu*, Warszawa 2010.

¹² R. Titmus, *Social Policy. An Introduction*, London 1974.

jest praca. Podstawową taką instytucją (i to w dwojakim sensie, bo również najbardziej „wysuniętą”, działającą w bezpośrednim kontakcie z odbiorcami tych usług) jest właśnie Powiatowy Urząd Pracy (PUP). Przestrzeń PUP stanowi swoiste pole doświadczalne implementowanych praktyk pomocowych. Uważam, że nie tylko warto, ale i należy baczniej mu się przyjrzeć i gruntownie je poznać. I to nie tylko z perspektywy logiki jego oficjalnego organizacyjnego funkcjonowania, ale przede wszystkim z punktu widzenia usytuowania w specyficznej przestrzeni społecznej, rządzonej własnymi zasadami i prawidłowościami. Ta przestrzeń (*pole społeczne* w ujęciu Pierre’a Bourdieu) – w dobie globalnego kryzysu, pogłębiających się wielowymiarowych nierówności społecznych, stawiania od nowa pytań o sposób zorganizowania relacji społecznych i całych społeczeństw, a zwłaszcza (i to uważam za niezmiernie istotne) losu tych ich części najbardziej nieuprzywilejowanych i marginalizowanych – wydaje się kluczowa, kształtujące się w niej na naszych oczach zasady stosunków społecznych rzutują na cały porządek społeczny. Zgodnie z przywoływaną przez Zygmunta Baumana metaforą mostu¹³ – całościowa kondycja mostu zależy od stanu jego poszczególnych przęseł, zwłaszcza tych najsłabszych, bo gdy te słabe nie wytrzymają, cały most runie. Podobnie jest ze społeczeństwem. Dlatego przestrzeń pomocy społecznej, w której przede wszystkim te najsłabsze grupy społeczne są umieszczane, jest taka istotna. Od jej kondycji zwłaszcza (oczywiście nie tylko) będzie zależeć, jak sądzę, kształt nowego ładu społecznego. Należy więc ze wszech miar rozpoznać współczesne praktyki pomagania i dyskurs pomocowy, których mottem jest właśnie słowo „aktywizacja” (słowo to jest także jednym z filarów tworzącego się porządku społecznego), i poświęcić im należytą uwagę, na jaką z pewnością zasługują. Zwłaszcza te ich przestrzenie związane z fundamentalną kwestią pracy – na dochodach z pracy wszak oparty jest cały system społeczny.

Nacisk, jaki we współczesnym społeczeństwie kładziony jest na kategorię aktywności (w tak wielu sferach życia, nie tylko przecież pomocy społecznej i pracy), skłania do bliższego przyjrzenia się jej i zarazem może uprawniać do używania pojęcia swego rodzaju „reżymu aktywności”, można by nawet powiedzieć – parafrazując słynne powiedzenie żołnierzy Legii Cudzoziemskiej – „bądź aktywny albo giń!”. Ktoś, kto nie wykazuje się w swym życiu aktywnością, jest obecnie postrzegany jako swego rodzaju osoba ułomna, niepełna. Właściwie to nic nowego – nakłanianie do aktywności, przede wszystkim w sferze pracy, od zarania epoki industrialnej stanowiło główny postulat rozwijającego się kapitalizmu i stało się fundamentem nowoczesnej etyki pracy. O ile jednak kiedyś zapotrzebowanie na siłę roboczą było realne, o tyle dziś jest problematyczne, a nawet – jak wielu twierdzi¹⁴ – współczesny kapitalizm nie potrzebuje już takiego

¹³ Z. Bauman, *Socjalizm potrzebny od zaraz*, „Le Monde Diplomatique” 2010, nr 9/55, s. 3.

¹⁴ Zob. np. Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000 i *idem*, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Kraków 2006; J. Rifkin, *Koniec pracy*, Wrocław 2001; T. Szkudlarek, „Koniec pracy” czy koniec zatrud-

zasobu pracy jak kiedyś, nauczył się już osiągać zyski bez zwiększania produktywności i zatrudnienia, a więc w dużym stopniu obywa się bez niej. Oczywiście mam tutaj na myśli cały czas zarobkową pracę najemną. Dlatego, jak twierdzi Z. Bauman, po raz pierwszy tak ogromne rzesze społeczeństwa nie mają już żadnej zawodowej roli do odegrania na rynku pracy i stają się zbędne¹⁵. Pojawia się więc pytanie: po co zatem (w kontekście „znikającego zatrudnienia”) nakłaniać do aktywności, zwłaszcza aktywizować do podjęcia pracy zarobkowej, skoro zapotrzebowanie na nią maleje? Nawiązując do rozważań Z. Baumana, możemy powiedzieć, że owa aktywna polityka społeczna (APS) pełni ukrytą funkcję stygmatyzowania i marginalizowania nieuprzywilejowanych grup społecznych. Los ludzi poddanych działaniu „reżymu aktywizacji”, którzy nie osiągają sukcesu w postaci podjęcia pracy – choć społeczeństwo za pośrednictwem wyspecjalizowanych w aktywizowaniu instytucji tak bardzo stara się im pomóc – ma stanowić powód do potępienia ich przez tak zwanych porządných obywateli. Sami aktywizowani wszak są sobie winni, gdyż z racji tylko swojej nieudolności nie potrafią skorzystać nawet z pomocy państwa. Można więc teraz pozbawić ich, bez wzbudzania czyjegokolwiek współczucia, pomocy społecznej. Los wykluczanych stanowi jednocześnie przestrożę dla tych jeszcze pracujących obywateli, co czeka ich, jeśli nie będą potulnie wykonywali coraz mniej stabilnej pracy.

Taką kluczową instytucją aktywizacji zawodowej jest, jak już wspominałem, Powiatowy Urząd Pracy. Zgodnie z koncepcją P. Bourdieu traktuję przestrzeń społeczną PUP jako dynamiczną rzeczywistość, *pole*, w którym *agensi* (działające jednostki) tworzą i odtwarzają praktyki udzielania lub przyjmowania pomocy. Nie czynią tego jednak całkowicie swobodnie i intencjonalnie, a nawet nie w pełni świadomie, gdyż mając zinterioryzowane struktury świata społecznego w postaci ucieleśnionych dyspozycji (ze szczególnym uwzględnieniem struktur udzielania i przyjmowania pomocy), są przez nie warunkowani. Moim ogólnym projektem badawczym, który oczywiście wykracza poza ramy tego artykułu, jest zrekonstruowanie owych połączonych w nierozzerwalnej relacji struktur oraz praktyk, a także szczegółowych zasad je tworzących, ujawniających się w *habitusach* stanowiących czynnik pośredniczący między nimi i w dużej mierze określający ową relację.

W tym artykule jednak skupiam się przede wszystkim na wątku aktywizacji w Powiatowym Urzędzie Pracy i rozważam kwestię: czy w związku z dominującą rolą kategorii aktywności, mogę w sposób uprawniony używać – w ślad za P. Bourdieu – pojęcia „kapitał aktywizacyjny” i co miałoby ono w tym kontekście oznaczać?

nienia? Edukacja wobec presji światowego rynku, [w:] Rynek pracy i kultura neoliberalna a edukacja, red. A. Kargulowa, S. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005; M. Mielczarek, *Aktywna polityka społeczna (APS) – ideologia społecznej aktywności czy bierności?*, [w:] Władza..., Wrocław 2012.

¹⁵ Z. Bauman, *Praca...*

„Kapitał aktywizacyjny”

Kapitał stanowią wszelkie zasoby, które w trakcie swego użytkowania nie zużywają się, ale przeciwnie – zwiększają swoją wartość i dlatego można je inwestować i akumulować; w przeciwieństwie do dóbr konsumpcyjnych. Różne formy, wielkości i konfiguracje posiadanego kapitału stanowią, w ujęciu P. Bourdieu, swego rodzaju składowe *habitusu*, a więc określają status społeczny posiadających go *agensów*. Jerzy Szacki, trafnie i syntetycznie przedstawiając koncepcję habitusu P. Bourdieu, pisze tak:

Najprościej można go zdefiniować jako łączny rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat interioryzowania przez nią społecznych norm i wartości, tj. całości nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami. Chodzi przy tym o dyspozycje najrozmaitszego rodzaju, a więc zarówno intelektualne, jak i emocjonalne, zarówno mentalne, jak i behawioralne, „logiczne i aksjologiczne, teoretyczne i praktyczne”¹⁶.

Możemy w ogóle wyróżnić cztery główne rodzaje kapitału konstytuujące *habitus*:

- (1) kapitał ekonomiczny bądź własność produkcyjna (pieniądz i przedmioty materialne, które mogą zostać wykorzystane do wytwarzania towarów i usług);
- (2) kapitał społeczny czy inaczej, pozycje i relacje w grupach i sieciach społecznych;
- (3) kapitał kulturowy bądź postrzegane w życiu prywatnym umiejętności, zwyczaje, nawyki, style językowe, rodzaj ukończonych szkół, gust i styl życia, oraz
- (4) kapitał symboliczny albo inaczej, wykorzystywanie symboli do uprawomocnienia posiadania pozostałych trzech typów kapitału na różnych poziomach i w różnych konfiguracjach¹⁷.

Pierre Bourdieu szczególnie dużo miejsca poświęca kapitałowi społecznemu i kulturowemu. Posłużmy się tutaj obszernym cytatem z rozważań Tomasza Szlendaka, który zwięźle i treściwie przedstawia te dwie formy kapitału. Pisze on tak:

Kapitał społeczny to, według P. Bourdieu, zdolność jednostek do skutecznego zarządzania zasobami materialnymi i symbolicznymi dla dobra swojego własnego i własnych rodzin. Są to też wszystkie kontakty społeczne (mocne, formalne więzi, jak i więzi luźniejsze, nieformalne), które mogą się przekształcić w zobowiązania istotne z punktu widzenia realizacji interesów jednostki. Kapitał kulturowy zaś to wiedza symboliczna, służąca rozumieniu jak działa system społeczny, która może być przekazywana w rodzinie przez socjalizację. Na kapitał kulturowy składa się przede wszystkim język, jakim posługuje się rodzina zakorzeniona w danej klasie społecznej, oraz wiedza (to, co wiemy o świecie) i znawstwo (to, co potrafimy wykonać, wiedza praktyczna). Kapitał kulturowy występuje w trzech formach: ucieleśnionej, zobiiektywizowanej i zinstytucjonalizowanej. Forma ucieleśniona kapitału kulturowego to długotrwałe dyspozycje ciała i umysłu. Forma zobiiektywizowana to związane z kapitałem kulturowym przedmioty/dobra kulturowe: obrazy, książki, słowniki, narzędzia. Forma ostatnia – zinstytucjonalizowana – to kwalifikacje i kompetencje będące efektem wzmocnienia w wyniku edukacji szkolnej i wyższej. Kapitał kulturowy można zatem zinstytucjonalizować w formie kwalifikacji edukacyjnych, a tym

¹⁶ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2007, s. 894.

¹⁷ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2008, s. 597.

samym można go zamienić na kapitał ekonomiczny: im lepszy kapitał kulturowy, tym lepszy dyplom wieńczący edukację i tym lepsze zarobki¹⁸.

Poszczególne typy kapitału mogą zatem ulegać przekształceniom (konwersji) jeden w drugi.

Zasługą P. Bourdieu jest taka właśnie poszerzona o aspekty pozaekonomiczne i pozamaterialne konceptualizacja pojęcia kapitału. Każde pole społeczne wytwarza sobie właściwe formy kapitału – włącznie z tymi czterema opisanymi powyżej, mającymi znamiona uniwersalności, a tocząca się w jego ramach „gra” polega przede wszystkim na walce o uzyskanie dominacji służącej zapewnieniu sobie różnorodnych przywilejów. Wykorzystywane są do tego celu różnorodne formy kapitału – kumulowanie ich pozwala zdobyć władzę, najważniejszą w relacjach społecznych, zdaniem P. Bourdieu, wartość.

W kategoriach analitycznych pole można zdefiniować jako sieć albo konfigurację obiektywnych relacji między pozycjami. Pozycje zaś są zdefiniowane obiektywnie ze względu na swoje istnienie i ze względu na uwarunkowania, jakie narzucają osobom czy instytucjom je zajmującym, określając ich aktualną i potencjalną sytuację (*situs*) w strukturze dystrybucji różnych rodzajów władzy (czy kapitału). Posiadanie zaś owej władzy (kapitału) określa dostęp do specyficznych korzyści, o które toczy się gra w danym polu. Jednocześnie uwarunkowania te wynikają z obiektywnych relacji pozycji zajmowanej wobec innych (relacji dominacji, podporządkowania, równoważności itp.)¹⁹.

Choć można porównać pole z grą, to

[...] w odróżnieniu od gry pole nie jest wynikiem swobodnej twórczości i musi być posłuszne regułom czy lepiej prawidłowościom, które nie są ujawnione i skodyfikowane. [...] Pole można rozumieć jako przestrzeń, w której następuje efekt pola, czyli że nie wszystko, co przytrafia się obiektowi tę przestrzeń przemierzającemu, da się całkowicie wyjaśnić jedynie za pomocą jego (tego przedmiotu) wewnętrzznymi właściwościami. Granice pola znajdują się tam, gdzie przestają działać jego efekty²⁰.

Pole – co podkreśla odmiennność od kategorii systemu – jest nie tylko złożone, ale dynamiczne i płynne. Gra w polu toczy się więc o rodzaj, wielkość i strukturę posiadanego kapitału. Moim długoterminowym zamierzeniem jest opisać tę grę, jej zasady i stawki. Zastanawiam się, czy jednym z rodzajów kapitału, wykorzystywanym w grze w polu społecznym PUP, nie jest „kapitał aktywizacyjny”, jak również czym wobec tego miałby się on – w moim przekonaniu – charakteryzować?

„Kapitał aktywizacyjny” wydaje się przede wszystkim formą kapitału symbolicznego, poprzez który posiadająca go osoba może prezentować się innym jako spełniająca – zgodnie z tym, co zostało powyżej przedstawione – niezwykle istotne oczekiwania

¹⁸ T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, Warszawa 2011, s. 246.

¹⁹ P. Bourdieu, L. Wacquant, *op. cit.*, s. 652, 654.

²⁰ *Ibidem*.

społeczne niestania w miejscu, a podążania do przodu, wykazywania aktywności, ruchu, witalności. Jednym słowem, odzwierciedla habitus aktywnego człowieka. Składają się na niego określone dyspozycje do postrzegania świata, rozumienia go, tłumaczenia i działania w nim. Jedną z zasad generatywnych budujących go jest klasyfikacja *aktywny–bierny*. Pierwszy człon tej opozycji tworzy właściwie same pozytywne skojarzenia, drugi wprost przeciwnie. Osoba posiadająca ten rodzaj kapitału postrzegana jest jako zaradna, przedsiębiorcza, biorąca sprawy w swoje ręce – wydaje się więc, że spełnia wymogi modelu współczesnego człowieka ekonomicznego, znakomicie wpisuje się w preferowany w systemie neoliberalnym wzorzec „kowala swojego losu”, niezależnego od okoliczności zewnętrznych. Jest to oczywiście iluzja, zwłaszcza w polu Powiatowego Urzędu Pracy, gdzie od interakcji z innymi agensami tworzącymi to pole w szczególnym stopniu zależy możliwość akumulowania „kapitału aktywizacyjnego”.

Kapitał ten swoją zinstytucjonalizowaną formę uzyskuje w postaci różnego rodzaju zaświadczeń o ukończeniu rozmaitych kursów, szkoleń, warsztatów itp., tak rozpowszechnionych na współczesnym rynku edukacyjnym, w których trakcie wykuwa się nawyki i dyspozycje do bycia aktywnym i akumuluje się ów kapitał. Ucieleśnia się on w postawie ciała: sprężystości chodu, zdecydowanym kroku, płynności i pewności ruchów czy zadawaniu licznych pytań i wymaganiu udzielenia konkretnych odpowiedzi – te symptomy miałem możliwość obserwować wielokrotnie podczas swojej pracy w Powiatowym Urzędzie Pracy. Obiektywizuje się on w postaci posiadania czy korzystania z rozmaitych czasopism i książek o charakterze poradniczym. Mówimy w tym momencie o kulturowym wymiarze tego kapitału. W sensie społecznym „kapitał aktywizacyjny” manifestuje się w zdolnościach do skutecznego zarządzania czasem z korzyścią dla siebie i swojej rodziny, jak również intensywnych kontaktach z wieloma innymi ludźmi, utrzymywania rozbudowanej sieci kontaktów nieformalnych i formalnych, a przede wszystkich zabiegania o takie kontakty.

„Kapitał aktywizacyjny” można akumulować, inwestować i pomnażać – w trakcie korzystania z niego nie tylko nie zużywa się go, ale zwielokrotnia, na przykład im częściej uczestniczymy w kursach, tym bardziej postrzegani jesteśmy jako osoba aktywna. Ale uwaga – im mocniej zabiegamy o kontakty z innymi, tym częściej możemy „przedobrzyć”, zirytować te osoby i roztrwonić swój „kapitał aktywizacyjny”. Jest to bardzo ciekawa niejednoznaczna zależność w ramach tego kapitału – bardzo często ujawniająca się w wypowiedziach urzędników PUP, zwłaszcza tych zajmujących się zawodowo aktywizacją, to znaczy pośredników pracy czy doradców zawodowych. Ktoś nadgorliwy, czyli nadaktywny, zbyt często pojawiający się w urzędzie i dopytujący o różne możliwości, niejednokrotnie przestaje być, w oczach pracowników PUP, pożądanym klientem, staje się swego rodzaju „utrapieniem”. Zdaje się potwierdzać tutaj częsta cecha relacji międzyludzkich w ogóle, w tym wypadku aktywizacyjnych, czyli że

dana wartość (np. aktywność) jest w nich akceptowana, ale tylko na warunkach jednej strony tej relacji. Podobnie w przypadku samego grona pracowników – urzędnik zbyt aktywny nie zawsze jest akceptowany przez pozostałych.

Zakończenie

Dochodzimy tutaj do sedna rozważań o aktywnym pomaganiu osobom bezrobotnym w polu Powiatowego Urzędu Pracy. Zarówno pracownicy, jak i klienci tej instytucji często skarżą się na coś, co moglibyśmy określić mianem „upozorowanej aktywizacji”, czy też swoistego „teatru pomagania”. Z jednej strony urzędnicy twierdzą, że aktywizacja w wielu przypadkach ociera się właściwie o przymus i spotyka się z wrogością bezrobotnych, z drugiej zaś – sami bezrobotni często skarżą się na bezcelowość kursów (zwłaszcza aktywnego poszukiwania pracy, autoprezentacji, pisania CV itp.), od których zwiększa się być może ich „kapitał aktywizacyjny”, ale nie potrafią dostrzec wzrostu swojego realnego potencjału na rynku pracy, poszerzenia twardych kwalifikacji i przybliżenia się do zdobycia pracy. Narzekają na repertuar szkoleń zawodowych, nie zawsze odpowiadający ich oczekiwaniom. Okazuje się więc, że często akumulowanie kapitału aktywizacyjnego w polu społecznym Powiatowego Urzędu Pracy jest – w aspekcie realnych efektów zawodowych – tak zwaną sztuką dla sztuki, przyczynia się zaś na pewno do kształtowania habitusów ludzi skłonnych za wszelkie niepowodzenia obwiniać przede wszystkim siebie i potulnie znosić niedogodności, a więc w istocie znakomicie dopasowanych do wymagań współczesnego rynku pracy. Można więc dojść do wniosku, że urzędy pracy, paradoksalnie, jednak dobrze przygotowują ludzi do funkcjonowania na rynku pracy. Inna rzecz, czy to rzeczywiście stanowi korzyść dla tych ludzi... Poza tym – powtórzmy jeszcze raz, nawiązując do Z. Baumana²¹ – posiadanie „kapitału aktywizacyjnego” oddziela bezrobotnych zasługujących na pomoc od tych niezasługujących, a preferowana przez urzędników forma aktywności nie zawsze idzie w parze z tą realizowaną przez zarejestrowanych w urzędzie, na przykład w kwestii pracy w szarej strefie („bezrobotni” niejednokrotnie podejmują taką pracę, urzędnicy jej zabraniają). „Kapitał aktywizacyjny” zatem – jeśli istnieje – a sędzę, że tak (i to starałem się pokazać w tym tekście) – stanowi wielce niejednoznaczną wartość. Artykuł ten jest pierwszą próbą opisanego jego fenomenu. Całe zagadnienie wymaga na pewno dalszych badań i kolejnych pogłębionych analiz.

²¹ Por. Z. Bauman, *Praca...*

**“ACTIVATING CAPITAL” IN JOB CENTER’S SOCIAL FIELD –
ON THE ISSUE OF SUPPORTING UNEMPLOYED PEOPLE**

Summary

(Excerpt of reviews): “The author discusses the important problem of the emergence of a new paradigm of the state social policy (the active social policy – ASP) in Poland and its assisting and social consequences. The author also constructs the concept of a new form of symbolic capital which is called “activating capital”. Its acquisition and “practicing” take place primarily in contacts between unemployed people and Job Centers. He explains clearly the essence of the new “solutions” of this policy and indicates what a critical researcher of social phenomena should really focus on. [...] The text deserves the attention of readers also because just few people have taken so far the research on this important issue.”

Keywords: “activating capital”, active social policy – ASP, Pierre Bourdieu, “regime of activity”

Joanna Kłodkowska

UCZENIE SIĘ RADZENIA SOBIE ZE ZMIANAMI W ORGANIZACJI NA PRZYKŁADZIE OCHOTNICZYCH HUFCÓW PRACY

Rozważania w niniejszym tekście będą dotyczyły tego, w jakich sytuacjach i warunkach następuje uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji oraz jakie elementy składają się na ten proces. Uczenie się radzenia sobie przedstawię, ukazując jego kontekst, a mianowicie proces zmian w Ochotniczych Hufcach Pracy (OHP) oraz odwołam się do teorii uczenia się sytuacyjnego (*situated learning*) autorstwa Jean Lave i Etienne Wengera¹.

Przedstawiane analizy i interpretacje są związane z prowadzonymi przeze mnie badaniami w paradygmacie interpretatywnym. Ich celem jest poznanie i zrozumienie radzenia sobie pracowników ze zmianami w organizacji. Metoda badawcza, którą wykorzystalam, to metoda monograficzna. Traktuję ją jako metodę badań terenowych², wykraczającą poza opis instytucji, która umożliwia ujmowanie „funkcjonalnych” powiązań między różnymi aspektami lokalnych układów społecznych³. Metoda ta jest dla mnie sposobem zdobywania informacji o badanym zjawisku oraz poddawania ich refleksji w celu znalezienia odpowiedzi na pytania badawcze, które dotyczą jednej instytucji – OHP, co stanowi o ścisłej lokalizacji organizacyjnej badań, a tym samym jednego, ściśle związanego z terenem, procesu radzenia sobie. W swoich badaniach postępuję również zgodnie z podejściem zaproponowanym przez etnografię, którą traktuję jako podlegającą metodzie monograficznej metodę lub zestaw metod wymagających od posługującego się nimi badacza jawnego lub niejawnego uczestniczenia przez dłuższy czas w codziennym życiu wybranej grupy osób. Uczestnictwu towarzyszą różne sposoby zbierania danych empirycznych⁴. W przypadku badań nad radzeniem sobie pracowników ze zmianami w organizacji było to: badanie dokumentów, obserwacja bezpośrednia, wywiad etnograficzny. Analizy materiałów empirycznych umożliwiły mi „życie w aurze badanego zjawiska”⁵, bycie na miejscu codziennych i niecodziennych zdarzeń, które składają się na rzeczywistość Ochotniczych Hufców Pracy.

¹ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991.

² S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 240.

³ *Ibidem*.

⁴ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Poznań 2000, s. 11-12.

⁵ J. Łysek, *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Katowice 1998, s. 39.

Przedmiotem moich badań jest radzenie sobie pracowników Ochotniczych Hufców Pracy ze zmianami w organizacji. Termin *radzenie sobie* charakteryzuje się wieloznacznością, złożonością, pozorną precyzyjnością, która sprawia, że może on oznaczać wiele różnych obszarów działań ludzkich, ich uwarunkowań i kontekstów. Są to: procesy, aktywności, zdarzenia, stany w różnych przestrzeniach życia człowieka, na przykład: radzenie sobie z sytuacją spostrzeganą jako zagrażająca⁶, aktywność uruchamiana w sytuacji stresowej, skierowana na opanowanie stresu⁷, radzenie sobie w obliczu traumy kulturowej⁸, radzenie sobie w organizacji totalnej⁹, cechy osobowości, postawy życiowej, umiejętności¹⁰, cel działania pomocowego w poradnictwie, podejmowanego przez doradcę i radzącego się, którzy wypracowują sposoby uczenia (się) radzenia sobie w różnych sytuacjach¹¹, a nawet działania, które mogą być podejmowane przez instytucje pragnące przetrwać we współczesnej rzeczywistości¹².

Zjawisko radzenia sobie można ujmować z perspektywy zindywidualizowanej¹³, tak jak to jest w pracy Richarda S. Lazarusa i współpracowników, którzy jednak akcentują również znaczenie transakcji – jednostka-otoczenie dla różnych form aktywności zaradczych człowieka¹⁴ lub „uwypuklającej” bycie jednostki w kontekście społecznym, jej działania podejmowane w obrębie sieci jednostka-rodzina-organizacja, mające na celu ochronę, inwestowanie i budowanie zasobów¹⁵. W związku z tym, moim zdaniem, radzenie sobie można traktować jako społeczną, wspólnotową aktywność, mającą na celu pokonywanie poczucia zagrożenia utratą posiadanych zasobów, które to równocześnie stają się podstawą do konstruowania strategii zaradczych. Podejmowana praktyka społeczna może świadczyć o potencjale, zdolnościach i zasobach jednostek/grup społecznych do samoprzekształcania się¹⁶ w zastanych warunkach strukturalnych oraz modyfikowania tych warunków, pokonywania pojawiających się w nim barier.

⁶ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 736.

⁷ J. Borkowski, *Radzenie sobie ze stresem a poczucie tożsamości*, Warszawa 2001, s. 22.

⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 466-467.

⁹ E. Goffman, *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, Sopot 2011, s. 11.

¹⁰ E. Trębińska-Szumigraj, *Zaradność, radzenie sobie*, [hasło w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 7, Warszawa 2008, s. 779-786.

¹¹ A. Kargulowa, B. Wojtasik, *Jakość radzenia komuś a jakość radzenia sobie w codziennym życiu*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej*, materiały konferencyjne, BKKK, Warszawa 2003, s. 140.

¹² J. Kargul, *Wstęp*, [w:] J. Kargul, S. Słowińska, M. Gancarz, *Z prądem i pod prąd. Lubuskie instytucje kultury w nowym ładzie społecznym*, Zielona Góra 2004, s. 8.

¹³ Por. S.E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk 2006, s. 139.

¹⁴ I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] *Psychologia*, red. J. Strelau, t. 3, Gdańsk 2005, s. 470.

¹⁵ S.E. Hobfoll, *op. cit.*, s. 139.

¹⁶ Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, s. 537.

Zmiany w organizacji Ochotnicze Hufce Pracy

W historii OHP można wyróżnić cztery okresy: I okres (1936) – powstanie Junackich Hufców Pracy, II okres (1945-1955) – Powszechna Organizacja „Służba Polsce”, III okres (1958-1989) – Ochotnicze Hufce Pracy Związku Młodzieży Socjalistycznej i Ochotnicze Hufce Pracy Federacji Socjalistycznych Związków Młodzieży Polskiej oraz IV okres (po 1989 r.) – Ochotnicze Hufce Pracy¹⁷. Współcześnie Ochotnicze Hufce Pracy to jednostka budżetowa nadzorowana przez ministra właściwego do spraw pracy¹⁸, która realizuje cele edukacyjne, prowadzi działalność z zakresu poradnictwa zawodowego i przyczynia się do pobudzania oraz inicjowania świadomości edukacyjno-zawodowej¹⁹ poprzez działania decydentów, pracowników i młodzież uczestniczącą w jej strukturach. Przekształcenia OHP są echem zmian politycznych w Polsce, które rozpoczęły się po 1989 roku, poszukiwania miejsca organizacji w „policentrycznym porządku demokracji i kapitalizmu”²⁰, są wyrazem „topnienia hermetycznych struktur nasyconych ideologią realnego socjalizmu”²¹. Są również, jak sądzę, przejawem „kiełkującej” demokratyzacji społeczeństwa polskiego i pojawienia się nowej przestrzeni, „marginesu swobody”, w którym te głosy w ogóle mogły się pojawić.

Proces wprowadzania zmian w organizacji, deklarowany od momentu nadania statutu OHP w 1995 roku²², jest kontynuowany do dziś. Oficjalne kierunki zmian są podporządkowane celom ustalonym przez pracowników Komendy Głównej OHP w Warszawie, w porozumieniu z Ministrem Pracy i Polityki Społecznej. Cele te to: pełnienie funkcji lidera w kraju w zakresie działań na rzecz aktywizacji społecznej i zawodowej młodego pokolenia oraz promowanie działalności OHP „jako instytucji efektywnej, oferującej usługi na wysokim profesjonalnym poziomie”²³.

Ponieważ zmiana społeczna, jak pisze Piotr Sztompka, jest różnicą stanu wcześniejszego i późniejszego pewnego systemu społecznego, którym może być także organizacja²⁴, zmianę w organizacji rozumiem jako różnicę między stanem organizacji w jednym momencie jej trwania oraz stanem tej samej organizacji w innym momencie jej trwania²⁵. W swoim tekście będę się posługiwać terminem „zmiany w organizacji”,

¹⁷ Por. M. Najdychor, *Powstanie, rozwój i transformacja Ochotniczych Hufców Pracy*, „Rynek Pracy”, nr specjalny, czerwiec 2003, s. 20.

¹⁸ http://www.ohp.pl/index.php?id=40&id_menu_r=2 [dostęp: 28.11.2008].

¹⁹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 34.

²⁰ M. Ziółkowski, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego*, Poznań 2000, s. 25.

²¹ Por. *ibidem*.

²² Zarządzenie nr 64 z dnia 20 czerwca 1995 r.

²³ *List Komendanta Głównego Ochotniczych Hufców Pracy do kadry z okazji nowego 2007 roku*, „Biuletyn Informacyjny Ochotniczych Hufców Pracy” styczeń 2007, nr 1 (126), s. 3.

²⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, s. 437.

²⁵ Por. P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Kraków 2005, s. 20.

traktując je jako zmiany społeczne. Pojęcie to odnoszę do zjawisk modyfikacji OHP, które obserwowałam w trakcie prowadzonych badań.

Zmiana w obrębie stanu organizacji to modyfikacja OHP jako organizacji socjalistycznej, która jako taka dążyła do zachowania ciągłości przyjętych form działalności, struktur i ideologii, którą reprezentuje (tab. 1). Procesy w niej zachodzące cechowały się zachowawczością. W swoich działaniach, moim zdaniem, kierowała się racjonalnością²⁶ polityczną, natomiast przetrwanie widziała w aktywizowaniu sił organizacyjnych, które mogłyby się przyczynić do stałego wzrostu wpływów politycznych. Przełom 1989 roku spowodował „pęknięcie” ciągłości, czego konsekwencją stały się tendencje zmian wizerunku organizacji, odcięcie się od obszarów działań kojarzonych z kwestiami ideologiczno-państwowymi, wdrożenie działań innowacyjnych, nawet mających niekiedy charakter emancypacyjny. Jest to związane z zastosowaniem nowej racjonalności skoncentrowanej prospołecznie, ale także uwzględniającej interes ekonomiczny członków organizacji i uzyskanie pozycji lidera wśród instytucji proponujących podobne świadczenia.

Tabela 1. Podstawowe założenia funkcjonowania OHP w latach 1958-1989 i po 1989 roku

Typ organizacji	Zachodzące procesy	Racjonalność	Sukces	
Organizacja socjalistyczna	ciągłość reprodukcja zachowawczość adaptacja zamykanie się	polityczna	przetrwanie w ówczesnych warunkach	wzrost wpływów politycznych
Organizacja demokratyczna	zmiana emergencja innowacyjność emancypacja otwieranie się	prospołeczna ekonomiczna		pozycja lidera w „branży”

Źródło: opracowanie własne, kryteria analizy zaczerpnięte z: M. Kostera, *Postmodernizm w zarządzaniu*, Warszawa 1996, s. 104.

Struktury Ochotniczych Hufców Pracy, będące „szkieletem organizacji” w latach 1958-1989, stanowiły rodzaj „klatki” ograniczającej ewentualną działalność innowacyjną pracowników organizacji, a także przenikanie działań w niej obecnych i czerpanie z zasobów środowisk mogących wyznawać ideologię niezgodną z obowiązującą – socjalistyczną. Po 1989 roku OHP rozpoczynają proces wprowadzania zmian społecznych, uelastyczniania swoich struktur, dążą do stawania się siecią obejmującą swym działa-

²⁶ Racjonalność rozumiem, cytując R. Kwaśnicę, jako strukturę sensotwórczą, która warunkuje możliwości doświadczania świata (R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, s. 12).

niem nawet miejsca dalekie od „centrów inicjatyw społecznych” i przez to defaworyzowanych. W strukturach rozpoczyna się „odwilż”, rozluźnienie jej elementów, zmienia się ona z „klatki, która więzi aktorów organizacyjnych” na „kręgosłup” umożliwiający zarówno trwanie organizacyjnej tożsamości, jak i ewoluowanie w kierunku wyznaczanym przez wciąż aktualizowane potrzeby społeczne. Ta swoista „odwilż strukturalna”, jak sądzę, przyczynia się do pojawienia się przestrzeni do konstruowania podmiotowej społeczności pracowników OHP.

Zmiany życia organizacji, jej dynamiki na poziomie lokalnym badanej przeze mnie pracowniczey grupy, były „ucieśnione” poprzez wymianę podmiotów – aktorów organizacyjnych oraz zdarzenia społeczne dynamizujące życie organizacji i będące równocześnie „echem” zmian. Były one konsekwencją zmian na szczeblu centralnym – rządowym. Powstawanie nowych koalicji rządowych oraz rozpady dotychczas istniejących pociągały niekiedy za sobą także wymianę kadry zarządzającej OHP, komendanta głównego oraz komendantów wojewódzkich. Doświadczający tych zmian pracownicy podejmowali starania o zachowanie na stanowiskach komendantów osób pełniących swoje funkcje częstokroć do wielu lat. Zmiany lokalne stały się impulsem, przyczyniły się zatem bezpośrednio do skonstruowania sposobów radzenia sobie z nimi.

Zmiana lokalna obejmowała również zmianę kultury organizacji OHP. Oznacza ona przekształcenie elementów tworzących kulturę organizacji i przejście od zmiany działań uznawanych za jedyne i słuszne przez odwołanego komendanta, podporządkowanych autorytarnym regułom postępowania, opartym na przeświadczeniu, że rzeczywistość organizacyjna wymaga autokratycznego stylu kierowania, do działań opartych na płynnych regułach postępowania, oddających charakter wieloznacznej, niepewnej nowej rzeczywistości organizacyjnej. Zmiana ta wyraża się także w podporządkowaniu pracowników ich autorytarnie przypisanym rolom, zachowawczości postępowań, ciągłości i porządku za cenę autonomii. Obraz ten zmienia się wraz z powołaniem nowego komendanta i przybiera kształt mniej określony, nie do końca doprecyzowany, oddający stan zawieszenia/dryfowania (*floating*)²⁷, w którym znajdują się pracownicy OHP i z którym próbują sobie poradzić poprzez dążenie do samostanowienia i podmiotowości.

Sytuacje uczenia się radzenia sobie ze zmianami w organizacji OHP

Przytaczając słowa Sharan B. Merriam i Rosemary S. Caffarelli, Mieczysław Malewski pisze, że uczenie się sytuacyjne, jako jedna z kilku teorii uczenia się społecznego, przy-

²⁷ A. Bron, *Rozumienie procesów uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 4 (36), s. 20.

muje, że aktywność ta odbywa się poprzez obserwacje i interakcje z ludźmi w środowisku społecznym. U podstaw teorii leży założenie o aktywności i percepcji traktowanej jako elementy pierwotne w stosunku do pojęciowości. Istotą tej teorii jest refleksja nad warunkami uczenia się ludzi dorosłych, które umożliwiają podkreślenie społecznego charakteru uczenia się²⁸.

Zdaniem J. Lave i E. Wengera, teoria uczenia się sytuacyjnego formułuje proporcje, które stają się bazą do wysuwania twierdzeń o relacyjnym charakterze wiedzy i uczenia się. Są również podstawą znaczeń o charakterze negocjacyjnym, zapału do rozpatrywania tworzących się dylematów, świadczącym o kształcie aktywności poznawczej osób biorących udział w uczeniu się. Taka perspektywa oznacza, że nie ma aktywności, która nie miałaby charakteru sytuacyjnego²⁹. Dalej autorzy piszą, że:

[...] pierwszy punkt, który należy rozważyć, to stwierdzenie, że tak zwana wiedza ogólna ma wpływ na rzeczywistość tylko w pewnych okolicznościach. Generalizacja jest często powiązana z abstrakcyjnymi reprezentacjami, z dekontekstualizacją, ale abstrakcyjne reprezentacje są bez znaczenia, chyba że zostaną osadzone w konkretnych sytuacjach³⁰.

Jean Lave i Etienne Wenger, poszukując modelu świata widzianego jako konstrukt społeczny, stwierdzają, że jest on zbudowany z jednej strony z obiektywnych form i systemów aktywności, z drugiej zaś – subiektywnego i intersubiektywnego ich rozumienia. Uczenie się, myślenie i wiedza stanowią relacje między aktywnymi ludźmi i pojawiają się w społeczeństwie i świecie ustrukturuowanym przez kulturę³¹. Można by zatem sądzić, że uczenie się jest usytuowane pomiędzy ludźmi a doświadczaniem przez nich obiektywnych systemów.

Potwierdzenie przedstawionej przez J. Lave i E. Wengera wizji świata jako konstrukcji złożonej z obiektywnych form i subiektywnego ich doświadczania, w których usytuowane jest uczenie się, odnajduję w koncepcji P. Sztompki. Reprezentujący socjologiczną perspektywę rzeczywistości społecznej badacz zastanawia się nad tym, w jaki sposób „staje się” świat społeczny i pisze, że składa się on z jednostek, które są nierozzerwalnie splecione z systemami czy strukturami. Między czynnikiem jednostkowym i strukturalnym tworzy się pole jednostkowo-strukturalne, w którym istnieje zbiorowa praktyka społeczno-historyczna. Owa *praxis* wynika z podmiotowości, czyli mocy sprawczej, zdolności do mobilizacji, samotransformacji, do stawiania czoła wyzwaniom, pokonywania barier, przekraczania granic³². Autor koncepcji „stawiania się społeczeństwa” nie pisze o „uczeniu się”, lecz o „stawianiu się” jako procesie nieustannego

²⁸ M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 2 (34), s. 32-33.

²⁹ J. Lave, E. Wenger, *op. cit.*, s. 33.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*, s. 51.

³² P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, s. 530-532.

reprodukowania i modyfikowania rzeczywistości społecznej przez aktywność jednostek i grup, których działania podlegają determinacji struktur i kontekstów ich praktyk³³.

Wydaje mi się, że autorzy przytoczonych wyżej „koncepcji uczenia się” oraz „stawiania się społeczeństwa” zadają sobie podobne pytania o sytuacje, w których zachodzą procesy między substratami, elementami świata społecznego. Elementy te są przez nich różnie nazywane. To obiektywne formy i systemy, warunki zewnętrzne, struktury ponadjednostkowe – to jeden rodzaj substratu społecznego świata czy intersubiektywnie rozumiane systemy, czynniki jednostkowe – drugi rodzaj substratu składającego się na świat społeczny. Autorzy koncepcji nadają różne określenia procesom działającym się pomiędzy tymi substratami i piszą: o „uczeniu się” lub „stawianiu się”. Wydaje mi się, że oba te terminy mogą się uzupełniać. Wówczas można by było mówić „o uczeniu się poprzez stawianie się” (przez konstruowanie wiedzy o świecie stajemy się, konstruujemy naszą biografię) i odwrotnie: o „stawianiu się przez uczenie się” (stajemy się – czyli konstruujemy naszą biografię, w toku budowania wiedzy o świecie, negocjowania jego znaczenia – uczenia się).

Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie analiz, uczenie się w OHP przebiega w sytuacji zmieniania się obiektywnych form i systemów organizacyjnych, ponadjednostkowych struktur, sposobów ich funkcjonowania, stawiania się organizacją demokratyczną, która usiłuje trwać i odnosić sukcesy na wolnym rynku usług prospołecznych. Zmiana ma się wyrazić w procesach przechodzenia od zachowawczości, reprodukcji sposobów bycia organizacji do innowacji, emergencji oraz zdolności do zmieniania się.

Ochotnicze Hufce Pracy są także miejscem uczenia się usytuowanego wewnątrz zmieniających się czynników jednostkowych, uczenie się jest usytuowane między ludźmi doświadczającymi obiektywnych form systemowych instytucji i poszukującymi intersubiektywnego ich rozumienia. Na tym wewnętrznym, lokalnym poziomie uczenie się odbywa się poprzez dokonujące się zmiany kultury organizacji oraz życia organizacji. Doświadczanie i interpretacja sytuacji zmiany jako traumatycznej staje się, jak sądzę, siłą napędzającą zmianę jej kultury.

Elementy kultury ulegają wyswobodzeniu z autorytarnych reguł postępowania, autokratycznych sposobów kierowania i zostają zastąpione nie do końca doprecyzowaną układanką organizacyjnych reguł i nowych obyczajów, pośród których aktorzy organizacyjni dryfują i z którymi uczą się sobie radzić. Uczestniczą oni w zdarzeniach społecznych związanych ze zmianami na znaczących stanowiskach oraz z restrukturyzacją organizacji, stając się zarazem ich konstruktorami, współtwórcami. W obrębie tych zdarzeń podejmują praktyki umożliwiające radzenie sobie ze zmianami w organizacji.

³³ *Ibidem*, s. 538.

Elementy składowe procesu uczenia się radzenia sobie ze zmianami w organizacji

W myśl koncepcji uczenia się sytuacyjnego uczestnik społeczności praktyki zaangażowany jest w proces uczenia się, który obejmuje cztery główne elementy składowe³⁴. Są to: znaczenia, praktyka, społeczność i tożsamość. Poszukując analogii procesu uczenia się radzenia sobie ze zmianami w organizacji do konstruktu teoretycznego składowych społecznej teorii uczenia się w koncepcji uczenia się sytuacyjnego, sądzę, że mógłby on przyjąć następującą formę.

Znaczenia – pierwszy element – to uczenie się, które jest sposobem mówienia, traktowane jako doświadczanie i nadawanie znaczeń zmieniającym się zdolnościom doświadczania rzeczywistości i życia. Uczenie się odbywa się w procesie nadawania znaczeń konstruowanych w strukturach i pracowniczych interakcjach. Aktorzy organizacyjni wspólnie doświadczali zmiany oraz nadawali jej znaczenie siły destabilizującej społeczny świat OHP, a sobie samym – wspólnoty zdolnej do praktyki radzenia sobie ze zmianami w życiu organizacyjnym. Uwikłana w struktury OHP, doświadczająca zmian, pracownicza społeczność uczy się, w jaki sposób przekraczać niekorzystne oddziaływania tych struktur oraz jak konstruować sposoby radzenia sobie ze zmieniającą się rzeczywistością organizacyjną. Jak pisze P. Sztompka, każde zdarzenie czy zjawisko społeczne jest efektem działań ludzi, praktyki społecznej. Jej podejmowanie jest możliwe za sprawą podmiotowości, mocy do samostanowienia, która z kolei tworzy się i jest aktualizowana przez praktyki społeczno-historyczne³⁵.

Praktyka – postrzegana jest jako uczenie się, jako (będące) wykonywanie(m), to sposób wyrażania się o wspólnotowym dziedzictwie, jego możliwościach i ograniczeniach, które podtrzymują motywację do działania. Praktyka, jako składowa uczenia się sytuacyjnego w OHP, wyraża działanie, praktykowanie w obrębie wspólnie podzielanego dziedzictwa instytucji, z uwzględnieniem możliwości i ograniczeń przez nie stwarzanych, które stanowią tło zaangażowania aktorów organizacyjnych w działanie. Działania te są skierowane na konstruowanie praktyk radzenia sobie ze zmianami, negocjowanie, renegocjowanie kształtu OHP, tworzenie redefinicji standardu jej funkcjonowania. Owa praktyka odbywa się poprzez kwestionowanie narzuconych odgórnie, przez instytucjonalne władze centralne, „gotowych pakietów informacji, wzorcowych postaw, modelowych zachowań”³⁶. Takie negocjacyjne wysiłki nie wydają się czymś niezwykłym. Mieczysław Malewski pisze, że uczenie się przez praktykowanie zwykle nie odbywa się bezkrytycznie. Może to prowadzić do konfliktów we wspólnotach i przyczynić się do

³⁴ Por. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 150; M. Malewski, *op. cit.*, s. 35.

³⁵ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, s. 536-538.

³⁶ M. Malewski, *op. cit.*, s. 34.

kryzysu, a nawet ich rozpadu. Radzenie sobie z takimi problemami w społecznościach praktyki wymaga nieustannego negocjowania, renegocjowania znaczeń, wprowadzania nowych rozwiązań, czyli uczenia się³⁷.

Tak więc uczenie się w OHP odbywa się z jednej strony w przestrzeni ograniczanej strukturami organizacji, z drugiej – dającej możliwości ich przekraczania poprzez stawianie się społecznością *praxis* społeczno-historycznej, która podejmując próby radzenia sobie ze zmieniającą się organizacją, zmienia siebie w organizacji.

Trzecim elementem jest społeczność. Jest ona rozumiana jako uczenie się przez przynależność, sposób mówienia o społecznych powiązaniach, które stanowią podstawę do oceny działań ludzi w nich uczestniczących, jako kompetentne, warte kontynuacji. W tym elemencie uczenie się w OHP jest rozumiane jako przynależność do pracowniczego społeczeństwa, rodzaj uczestnictwa w aktywności konstruującej praktyki radzenia sobie. Przynależąc do społeczności, podejmując wspólne praktyki zaradcze, nadając wspólnie podzielane znaczenia o traumie zmiany, pracownicy budują i utwierdzają się w przekonaniu o możliwościach i zdolnościach do stawiania czoła wyzwaniom i pokonywania barier, które hamują bieg ich organizacyjnego życia.

Tożsamość – ostatni element – ukazuje uczenie się jako stawianie się, sposób mówienia o zmianie uczenia się, o tym, kim jest uczestnik wspólnotowego życia i kim się w nim staje³⁸.

W przypadku pracowników OHP uczenie się odbywa się przez stawianie się społecznością praktyki społeczno-historycznej, przez nabywanie tożsamości podmiotowej, określanie siebie jako społeczności, która jest w permanentnym procesie stawiania się podmiotową, zdolną do podejmowania praktyk zaradczych w sytuacji zmiany w organizacji. Piotr Sztompka pisze: „podmiotowość jest potencjalnym atrybutem społeczeństwa pojmowanego jako byt swoisty, pole jednostkowo-strukturalne”³⁹. Może ona być mniej lub bardziej nasilona. Wtedy można mówić o społeczeństwie pasywnym lub aktywnym, czyli takim, które jest niezdolne do samoprzekształceń lub zorientowane na przekraczanie pojawiających się barier, przeszkód, zmienianie rzeczywistości społecznej.

Proces stawiania się społecznością podmiotową został uruchomiony w toku doświadczanych przez pracowniczą społeczność OHP zmian, poczucia pęknięcia zawodowej rzeczywistości, pojawienia się traumy kulturowej⁴⁰ oraz praktyce polegającej na wypracowaniu sposobów radzenia sobie ze zmianami. Aktorzy organizacyjni uczestniczyli w różnorodnych zdarzeniach społecznych i konstruowali je, co dynamizowało życie organizacji. Przez pojęcie „zdarzenie społeczne” rozumiem, powołując się na ustalenia

³⁷ *Ibidem*, s. 34-35.

³⁸ E. Wenger, *Learning as Social Participation*, „Knowledge Management Review” 1999, Vol. 1, No. 6, cyt. za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się...*, s. 150; M. Malewski, *op. cit.*, s. 35.

³⁹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, s. 531.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 454-457.

terminologiczne P. Sztompki, „fakty rozmaitej skali, rozmaitego stopnia złożoności, rozmaitego poziomu”⁴¹. W każdym zdarzeniu społecznym ujawniona jest dwoistość jednostkowo-strukturalna, czyli jest ono zawsze czymś działaniem czy działaniami, podjętymi w ramach jakichś struktur. Mają one charakter dynamiczny, są procesem, są zawieszone między ciągłością a zmiennością⁴². Odwołanie dawnego komendanta i jego pożegnanie inicjowało koniec „starego OHP”, koniec myślenia o czasie organizacyjnym jako o czasie monochronicznym, dyktującym linearny porządek rzeczy. Objęcie stanowiska przez nowego komendanta odbyło się, z jednej strony, w aurze wstrząsu spowodowanego zmianą, a z drugiej – pojawienia się możliwości „zmiany na lepsze”, co zmniejszyło odczucie traumy i anomii społecznej wśród pracowników OHP i było dowodem na ambiwalentne doświadczanie zmiany. Owa ambiwalencja oraz stworzenie, przez nowego komendanta, szansy na aktywny udział w konstruowaniu życia organizacji, zapoczątkowały budzenie się „sprawczej mocy do samostanowienia”. „Sprawcza siła” opierała się, między innymi, na wieloletnim doświadczeniu i zaangażowaniu pracowników w sprawy OHP oraz „odwilży” w strukturach OHP, zmiany stylu kierowania organizacją z autorytarnej na demokratyczną, na tworzeniu przestrzeni do dyskusji nad organizacyjnym światem OHP. Zdarzenie społeczne, jakim było podjęcie przez aktorów OHP inicjatywy obrony nowego komendanta przed odwołaniem, stanowiło, jak sądzę, „apogeum *praxis*” czy punkt kulminacyjny w procesie stawania się społecznością wykorzystującą swój potencjał podmiotowy. Punktem szczytowym tego procesu była *praxis* związana z pisaniem listu w obronie nowego komendanta, powołanego kilka miesięcy wcześniej, przed odwołaniem. W liście tym aktorzy społeczni podkreślali atuty nowego szefa, wyrazili swój protest przeciwko szkodliwym – w ich ocenie – działaniom, domagali się prawa do wyrażania opinii i zaprzestania posunięć destrukcyjnych dla organizacji. Przytoczony przykład mobilizacji praktyki objawiający się w działaniu, czyli pisaniu listu, nie służy zachowaniu dotychczasowego *status quo*, lecz jest próbą przekroczenia istniejących barier tkwiących w organizacji, upominania się o prawo do kształtowania jej struktur, o prawo do współstanowienia, wykorzystywania mocy sprawczej.

W ten sposób dochodzi do rozbudzenia w społeczności podmiotowości. Konstruowanie kolejnych zdarzeń społecznych i uczestnictwo w nich powoduje podejmowanie „*praxis* społeczno-historycznej”⁴³, której treścią jest, w przypadku pracowników organizacji, radzenie sobie ze zmianami.

Doświadczenie odwołania i pożegnania wieloletniego zastępcy komendanta organizacji staje się przestrzenią do konstruowania sposobu radzenia sobie, które nazwałam

⁴¹ *Ibidem*, s. 531.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ P. Sztompka, *Socjologia zmian...*, s. 206.

„nadawaniem roli bohatera biurokracji”. Aktorzy poszukują w nim znaczenia i nadają sens pracowniczemu cierpieniu wskutek doświadczania zmiany ucieleśnionej w postaci odwołanego, wieloletniego i cenionego szefa. W trakcie organizowania „pożegnania bohatera” oraz przygotowywania „imienin” nowego komendanta aktorzy organizacyjni wypracowują sposób określany przeze mnie mianem „współpracy dramaturgicznej” i, przez dzielenie się obowiązkami, nawiązują współpracę w kreowaniu obrazu grupy wzorowych pracowników, świadomych własnego potencjału i zdolnych do samostanowienia, co staje się elementem budującym zwartą tożsamość społeczności. Podczas przygotowań uroczystości otwarcia nowej placówki OHP i w trakcie tej uroczystości aktorzy, przez praktykowanie zaradcze w postaci takich sposobów, jak kamuflowanie niepożądanych elementów przedstawienia, uwypuklanie pożądanых elementów przedstawienia, nagradzanie członków pracowniczej społeczności, dyscyplinowanie dramaturgiczne, tworzą swój wizerunek zgodny ze standardami OHP oraz kierują zachowaniami współpracowników. Przynależność do pracowniczej społeczności, troszczenie się o wspólne dobro, o zachowanie godności instytucji i działanie zgodne z przyjętymi standardami wewnątrzgrupowymi jest pogłębiane przez tworzenie takich sposobów radzenia sobie, jak: praktykowanie protekcyjne, unikanie zakłopotania, ratowanie twarzy organizacji przez społeczne konstruowanie emocji grupowych.

Podsumowanie

W tekście podjęłam próbę odpowiedzi na pytania o to, w jakich sytuacjach i warunkach następuje uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji oraz jakie elementy składają się na ten proces.

Uczenie się w OHP przebiega w sytuacji zmieniania się ponadjednostkowych organizacyjnych struktur i jednostek tkwiących w tych strukturach. Jest usytuowane pomiędzy pracownikami a strukturami organizacji, aktorami, którzy konstruując wiedzę w pracowniczych relacjach, osadzają instytucjonalne formy, abstrakcyjne organizacyjne reprezentacje w sytuacji zmiany. Pracownicza wspólnota, doświadczając tych struktur, nadaje im znaczenie tworu, który wymaga podjęcia praktyki radzenia sobie z nim. W związku z tym uczenie się jest również usytuowane między ludźmi, którzy uczą się konstruowania zaradczej *praxis*, stając się społecznością zdolną do samoprzekształcania się.

Warunkami, w których przebiega uczenie się w OHP, jest zmiana w organizacji, ale też przemiana samych pracowników doświadczających zmian i konstruujących sposoby radzenia sobie ze zmianami. Pracownicza społeczność umieszczona w swoistej „klatce strukturalnej OHP” uczy się, doświadczając sytuacji zmiany, w warunkach zmieniającej się struktury organizacyjnej, kultury organizacji, pojawiania się nowych zdarzeń

społecznych. W tych okolicznościach poszukuje i tworzy przestrzeń do konstruowania procesów radzenia sobie.

Proces uczenia się tworzony jest na podstawie: znaczenia nadawanego sytuacji, podejmowanej praktyki, społeczność OHP i jej wspólnotowej tożsamości. Nadanie znaczenia doświadczanej sytuacji jako tej, która stanowi zagrożenie dla pracowniczej wspólnoty, oraz ocena jej zasobów jako wystarczających jest podstawą do podjęcia praktyk zaradczych polegających na konstruowaniu sposobów radzenia sobie o charakterze wspólnotowym. Jest to możliwe dzięki przynależności do radzącej sobie społeczności, która nabywa tożsamość będącą w permanentnym procesie stawania się podmiotową, zdolną do podejmowania praktyk zaradczych w sytuacji zmiany w organizacji.

Jak pisze M. Malewski, przywołując stwierdzenia Alistaira MacFarlane'a, uczenie się to dynamiczny i interaktywny proces, w którym przez

[...] interakcje z naszym środowiskiem, dzień po dniu, rok po roku tkamy wiązki wierzeń przekonań, obrazów, zasad i procedur postępowania. My tkamy mikroświaty w naszym makroświecie, ciągle modyfikując, korygując i wytwarzając naszą zdolność rozumienia, wyjaśniania i radzenia sobie. Jest to proces aktywny, stały i niekończący się⁴⁴.

Środowisko społeczne OHP staje się przestrzenią, w której jest usytuowane uczenie się jako treść wypełniająca sieć interakcji pracowniczych. Uczenie się pracowników OHP usytuowane jest między obiektywnymi formami i systemami aktywności lub, jak pisze P. Sztompka, strukturami, na przykład organizacyjnymi, a subiektywnym i intersubiektywnym ich doświadczaniem. Owo doświadczanie jest domeną ludzi aktywnych – jednostek o potencjale podmiotowym, którymi, w przypadku OHP, są pracownicy stający się społecznością *praxis*.

Uczenie się radzenia sobie ze zmianami to proces nabywania przez aktorów organizacyjnych zdolności, możliwości do podejmowania *praxis* i konstruowania sposobów radzenia sobie. W procesie tym, dzięki uczestnictwu w praktykach zaradczych, pracownicy „tkają swój organizacyjny mikroświat”, stają się społecznością samoprzekształcającą się, podmiotową. Proces ten jest usytuowany w warunkach zmieniającej się rzeczywistości, której nadawane jest znaczenie konieczności uczestnictwa w jej kreowaniu.

⁴⁴ A. MacFarlane, *Future Patterns of Teaching and Learning*, [w:] *The Changing University?*, red. T. Schuller, London 1995, cyt. za: M. Malewski, *op. cit.*, s. 25.

**TRANSFORMATIONS IN THE VOLUNTARY LABOUR CORPS:
A CASE STUDY OF LEARNING TO COPE WITH ORGANISATIONAL CHANGES**

Summary

The article presented here shows the situations and conditions in which people learn to cope with changes taking place in their organisation as well as other constituent parts of such a process. The author refers to the theory of situated learning and her own field research on the Voluntary Labour Corps (VLC) employees' attempt to adapt to the transformation of their institution.

Learning within the VLC took place in the middle of the transformation of objective organisational forms and systems as well as of the people involved in these structures. The process was observed among the people who were learning to construct a remedial *praxis* to become the community capable of self-transformation. The conditions of the learning were the changeover period of the VLC accompanied by the transformation of its very workers experiencing the changes and constructing the ways to cope with them. The process of learning was built up basing on: the importance attributed to the changeover period perceived as a threatening one; the undertaken coping practice; the affiliation to the VLC and a common identity in the process of evolving into individual identity.

Keywords: Voluntary Labour Corps (Polish institution), Situated Learning Theory, coping with changes in organizations, learning

Anna Matusiak

UZNAWANIE KWALIFIKACJI W KONTEKŚCIE UCZENIA SIĘ PRZESZCZĄC ŻYCIE. USTALENIA – DOŚWIADCZENIA – DYLEMATY

W ostatnim dziesięcioleciu idea uczenia się przez całe życie zajęła kluczowe miejsce w europejskiej polityce dotyczącej współpracy w zakresie edukacji. Przejście od gospodarki opartej na pracy i kapitale do gospodarki opartej na wiedzy, w której informacja odgrywa zasadniczą rolę, niesie za sobą konieczność inwestowania w wiedzę i umiejętności, konieczność zmian w oświacie, szkolnictwie wyższym i edukacji zawodowej. Tym, co łączy te zmiany w jeden wspólny system, są Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji. Najważniejszą zmianą w systemach edukacji, wnoszoną przez Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji, powinna być budowa programów edukacyjnych opartych na efektach uczenia się, które podlegają walidacji. To wyznacza konieczność wyboru takiej metody implementacji ram, która sprawi, że ich wdrożenie nie stanie się zabiegiem biurokratycznym, lecz przyniesie pożądane zmiany w istniejącym dziś polskim systemie kwalifikacji¹. Wprowadzanie Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji w kontekście uczenia się przez całe życie niesie za sobą konieczność zmian legislacji w krajach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Elementem zmian jest wprowadzanie mechanizmów uznawania (walidacji) efektów uczenia się nabytych w sposób nieformalny lub pozaformalny. Brak było dotychczas w Polsce rozwiązań systemowych w tym zakresie², brak doświadczeń w tworzeniu systemu walidacji, to jest rozpoznawania, oceniania i uznawania kompetencji nabytych poza formalnym systemem kształcenia. Pojawiające się inicjatywy, prekursorskie projekty walidacji kwalifikacji nieformalnych, upowszechnione i promowane, pretendują do miana „dobrej praktyki”, która inspiruje i prowadzi ku rozwiązaniom systemowym.

Walidacja efektów uczenia się, wiedzy, umiejętności i kompetencji, uzyskanych w wyniku uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, może odegrać istotną rolę

¹ Od Europejskich do Polskich Ram Kwalifikacji. Model Polskich Ram Kwalifikacji. Ministerstwo Edukacji, zespół redakcyjny pracował w składzie: E. Chmielecka, S.M. Kwiatkowski, S. Sławiński, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Priorytet III PO KL, działanie 3.4, poddziałanie 3.4.1, Warszawa, styczeń 2010.

² Wdrożenie i rozwój programów, których zadaniem jest uznawanie efektów uczenia się poza edukacją formalną, stanowi obecnie priorytet w polityce edukacyjnej regionów, państw oraz Unii Europejskiej, a także wielu innych krajów na całym świecie.

w zwiększaniu zatrudnialności i mobilności oraz w motywowaniu do uczenia się przez całe życie, zwłaszcza wśród osób defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym. To, że zderzenie rynku edukacji z rynkiem pracy bywa trudne, widoczne jest w sytuacji, w której przestają być istotne „formalne” kwalifikacje (określane rangą dyplomu, świadectwa, certyfikatu), a znaczenia nabierają kwalifikacje „rzeczywiste”, które uzewnętrzniają się w konkretnym zadaniu, w realnym środowisku pracy, tam, gdzie są pożądane³. Te „kwalifikacje rzeczywiste” są dziś rozumiane przez pracodawców jako „kompetencje”. Kompetencje, które ukazują wymiar praktyczny posiadanych kwalifikacji⁴. Pracodawcy z ugruntowaną pozycją rynkową, świadomi przeobrażeń na rynku pracy i podążający w kierunku zapewnienia swoim przedsiębiorstwom konkurencyjności na zmieniającym się rynku pracy, kreują listy referencyjne pożądanych przez nich kompetencji, pragną wykorzystać w pełni potencjał zatrudnionych pracowników. Zmiany tego rodzaju spowodują, że korzystając z Polskiej Ramy Kwalifikacji, powszechną praktyką mogą się okazać ogłoszenia o pracę określające pożądane przez pracodawców kompetencje na istniejących poziomach Ramy⁵.

Uznawanie wcześniejszego uczenia się – ustalenia wstępne

Uznawanie efektów uzyskanych w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym pojawiło się jako zalecenie w Europejskiej Białej Księdze (1995 r.) „Nauczanie i uczenie się – w kierunku uczącego się społeczeństwa” i zostało określone jako kluczowy komponent zdobywania wiedzy ze względu na to, że znacznie zwiększyłoby ono szanse znalezienia i utrzymania zatrudnienia przez młodzież i osoby pracujące⁶. Uznawanie efektów uzyskanych w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym znajdujemy w dokumentach opracowanych przez CEDEFOP (*Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*, Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego), OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and*

³ H. Narwojsz, C. Krawczyński, K. Symela, K. Zwiefka, *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskanych poprzez doświadczenie w pracy. Metodyka – Procedury – Dokumentacja*, Olsztyn 2008, s. 77.

⁴ *Ibidem*, s. 77.

⁵ Projekt PRK nie tylko umożliwi lepsze dostosowanie kwalifikacji do potrzeb rynku pracy, a co za tym idzie wzrost mobilności pracowników i promowanie uczenia się przez całe życie, ale przede wszystkim pozwoli na porównywanie kwalifikacji nabywanych przez osoby z różnych krajów UE oraz wewnątrz danego kraju.

⁶ *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society*, http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, COM(95) 590 [dostęp: listopad 1995].

Cultural Organization, Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury) i MOP (Międzynarodowa Organizacja Pracy). W Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie z 18 czerwca 2009 roku w sprawie ustanowienia europejskiego systemu transferu osiągnięć w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET, *European Credit System for Vocational Education and Training*), zaleca się wprowadzenie walidacji efektów uczenia się określanej jako „proces potwierdzania, że określone, poddane ocenie efekty uczenia się uzyskane przez uczącego się odpowiadają konkretnym efektom wymaganym w ramach jednostki lub kwalifikacji”⁷. W zaleceniach podkreśla się, że należy propagować walidację efektów także uczenia się pozaformalnego i nieformalnego (zgodnie z konkluzjami Rady z 28 maja 2004 r. w sprawie wspólnych europejskich zasad identyfikacji i walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego). W konkluzjach Rady z 28 listopada 2011 roku w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego⁸ wezwano państwa członkowskie, aby opracowały przejrzyste ścieżki pozwalające przechodzić z edukacji zawodowej i innych typów edukacji do szkolnictwa wyższego oraz stworzyły mechanizmy uznawania wcześniejszego uczenia się i doświadczeń spoza formalnego systemu kształcenia i szkolenia. Zalecana przez Radę Unii Europejskiej identyfikacja i walidacja rezultatów edukacji pozaformalnej i nieformalnej, zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie, zmierza do uznawania wiedzy i kompetencji posiadanych przez jednostkę niezależnie od tego, gdzie zostały zdobyte. Kompetencje zdobyte poza systemem oficjalnej edukacji, także te, które wynikają z doświadczeń zdobytych w pracy, są kluczowym instrumentem w umożliwieniu transferu wszystkich rezultatów uczenia się.

W kontekście edukacji przez całe życie, w której podkreśla się synergii uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, kwestia uznawania wiedzy, umiejętności i kompetencji (społecznych) zdobytych różnymi drogami nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ motywuje i uzasadnia podejmowanie wysiłków edukacyjnych nie tylko w systemie szkolnym, ale także poza nim i na różnych etapach życia. Z polityczno-oświatowego punktu widzenia formalne uznanie efektów kształcenia pozaformalnego i nieformalnego pozwala zaoszczędzić czas i środki oraz poszerza możliwości jednostki na rynku pracy. Mając na uwadze korzyści osobiste i społeczne, należy dążyć do stworzenia systemu uznawania/walidacji efektów kształcenia niezależnie od tego, kiedy, gdzie i jak takie efekty zostały osiągnięte. W istocie powodzenie projektu wdrożenia idei uczenia się przez całe życie w praktyce zależy od stworzenia sprawnego i powszechnego systemu walidacji efektów uczenia się pozaformalnego

⁷ Dz. U. UE C 155/11 z 18.06.2009, s. 14.

⁸ Dz. U. C 372 z 20.12.2011, s. 36.

i nieformalnego oraz ich wykorzystania w edukacji formalnej⁹. Coraz więcej krajów europejskich podkreśla, jak istotne znaczenie ma uwidacznianie i docenianie uczenia się, które odbywa się poza placówkami prowadzącymi kształcenie i szkolenie formalne, na przykład w pracy, w ramach zajęć w czasie wolnym i w domu. W dotychczasowej dyskusji i praktyce walidacji efektów kształcenia dominował polityczno-oświatowy (harmonizacja i mobilność) i ekonomiczny (w kontekście rynku pracy oraz korzyści/oszczędności) punkt widzenia i dopiero od niedawna dochodzi do głosu pedagogiczna perspektywa, to jest pytanie o metody dokumentowania, pomiaru i oceny, nie tylko wiedzy i umiejętności, ale także kompetencji społecznych. Dodatkowo podkreśla się w tej nowej odsłonie dyskusji nad kompetencjami, ich podmiotowy, a zatem związany nie tylko z zawodem, wymiar¹⁰.

Recognition of Prior Learning (RPL) za granicą i w Polsce

Idea Recognition of Prior Learning (RPL) – rodzaj innowacji społecznej – to uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną. Nie dotyczy to jednak uznawania samego procesu uczenia się, ale wyłącznie jego efektów. Nie jest istotne, w jakim kontekście uczenie się odbywało – ważne jest, czego dany człowiek się nauczył. Dzięki RPL osoby, które dotychczas – z różnych powodów – nie mogły kontynuować formalnej edukacji na uczelni, zyskują możliwość uwiarygodnienia kwalifikacji i podniesienia swojej atrakcyjności na rynku pracy. Pracodawcy uzyskują bowiem informację o stopniu opanowania kwalifikacji poprzez odniesienie do standardów uniwersyteckich i Krajowej Ramy Kwalifikacji.

Recognition of Prior Learning funkcjonuje w różnych krajach pod różnymi nazwami, i tak na przykład:

- w Kanadzie: *Prior Learning Assessment and Recognition* (PLAR);
- we Francji: *Validation of non-formal and informal learning* (VAE);
- w Meksyku: *Accreditation and certification of previous competences and knowledge*;
- w Wielkiej Brytanii: *Accrediting Prior Experiential Learning* (APEL);
- w Korei: *Acquisition of academic degrees through self-education*;
- OECD: *Recognition of Non-formal and Informal Learning* (RNFIL).

⁹ M. Nowak-Dziemianowicz, H. Solarczyk-Szwec, *Zasady walidacji efektów kształcenia właściwych dla kompetencji społecznych*, Zadanie zrealizowane w ramach projektu: Przeprowadzenie badań naukowych pn. „Potwierdzanie efektów kształcenia (walidacja) w instytucjach szkolnictwa wyższego” Obszar [2] pn. „Wychowawcze funkcje uczelni w świetle wymagań Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Interpretacja wymagań właściwych dla „kompetencji społecznych” [WAP].

¹⁰ *Ibidem*.

W większości innych krajów (m.in. w Polsce¹¹) trwają prace nad adaptacją systemów legislacyjnych do nowej rzeczywistości i działania na rzecz wprowadzenia RPL.

W raporcie końcowym na temat wybranych problemów w zakresie Krajowych Ram Kwalifikacji¹² czytamy, że trendy indukowane wprowadzaniem ram kwalifikacji (odgórne) spotykają się z „oddolnym” tworzeniem systemów uznawania różnych form kształcenia na poziomie uczelni. Pod względem stopnia zaawansowania wdrażania RPL mamy do czynienia w praktyce z „Europą wielu szybkości”. W raporcie końcowym na temat wybranych problemów w zakresie Krajowych Ram Kwalifikacji przytoczono niezależny raport CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies, Uniwersytet Twente w Enschede)¹³ oceniający 10 lat realizacji Procesu Bolońskiego, w którym wyróżniono pięć kategorii krajów:

- 1) kraje, które wprowadziły procedury RPL,
- 2) kraje bez procedur krajowych, ale stosujące szeroko RPL na poziomie instytucjonalnym,
- 3) kraje stosujące RPL w pewnych dziedzinach, zwolnienia z egzaminów etc. (w tym Polska),
- 4) kraje, które opracowały regulacje, ale jeszcze ich nie stosują,
- 5) kraje niewykazujące inicjatywy w tym zakresie.

W tym samym raporcie na temat wybranych problemów w zakresie Krajowych Ram Kwalifikacji jego Autorzy, w rozstrzygnięciach dotyczących uregulowań prawnych w Polsce poruszających kwestie RPL, wymieniają Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki z 12 lipca 2007 roku, na podstawie którego wprowadzono:

- możliwość zaliczenia praktyk (jeżeli student udokumentuje doświadczenie zawodowe lub prowadzenie działalności, która odpowiada programowi praktyk);
- możliwość zaliczenia zajęć z języków obcych (studentom posiadającym odpowiednie zaświadczenia o znajomości języka obcego);
- możliwość zaliczenia zajęć z zakresu technologii informacyjnej (studentom posiadającym Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych).

Natomiast w Polsce nie istnieje w zasadzie żadne rozporządzenie odnoszące się bezpośrednio do RPL. Poza sektorem szkolnictwa wyższego funkcjonuje Rozporządzenie

¹¹ *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*, red. G. Praweńska-Skrzypek, B. Jałocha, Kraków 2013.

¹² *Raport końcowy nt. wybranych problemów w zakresie Krajowych Ram Kwalifikacji*, oprac. zespół pod kier. dr. hab. Marka Frankowicza, Kraków 2010, s. 8.

¹³ *The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education. Area. Volume 1. Detailed assessment report*, CHEPS 2010.

Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz. U. nr 36/2006, poz. 216), w którym określono zasady uznawania kwalifikacji uzyskanych poza edukacją formalną. W ramach omawianej ekspertyzy przeprowadzono badania kwestionariuszowe dotyczące praktyk uznawania efektów kształcenia uzyskanych poza formalnym systemem szkolnictwa wyższego na polskich uczelniach. Uzyskane dane wskazują na to, że praktyka uznawania efektów kształcenia uzyskiwanych poza formalnym systemem szkolnictwa wyższego jest stosowana bardzo rzadko – dotyczy na ogół zaliczania języków obcych (na podstawie uznanych certyfikatów międzynarodowych) oraz ewentualnie wiedzy i umiejętności informatycznych.

Wśród proponowanych rozwiązań zgłoszonych przez zespół opracowujący raport¹⁴ uwzględniający obecny stan polskiej legislacji, istniejące praktyki, opinie środowiska akademickiego, aktualne trendy europejskie i światowe oraz (kluczową dla problemu) perspektywę wprowadzenia w Polsce Krajowych Ram Kwalifikacji, odnajdziemy następujące propozycje:

1. Proponujemy zmodyfikować art. 165 Prawa o Szkolnictwie Wyższym, dając uczelniom możliwość określania warunków i trybu uznawania udokumentowanych efektów kształcenia uzyskanych poza formalnym systemem szkolnictwa wyższego. Stworzyłoby to prawną możliwość tworzenia uczelnianych systemów RPL. Powinno temu towarzyszyć wprowadzenie mechanizmów kontrolnych przez uzupełnienie obowiązujących uchwał i procedur PKA o dodatkowe punkty.
2. Jeśli wprowadzona zostanie modyfikacja postulowana w punkcie 1, należy zachęcać uczelnie, aby w ramach pilotażu tworzyły systemy RPL (wymagałoby to ścisłej współpracy z PKA).
3. Należy rozważyć możliwość tworzenia uczelnianych/wydziałowych systemów obejmujących zarówno rekrutację, jak i uznawanie kompetencji („admission office” z uprawnieniami do RPL). Modele takie występują w różnych uczelniach zagranicznych. Takie systemy winny być częścią uczelnianych/wydziałowych systemów zapewniania jakości.
4. Należy dążyć do „profesjonalizacji” mechanizmów RPL – osoby tym się zajmujące powinny posiadać odpowiednie kompetencje (merytoryczne i organizacyjne). W niektórych uczelniach zagranicznych prowadzone są odpowiednie szkolenia w tym zakresie.
5. Ze względu na duże rozbieżności zdań oraz konieczność korelowania działań w sektorze szkolnictwa wyższego z działaniami w innych sektorach edukacji i szkoleń bardziej precyzyjne rozwiązania legislacyjne (na poziomie rozporządzenia ministra) należy opracować w terminie późniejszym. Przydatne byłyby tutaj doświadczenia uczelni, które wprowadzą pilotażowe systemy RPL (jak postulujemy w punkcie 2).
6. Ponieważ – jak wykazuje praktyka – uznawanie kompetencji ma często charakter uznaniowy i zależy od dobrej (albo złej) woli osoby odpowiedzialnej za studia lub za przedmiot, bardzo istotne jest wprowadzenie odpowiednich procedur odwoławczych.
7. Proponujemy również, aby kompetencje nabyte poza jednostką macierzystą (w tym te uzyskane na drodze nieformalnej i pozaformalnej) były *explicite* uwzględniane w Suplemencie do dyplomu.

¹⁴ Raport końcowy...

W ramach „Badania stosowanych procedur potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego”¹⁵ Instytut Badań Edukacyjnych w Polsce dokonał przeglądu badań międzynarodowych z zakresu potwierdzania kompetencji (walidacji). Przeanalizowano wybrane inicjatywy krajowe oraz rozwiązania zagraniczne w zakresie stosowanych procedur egzaminowania – chodziło o kompetencje uzyskiwane w trakcie edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Przeprowadzono wywiady z ekspertami, koordynatorami wybranych inicjatyw związanych z potwierdzaniem kompetencji i osobami korzystającymi z tych rozwiązań. Na podstawie przeprowadzonej kwerendy sformułowano następujące wnioski:

1. W Polsce nie istnieje jeden spójny model walidacji kompetencji, ale funkcjonuje wiele praktyk i inicjatyw, które mogą posłużyć jako odniesienie dla budowy krajowego systemu kwalifikacji (KSK). KSK nie powinien zastępować istniejących już rozwiązań, lecz pozwalać na współistnienie procedur walidacji realizowanych przez różne podmioty – publiczne, prywatne, branżowe oraz pozabranżowe.
2. Podstawowym zadaniem państwa powinno być określenie wymagań jakościowych wobec procedur walidacji, a także wobec instytucji, które ją prowadzą. Wpisanie danej kwalifikacji do rejestru kwalifikacji oraz wskazanie instytucji uprawnionych do jej przyznawania powinno zapewniać wiarygodność kwalifikacji.
3. Dotychczasowa oferta walidacji nie odpowiada w pełni na potrzeby rynku pracy. Konieczne jest budowanie mechanizmów, które zapewnią trwały udział praktyków w tworzeniu procedur oraz zasad zapewniania jakości, a także w procesach walidacji.
4. Sposób potwierdzania kompetencji powinien być dopasowany do specyfiki danego zawodu oraz specyfiki samych kompetencji. Krajowy system kwalifikacji nie powinien narzucać metod potwierdzania kompetencji.
5. Jakość i wiarygodność procedur stanowią istotny motyw przystąpienia do walidacji, dlatego wprowadzenie systemu kwalifikacji przyczyni się do większego zainteresowania kształceniem pozaformalnym i uczeniem się nieformalnym oraz możliwością potwierdzania kompetencji.
6. Prace nad Europejską Ramą Kwalifikacji, a także dostępność funduszy europejskich, przyczyniają się do rozwoju mechanizmów walidacji kompetencji¹⁶.

¹⁵ Badanie zakończono w grudniu 2011 r. Ekspertyzę uzupełniającą zakończono w październiku 2012 r.

¹⁶ *Badanie stosowanych procedur potwierdzania efektów uczenia się osiągniętych na drodze edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego*, <http://www.kwalifikacje.edu.pl/pl/badania/450-badanie-stosowanych-procedur-potwierdzania-efektow-uczenia-sie-osiagnietych-na-drodze-edukacji-pozafomalnej-i-uczenia-sie-nieformalnego> [dostęp: 15.11.2013].

Przypadek Polski¹⁷ – RPL w szkolnictwie wyższym

Projekt „Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem ustawicznym” („*University Recognition of Prior Learning – Bridging Higher Education with Vocational Education and Training*”) realizowany był w latach 2011-2013 przez Uniwersytet Jagielloński, Université Paris Est Créteil (Francja), Edinburgh Napier University (Wielka Brytania) oraz Instytut za Razvoj Obrazovanja (Chorwacja). Celem projektu był transfer innowacji – rozwiązań dotyczących uznawania efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) – z krajów posiadających wieloletnią tradycję i dojrzałe systemy RPL (Francja, Wielka Brytania) do krajów rozpoczynających budowę rozwiązań w tym zakresie (Polska, Chorwacja). Projekt finansowano w ramach programu Leonardo da Vinci Transfer Innowacji. Kierownikiem projektu w Polsce była prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek.

Po dwóch latach pracy nad projektem, refleksji i dyskusji na temat rozwiązań RPL, transferu innowacji i badań, zespół projektowy podzielił się wynikami swojej pracy podczas końcowej konferencji w Krakowie 27 września 2013 roku. Konferencja, zorganizowana wspólnie z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE), okazała się wielkim sukcesem. Wzięło w niej udział sto osób z piętnastu krajów, wśród nich byli decydenci, osoby wykazujące duże zainteresowanie w pracy z RPL, przedstawiciele uczelni, ministerstw, przedsiębiorstw i sektora publicznego. Konferencja obejmowała większość zagadnień dotyczących celów projektu, między innymi wyzwania rozwoju RPL w Polsce, Chorwacji i innych krajach UE. Wypracowane rezultaty projektu to:

¹⁷ W tej części mowa jest o projekcie rozwiązania RPL w szkolnictwie wyższym *Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem ustawicznym*, realizowanym w latach 2011-2013 przez Uniwersytet Jagielloński. Autorka zwraca w tym miejscu uwagę na inny projekt (*Budujemy razem* w ramach Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL) i publikację będącą kompendium wiedzy i praktycznych działań w zakresie przeprowadzania walidacji kompetencji uzyskiwanych w trybie edukacji nieformalnej. Publikacja H. Narwojsz, C. Krawczyński, K. Symela, K. Zwiefka, *Walidacja kompetencji nieformalnych uzyskanych poprzez doświadczenie w pracy. Metodyka – Procedury – Dokumentacja* (Olsztyn 2008) należy do prekursorskich na polskim rynku w zakresie problematyki walidacji kwalifikacji nieformalnych. Zawiera materiały, jakie wypracował Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie. Parterami w projekcie byli: Olsztyńska Izba Budowlana, Agencja Nieruchomości Rolnych Oddział Terenowy w Olsztynie, Polska Korporacja Techniki Sanitarnej, Grzewczej, Gazowej i Klimatyzacji. Partnerstwo ponadnarodowe w projekcie tworzyli: Fonction Encadrement De Chantier En Rehabilitation Du Bati Ancien En Milieu Urb (AREF) (Francja), Trans-Formations (Francja), „Adaptalmanzora” Projekt Tic@I (Hiszpania). Publikacja ta ma charakter poradnika, w którym opisano sprawdzony praktycznie mechanizm walidacji kwalifikacji nieformalnych na przykładzie zawodów branży budowlanej. Potwierdzenie kwalifikacji nabytych w doświadczeniu dotyczyło zawodów: monter instalacji i urządzeń sanitarnych i monter instalacji gazowych. Metodologia zaprezentowana w publikacji nawiązuje do istoty państwowych egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe uzyskane w trybie kształcenia formalnego oraz wykorzystuje standardy kwalifikacji zawodowych i modułowe programy szkolenia zawodowego jako narzędzia wspierające i porządkujące proces walidacji kompetencji. Jest to pierwsza w Polsce próba rozwiązywania problemu walidacji kompetencji.

- książka *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*,
- przewodnik RPL. *Przewodnik dla Kandydatów*,
- przewodnik: *Jak zbudować i prowadzić centrum RPL w uczelni*.

Przewodnik *Uniwersyteckie Centra Uznawania Kwalifikacji – pomost pomiędzy szkolnictwem wyższym a kształceniem i szkoleniem zawodowym*, który został opracowany przez Beatę Jałochę i Grażynę Prawelską-Skrzypek jako rezultat projektu, ma na celu pokazanie procesu uznawania efektów uczenia się uzyskanych poza edukacją formalną realizowanego na uniwersytetach. Jego głównym adresatem są osoby zainteresowane uzyskaniem takiego potwierdzenia. Znajdziemy w nim podstawowe założenia procesu RPL związane z rozpoznaniem kwalifikacji, ich walidacją, certyfikacją oraz uznaniem społecznym. Ponadto znajdziemy tu analizy grup odbiorców usługi, jak również diagnozy korzyści uzyskiwanych przez wszystkich beneficjentów tego procesu – zarówno przez osoby poddające się ocenie, jak i uczelnie oraz pracodawców. Warto podkreślić, że z samej tylko perspektywy odbiorców usługi RPL korzyści te mają charakter wielowymiarowy. Poza zyskiem ekonomicznym (wynikającym z ograniczenia wydatków na edukację formalną), należy wymienić pozytywne oddziaływanie procesu na dalszą edukację poddających się ocenie (wzmacnianie motywacji do kontynuowania kształcenia) oraz korzyści dotyczące spójności społecznej – wyrównywania szans w zakresie uznawania zdobytych kwalifikacji.

Idea RPL zyskuje coraz większe znaczenie w instytucjach edukacyjnych i – wbrew obawom środowisk nauki – wcale nie stanowi zagrożenia dla formalnego uczenia się. Co więcej, dzięki RPL może się zwiększyć liczba dorosłych powracających do formalnego systemu edukacji wyższej. Dzięki rozpoznaniu i certyfikacji efektów uczenia się, zdobytych w nieformalny i pozaformalny sposób, mogą się oni poczuć zmotywowani do rozpoczęcia nauki w ramach studiów wyższych. W ten oto sposób koncepcja uczenia się przez całe życie (LLL, *life long learning*) przestaje być słuszną ideą, a staje się efektywnym narzędziem rozwoju uczącego się społeczeństwa¹⁸.

Dylematy zamiast zakończenia

Powiązanie kształcenia z potrzebami rynku pracy jest trudne z wielu powodów. Współpraca środowisk akademickich, środowisk pracodawców i ekspertów w Polsce nad wypracowaniem rozwiązań służących powiązaniu kształcenia z potrzebami rynku pracy jest znikoma. Nauczyciele akademicki i uczelnie, dla których krytyka naukowa i ranga osiągnięć naukowych, a także spełnianie formalnych warunków kształcenia,

¹⁸ *Uznawanie...*, s. 20.

są istotnymi aspektami oceny jakości ich pracy, nie podlegają weryfikacji z punktu widzenia stopnia zaspokojenia potrzeb rynku pracy. Prowadzi to do sytuacji, w której orientacja zawodowa jest marginalnie traktowana w procesie kształcenia, czasem wręcz jako deprecjonująca rangę kształcenia w danej uczelni¹⁹. Efekt jest taki, że przedsiębiorstwa zatrudniające pracowników uznają wykształcenie na poziomie średnim lub wyższym za warunek niezbędny, ale niewystarczający do zdobycia uprawnień do wykonywania zawodu. Wymagane są najczęściej: kilkuletnia praktyka zawodowa, odbycie kursów, a ponadto zdanie testów potwierdzających zdobyte kwalifikacje²⁰. Brak porozumienia, które pozwoliłoby wypracować wspólne rozwiązania przez interesariuszy procesów edukacyjnych, powoduje brak doświadczeń, co opóźnia rozwój społeczeństwa otwartego, uczącego się, podnoszącego swoje kwalifikacje, kształtującego ścieżki rozwoju osobowego i zawodowego z korzyścią dla celów osobistych oraz społeczeństwa i gospodarki.

Efektywne implementowanie stosowanych za granicą systemów walidacji w Polsce napotyka na wiele barier, z których najtrudniejszą do pokonania jest istniejący w Polsce „tradycyjny” sposób myślenia – wiara w tradycję i kulturę edukacji formalnej, nieufność wobec nieformalnego i pozaformalnego uczenia się. Dylemat między incydentalnym charakterem nieformalnej edukacji z jednej strony, a potrzebą certyfikacji, która wymaga jej sformalizowania – z drugiej, pozostaje bez odpowiedzi w wielu państwach. Niewątpliwą barierą są koszty procedur walidacji. Procedury uznawane są za czasochłonne i złożone, o często niepewnym wyniku. Kwestią problematyczną także bywa to, w jaki sposób formalne i nieformalne kształcenie ma być ze sobą powiązane. Ponadto, jak uniknąć instrumentalizacji nieformalnego kształcenia pod presją wymogów ekonomicznych i rynku pracy. To szerokie spektrum kwestii wymagających rozwiązań w postaci solidnych regulacji organizacyjno-prawnych.

W ostatnich latach powstało wiele inicjatyw na poziomie europejskim, narodowym i lokalnym, które podejmowane były z myślą o wypróbowaniu istniejących form uznawania kwalifikacji i kompetencji zdobytych w toku edukacji nieformalnej. Inicjatorem działań na rzecz uznawania dotychczasowego uczenia się w Polsce był sektor kształcenia i szkolenia zawodowego²¹. Różnorodność podejmowanych przedsięwzięć walidacyjnych w Polsce pokazuje, że podstawowe znaczenie ma to, czy wybrana procedura

¹⁹ G. Praweńska-Skrzypek, *Krytyczne czynniki rozwoju RPL w Polsce*. Wersja robocza. Raport przygotowany w ramach projektu „University Recognition of Prior Learning Centres – Bridging Higher Education with Vocational Education and Training”, Kraków 2012, s. 20.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Wcześniej wymieniona przez Autorkę publikacja H. Narwojsz, C. Krawczyńskiego, K. Symeli i K. Zwiefki (*op. cit.*), mająca charakter poradnika, zawiera rekomendacje (m.in. *Propozycje zmian regulacji prawnych w kontekście potwierdzania kwalifikacji nieformalnych, Propozycje zmian w ustawie o systemie oświaty, Propozycje niektórych rozwiązań do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, Założenia funkcjonowania walidacji kompetencji nieformalnych w Krajowym Systemie Kwalifikacji*),

walidacyjna jest objęta regulacjami prawnymi na poziomie krajowym. W wielu zawodach, do których przygotowuje szkolnictwo zawodowe, istnieje możliwość zdobycia państwowego dokumentu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie. Osoba dorosła, która zdobyła kompetencje przez praktyczną naukę zawodu, może przystąpić do egzaminu przeprowadzanego przez okręgową komisję egzaminacyjną lub do egzaminu czeladniczego organizowanego przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych. W Polsce istnieje ponadto możliwość zdobycia wykształcenia na poziomie podstawowym, gimnazjalnym, średnim ogólnokształcącym oraz zasadniczym zawodowym przez walidację efektów uczenia się zdobytych poza systemem edukacji formalnej. Są to wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 stycznia 2012 roku egzaminy eksternistyczne. Przedstawiciele branż zawodowych nieuwzględnionych przez polskiego ustawodawcę, chcąc umożliwić potwierdzenie kompetencji, muszą wypracować własne procedury. Widoczny jest podział pomiędzy zawodami, w których istnieje możliwość zdobycia kwalifikacji regulowanych przez państwo polskie, a tymi, w których taka ścieżka nie jest dostępna²². Po wprowadzeniu procedur walidacyjnych w odniesieniu do kwalifikacji zawodowych coraz częściej mówi się o potrzebie nowych rozwiązań w tej dziedzinie na poziomie szkolnictwa wyższego. Publikacja pod redakcją G. Prawelskiej-Skrzypiek i B. Jałochy *Uznawanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu* wraz z przygotowanymi i przetestowanymi procedurami i rozwiązaniami ma na celu wspieranie rozwoju RPL w Polsce. Projekt przyczynił się do rozwoju RPL dzięki dziele niu się wiedzą i doświadczeniem oraz zapewnieniu wglądu w proceduralne, formalne, prawne i kulturowe podstawy niezbędne do skutecznej realizacji RPL w kontekście szkolnictwa wyższego.

Toczące się na temat tworzenia systemu walidacji dyskusje koncentrują się na sposobie jego wdrażania i działania. Rządziej są to kwestie zasadności takich działań, ale poszukiwanie rozwiązań, które dadzą odpowiedź, jak system powinien wyglądać, aby był skuteczny, dostępny i wysokiej jakości. Dobrze funkcjonujący system zapewnienia jakości umożliwia zbudowanie zaufania do systemu. Konieczna jest przy tym współpraca, wymiana doświadczeń, konieczne jest wykorzystanie przejrzystych standardów i ram kwalifikacji, ponadto dobrze rozwiniętych, opartych na kompetencjach, metod oceny.

które dostarczyły, zgodnie z zamysłem Autorów publikacji, nowych i twórczych impulsów do przyspieszenia działań w zakresie uznawania kompetencji zawodowych uzyskiwanych przez całe życie.

²² E. Bacia, *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Warszawa 2013, s. 31.

RECOGNITION OF QUALIFICATIONS IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING. ARRANGEMENTS – EXPERIENCES – DILEMMAS

Summary

In the article the author describes the issue of recognition of qualifications in the context of learning throughout life, in which, as the synergy of formal, non-formal and informal learning, the recognition of knowledge, skills and competences acquired by various routes is of particular importance because it motivates and justifies making educational efforts at different stages of life. The conclusion is that from the political and educational point of view the formal recognition of the effects of non-formal and informal learning saves time and money and expands the possibilities of individuals in the labour market. Given the personal and social benefits, we should strive to create a system for the recognition /validation of learning outcomes regardless of when, where and how such effects have been achieved. The author analyzes Recognition of Prior Learning (RPL) in Poland and abroad. She discusses in detail the RPL in Polish higher education. The author is of the opinion that ongoing discussions on creating a system of validation focus on the manner of its implementation and operation. Less commonly, they are concerned with the validity of such activities but they rather concentrate on the search for solutions that will give the answer how the system should look like in order to be effective, accessible and of high quality. A well-functioning quality assurance system allows one to build the confidence in the system. Creating such system requires co-operation, exchange of experiences, it as well as clear qualification standards and frameworks, and a well-developed assessment methods based on competence.

Keywords: recognition of qualifications, lifelong learning, validation, recognition of prior learning

Magdalena Sasin

POLSCY STUDENCI W PROGRAMIE WYMIANY MIĘDZYNARODOWEJ „ERASMUS” – ZAŁOŻENIA, STAN FAKTYCZNY I MOŻLIWOŚCI ZMIANY

Wśród wielu zmian zachodzących w ostatnich latach w edukacji akademickiej w Polsce do najistotniejszych należy umiędzynarodowienie procesu kształcenia. Jedną z jego form jest mobilność studentów, wykładowców i innych pracowników wyższych uczelni, polegająca na pobycie na uczelni zagranicznej w celu odbycia tam określonej części studiów (studenci), prowadzenia zajęć lub badań (wykładowcy) albo odbycia szkolenia (inni pracownicy). Polacy mogą korzystać z wielu form wspierania mobilności, wśród których zdecydowanie największą popularnością cieszy się program Komisji Europejskiej „Erasmus”.

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na wybrane aspekty funkcjonowania tego programu, zwłaszcza w zakresie wyjazdów zagranicznych polskich studentów, które są jego najbardziej masowym elementem. Dokonuję tego, opierając się między innymi na własnych doświadczeniach – przez kilka lat pełniłam funkcję wydziałowego koordynatora ds. programu Erasmus na Uniwersytecie Łódzkim, a towarzyszyły temu ożywione kontakty z innymi osobami wykonującymi takie same lub zbliżone obowiązki na innych wydziałach tej uczelni, na innych polskich uczelniach, a także za granicą. Pozwoliło mi to na zaobserwowanie wielu zjawisk, które z zewnątrz nie są, być może, wyraźnie dostrzegalne. Moje spostrzeżenia znajdują potwierdzenie w publikacjach opartych na doświadczeniach innych koordynatorów¹. Nie ograniczam się do opisu zjawiska: chciałabym także zwrócić uwagę na możliwe przyczyny istniejącego stanu rzeczy oraz zasugerować konieczność pewnych zmian. Na potrzeby tego artykułu dokonałam analizy 55 listów motywacyjnych studentów różnych kierunków studiów Uniwersytetu Łódzkiego, między innymi pedagogiki i psychologii, ubiegających się o wyjazd na studia w programie Erasmus w latach akademickich od 2010/2011 do 2013/2014.

¹ J. Ostrouch, *Droga ku zmianie. Z doświadczeń wydziałowego koordynatora programu Socrates-Erasmus*, [w:] *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSEr-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*, red. S. Szczurkowska, M. Łopaciński, Warszawa 2007, s. 162-167.

Erasmus jako przykład internacjonalizacji kształcenia

Program Erasmus został uruchomiony w 1987 roku i początkowo dotyczył tylko wymiany studentów. U podłoża jego stworzenia leżało przekonanie o wartości umiędzynarodowienia kształcenia oraz o konieczności rozwijania gospodarki opartej na wiedzy². Do roku 2006 Erasmus był częścią wspólnotowego programu Socrates, obecnie wchodzi w skład programu Unii Europejskiej *Longlife Learning Programme* (*Uczenie się przez całe życie*), który w roku 2014 zostanie zastąpiony przez kolejny program: *Erasmus Charter for Higher Education*.

Program ten, do którego Polska przystąpiła w roku akademickim 1998/1999³, czyli 6 lat przed wstąpieniem do Unii Europejskiej, rozbudził znaczne nadzieje wśród środowiska akademickiego: stał się niemal symbolem jedności europejskiej, na którą Polacy wówczas czekali, i wzajemnej pomocy, także finansowej, między krajami Starego Kontynentu. Dawał szansę na rozwój międzynarodowej współpracy między uczelniami. Obecnie, 15 lat później, wiele osób ze środowiska akademickiego odnosi się do tego programu z rezerwą, dostrzegając w wymianie studentów więcej problemów niż korzyści.

Problematyka związana z Erasmusem jest istotna między innymi dlatego, że program ten staje się coraz bardziej masowy i obejmuje coraz większą liczbę studentów. Popularność Erasmusa stale się zwiększa: w pierwszym roku obowiązywania programu skorzystało z niego nieco ponad 3 tysiące osób, podczas gdy 23 lata później – już 231,5 tysiąca (we wszystkich krajach łącznie). W 2009 roku odnotowano symbolicznie wyjazd dwumilionowego studenta, a już w roku 2012 mówiono o 2,5 miliona studentów⁴. W Polsce liczba podopiecznych Erasmusa w ciągu 10 lat (od 1998/1999 do 2008/2009) wzrosła dziesięciokrotnie. Stałe zwiększanie liczby osób korzystających z programu jest jednym z ważnych celów decydentów Unii Europejskiej. Komunikat z konferencji ministrów do spraw szkolnictwa wyższego w Leuven z 2009 roku zaleca, by w 2020 roku 20% absolwentów szkół wyższych miało za sobą doświadczenia międzynarodowe⁵. Sprawia to, że z Erasmusa korzystają już nie tylko najlepsi studenci; wyjazd zagraniczny stracił charakter nagrody, nobilitacji, jak było w początkach

² Decyzja nr 1720/2006 WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie, http://www.llp.org.pl/doc/Decyzja_LLP_2006.pdf [dostęp: 17.05.2013].

³ http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/o-programie#Informacje_ogolne [dostęp: 17.05.2013].

⁴ *Erasmus w Polsce, Polska w Erasmusie. Publikacja wydana z okazji 25-lecia programu*, red. M. Członkowska-Naumiuk, A. Samel, Warszawa 2012.

⁵ T. Saryusz-Wolski, D. Piotrowska, *Internacjonalizacja: mobilność studentów*, [w:] *Internacjonalizacja studiów wyższych*, red. W. Martyniuk, Warszawa 2011, s. 43-55.

funkcjonowania programu w Polsce, i staje się standardowym elementem przebiegu studiów wyższych.

Internacjonalizacja kształcenia, tak ważna w gremiach międzynarodowych, także w Polsce uznawana jest za istotne kryterium oceny poziomu dydaktycznego uczelni. Umieździarnarodowienie edukacji akademickiej to wskaźnik uwzględniany przez twórców różnego rodzaju rankingów wyższych uczelni. Wartość merytoryczna takich klasyfikacji bywa kwestionowana, ale uczelnie nie mogą ich ignorować, gdyż kandydaci na studia przywiązują do nich dużą wagę. Przykładowo, stopień umięździarnarodowienia studiów brany jest pod uwagę w corocznym rankingu wyższych uczelni przygotowywanym przez dziennik „Rzeczpospolita”⁶. Kryteria jego oceny zamykają się w liczbach: liczba studentów wyjeźdźających w ramach wymiany zagranicznej w proporcji do ogólnej liczby studentów, liczba studentów przyjeźdźających, liczba krajów, z których pochodzi minimum dziesięcioro studentów cudzoziemców itd. Mamy więc do czynienia ze wskaźnikami, które nie są w stanie oddać merytorycznej wartości poszczególnych wyjazdów studenckich.

Nauczyciele akademicy chcieliby, by głównym celem wyjeźdźającej młodzieży było poszerzenie wiedzy i zdobycie umiejętności właściwych dla jej kierunku kształcenia, w stopniu co najmniej równorzędnym temu samemu okresowi studiów w kraju. Te oczekiwania wpisują się w główny cel istnienia Erasmusa, który został sformułowany jako „rozwijanie międzynarodowej współpracy między uczelniami”⁷. Za istotne twórcy programu uznali także: zacieśnianie integracji i spójności wspólnotowej, zacieśnianie związków między obywatelami państw członkowskich, a także wzmacnianie u młodzieży poczucia tożsamości europejskiej i przyczynianie się do zinternalizowania przez młodych ludzi takich uniwersalnych wartości, jak poszanowanie praw człowieka, demokracja, wolność poglądów i wolność słowa⁸. Założenia decydentów i pedagogów nie zawsze są jednak zbieżne z oczekiwaniami samych studentów.

Problemy rekrutacji do programu

Większa dostępność wymiany międzynarodowej pozwala, by z jej pożytków korzystała coraz większa liczba studentów. Umasowienie programu Erasmus niesie jednak nie tylko korzyści, ale także problemy, a nawet pewne ryzyko. Jest to zauważalne już w czasie rekrutacji. Chęć przyznania maksymalnej liczby dostępnych stypendiów

⁶ *Ranking szkół wyższych 2013. Kapituła i metodologia*, <http://www.rp.pl/arttykul/10,1007147-Ranking-szkol-wyzszych-2013---kapitula-i-metodologia.html?p=1> [dostęp: 9.05.2013].

⁷ http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/o-programie#Informacje_ogolne [dostęp: 18.05.2013].

⁸ W. Rabczuk, *Europejskie spektrum edukacji – programu Erasmus*, [w:] *Europejski wymiar edukacji...*, s. 16, 21.

i wykorzystania wszystkich przyznanych danej uczelni środków finansowych prowadzi niekiedy do nieuzasadnionego łagodzenia wymagań wobec kandydatów i nadmiernego upraszczania procedur rekrutacyjnych. Takie postępowanie obraca się w rezultacie przeciwko studentom, gdyż niektórzy z nich wyjeżdżają do kraju, którego języka nie znają na tyle dobrze, by w nim studiować. Niestety, świadomość konieczności biegłego posługiwania się językiem obcym nie zawsze jest wśród studentów wystarczająca; niektórzy sądzą, że „jakoś to będzie”, „w obcym kraju nauka idzie szybciej” itd. Kryteria rekrutacji, ustalone przez Narodową Agencję Programu „Uczenie się przez całe życie”, nie zostały sformułowane precyzyjnie⁹; każda uczelnia, a nawet każdy wydział w ramach danej uczelni, ma dowolność w zakresie stosowanych form sprawdzania umiejętności językowych studentów. Dopuszcza się nawet rekrutację tylko na podstawie złożonych dokumentów, bez jakiegokolwiek rozmowy kwalifikacyjnej czy rozmowy w języku obcym. Taka uproszczona formuła stosowana jest na ogół przez te wydziały, na których liczba studentów jest duża, a zainteresowanie wyjazdami zagranicznymi – największe, takie jak (zwykle) wydział filologiczny czy wydział zarządzania. Można jednak przypuszczać, że wraz z umasowieniem programów wymiany międzynarodowej taki sposób rekrutacji stanie się powszechny.

Także wybór zagranicznej uczelni nie zawsze jest przez studentów dokonywany starannie. Zdarza się, że czynnikiem decydującym okazuje się... klimat danego kraju (największą popularnością cieszą się kraje południowoeuropejskie, np. Hiszpania, Portugalia). Wielu kandydatów do wyjazdu nie zadaje sobie trudu, by poznać program nauczania uczelni zagranicznej i oferowane zajęcia, nie mówiąc już o znajomości sylwetek wykładowców, ich dorobku naukowego, zasobów biblioteki itd. Taka przypadkowość powoduje, że – jeśli nietrafny wybór uczelni nie zostanie skorygowany podczas rekrutacji (nie zawsze jest to możliwe) – studenci mogą mieć problem z ułożeniem odpowiedniego programu studiów za granicą i, w związku z tym, z zaliczeniem semestru po powrocie do Polski. Na wszystkich uczelniach obowiązuje co prawda Europejski System Transferu Punktów ECTS (*European Credit Transfer System*), jednak nie rozwiązuje on wszystkich problemów związanych z zaliczaniem okresu studiów za granicą.

Wątpliwości dotyczące efektywności studiowania w ramach programu Erasmus wzmacniane są dodatkowo doniesieniami medialnymi. Powszechnie mówi się o swoobodnym, pełnym rozrywek trybie życia, jaki prowadzą studenci podczas pobytu za granicą. Erasmus bywa nazywany nawet „darmowym biurem podróży”. Wrażenie to potwierdza lektura forów internetowych dla studentów, gdzie można się natknąć na

⁹ *Poradnik uczelnianego koordynatora programu Erasmus*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2012, <http://www.erasmus.org.pl/sites/erasmus.org.pl/files/publikacje/Poradnik%20uczelnianego%20koordynatora%20programu%20Erasmus.pdf> [dostęp: 28.09.2013].

wątki typu: „Czy jest sens jechać na Erasmusa, jeśli się nie lubi klubowych imprez”¹⁰? Na blogu *Nie jedź na Erasmusa*¹¹ autorka – studentka z bogatym doświadczeniem w zakresie wymiany międzynarodowej – podkreśla co prawda, że pobyt na tym stypendium to znacznie więcej niż niekończące się imprezy i bogate życie towarzyskie, jednak ani słowem nie wspomina o korzyściach naukowych wynikających ze studiowania za granicą (tytuł tego bloga jest przewrotny, nie odzwierciedla poglądów autorki). Reportaż na temat stylu życia stypendystów opublikowany w „Dużym Formacie”, cotygodniowym dodatku do dziennika „Gazeta Wyborcza”, nosi tytuł: *Na Erasmusie, czyli w raj*¹². „Nie uczyliśmy się – przyznaje otwarcie autor. – Całe dni leżeliśmy na plaży. Pieniądze z Unii Europejskiej wydawaliśmy na alkohol i marihuanę”¹³.

Niewątpliwie sytuacje tak skrajne należą do rzadkości. Umasowienie Erasmusa wymaga jednak uważnego przyjrzenia się jego działaniu nie tylko w kontekście statystycznym, a taki charakter ma zdecydowana większość polskojęzycznych publikacji na ten temat¹⁴. Należy zwrócić uwagę nie tylko na liczbę studentów uczestniczących w programie czy sumy pieniędzy przeznaczane na jego realizację, ale także na jakość kształcenia i jego efekty.

Motywy studentów aplikujących o stypendium Erasmusa

Dla ostatecznych efektów kształcenia za granicą istotne są motywy, jakimi kierują się studenci aplikujący o wyjazd zagraniczny. „Od siły i trwałości motywów zależy w dużym stopniu stosunek dorosłego ucznia do nauki, jego wytrwałość w uczeniu się, zdolność do wyrzeczeń, cierpliwość w pokonywaniu trudności” – piszą Joanna Wawrzyniak i Mariola Świdarska¹⁵. W psychologii wyróżnia się kilka podstawowych typów motywacji pojawiających się w koncepcjach teoretycznych różnych autorów i niekiedy występujących pod różnymi nazwami:

- motywacja hedonistyczna (przyjemnościowa) – dążenie do przyjemności i redukowania nieprzyjemności;
- motywacja epistemiczna (poznawcza) – ukierunkowana na poszukiwanie i zdobywanie informacji i wiedzy;

¹⁰ <http://pl.erasm.us/forum/zobacz/1?pageNumber=1> [dostęp: 28.09.2013].

¹¹ <http://www.niejedznaerasmusa.com/> [dostęp: 29.09.2013].

¹² F. Machowski, *Na Erasmusie, czyli w raj*, „Duży Format”, 2 maja 2013, s. 12-13.

¹³ *Ibidem*, s. 12.

¹⁴ Por. m.in.: *Erasmus w Polsce w roku akademickim 2010/2011*, red. M. Członkowska-Naumiuk, Warszawa 2012; *Erasmus w Polsce...*; *Internacjonalizacja studiów wyższych*, red. W. Martyniuk, Warszawa 2011.

¹⁵ J.K. Wawrzyniak, M.M. Świdarska, *Motywacje edukacyjne uczniów dorosłych*, [w:] *Motywacja w edukacji*, red. E. Przygońska, Toruń 2011, s. 53-66.

- motywacja do wywierania wpływu na to, co się wokół nas dzieje (zwana także motywacją kompetencji lub własnej skuteczności)¹⁶.

Motywy, jakimi kierują się kandydaci na Erasmusa, wpływają znacząco na dokonywany przez nich wybór uczelni zagranicznej, a tym samym mogą determinować przyszłe korzyści ze studiów za granicą. Częściowo motywy te studenci ujawniają w listach motywacyjnych wymaganych podczas procedury rekrutacyjnej. List ma przekonać komisję, że właśnie jego autor jest najlepszym kandydatem do otrzymania stypendium w danym kraju i na danej uczelni. Jest on jednocześnie jedyną osobistą wypowiedzią kandydata (z wyjątkiem, niekiedy, rozmów kwalifikacyjnych, które jednak nie są w żaden sposób utrwalane). Analiza kilkudziesięciu listów motywacyjnych studentów dokonana na potrzeby tego artykułu wraz z analizą innych źródeł (forum internetowe, blog) pozwala odnaleźć w argumentacji studentów trzy wymienione powyżej, podstawowe rodzaje motywacji:

- hedonistyczną – związaną z chęcią rozrywki, zabawy, przeżycia przygody, nawiązywania niezobowiązujących kontaktów towarzyskich, a nawet seksualnych;
- motywację wywierania wpływu – związaną z chęcią usamodzielnienia się, ucieczki spod skrzydeł rodziców, zasmakowania życia na własny rachunek, ale także z chęcią promowania polskiej kultury wśród rówieśników z innych krajów i funkcjonowania w roli jej przedstawiciela;
- epistemiczną – związaną z chęcią poznania – wyróżniłam tu dodatkowo cztery jej rodzaje:

- 1) motywacja epistemiczna w zakresie kierunku studiów – chęć doskonalenia wiedzy i umiejętności z zakresu studiów, poznania literatury naukowej niedostępnej w Polsce, zbierania materiałów lub przeprowadzenia badań do pracy licencjackiej czy magisterskiej;
- 2) motywacja epistemiczna w zakresie nauki języka obcego – chęć doskonalenia umiejętności posługiwania się językiem obcym w naturalnym środowisku;
- 3) motywacja epistemiczna w zakresie przyszłej pracy zawodowej – chęć zdobycia doświadczenia, które w przyszłości może ułatwić znalezienie satysfakcjonującej pracy;
- 4) motywacja epistemiczna w zakresie innej kultury – chęć poznania obcego kraju zarówno od strony kulturowej (zwyczaje, mentalność mieszkańców), geograficznej (przyroda, zabytki), jak i edukacyjnej (warunki studiowania, system edukacyjny).

Poszczególne typy motywacji mogą współwystępować, choć zwykle jeden z nich jest dominujący. Wydaje się, że osoby zarządzające programem Erasmus z góry zakładają, że jego beneficjenci kierują się motywacją poznawczą. Doświadczenia wskazują

¹⁶ D. Doliński, W. Łukaszewski, *Typy motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II, red. J. Strelau, Gdańsk 2002, s. 469-491.

natomiast, że niektórymi „Erasmusami” kieruje motywacja hedonistyczna, a czasami także, w mniejszym stopniu, motywacja wywierania wpływu (uniezależnienie się od rodziców, samodecydowanie o sobie). Motywacja poznawcza najczęściej dotyczy poznawania obcej kultury i jej specyfiki, poszerzania wiedzy z zakresu kierunku studiów zaś – znacznie rzadziej.

Oto cytaty z listów motywacyjnych studentów, które potwierdzają występowanie poszczególnych rodzajów motywacji¹⁷:

Dziedziny psychologii, które szczególnie mnie interesują, to psychologia kliniczna oraz psychologia społeczna. Na uniwersytecie w Lyonie obie te dziedziny posiadają swoje jednostki [...]. Mam nadzieję, że po zakwalifikowaniu się na odpowiednią specjalizację na Uniwersytecie Łódzkim, będę mogła poszerzyć i uzupełnić swoją wiedzę z wybranych dziedzin we Francji (motywacja epistemiczna w zakresie kierunku studiów).

Poza psychologią, moją pasją są języki obce. [...] Pobyt we Francji, umożliwiony dzięki programowi Erasmus, przyczyniłby się do rozwinięcia mojej znajomości języka francuskiego (motywacja epistemiczna w zakresie nauki języka obcego).

Wierzę, że zdobyte doświadczenie bardzo pomogłoby mi w przyszłej pracy zawodowej (motywacja epistemiczna w zakresie przyszłej pracy zawodowej).

Możliwość wyjazdu do Salonik interesuje mnie również z pozycji pasjonata historii sztuki – w końcu Grecja jest kolebką całej kultury europejskiej (motywacja epistemiczna w zakresie innej kultury).

Staralabym się, aby jak najlepiej reprezentować polskich studentów, zaznajamiać obcokrajowców z polskim systemem edukacyjnym, jak również z naszą kulturą i tradycjami (motywacja wywierania wpływu).

Uważam, że wyjazd stanowi pewne wyzwanie i daje możliwość lepszego poznania własnej osobowości. Dzięki niemu chciałabym stać się pewniejsza siebie i swoich decyzji (motywacja wywierania wpływu).

Pochodzę z małej miejscowości, ale uwielbiam podróże i sądzę, że studiowanie ze granicą jest wspianą przygodą życia (motywacja hedonistyczna).

Dodatkowym aspektem, który utwierdza mnie w moim przekonaniu o chęci wyjazdu, są tamtejsze piękne krajobrazy, które na pewno dadzą mi wiele radości i ukojenia (motywacja hedonistyczna).

Analizę listów motywacyjnych utrudnia ich styl – wiele z nich jest napisanych po wierzchownie i sztamowo. Powielają one bezosobowe wzory, które bez trudu można odnaleźć w internecie lub w publikacjach o charakterze poradnikowym. Nie zauważyłam natomiast, jak można by sądzić, skrępowania studentów w wyrażaniu własnych oczekiwań i „pozanaukowych” motywów, które nimi kierują, na przykład:

¹⁷ Wszyscy studenci, których listy motywacyjne są cytowane w tym artykule, wyrazili zgodę na ich publikację w celach naukowych.

Turcję wybrałam, ponieważ ten kraj wydaje mi się najbardziej tajemniczy i fascynujący. Istnieje wiele stereotypów na temat kultury tureckiej i mam nadzieję je obalić. Wiem, że Turcy bardzo różnią się od Europejczyków i właśnie to skłoniło mnie do podjęcia decyzji o studiach w Turcji.

Dogłębne poznanie motywacji studentów aplikujących o wyjazd na Erasmusa jest możliwe jedynie w osobistym kontakcie ze studentem; niestety, jest to w wielu przypadkach niemożliwe ze względu na coraz większą masowość programu.

Spostrzeżenia dotyczące pewnej przypadkowości wyboru uczelni przyjmującej potwierdzają wyniki badań Moniki Biłas-Henne¹⁸. Badanie motywacji studentów programu Erasmus było elementem analizy wsparcia społecznego, którą przeprowadzono z wykorzystaniem metod psychologicznych w grupie 2 tysięcy osób różnych narodowości w 2009 roku. Autorka stwierdziła, że motywacja do wyjazdu w określone miejsce jest zróżnicowana i często składa się na nią kilka przyczyn:

[...] 45% chce wyjechać, bo zna język lokalny; 39% ubiega się o wyjazd ze względu na fascynację kulturą; 12% w wyborze kieruje się dobrymi doświadczeniami kolegów, którzy już byli w danym kraju; 9% – warunkami klimatycznymi kraju stypendium; 11% nie przeszło pozytywnie rekrutacji na wyjazd do innego kraju; 10% jedzie dlatego, że ma znajomych w kraju stypendium; kolejne 10% swojej decyzji nie przemyślało. Jako najważniejszą przyczynę podjęcia decyzji o wyjeździe stypendyści wymieniają: chęć nauczenia się czegoś nowego (30%); poznanie innej kultury (20%); poznanie kraju, którym się interesują (10%); zamiłowanie do podróży (10%); możliwość wpisania wyjazdu do CV (8,5%); chęć zabawy (3%)¹⁹.

Badania M. Biłas-Henne wykazały, że „najwięcej zadowolenia przynosi towarzystwo innych studentów międzynarodowych i rodaków przebywających na stypendium, a zdecydowanie mniej satysfakcjonujące są kontakty ze studentami miejscowymi”²⁰. Zdecydowana większość badanych potwierdzała istnienie grupy studentów programu Erasmus, a 70% zaliczało do niej siebie. Można przypuszczać, że studenci z motywacją hedonistyczną najchętniej szukają towarzystwa wśród innych stypendystów, mając nadzieję na znalezienie znajomych o podobnych preferencjach w zakresie spędzania czasu wolnego. Ciągłe przebywanie w środowisku innych przyjezdnych nie daje jednak możliwości dogłębnego poznania kraju, w którym się przebywa, i utrudnia realizację jednego z podstawowych celów wymiany międzynarodowej, jakim jest integracja studentów przyjeżdżających ze studentami-gospodarzami. Podróż sama w sobie nie zawsze ma walor kształcący: nie wystarczy sama zmiana miejsca pobytu, jeśli nie wiąże się z wewnętrzną otwartością na nowe i chęcią poznania, o czym pisał już Sergiusz Hessen²¹. Wydaje się, że niektórzy studenci Erasmusa reprezentują postawę krytykowaną przez

¹⁸ M. Biłas-Henne, *Sieci społeczne i wsparcie społeczne studentów programu Erasmus*, [w:] *Internationalizacja...*, s. 171-189.

¹⁹ *Ibidem*, s. 176-177.

²⁰ *Ibidem*, s. 179-180.

²¹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 253.

S. Hessena – ich nastawienie, odwrotne do otwartości wobec nowego, w istocie zmniejsza prawdopodobieństwo rzeczywistego poznania kultury goszczącego ich kraju.

Umasowienie programu – korzyści i ryzyko

Program Erasmus przyczynił się do realnej, nie tylko założonej, internalizacji kształcenia wyższego w Polsce. Dostępność studenckich wyjazdów zagranicznych dla coraz większej liczby osób, także niezamożnych, należy ocenić jednoznacznie pozytywnie. Obecnie odbycie części studiów za granicą nie jest już wydarzeniem nadzwyczajnym, lecz standardowym. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że umasowienie niemal zawsze pociąga za sobą obniżenie poziomu określonych działań. To procesy powolne, których nie da się wyczytać z danych statystycznych. W tej sytuacji warto zadać sobie pytanie, jak znaczne obniżenie standardów jesteśmy w stanie zaakceptować. Być może korzyści wynikające z umasowienia wyjazdów Erasmusowych są większe niż straty związane z niewłaściwym wykorzystaniem czasu studiów za granicą przez niektórych stypendystów.

Warto także zastanowić się nad najważniejszymi celami wymiany międzynarodowej studentów. Przemyślane, planowe i powiązane ze znacznym wysiłkiem pogłębianie wiedzy i umiejętności na zagranicznych uczelniach nie wydaje się tak ważne dla studentów jak dla pedagogów, którzy ich na te studia wysyłają. Być może trzeba zaakceptować to, że największe korzyści z wymiany międzynarodowej nie wiążą się z wiedzą właściwą dla kierunku studiów, ale z innymi, bardziej ogólnymi i praktycznymi umiejętnościami, takimi jak: rozwój samodzielności, umiejętność odnalezienia się w nowym kraju, wśród osób o innej narodowości, odmiennych zwyczajach i nawykach, wzrost tolerancji, poznanie innych kultur europejskich, rozwój poczucia tożsamości europejskiej, poznanie specyfiki kształcenia w innym kraju. Skuteczność wzmacniania poczucia europejskiej tożsamości młodych Polaków potwierdza powszechność terminu „pokolenie Erasmus”²². Niewątpliwie doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem obcym (lub kilkoma językami) należy do najcenniejszych walorów takiego wyjazdu.

Jednocześnie należałoby wyznaczyć standardy, od których nie może być odstępstwa, na przykład związane z wyjściowym poziomem znajomości języka obcego. Wraz ze wzrostem liczby stypendystów Erasmus musi wzrastać liczba osób zaangażowanych w obsługę administracyjną ich wyjazdów, w tym liczba tak zwanych koordynatorów. Pozwoliłoby to na bardziej staranne prowadzenie rekrutacji i bardziej trafne dobieranie miejsca lub czasu pobytu (określony semestr w toku studiów) dla poszczególnych osób.

²² <http://www.erasmus.org.pl/sites/erasmus.org.pl/files/Krotka%20historia%20programu%20Erasmus.pdf> [dostęp: 17.05.2013].

Obecnie, niestety, wielu nauczycieli akademickich przekonanych jest o „rozrywkowym” charakterze tych wyjazdów i z tego powodu raczej zniechęca, niż zachęca do wyjazdu potencjalnych stypendystów²³. Może to prowadzić do selekcji negatywnej: osoby o silnej motywacji poznawczej, wobec przypuszczenia o niewielkim znaczeniu dydaktycznym takich wyjazdów, rezygnują, podczas gdy studenci o dominującej motywacji przyjemnościowej nie czują się bynajmniej zniechęceni. Ponadto na wielu uczelniach – polskich i zagranicznych – przybyłych studentów Erasmusa traktuje się ulgowo, z góry przyjmując, że nie można oczekiwać od nich wzmożonego wysiłku. To także działa demotywująco.

Odbicie części studiów za granicą – jak zakłada program Erasmus – powinno być dostępne dla studentów niezależnie od ich miejsca zamieszkania, kierunku kształcenia czy sytuacji finansowej. Nie można jednak rezygnować z jakichkolwiek form selekcji kandydatów. Stypendia powinny być standardem, ale tylko dla tych, którym zależy na własnym rozwoju. Wymienione działania mogą się przyczynić do budowania prestiżu studenckich wyjazdów w ramach programu Erasmus i promować udział w wymianie wśród tych studentów, którzy mogą skorzystać z niej jak najwięcej dla własnego wykształcenia.

POLISH STUDENTS IN THE INTERNATIONAL EXCHANGE PROGRAMME “ERASMUS”

Summary

The author presents selected aspects of functioning of the European Union student exchange programme “Erasmus” at Polish universities. She focuses on Polish students travelling abroad and characterises changes caused by popularisation of this programme, not all of which are positive. One of disadvantages is an excessive simplification of the enrollment process. As a result, some of Erasmus students have unsatisfactory command of foreign language or their motivation is too weak. The author refers to three main kinds of motivation distinguished by psychologists: hedonistic, epistemic (cognitive) and influential – the last one is the most desirable for Erasmus students, especially in the field of their studies’ domain, foreign culture and foreign language. However, the practice indicates that some students have hedonistic motivation, which considerably limits the scientific benefits of the scholarship. The theses presented in the article are confirmed by quotations from the motivational letters of applying students. The author indicates that most reports and analyses about Erasmus are based on quantitative data, which prevents noticing substantial aspects of this phenomenon. Yet, one of the consequences of the popularisation is usually lowering of the level of a certain activity. In this situation, the reflection upon the acceptable lowering of the standards is essential.

Keywords: international student exchange programme, abroad studies, Erasmus, exchange students’ motivation, international education

²³ T. Saryusz-Wolski, D. Piotrowska, *op. cit.*, s. 45.

Tomasz Maliszewski

IGNACY SOLARZ (1891-1940) W POLSKIM POWOJENNYM PIŚMIENICTWIE PEDAGOGICZNYM. WNIOSKI DLA WSPÓŁCZESNYCH

Wydaje się, że współcześnie najważniejsze poglądy społeczne, w tym przede wszystkim te pedagogiczne/andragogiczne Ignacego Solarza oraz główne kierunki jego pracy oświatowo-wychowawczej, są stosunkowo dobrze znane¹. Zarówno wśród teoretyków, jak i praktyków edukacji dorosłych rozpoznawany bywa on jako jeden z głównych twórców polskich uniwersytetów ludowych oraz ważny animator edukacji dorosłych na obszarach wiejskich w okresie dwudziestolecia międzywojennego w naszym kraju.

Po II wojnie światowej działalność pedagogiczna Solarza była przedmiotem badań, analiz i dociekań licznych autorów. Wielu praktyków przez kilka dziesięcioleci szukało w jego dorobku inspiracji dla własnych projektów oświatowych. Ostatnio zainteresowanie spuścizną tego oświatowca jakby nieco osłabło. W związku z tym zaczęło się pojawiać pytanie o to, czy głoszone przez niego poglądy i wypracowane wzorce edukacyjne pozostają nadal aktualne, czy też straciły wykazywaną przez wiele lat zdolność inspirowania kolejnych pokoleń Polaków? Przyjrzyjmy się zatem, jak na przestrzeni kolejnych dekad kształtowało się zainteresowanie dorobkiem Solarza, aby następnie podjąć próbę sformułowania opinii, jak można by podtrzymać owo zainteresowanie również w przyszłości.

Dorobek Ignacego Solarza w ocenie polskich autorów

Nie miejsce w niniejszym krótkim szkicu, aby szczegółowo analizować zawartość wszystkich opracowań poświęconych I. Solarzowi. To wymagałoby bowiem obszernego studium. Wskażmy zatem, aby zilustrować popularność problematyki związanej

¹ Czytelnikom chcącym uporządkować wiedzę na temat życia i dorobku I. Solarza można by polecić dwa syntetyczne opracowania biograficzne: A.A. Zięba, *Solarz Ignacy (1891-1940?)*, [w:] *Polski słownik biograficzny*, t. XL/1, z. 164, Warszawa–Kraków 2000, s. 255-259 oraz L. Turowski, *Solarz Ignacy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, red. T. Pilch, Warszawa 2006, s. 855-858. Warto też zajrzeć do pracy A. Stopińskiej-Pająk, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej. Warunki rozwoju – problematyka – koncepcje*, Katowice 1994 (zwłaszcza s. 196-199), gdyż pomoże to czytelnikowi lepiej uchwycić poglądy tego pedagoga w kontekście złożoności uwarunkowań społecznych, kulturowych politycznych i pedagogicznych/andragogicznych w dwudziestoleciu międzywojennym, kiedy działał.

z działalnością tego wybitnego oświatowca czasów II Rzeczypospolitej, jedynie najważniejsze publikacje poświęcone mu w okresie od końca lat 40. XX wieku do czasów współczesnych.

Druga połowa lat 40. XX wieku

Swoistym sygnałem do zajęcia się opracowaniem dorobku Ignacego Solarza w zakresie uniwersytetów ludowych (dalej w tekście również jako: UL) – a szerzej: w zakresie edukacji dorosłych – stało się wystąpienie Stefana Ignara podczas zjazdu założycielskiego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych RP (TUL RP), który odbył się tuż po zakończeniu wojny – w Pabianicach jesienią 1945 roku². W przedstawionym wówczas referacie programowym wskazał on, jako pierwszy, na ważność i potrzebę odwoływania się do przedwojennych doświadczeń edukacyjnych tego oświatowca³. Była to zarazem pierwsza szerzej znana próba poszukiwania bardziej uniwersalnego przesłania płynącego z poglądów pedagogicznych Solarza – „człowieka, który nie jest jeszcze dostatecznie oceniony”, a który „zajmował [...] w życiu Polski jedno z naczelných stanowisk duchowych”⁴. Ignar postulował przy tym, by w poszukiwaniu Solarzowych inspiracji wykraczać poza obszary wiejskie – zwłaszcza poza akcentowanie chłopskości i wartości kultury ludowej oraz bezkrytyczne stosowanie zaczerpniętych zeń wzorców pedagogicznych, gdyż „ponosząc odpowiedzialność za dzisiejsze wychowanie młodzieży musimy, zachowując cały szacunek dla wielkich ludzi i korzystając z ich wskazań, patrzeć trzeźwo na rzeczywistość i szukać własnego stanowiska”⁵.

W drugiej połowie lat 40. XX wieku różni autorzy jeszcze przynajmniej kilkakrotnie powracali do prób analiz dorobku pedagogicznego Ignacego Solarza. Byli wśród nich także ci, którzy zarówno samego galicyjskiego pedagoga, jego publikacje pedagogiczne i społeczne, jak i dokonania praktyczne w zakresie edukacji, mieli okazję poznać osobiście, na przykład Eustachy Nowicki – który w 1924 roku „wynałazł” młodego Solarza i *de facto* zadecydował o powierzeniu mu stanowiska dyrektora Uniwersytetu

² Por. Z. Kałużyński, *O ideologię uniwersytetów ludowych. Po Zjeździe T.U.L-u*, „Wieś” 1945, nr 14, s. 1-2; J. Korpala, *Po zjeździe Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych*, „Orka” 1945, nr 16, s. 3; W. Miruś, *I Walny Zjazd Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w Pabianicach w dn. 11-13.X.1945*, „Wici” 1945, nr 26, s. 8; M. Zadróźny, *Walne zgromadzenie Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych RP*, „Głos Nauczycielski” 1945, nr 5, s. 155-157.

³ S. Ignar, *Rola i zadania uniwersytetów ludowych na tle kulturalnej sytuacji epoki*, [w:] *Uniwersytety ludowe w Polsce. Sprawozdanie z pierwszego walnego zgromadzenia członków T.U.L.R.P. w Pabianicach 11, 12 i 13 października 1945 roku*, Warszawa 1946, s. 49-61. Dodajmy na marginesie, że uczestnicy Zjazdu nie odwoływali się wówczas zbyt często do I. Solarza. Odwołania takie pojawiły się jedynie dygresyjnie w koreferacie Władysława Radwana (*idem*, *Rola i zadania uniwersytetów ludowych na tle kulturalnej sytuacji epoki*, [w:] *Uniwersytety ludowe w Polsce...*, s. 64) oraz w wystąpieniu Władysława Fołty (*idem*, *Głos w dyskusji*, [w:] *Uniwersytety ludowe w Polsce...*, s. 103-106).

⁴ S. Ignar, *op. cit.*, s. 52-53.

⁵ *Ibidem*, s. 53.

Ludowego w Szycach⁶, Feliks Popławski – który jako redaktor przed- i powojennych periodyków oświaty pozaszkolnej dobrze znał jego instytucje oświatowe⁷ czy Władysław Radwan – próbujący w ostatnich latach międzywojnia wypracować ogólnopolską platformę porozumienia rodzimego ruchu UL-owskiego⁸. Zwłaszcza w opracowaniu tego ostatniego autora czytelnie widoczne będą próby budowania pewnego powojennego mitu „o niedoścignioności wzorców Solarza”⁹, który – ze szkodą zresztą dla tego wybitnego oświatowca – zdominuje w ostatnim półwieczu myślenie o jego dorobku teoretycznym i praktycznym w zakresie edukacji, utrudniając tym samym realistyczne, pozbawione emocji próby oceny jego dokonań i dziedzictwa.

Niestety, nasilające się coraz bardziej wyraźnie w końcu lat 40. (i pierwszej połowie lat 50.) ubiegłego stulecia w kręgach decydenckich przekonanie o nieprzydatności przedwojennych koncepcji pracy oświatowej do budowania nowej rzeczywistości społecznej doprowadziło w efekcie do marginalizacji lub całkowitej likwidacji wszelkich „przestarzałych” instytucji edukacyjnych – w tym również uniwersytetów ludowych, którym dodatkowo nie sprzyjał zarzut hołdowania ideologii agrarystycznej – nieprzystającej do postulatu budowania sojuszu robotniczo-chłopskiego. Tym samym pewnemu „zapomnieniu” uległy także poglądy pedagogiczne jednego z ważnych przedwojennych twórców UL, czyli Ignacego Solarza.

Typowy ówczesny klimat wokół tej postaci dobrze ilustruje cytat z Jana Aleksandra Króla – jednego z opiniotwórczych bojowników o nową rzeczywistość na wsi:

Nazwisko Solarza należy do rzędu tych, które – niezależnie od tego jakby się je oceniało – stanowią doniosły fakt społeczno-historyczny. [...] Siła jego wzoru wychowawczego ciąży jeszcze na dniu dzisiejszym [...]. A przecież sam Solarz [...] wychował osobiście kilkuset załedwie uczestników. Ale wzory, być może zniekształcone i uproszczone, poszły w masy młodzieży i osadzone szeroko dają dzisiaj aż nazbyt wielki kredyt tym, którzy [...] w skrupulatnym naśladowaniu ideologii Solarza widzą swoją misję wychowawczą¹⁰.

Lata 60.-80. ubiegłego stulecia

W ogólnopolskim pedagogicznym piśmiennictwie naukowym i popularnonaukowym wrócono do Solarza i jego poglądów dopiero w latach 60. XX stulecia. Okazją ku temu stały się z jednej strony próby odbudowy polskiego ruchu UL-ów oraz samodzielności ruchu młodzieżowego na wsi, z drugiej zaś – inicjatywy związane z obchodzeniem kolejnych okrągłych rocznic jego urodzin i śmierci. Jeszcze w materiałach z debaty nad kształtem odradzających się polskich internatowych uniwersytetów ludowych, odby-

⁶ E. Nowicki, *Solarz Ignacy (1891-1940)*, „Chłopski Świat” 1947, nr 1, s. 10-14.

⁷ F. Popławski, *Ignacy Solarz w ruchu wiciowym*, „Chłopi i Państwo” 1948, nr 13-14, s. 8.

⁸ W. Radwan, *Polskie uniwersytety ludowe*, „Siewba” 1947, nr 1-2, s. 23-41.

⁹ *Ibidem*, s. 32-36.

¹⁰ J.A. Król, *Drogowskazy na manowcach kultury ludowej*, Warszawa 1947, s. 271-272.

tej wiosną 1959 roku, nie znajdziemy żadnych odwołań do Solarzowych poglądów¹¹. Jednak już wkrótce pojawi się wiele artykułów i wspomnień próbujących zmierzyć się z jego spuścizną, których autorzy będą poddawali analizom różne wymiary i aspekty dziedzictwa I. Solarza¹² oraz – najważniejsza – praca zbiorowa będąca pokłosiem poświęconej mu jesienią 1962 roku konferencji¹³. Za ich sprawą ostatecznie zbudowana zostanie pozycja Solarza jako oświatowca czasów dwudziestolecia międzywojennego, postaci istotnej dla rozwoju pozaszkolnej oświaty na wsi (a zwłaszcza uniwersytetów ludowych) oraz kształtowania się poglądów edukacyjnych w łonie polskiego ruchu ludowego¹⁴.

Wielki wkład w ugruntowanie tej pozycji w kolejnych latach będą miały badania Lucjana Turowskiego i powstałe na ich podstawie publikacje. Na podkreślenie zasługują szczególnie jego prace nad wychowankami placówek Ignacego Solarza – zwłaszcza książki: *Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie* (z przedmową Kazimierza Wojciechowskiego; LSW, Warszawa 1970); *Patrzyć szeroko i daleko... Dziedzictwo pedagogiczne Ignacego Solarza* (Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1983) oraz *Wychowawcze wartości kultury chłopskiej w ujęciu Ignacego Solarza i jego wychowanków* (WSR-P, Siedlce 1987)¹⁵. Należy przy tym pamiętać, że L. Turowski wzbogacił polskie piśmiennictwo pedagogiczne również o wiele artykułów o tej problematyce – pisywanych regularnie od drugiej połowy lat 60. XX wieku do chwili obecnej¹⁶.

¹¹ *Uniwersytety ludowe (Materiał z plenum Rady Uniwersytetów Ludowych przeprowadzonego w dniach 20-21 kwietnia 1959)*, Warszawa 1960.

¹² M.in.: J. Dominko, *Rola Ignacego Solarza i jego Uniwersytetów Ludowych w rozwijaniu spółdzielczości na wsi*, „Trybuna Spółdzielcza” 1961, nr 10, s. 73-78; R. Wroczyński, *Ignacego Solarza koncepcja uniwersytetu ludowego i jej źródła*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1962, nr 4, s. 635-651; S. Leczykiewicz, *O pełną ocenę dorobku oświatowego Ignacego Solarza*, „Oświata Dorosłych” 1963, nr 1, s. 1-6.

¹³ *Ignacy Solarz i jego uniwersytet ludowy 1924-1939. Materiały z seminarium naukowego odbytego w Warszawie 5 i 6 X 1962 r.*, red. F. Popławski, S. Dyksiński, Warszawa 1965.

¹⁴ Zob. np. S. Dyksiński, *Koncepcja uniwersytetu ludowego Ignacego Solarza*, [w:] *Moja droga do uniwersytetu ludowego. Wspomnienia wychowawców i wychowanków uniwersytetów ludowych*, red. S. Dyksiński, Warszawa 1967, s. 21-32; J. Kowal, *Ignacy Solarz (1891-1940)*, [w:] *Przywódca ruchu ludowego. Szkice biograficzne*, red. A. Więzikowa, Warszawa 1968, s. 278-292 oraz artykuły poza periodykami pedagogicznymi – np. A. Kojder, *Ignacego Solarza utopia realizowana*, „Wiś Współczesna” 1970, nr 8, s. 107-115; L. Kruczkowski, *Listy... do Ignacego Solarza* (oprac. A. Żyga), „Ruch Literacki” 1970, z. 1, s. 69-73 czy nieco późniejsze: Z. Mierzwińska-Szybka, *Ignacy Solarz i jego uniwersytet*, „Wiś Współczesna” 1980, nr 7, s. 121-130; G. Gzella, *Czytelnictwo w Uniwersytetach Ludowych Ignacego Solarza*, „Młodzież – Kultura – Wiś” 1988, t. 9, s. 75-80.

¹⁵ Przy zachowaniu pewnej ostrożności w odniesieniu do niektórych aspektów warstwy interpretacyjnej tam zawartej – monografie te pozostają i dziś bezcennym źródłem wiedzy o realnym dorobku pedagogicznym i społecznym I. Solarza i jego wychowanków.

¹⁶ Dla ilustracji – *idem*, *Společno-wychowawcze funkcje śpiewu i teatru w Uniwersytecie Ludowym Ignacego Solarza (1924-1931) w Szycach i 1932-1939 w Gaci Przeworskiej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 1, s. 210-226; *Rola uniwersytetu ludowego Solarza w wychowaniu młodzieży wiejskiej*, „Oświata Dorosłych” 1973, nr 5, s. 296-299; *Ignacy Solarz (1891-1940)*, „Oświata Dorosłych” 1982, nr 6, s. 362-365 oraz z ostatnich lat np. *idem*, *Cenne źródło wiedzy o aktualności i perspektywach*

Niektóre z idei Ignacego Solarza okazały się inspirujące na fali zrywu solidarnościowego przełomu lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Nawiązano do nich zwłaszcza podczas debaty nad rewitalizacją edukacji wiejskiej za sprawą UL-ów, którą przeprowadzono podczas II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w Opaleniu, na kilka zaledwie dni przed wprowadzeniem stanu wojennego. Eksponowano tam szczególnie mocno wychowanie dla demokracji i upodmiotowienie uczestników procesu edukacyjnego, przynoszące rozwój kompetencji obywatelskich w demokratyzującej się – jak wówczas liczono – ojczyźnie¹⁷.

Ciekawą, acz niemal zupełnie dziś zapomnianą inicjatywą, była w latach 1980-1981 próba odwołania się do dorobku Ignacego Solarza podjęta przez działaczy „Solidarności Rolników Indywidualnych” – związanych z Wszechnicą Związkową Regionu Środkowo-Wschodniego „Solidarności” oraz środowiskiem naukowym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w Lublinie. Ważnym propagatorem poglądów oświatowca w tym środowisku stał się dr Adam Stanowski – uczeń prof. Heleny Radlińskiej, a wówczas przewodniczący Komisji Zakładowej NSZZ „Solidarność” lubelskiej uczelni. W drugim obiegu opublikowano nawet z jego inicjatywy powielaczowe opracowanie propagujące idee pedagogiczne Solarza¹⁸.

Odrębną, wartą przywołania grupę publikacji o Ignacym Solarzu stanowią wspomnienia jego wychowanków i współpracowników. Ich obszerny zbiór wydała w 1983 roku Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza¹⁹. Ważnym, a przy tym barwnym materiałem wspomnieniowym jest zwłaszcza wydany drukiem pamiętnik żony oświatowca – Zofii Solarzowej. Zawiera on wiele informacji dotyczących kształtowania się poglądów

idei uniwersytetów ludowych Zofii i Ignacego Solarzów, [w:] *Pokolenia – kultura – polityka. Księga Jubileuszowa na 65-lecie Profesora Bronisława Gołębiowskiego*, red. T. Mołdawa et al., Warszawa 1999, s. 46-54; *Aktualność idei oświatowych i koncepcji uniwersytetu ludowego Ignacego Solarza*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2003, nr 3, s. 46-53; *Solarzowa Rzeczpospolita Spółdzielcza (aktualność koncepcji I. Solarza w zakresie wychowania do spółdzielczości i samorządności młodzieży wiejskiej)*, „Przegląd Humanistyczny” 2003, nr 4, s. 55-65; *Dumania – składnik systemu dydaktyczno-wychowawczego UL Ignacego Solarza*, [w:] *Budujemy dom nowy. Dwudziestolecie odrodzenia Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych*, red. Z. Kaczor-Jędrzycka, J. Socha, Warszawa 2008, s. 24-31; *Autoredukacja wychowanków Uniwersytetu Ludowego Zofii i Ignacego Solarzów*, [w:] *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*, red. E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar, Opole 2010, s. 61-68; *Edukacja dorosłych wobec problemów wykluczenia społecznego*, [w:] *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość*, red. T. Maliszewski, J. Żerko, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 44, Warszawa-Gdańsk 2012, s. 265-271.

¹⁷ ZK ZMW, „Z ludźmi ku ludziom” – *Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Opalenie 4-6 grudnia 1981 r.* [do użytku wewnątrzorganizacyjnego], Warszawa 1982 (w szczególności – I. Wojnar, *Ignacy Solarz i dorobek UL w Gaci Przeworskiej*, s. 60-70).

¹⁸ A. Stanowski, *Uniwersytet ludowy i młode pokolenie chłopów*, przedm. J. Kłoczowski, Wydawnictwo Wiejskie NSZZ RI „Solidarność”, Lublin maj 1981 (mps powiel.) – Biblioteka Narodowa, sygn. KW.3.883.

¹⁹ *Wspomnienia o Ignacym Solarzu Chrzestnym*, red. Z. Mierzwińska-Szybka, przedm. J. Chałasiński, Warszawa 1983.

pedagogicznych Solarza, „kuchni” funkcjonowania jego uniwersytetów ludowych w Szycach i Gaci, a także bardziej osobistych aspektów życia oświatowca²⁰. Pojedyncze wspomnienia odnajdziemy także w innych publikacjach²¹.

Należy również podkreślić, że sylwetka i poglądy Ignacego Solarza goszczą regularnie na łamach kwartalnika „Polski Uniwersytet Ludowy”, wydawanego od 1984 roku – początkowo do roku 1989 jako półrocznik – przez odwołujące się do jego dorobku Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych²² (aczkolwiek, przyznajmy, zasięg oddziaływania tego środowiskowego periodyku TUL na polskie środowiska pedagogiczne nie jest niestety zbyt znaczący).

III Rzeczpospolita

Dobłą okazją do ponownego przypomnienia dorobku Ignacego Solarza stała się rocznica stulecia jego urodzin. U progu III Rzeczypospolitej wydawało się oczywiste, że będzie możliwe powtórne rozwinięcie tych znanych z historii wychowania – w tym z dziejów edukacji dorosłych – podmiotów edukacyjnych, które mogłyby być przydatne w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Tym chętniej sięgano do dorobku pedagogiki/andragogiki i praktyki edukacyjnej dwudziestolecia międzywojennego.

Typowym przykładem tego typu działań stały się zatem również okolojubileuszowe inicjatywy dotyczące Solarza pod wspólną nazwą „Ignacy Solarz i jego dzieło”. Działacze Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych wspólnie z dwoma środowiskami naukowymi zorganizowali wówczas poświęcone mu konferencje: Instytut Historii Uniwersytetu Jagiellońskiego wspólnie z Zarządem Krajowym TUL i Oddziałem TUL w Krakowie – w dniach 9-10 listopada 1991 roku oraz Instytut Historii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie wraz z lubelskim Oddziałem TUL – 17 stycznia 1992 roku, a materiały obu konferencji zostały następnie opublikowane²³. Z jednej

²⁰ Mimo zauważalnej fragmentami autocenzury stosowanej przez autorkę, widocznej zwłaszcza, gdy porównamy tekst ostatecznie opublikowany z kolejnymi jego redakcjami nadsyłanymi do wydawnictwa – por. Archiwum Zakładu Historii Ruchu Ludowego w Warszawie, *Zbiór Zofii Solarzowej* [bez sygn.].

²¹ W. Cichy, *Kółko Rolnicze im. Władysława Orkana*, [w:] *idem*, *Wspomnienia wiciarza*, Warszawa 1980, s. 223-232; Z. Mierzińska-Szybka, *Ignacy Solarz – pedagog społeczny*, [w:] *eadem*, *Moje wędrowanie. Wspomnienia, refleksje, sylwetki przyjaciół*, Warszawa 1997, s. 100-106; F. Śliwa, *Idee UL oświećlały drogę mojego życia*, [w:] *Solarzowym gościńcem*, red. Z. Kaczor-Jędrzycka, J. Socha, przedm. B. Gołębiowski, Warszawa–Łomża 2005, s. 25-32.

²² Z. Kaczor-Jędrzycka, *Działalność Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Tradycje – teraźniejszość – przyszłość*, [w:] *Uniwersytety ludowe i inne formy...*, Opole 2010, s. 102. Por. też: *Z kochania się rodzi*, red. J. Socha, Warszawa–Łomża 2013.

²³ Krakowskie w dwóch woluminach: *Ignacy Solarz i jego dzieło: referaty na Sesję Naukową z okazji 100. Rocznicy urodzin „Chrzestnego”*, red. K. Cetnarowicz et al., Kraków 1991 oraz *Ignacy Solarz i jego dzieło. Wnioski dla współczesności*, red. S. Gawor, Kraków 1992; lubelskie: *W tradycji idei Ignacego Solarza (w stulecie urodzin)*, red. A. Koprukowniak, A. Krawczyk, Lublin 1993.

strony starano się przypomnieć w nich postać i dorobek samego oświatowca, z drugiej zaś podjęto próby określenia szans użycia wypracowanych przezeń wzorców w nowej rzeczywistości edukacyjnej polskiej wsi. Tym samym tropem poszedł wówczas Bronisław Gołębiowski – jeden z liderów Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, który wydał książkę pełną optymizmu co do możliwości wykorzystania przesłania idei edukacyjnych Solarza (i jego małżonki) w nowych czasach²⁴.

Jak widać na podstawie przywołanego wyżej wyboru piśmiennictwa poświęconego Ignacemu Solarzowi, jego dorobek cieszył się od końca II wojny światowej do połowy lat 90. XX wieku (z kilkuletnią przerwą w latach 50.) dużym zainteresowaniem. Z czasem jednak entuzjazm w tym zakresie zaczął słabnąć. Okazało się bowiem, że lokalne i regionalne nowe elity władzy na obszarach wiejskich z różnych względów nie widzą możliwości zastosowania w praktyce na swym terenie ani koncepcji uniwersytetów ludowych, ani też jakichkolwiek innych odwołań do doświadczeń pracy oświatowej szeroko rozumianego ruchu ludowego z okresu przedpeerelowskiego – w tym tych mogących płynąć z dorobku Ignacego Solarza sprzed ponad półwiecza. Nie udały się też w latach 90. XX wieku akcje propagowania idei edukacyjnych Solarza i uniwersytetów ludowych ani od góry – jak starało się to czynić Ministerstwo Edukacji Narodowej za sprawą Krajowej Rady Uniwersytetów Ludowych w roku 1994 czy ogólnokrajowej debaty w roku 1998, ani od dołu – poprzez samoorganizację polskiego środowiska UL-owskiego²⁵.

Próba „nowego odczytania” dorobku Ignacego Solarza współcześnie

W ostatnich latach, nie licząc wspomnianego wcześniej L. Turowsa zajmującego się problematyką Solarza od półwiecza, materiałów wydawanych przez TUL (np. na łamach środowiskowego kwartalnika) oraz opracowań biograficznych o charakterze słownikowo-encyklopedycznym²⁶, już tylko sporadycznie któryś z badaczy sięgał do dorobku Ignacego Solarza – jak na przykład Mirosława Bednarzak-Libera²⁷, Stanisław

²⁴ B. Gołębiowski, *Cywilizacja słońca. O aktualności i perspektywach idei Polskich Uniwersytetów Ludowych Zofii i Ignacego Solarzów*, Warszawa 1994.

²⁵ Szerzej piszę o tym w szkicach: *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu*, [w:] *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, red. M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza 2003 (zwłaszcza w rozdz.: *Okres VI: III Rzeczpospolita Polska*, s. 111-116) oraz *Relikt przeszłości? O losach uniwersytetów ludowych w Polsce w latach 1939-2010*, [w:] *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia...*, s. 105-137.

²⁶ Por. np. A.A. Zięba, *op. cit.*, s. 255-259; L. Turows, *Solarz Ignacy*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 855-858.

²⁷ M. Bednarzak-Libera, *Ignacy Solarz (1891-1940) – wychowawca młodzieży wiejskiej i spółdzielca*, [w:] *Ideale wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 2, red. E.J. Kryńska, Białystok 2006, s. 118-148.

Siekierski²⁸, Wiesław Jamrożek²⁹, Tomasz Maliszewski³⁰ czy Krzysztof Pierścieniak³¹. Widać przy tym pewną zmianę piszących w podejściu do Solarzowego dziedzictwa, polegającą, najogólniej rzecz ujmując, na podejmowaniu prób ukazania go na szerszym tle społeczno-politycznym swoich czasów lub wyławiania z jego poglądów wychowawczych tych elementów, które we wcześniejszym piśmiennictwie traktowane były marginalnie. Próby te jednak nie są zbyt liczne.

Rodzi się zatem pytanie: czy współcześnie poglądy na edukację tego oświatowca mają szansę ponownie zyskać zainteresowanie szerszych gremiów teoretyków – andragogów czy pedagogów społecznych oraz praktyków edukacji – zwłaszcza tych związanych z edukacją dorosłych? Zapewne tak, jest taka szansa... Aczkolwiek podkreślimy wyrażnie, że prawdopodobnie nie uda się przez długi czas (o ile kiedyś uda się to w ogóle) zainteresować szerszego, ogólnopolskiego odbiorcy samymi jego ideami internatowego uniwersytetu ludowego, spółdzielczości wiejskiej czy innymi wątkami dotyczącymi edukacji młodzieży na wsi. Te kierunki eksploracji jego koncepcji edukacyjnych pozostaną zapewne domeną środowisk związanych z ruchem ludowym i Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych (czy bliźniaczych podmiotów oświatowych, społecznych, politycznych) oraz – z oczywistych względów – historyków oświaty i wychowania.

Osadzić Ignacego Solarza w głównym nurcie polskiego myślenia o edukacji może natomiast przywołanie tych elementów z jego koncepcji oświatowych, które mają szansę stać się w czasach współczesnych inspirujące w wymiarze nieograniczającym perspektywy jedynie do obszarów wiejskich, ale także w wymiarze ogólnospołecznym. Zadanie to nie musi być trudne – nawet jeśli przyznamy, że Solarz zajmując się głównie praktyką edukacyjną, nie był autorem zbyt płodnym³². Wiele bowiem elementów jego systemu pedagogicznego można uznać za uniwersalne prawdy pedagogiczne/andragogiczne/edukacyjne.

²⁸ S. Siekierski, *Literatura w uniwersytecie Solarzów*, [w:] *Budujemy dom nowy...*, s. 45-53.

²⁹ W. Jamrożek, *Wiejski uniwersytet ludowy Ignacego Solarza*, [w:] *Historia – społeczeństwo – wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka et al., Pułtusk-Warszawa 2004, s. 425-433; *idem*, *Ignacy i Zofia Solarzowie – twórcy wiejskiego uniwersytetu ludowego*, [w:] *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, red. W. Jamrożek, K. Kabacińska, K. Ratajczak, Poznań 2007, s. 253-258; *idem*, *Uniwersytet ludowy Ignacego Solarza a ruch młodochłopski II Rzeczypospolitej*, [w:] *Uniwersytety ludowe i inne formy...*, s. 53-59.

³⁰ T. Maliszewski, *Gacka Górka – miejsce znaczące*, „Edukacja Dorosłych” 2011, nr 1 (64), s. 215-229; *idem*, „Славянский Крестен Кольд” или пять принципов концепции образования Игнаци Солажа, „Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества” Выпуск 10, Часть I, Санкт-Петербург 2012, s. 140-143.

³¹ K. Pierścieniak, *Model uczenia się w uniwersytecie ludowym. Od historii do współczesności*, „Edukacja Dorosłych” 2012, nr 2 (67), s. 59-91.

³² Zob. np. B. Olesińska, *Ignacy Solarz (1891-1940). Bibliografia w wyborze*, Koszalin 1988, s. 4-6.

Wyszczególnijmy poniżej choćby kilka z nich, opatrując każdą krótkim komentarzem.

**„Celem edukacji dorosłych jest pełne uczestnictwo
wszystkich członków społeczeństwa w społeczeństwie obywatelskim”**

Ten niezwykle aktualny współcześnie postulat został przez Ignacego Solarza sformułowany najpełniej w wydanym przez warszawski Instytut Oświaty Dorosłych w drugiej połowie lat 30. ubiegłego stulecia swoistym manifestem pedagogicznym pt. „Wiejski Uniwersytet Orkanowy”. Już na pierwszej stronie tego opracowania znajdziemy myśl, którą można by uznać za *credo* całej jego działalności pedagogicznej:

Naczelną naszą ideą było i jest [...] wprowadzić masę ludową do czynnej i głównej roli twórczej w historii. Z „podglebia społecznego” przeobrazić ją w żywioł osobowy, gospodarski we wszystkich dziedzinach kultury. Chodzi o wychowanie w masie ludowej zdolności do urzeczywistniania dojrzałej, wysoce etycznej zaradnej demokracji. Idzie o przetworzenie liczby na żywotność i jakość, o nowe źródła możliwości rozwojowych polskiej i ludzkiej społeczności³³.

Czyż – przy odpowiednio szerokiej interpretacji ram związku frazeologicznego *masa ludowa* – nie jest to jeden z ważnych pierwowzorów niezwykle aktualnej idei uobywatelnienia wszystkich członków społeczeństwa, z jaką mamy do czynienia współcześnie, kiedy to liczne, rodzime (i nie tylko) opracowania z zakresu nauk społecznych zawierają podobne postulaty, a wielu wybitnych pedagogów, socjologów, filozofów czy politologów formułuje podobne myśli? Dlaczegoż zatem nie odnotować, że jednym z prekursorów tak nośnej społecznie współczesnej idei budowania społeczeństwa obywatelskiego był właśnie Ignacy Solarz, a jego hasło „wychowania do urzeczywistniania dojrzałej, wysoce etycznej zaradnej demokracji” jest stale aktualnym, niezwykle doniosłym postulatem społecznym także w XXI wieku.

**„Bycie pedagogiem/oświatowcem jest nie (tylko) zawodem,
ale (też) pasją i powołaniem”**

Pedagog-pasjonat powinien nieustannie zaświadczać swoimi życiowymi wyborami prawdę, że należy z pasją i bez oglądania się na przeciwności losu realizować podjęte zadania pedagogiczne. Tak właśnie przed kilkudziesięciu laty postępował Ignacy Solarz. Dzisiaj, gdy wielu zapomina o tej trudnej w realizacji zasadzie, pojawia się postulat ponownego włączenia jej do kanonu edukacyjnego. Szukając zatem wzorców z przeszłości, warto by było przywołać jego postawę. Tu przypomnijmy jedną z charakterystyk tego oświatowca, spisaną przed laty przez Jana Wiktora. Niezwykle trafnie opisuje on bowiem postawę życiową (i pedagogiczną) Solarza:

³³ I. Solarz, *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*, Warszawa 1937, s. 1.

Na czele skromnego uniwersytetu, zagubionego w zapadłej wsi, stoi wychowawca – myśliciel, poeta, który nakazami, pocztymi z głębokich zadumań nad losem ludzkim, stwarza typ pracownika, dążącego do przeobrażenia siebie, człowieka ludu, narodu, ludzkości. Słowo i czyn zbratane w codziennej orce. W słowie prawda, a słowo pulsem społecznego serca. Ideowość górną wiązać z życiem, aby stawała się rzeczywistością. I ten kierownik szarpie się, targa, zżera siły na starania o skibę chleba, o łyżkę krup, o naręcz drzewa do pieca, na walkę z przeciwnościami, aby odpowiedzieć na bezpodstawne ataki milczeniem człowieka zahartowanego, wierzącego, czystego w idei, której służy, dla której wojuje, wzniosłego i mądrego w swych pracach³⁴.

Podobnych cytatów znaleźlibyśmy oczywiście więcej. A zatem, jeżeli zgodzimy się co do potrzeby ponownego rozpropagowania w świecie pedagogicznym konieczności zgodności głoszonych haseł i poglądów z prezentowaną postawą życiową, warto byłoby wśród poszukiwań gotowych do wykorzystania wzorców osobowych z dziejów edukacji przywołać i szerzej upowszechnić także postawę Ignacego Solarza. Nieustannie udowadniał on bowiem swoim życiem, że bycie oświatowcem to przede wszystkim niepomahowana pasja działania i – określmy to górnolotnie – powołanie.

„Zawsze istnieje konieczność zadbania o pełne upodmiotowienie wychowanka/uczestnika zajęć”

Jak podkreślają liczni autorzy, ważnym atrybutem pedagogiki Ignacego Solarza było pełne partnerstwo na linii wychowanek-wychowawca. Jak wskazuje między innymi Agnieszka Stopińska-Pająk – a należy sądzić, że w dużej mierze ma tu na myśli właśnie poglądy I. Solarza:

Uczestnik uniwersytetu ludowego był podmiotem edukacji, ze wszystkimi jego atrybutami. Nie tylko nie musiał w niej uczestniczyć – uczestnictwo było przecież dobrowolne – ale też wiedza, którą poznawał, nie była obojętna wobec jego życia, a ponadto doświadczenia wyniesione z życia rodzinnego i społecznego traktowane były jako istotne determinanty procesu uczenia się. Kompetencje, które rozwijał uczestnik takiego uniwersytetu, przydatne były w jego rozwoju osobowym, biograficznym, a także do celowego i efektywnego działania w środowisku społecznym. Kształtowanie owych kompetencji odbywało się [...] poprzez dialog i praktykę podmiotowego uczestnictwa edukacyjnego³⁵.

Według Solarza bowiem właśnie ów dialog, samorząd słuchaczy, współdecydowanie o elementach programu, wykorzystanie elementów spółdzielczości, wspólna organizacja przestrzeni życiowej (internat, posiłki, kwestie porządkowe itp.) współdecydowały o takiej podmiotowości. Można by widzieć te kwestie jako kolejną – udaną i ważką – próbę zanegowania królującego jeszcze wówczas w podejściu do kwestii oświatowo-wychowawczych postherbartowskiego porządku edukacyjnego.

³⁴ J. Wiktor, *Prawem naszym braterska wspólnota*, [w:] *Wspomnienia o Ignacym Solarzu...*, s. 370.

³⁵ A. Stopińska-Pająk, *Uniwersytet ludowy w II Rzeczypospolitej. Społeczno-kulturowa przestrzeń spotkania i dialogu ludzi dorosłych*, [w:] *Uniwersytety ludowe i inne formy...*, s. 19.

W tym kontekście Ignacy Solarz mógłby poniekąd jawić się współczesnym, obok takich pedagogicznych tuzów jak John Dewey, Ellen Key, Helen Parkhurst czy Georg Kerschensteiner, jako jeden z przedstawicieli Nowego Wychowania – niezwykle nośnego ideowo nurtu reformatorskiego w edukacji tamtych czasów³⁶. Jego koncepcje pracy pedagogicznej zmierzające ku upodmiotowieniu wszystkich uczestników procesu oświatowo-wychowawczego są bowiem propozycją metodyczną dalece wykraczającą poza środowisko li tylko samych uniwersytetów ludowych i współcześnie mają charakter uniwersalny.

„Placówka/organizacja oświatowa powinna regularnie współpracować ze środowiskiem lokalnym”

W poglądach Ignacego Solarza niezwykle głośno pobrzmiewał postulat osadzenia każdego z zakładów oświatowych w społeczności lokalnej, w której on funkcjonuje, poprzez rozwinięcie powiązań środowiskowych. Kreatywna i twórcza placówka oświatowa musi bowiem współpracować z bliższym (i dalszym) otoczeniem społecznym, aby z jednej strony wykazać swoją społeczną użyteczność, z drugiej zaś – aby w jej wychowankach rozwinąć ideę społecznego zaangażowania w działania na rzecz własnych wspólnot lokalnych, albowiem – jak podkreślał – instytucja edukacyjna: „[...] to nie klasztor ani dwór, nie może być zamknięty, sztywny i obcy wobec otoczenia. Tkwić musi w żywym jej życiu – nie tylko ogólnym całego kraju, ale i najbliższej okolicy”³⁷. Co ważne, jego wychowankowie już po wyjściu z uniwersytetu ludowego potrafili następnie twórczo wprowadzać postulat pracy środowiskowej w życie w miejscach, w których przyszło im żyć i pracować³⁸. Współcześnie, gdy z konieczności współpracy placówki oświatowej ze środowiskiem uczyniliśmy w naukach o wychowaniu i rodzimej praktyce edukacyjnej jeden z najważniejszych postulatów, pokazanie, że mamy także polskie wartościowe wzorce w tym zakresie w postaci koncepcji pracy środowiskowej I. Solarza, na pewno warte byłoby szerszej promocji w kręgach pedagogicznych – i to nie tylko związanych z wsią i ruchem ludowym.

³⁶ Nowe Wychowanie bywa, jak wiemy, często kojarzone z reformą szkoły. Wystarczy jednak przywołać życie i działalność np. szwedzkiej działaczki oświatowej Ellen Key, aby zauważyć, że w łonie tego światowego nurtu myślenia o kształcie oświaty i wychowania mieściły się również działania w obszarze pedagogiki pozaszkolnej i edukacji dorosłych. Por. np. E. Key, *Oświata ludowa i sztuka ludowa w Danii*, „Przewodnik Oświatowy” 1907, R. VII, s. 408-413; T. Maliszewski, *Od światłej włościanki do radykalnej feministki. Kobieta w szwedzkim uniwersytecie ludowym*, [w:] *Kobiety a edukacja dorosłych*, red. E.A. Wesołowska, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, t. 21, Warszawa 2001, s. 129-137.

³⁷ [I. Solarz], *Wiejski Uniwersytet Orkanowy w Gaci. Pierwsza chłopska niezależna uczelnia*, [Warszawa 1933].

³⁸ Zob. np. J. Modzykowska-Nowakowa, *Tam – gdzie najtrudniej*, [w:] ZK TUL, *Drogą prawdy iść... Pamiętnik ze spotkania wychowanków Szyc, Gaci i Brusu, Gać – Ołpiny 11-14 września 1987 r.* [do użytku wewnętrznego], red. J. Kania, [Warszawa 1988], s. 8-11.

„Twórcze czerpanie inspiracji ze światowego dorobku edukacji dorosłych ma sens”

Inną ważną kwestią, na którą można by zwrócić uwagę w czasie przeszukiwania spuścizny Ignacego Solarza pod kątem jej przydatności w czasach współczesnych, jest umiejętność twórczego czerpania z dorobku pedagogicznego innych nacji. Analogie z koncepcjami oświatowymi Nowego Wychowania zostały zasygnalizowane już nieco wyżej. W tym miejscu przypomnijmy zaś, że jego koncepcja uniwersytetu ludowego jest twórczym przetworzeniem Grundtvigiańskiej idei „szkoły dla życia”, a więc nawiązuje do skandynawskich tradycji *folkhøjskole/folkhögskola*. Przy czym stworzona przezeń nowa instytucja oświatowa nie stanowi bezkrytycznego przejścia wzorców duńskich czy szwedzkich i próby pryncypialnej implementacji tychże w przestrzeni społecznej polskiej wsi. Zilustrujmy to cytatem z samego Solarza:

Chłopski Uniwersytet w Szycach odroślą wychodzi wprawdzie spoza polskiej ziemi, z idei wielkiej skandynawskiego wychowawcy, Grundtviga, ale tak wrósł korzeniem w polskiego gruntu glebę, że pokrój drzewa, które tu wyrosło, że kolor kwiatów, którymi do ludzi mówi, że kształt owoców wydanych są indywidualną wypowiedzią treści tutejszej ziemi, ducha wsi polskiej. Pomóc człowiekowi i myślicemu, aby znalazł swego istnienia cel, swego życia gwiazdę i własną ku niej drogę [...], aby znalazł siebie i wydobył z siebie możliwości twórcze – to są wiodące myśli wiejskiego uniwersytetu Grundtvigowskiego, a więc i szczykiego³⁹.

Jak widać, recepcja wzorców z Północy stanowi dla niego dopiero pierwszy krok w budowaniu odpowiadającej potrzebom Polaków formuły edukacyjnej. Ta bowiem musi zostać zmodyfikowana tak, aby optymalnie odpowiedziała na potrzeby edukacyjne środowiska, do którego będzie zaadresowana. Ignacy Solarz ma pełną tego świadomość (a dodatkowo talent organizacyjny i pedagogiczny, aby rzecz skutecznie przeprowadzić). Jego sposób podejścia do możliwości czerpania z zagranicznych innowacji pedagogicznych można by uznać za wzorcowy. Warto by go zatem rozpowszechnić jako wartościową ilustrację właściwego postępowania w podobnych sytuacjach i przykład skutecznego zastosowania komparatystyki edukacyjnej w praktyce.

Zakończenie

Pięć przywołanych powyżej prawd pedagogicznych przyświecających Ignacemu Solarzowi nie wyczerpuje oczywiście zakresu możliwych w czasach współczesnych inspiracji dorobkiem teoretycznym i praktycznym tego wybitnego polskiego oświatowca, a nakreśla jedynie kierunki takich potencjalnych poszukiwań, mających uświadomić współczesnym uniwersalny charakter jego sposobu pedagogicznego/andragogicznego myślenia i działania.

³⁹ I. Solarz, [za:] Z. Solarzowa, *op. cit.*, s. 249.

Wydaje się bowiem, że jedynie wówczas Ignacy Solarz może wzbudzić ponownie szersze zainteresowanie – takie, jakim cieszył się kilkakrotnie w ciągu kolejnych dziesięcioleci po II wojnie światowej (*vide* pierwsza część artykułu). Tym razem jednak już nie jako prominentny, ale mimo wszystko środowiskowy działacz oświatowy, lecz – być może – jako jeden z ważnych przedstawicieli głównego nurtu rozwojowego polskiej pedagogiki oraz jako jeden ze znaczących prekursorów takich praktycznych rozwiązań edukacyjnych na rodzimym gruncie, które budują podmiotowość wszystkich uczestników procesów dydaktyczno-wychowawczego, służąc jednocześnie demokracji i uobywateleniu.

O ile oczywiście znajdą się kolejni, młodszy autorzy, którzy zechcą wychwycić i ukażać jego poglądy pedagogiczne w jeszcze szerszym niż dotychczas, ogólnospołecznym wymiarze i tym samym – „wyprowadzić” Solarza ze środowisk wiejskich/ludowych, na których „popularność” był dotychczas „skazany”, na „szersze, ogólnopedagogiczne wody”.

IGNACY SOLARZ (1891-1940) IN POLISH POST-WAR EDUCATIONAL LITERATURE. CONCLUSIONS FOR THE CONTEMPORARIES

Summary

In the article the author tries to analyze the place of Ignacy Solarz and his educational activity in the publishing output of the theoreticians and practitioners of Polish education/andragogics from the end of the Second World War until modern times. The author indicates three post-war waves of increased interest in the achievements of this remarkable education activist working mostly in rural areas among Polish teachers/andragogues. Each of these waves resulted in an increased number of publications devoted to his educational ideas and practice: firstly in the 1940s, when the authors tried to refer directly to Solarz's post-war activity, then between the 1960s and the 1980s, when Solarz was mainly presented as a promoter of people's the People's Republic of Poland, whose educational ideas could be used for education in the new – people's – social reality, and lastly at the beginnings of the Third Republic of Poland, when the authors tried to focus on Solarz's achievements in the context of the search for Polish models of civic education and democratization of rural education.

The second part of the article presents a proposition of the author to read anew the educational/andragogic achievements of I. Solarz, emphasizing the common, socially universal educational values and practical educational actions. Only such an approach to Solarz's legacy, as the author of the article believes, can help to integrate him in the general Polish educational legacy and to save the activist from gradual but clearly progressing sinking into oblivion.

Keywords: Ignacy Solarz, sources of the history of adult education, theory and practice of adult education after the Second World War, universal value of educational ideas of I. Solarz

Agata Szwech

ROK 1981 W DZIENNIKU HALINY SEMENOWICZ – PRZESŁANIE DLA TERAŹNIEJSZOŚCI

„Historia życia jest mniej zwykłą opowieścią o przeszłości, a bardziej sposobem na zrozumienie teraźniejszości, zwróceniem ku przyszłości”¹.

Stwierdzenie to dotyczy istoty dylematu ludzi żyjących we współczesnym, zabieganym świecie – rozumienia teraźniejszości². Spośród wielu sposobów definiowania historii życia wyrażanych w formie pamiętników, dzienników i innych wypowiedzi autobiograficznych, przytoczone ujęcie wydaje się trafne. Każda wypowiedź człowieka dotycząca życia jest usytuowana w skomplikowanym agregacie kontekstów społecznych, historycznych i kulturowych. Analiza biografii pojedynczego człowieka nie tylko dostarcza informacji o sposobach, w jakie on sam doświadcza i interpretuje rzeczywistość, ale także pozwala nam wyjść poza jego indywidualną perspektywę i odkrywać wzorce „wedle których dokonuje się społeczno-kulturowa konstrukcja przebiegu życia”³. Dlatego uczenie się od Innego wymaga refleksji nad jego biografią, odniesienia jego doświadczeń biograficznych do własnej samowiedzy, do aktualnych kontekstów społecznych.

Jak zauważa Elżbieta Dubas, uczenie się z biografii Innych to często uczenie się poprzez poznanie niektórych biograficznych struktur procesowych, takich jak trajektorie cierpienia, detale biograficzne, fazy zawieszenia (*floating*), zawartych w biografiach Innych. Struktury te często silnie przemawiają do naszych uczuć, pozwalają jakby „doświadczyć” tamtych czasów, tamtego „życia”⁴. Czytelnicy biografii Innego mogą pogłębiać swoją wiedzę dotyczącą wielu zjawisk, procesów kulturowo-społecznych i relacji międzyludzkich, w jakich konstruowana była biografia autora. Zderzenie perspektywy diarysty i czytelnika uczy tolerancji, wrażliwości i skłania do refleksji wobec osobistych doświadczeń, zachęca do analizowania własnej historii życia, bilansu różnych jej okresów. Wiedza, jaką wypracowuje czytelnik dziennika osobistego

¹ C. Niewiadomski, *Narracja i kształcenie*, [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002, s. 65.

² Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.

³ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 166.

⁴ E. Dubas, *Uczenie się z biografii Innych – wprowadzenie*, [w:] *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011, s. 8.

poprzez analizę biografii innego człowieka, może pomagać mu także w rozwiązywaniu problemów, jakie napotyka na swojej drodze życiowej⁵. Doświadczenia biograficzne zawarte w dzienniku dostarczają „gotowej” wiedzy o życiu, którą czytelnik diariusza może przemyśleć, zweryfikować, a nawet zastosować, gdyż ma ona status „bezpiecznej”, przeżytej przez inną osobę.

Potrzeba refleksji oraz wynikające z niej kreowanie własnej tożsamości (co ma istotny wpływ na proces całościowego uczenia się) wpisują się w „zwrot biograficzny”⁶, który nastąpił w obszarze andragogiki. Materiały biograficzne, w tym przypadku dzienniki, mają istotne znaczenie dla andragogiki. Biografia opisana w dziennikach niesie za sobą potencjał edukacyjny, związana jest z procesem kształcenia, którego celem jest pogłębienie wiedzy o sobie i świecie, kształtowanie kompetencji biograficznych, wytyczanie planów życiowych i zawodowych. Tak wykorzystywane w edukacji dorosłych materiały biograficzne sprzyjają rozumieniu procesu nauczania i uczenia się dorosłych, uświadomieniu, czego i jak się uczyć w świecie nieustannych przeobrażeń. Uczenie się z wykorzystaniem materiałów biograficznych (tu: dzienników) jest istotne w edukacji dorosłych również ze względu na zakorzenienie biografii w społeczeństwie. Analiza kontekstu społecznego, w jakim funkcjonuje jednostka, odzwierciedlonego w indywidualnej biografii, pozwala zrozumieć jej zachowania, dążenia, wartości⁷.

Niniejszy tekst jest prezentacją treści jednego z dzienników pozostawionych przez dr Halinę Semenowicz, popularyzatorkę technik Celestyna Freineta na gruncie polskiej pedagogiki, z perspektywy doświadczeń biograficznych diarystki. Autorka ma na celu zaznajomienie czytelnika z najważniejszymi aspektami życia i działalności H. Semenowicz odzwierciedlonymi w dzienniku oraz z refleksjami wyniesionymi po jego lekturze.

Sylwetka Haliny Semenowicz

Halina Semenowicz w kręgach pedagogicznych znana jest jako prekursorka technik Celestyna Freineta, stosowanych z dużym powodzeniem w młodszych klasach szkół podstawowych. Jej zaangażowanie w popularyzację pedagogiki C. Freineta przyczyniło się do wyostrzenia wrażliwości pedagogicznej osób, które podjęły się wdrażania tych alternatywnych form pracy z dzieckiem w swojej codziennej praktyce zawodowej. Halina Semenowicz, będąc inicjatorką Ruchu Animatorów Pedagogiki C. Freineta, skupiała wokół siebie entuzjastów wdrażania tych idei do polskiej pedagogiki, jak

⁵ H. Kędzierska, *Dziennik osobisty jako tekst (auto)biograficzny – komentarz metodologiczny*, [w:] *Inspiracje pedagogiką freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, red. A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwach [w druku].

⁶ Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Perspektywa biograficzna w badaniach andragogicznych*, „Studia Edukacyjne” 2009, nr 9, s. 20.

⁷ *Ibidem*, s. 22.

również kontaktowała się z jej przedstawicielami za granicą, głównie we Francji. Halina Semenowicz na emeryturze zaczęła prowadzić zapisy w dziennikach. Pozostawiła trzydzieści pięć kalendarzy, które gromadziła od roku 1968 do roku 2004. W zbiorze brakuje dwóch dzienników z 1970 i 1977 roku. Mają one różnorodny charakter. Dzienniki z pierwszych dziewięciu lat są ubogie w treść. Ich autorka traktuje je bardziej jako notatniki niż dzienniki, gdyż zapisuje w nich czynności, które musi zrealizować: *List z Bydgoszczy – odpisać*⁸, *Przygotować sprawozdanie z pracy Zespołu Freineta i plan pracy na 1973*, *Poprawić artykuł H. Żebrowskiej*⁹, podlicza codzienne wydatki, niekiedy tylko zapisuje wydarzenia z danego dnia: *Zacząłam dziś imieniny. Halinka z Atusią były moimi pierwszymi gośćmi. Jutro przyjedzie rodzinka, a czy jeszcze kto będzie pamiętał, nie wiem – może Oleńka przyjedzie*¹⁰. Dopiero od roku 1979 Halina Semenowicz prowadzi systematyczne, codzienne zapiski w swoich dziennikach. Zeszyty z ostatnich trzech lat (2002–2004) zawierają nieregularne zapiski, pismo jest niewyraźne i mało czytelne. Było to spowodowane pogarszającym się stanem zdrowia pani Haliny.

Dziennik Haliny Semenowicz z 1981 roku

Podjęłam się analizy jednego dziennika pozostawionego przez Halinę Semenowicz. Wybrałam kalendarz z 1981 roku, gdyż zapisy w nim poczynione ukazują życie diarystki w szerszym kontekście społeczno-politycznym. Rok ten był ważny dla Polski, wiąże się z nim wiele wydarzeń historycznych, takich jak wybór Wojciecha Jaruzelskiego na premiera rządu, mianowanie biskupa Józefa Glempa prymasem Polski, zamach na papieża Jana Pawła II, wprowadzenie stanu wojennego, a także liczne strajki robotnicze, które powodowały niepokój o losy narodu i kraju. Czytając wpisy z dziennika z 1981 roku możemy się dowiedzieć o trudnościach, jakich doświadczała Halina Semenowicz (ale także inni ludzie) w ustroju panującym w Polsce w tamtym czasie, o sposobach radzenia sobie diarystki z brakiem większości produktów spożywczych, o relacjach łączących ją z córkami, motywach kierujących matką w kontaktach z dziećmi, wyjazdach na konferencje organizowane przez ruch freinetowski w kraju i za granicą, ukazaniu się książki „Freinet w Polsce”, przede wszystkim możemy obserwować rok z życia osoby, która nie pracuje zawodowo i adaptuje się do nowej sytuacji życiowej – bycia na emeryturze.

Analizując dziennik Haliny Semenowicz z 1981 roku, należy zauważyć, że jest to kalendarz francuskojęzyczny. Układ graficzny kalendarza jest tak zaplanowany, że na jeden dzień tygodnia poświęcona została jedna strona dziennika. Pani Halina, poza

⁸ H. Semenowicz, *Dziennik z 1973 roku*, dn. 10.01.

⁹ *Ibidem*, dn. 19.01.

¹⁰ *Ibidem*, dn. 21.05.

informacjami dotyczącymi pogody i temperatury, zapisuje wydarzenia dnia codziennego, takie jak: odwiedziny znajomych osób, sąsiadów; informacje o dzwoniących do niej przyjaciółach, współpracownikach; zadania, które wykonała; korespondencja, którą odebrała i na którą odpowiedziała: *Napisała do mnie Eliza Freinet bardzo serdeczny list. Sądząc z charakteru pisma, czuje się ona dobrze, a przecież ma już około 90 lat*¹¹; [...] *muszę załatwić jutro zalegającą moje biurko korespondencję*¹²; *Po południu miałam dwa interesujące telefony: m.in. p. Kasper, nauczyciel freinetowski z Essen w RFN, pragnie mnie odwiedzić. Umówiłam się z nim na sobotę około g. 11. Pani Barbara Puszczkiewicz z Nurtu, zaprasza mnie do pokazania w TV środków dydaktycznych w Technikach Freineta. Obiecałam wysłać plan tej audycji w poniedziałek*¹³.

Pozostałe dzienniki, w których diarystka czyniła wpisy, mają taki sam układ graficzny, są kalendarzami francuskojęzycznymi bądź polskojęzycznymi.

Rodzina w perspektywie dziennika

Halina Semenowicz w swoim dzienniku z 1981 roku dokonała wielu wpisów dotyczących rodziny. Zapisy te skupiają się głównie wokół osoby starszej córki Aleksandry. Pani Halina niemal codziennie pisze o Oleńce. Kobiety darzą się wzajemnie szacunkiem i przyjaźnią, pani Halina jest też powierniczką swojej córki – Aleksandra zwierza się matce ze spraw osobistych (*Wczoraj Oleńka opowiedziała mi trochę o swojej przyjaźni z Edwardem, którego jeszcze osobiście nie znam*)¹⁴ i zawodowych (*Przyjechała Oleńka [...] Opowiedziała mi dużo ciekawych rzeczy o swojej pracy. Zaproponowano jej zrobienie scenografii dla teatru w Zielonej Górze i jutro poleci tam samolotem. Ma dużą tremę, ale ja myślę, że sobie dobrze poradzi, czego jej najserdeczniej życzę*)¹⁵. Pani Halina bardzo troszczy się o córkę zarówno materialnie: przygotowuje dla niej paczki z jedzeniem, pożycza pieniądze, szyje ubrania, gotuje ulubione potrawy na jej przyjazd, jak i duchowo: często modli się za Oleńkę, a wiedząc, że jest ona osobą wrażliwą – myśli o samopoczuciu i zdrowiu córki. Aleksandra, gdy odwiedza matkę, obdarowuje ją drobnymi prezentami lub kwiatami, gdy jest w podróży, telefonuje, wysyła pocztówki. Te drobne gesty pamięci wymieniane między matką i córką świadczą o łączącej je więzi i trosce.

Czytając fragmenty dziennika poświęcone Oleńce, można zauważyć, że pani Halina chciałaby spędzać z nią więcej czasu. Gdy ta jej nie odwiedza, nie dzwoni, pani Halina pisze o gorszym nastroju: *Czuję się nienajlepiej – nie mogę się zabrać do żadnej pra-*

¹¹ H. Semenowicz, *Dziennik z 1981 roku*, dn. 7.01.

¹² *Ibidem*, dn. 14.01.

¹³ *Ibidem*, dn. 9.04.

¹⁴ *Ibidem*, dn. 15.01.

¹⁵ *Ibidem*, dn. 31.01.

cy – nie wiem czy to ten wiatr i pogoda, czy też ciągły brak stabilizacji w naszej sytuacji gospodarczej i martwienie się o Oleńkę – prawdopodobnie wszystko razem¹⁶.

Również z młodszą córką, Danutą, łączy Halinę Semenowicz bardzo troskliwa matczyzna miłość i przyjaźń. Pani Danuta mieszka na stałe w Paryżu, dlatego kontakt z nią jest utrudniony: *Zatelefonowała Danusia z życzeniami urodzinowymi, bo nie udało się jej uzyskać połączenia 30 lipca¹⁷, Później sama Danusia przemówiła przez telefon. Twierdzi, że od dwóch tygodni nie mogła uzyskać połączenia¹⁸. Pani Halina pisze: towarzyszę jej w myślach i oczywiście jestem ogromnie ciekawa¹⁹, jak upływają dni młodszej córki. Diarystka często wspomina o drugiej córce, martwi się, gdy ta długo nie dzwoni lub nie pisze listów (*Byłam na pocztce i niestety nie znalazłam w skrzynce żadnych wiadomości od Danusi. Nie zadzwoniła też do mnie na Wielkanoc, co jest niepokojące, bo już z okazji wszelkich świąt zawsze do mnie dzwoni²⁰*). Jeśli nadarza się okazja do spotkania, podczas wyjazdu pani Haliny na konferencję zagraniczną, organizuje ona czas, aby móc spotkać się z dawno niewidzianym dzieckiem: *zatelefonowała dzisiaj Danusia [...] Dowiedziałam się, że moje dziecko cały sierpień i wrzesień pracuje w teatrze w Paryżu, więc nie będzie mogła do mnie przyjechać do Trés-Clos. Muszę zatem zmienić moje plany. Polecę do Paryża, zamiast do Lyonu, w ten sposób będę mogła pobyc trochę z Danusią przed kongresem i po powrocie z Évian przed odlotem do Warszawy²¹*. Podczas odwiedzin pani Haliny u młodszej córki kobiety spędzają ze sobą każdą chwilę: razem jedzą, wychodzą na zakupy, spacerują, śpią w jednym pokoju, rozmawiają o bieżących sprawach, wydarzeniach z życia osobistego, politycznego Polski. Danusia także dba o matkę, przysyła jej paczki żywnościowe, sytuacja w Polsce jest wtedy trudna.*

Pisząc w swoim dzienniku o córkach, pani Halina używa zdrobnień ich imion (Oleńka, Danusia, Danulka), zdrobniale określa też przedmioty, które im podaruje (paczuszka, bluzeczka, sweterek), co świadczy o jej trosce, pamięci. We wpisach poświęconych Oleńce i Danusi powtarzają się rzeczowniki: *uroczy, radość, wesola, wyśmienicie, ciekawe, dobra zabawa, zadowolona*, które mówią o pozytywnych uczuciach łączących kobiety, radości z przebywania ze sobą.

Czas wolny w perspektywie dziennika

Z zapisów poczynionych w prezentowanym dzienniku dowiadujemy się także, jak jego autorka spędzała czas wolny, co robiła, gdy była sama. Halina Semenowicz dużo

¹⁶ *Ibidem*, dn. 3.02.

¹⁷ *Ibidem*, dn. 1.08.

¹⁸ *Ibidem*, dn. 29.05.

¹⁹ *Ibidem*, dn. 25.05.

²⁰ *Ibidem*, dn. 24.04.

²¹ *Ibidem*, dn. 20.06.

czasu spędzała, czytając. W kalendarzu opisywała w skrócie treść przeczytanej książki oraz swoją opinię, czy była ona ciekawa: *Przeczytałam ostatnią książkę Kuncewiczowej „Natura”, która jest jakimś uzupełnieniem „Fantomów”. Niezbyt mi się podobała, jest przegadana, pełna nazwisk, z których niewiele tylko coś dla mnie znaczy. Podobnie jak w „Fantomach” i w „Zmowie nieobecnych” stale powraca jej ucieczka we wrześniu 1939 r. za granicę. Zastrzega się wielokrotnie, że nie zamierza pisać o swoim intymnym życiu, ale to jej się nie udało. Chwilami ma się wrażenie wręcz pewnego ekszhibicjonizmu uczuć i trochę przechwałek z kontaktów z ogromną ilością znanych intelektualistów. Ciekawe, że nigdy nie wspomina Miłosza²². W telewizji najczęściej oglądała obrady sejmu, filmy i teatr TV. Pani Halina lubiła także muzykę. Wielokrotnie pisze, że wysłuchiwała pięknego wykonania jakiejś opery lub koncertu fortepianowego (*Wieczorem słuchałam niezwyklego koncertu pianisty i kompozytora Andrieja Dudkiewicza. Szczególnie mi się podobała jego kompozycja na fortepian i taśmę magnetofonową „Siedem medytacji”. Grał też pięknie Szopena i Szymanowskiego*)²³.*

Pani Halina była bardzo aktywną osobą, często wyjeżdżała do stolicy na spotkania organizowane przez animatorów technik freinetowskich, w celu odebrania lub oddania paszportu po powrocie z podróży zagranicznych, odwiedzała przyjaciół i rodzinę: *Po obiedzie poszłam spacerkiem przez las do Halusi²⁴*, wychodziła do teatru. Diarystka przyjmowała wielu gości, przyjaciół, znajomych córek, rodzinę, współpracowników polskich i zagranicznych; była otwarta i gościnna, skupiała wokół siebie osoby w różnym wieku, z różnych środowisk.

W zapisach poczynionych w dzienniku nie ma zwrotów świadczących o poczuciu osamotnienia przez panią Halinę. Jej dni są zazwyczaj wypełnione obowiązkami domowymi lub zawodowymi (związanymi z działalnością ruchu freinetowskiego). Diarystka podkreśla, że nabyła umiejętność samotnego życia²⁵, a pisząc, że *dzień upłynął mi spokojnie i samotnie²⁶*, informuje o monotonii dnia codziennego.

Aktywność zawodowa w perspektywie dziennika

Halina Semenowicz pomimo przejścia na emeryturę pozostała osobą aktywną zawodowo. Jako działaczka ruchu freinetowskiego wyjeżdżała na konferencje, seminaria i warsztaty w kraju oraz za granicę, gdzie wygłaszała referaty. Pisała także artykuły, sprawozdania z konferencji i spotkań animatorów technik freinetowskich (*Trochę*

²² *Ibidem*, dn. 19.01.

²³ *Ibidem*, dn. 29.03.

²⁴ *Ibidem*, dn. 22.03.

²⁵ *Ibidem*, dn. 25.02.

²⁶ *Ibidem*, dn. 7.01.

posunęłam się w pracy nad artykułem o Freinecie)²⁷, redagowała książki (*Wyszła moja książka „Freinet w Polsce”. Przysłano mi egzemplarz sygnałny*)²⁸, pomagała pisać prace magisterskie poświęcone tematyce związanej z pedagogiką freinetowską: O g. 11^{tej} przyjechała młoda nauczycielka z Konina Jola Goździkiewicz na konsultację pracy magisterskiej z technik Freineta. Jest ona córką naszej zmarłej koleżanki z Konina, Kazimierzy Sobczak, która też w swoim czasie korzystała z naszej pomocy przy pisaniu pracy magisterskiej, którą dopiero teraz otrzymałam do wglądu²⁹.

Religia w perspektywie dziennika

Halina Semenowicz była osobą wierzącą i praktykującą, jak sama pisała niejednokrotnie w swoim dzienniku z 1981 roku: *Msza św. [...] jak zawsze podniosła mnie na duchu i dodała otuchy*³⁰. *Byłam na Mszy św. o g. 10 – wróciłam pokrzepiona*³¹. Diarystka uczestniczyła nie tylko w niedzielnych nabożeństwach, ale także w większych i mniejszych świętach kościelnych, czemu dała wyraz poprzez następujące wpisy w swoim dzienniku: *Popielec – byłam na Mszy św., w której uczestniczyło mnóstwo ludzi jak na dzień roboczy*³². *Przed Kościołem kupiłam bukiet kotków z borówkami jako symbol „Palmy”*³³. Msza była dla niej ważnym i wyjątkowym wydarzeniem, które celebrowała. Gdy nie mogła uczestniczyć w nabożeństwie osobiście, wysłuchiwała radiowej transmisji mszy: *Wysłuchałam Mszy św. przez radio. Żał mi, że nie mogłam iść do kościoła i przystąpić do stołu Pańskiego*³⁴. Bogu powierzała nie tylko swoje sprawy, ale także swych najbliższych, a nawet narodu: g. 0¹⁵ – *zadzwończy dzwony, wystrzeliło kilka petard, i oto zaczął się nowy rok 1981. Daj Boże, żeby to był rok pokoju dla całego świata, dla moich najbliższych – rok szczęścia i spełnienia marzeń, dla chorych czas wyzdrowienia, dla cierpiących i smutnych rok pociechy i nadziei, a dla mnie samej nowy czas twórczej pracy, zdrowia i sił do służenia tym wszystkim, którzy mnie potrzebują*³⁵. *Rano poszłam do Kościoła na Mszę św.; odbyłam spowiedź, przyjąłm Komunię świętą i bardzo gorąco modliłam się za moje dzieci i o pomoc dla Polski*³⁶. Msza była dla niej formą wyciszenia i zdystansowania się wobec trudnej sytuacji społecznej panującej w tamtym czasie w Polsce: *Po wysłuchaniu Mszy św. czuję się spokojniejsza, bowiem utwierdziłam się*

²⁷ *Ibidem*, dn. 7.01.

²⁸ *Ibidem*, dn. 13.01.

²⁹ *Ibidem*, dn. 4.04.

³⁰ *Ibidem*, dn. 4.01.

³¹ *Ibidem*, dn. 11.10.

³² *Ibidem*, dn. 4.03.

³³ *Ibidem*, dn. 12.04.

³⁴ *Ibidem*, dn. 25.10.

³⁵ *Ibidem*, dn. 1.01.

³⁶ *Ibidem*, dn. 1.02.

w przekonaniu, że cokolwiek nas czeka, nie jesteśmy sami, lecz pod opieką Bożą i Matki Najświętszej czuwającej nad Polską na Jasnej Górze³⁷.

Wnioskując z zapisów poczynionych w dzienniku, uczestnictwo we mszy było dla pani Haliny momentem jednoczenia się narodu w trudnym historycznym momencie, którego była uczestniczką (czasy komunizmu i stanu wojennego w Polsce); potwierdzeniem tego są następujące zapisy w dzienniku: *Byłam rano na Mszy świętej w naszym Kościele, było bardzo tłumnie. Ludzie garną się do Świętego Przybytku i na każdym nabożeństwie jest bardzo dużo zarówno dorosłych, jak i młodzieży*³⁸. *Byłam na Mszy św. – mimo iż był to dzień roboczy w Kościele zebrał się tłum wiernych i bardzo dużo ludzi przystąpiło do Komunii św. To jedyna nadzieja, jaka nam została w naszej sytuacji*³⁹. Pani Halina pisze o roli Kościoła w tym trudnym okresie w następujący sposób: *Kościół jest w tej chwili jedynym miejscem spokoju i wytchnienia. Tutaj usłyszane słowa są proste i prawdziwe. Wystarczy zaufać Bogu z całego serca i zdać się na Jego wolę i opiekę, a już to samo jest krzepiące i pomaga przeżyć nasze pełne trudu i niebezpieczeństw dni kryzysu*⁴⁰.

Życie społeczno-polityczne

Halina Semenowicz jawi się przez pryzmat swego dziennika jako gorliwa patriotka, której los kraju nie jest obojętny. Pani Halina przez cały czas śledzi w telewizji, prasie i w radiu wydarzenia polityczne, komentuje je także w swoim dzienniku: *Wysłuchałam dzisiaj rano transmitowane przez TV posiedzenie sejmu. Wystąpienie prezesa Rady Ministrów, generała Jaruzelskiego i jego dziesięciopunktowy program na najbliższy rok wydał mi się – na tyle, na ile pozwala moja ogólna orientacja – programem rzeczowym i konkretnym*⁴¹. W Warszawie odbywa się IV Plenum Komitetu Centralnego Partii. Ciągłe jeszcze wyobrażają sobie, że reprezentują cały Naród – wielka nagonka na Solidarność, z której usiłuje się zrobić wroga socjalizmu, siłę dążącą do przejścia władzy, co jest oczywiście wierutnym głupstwem. Komisja kontroli partyjnej zdecydowała wydalenie z Partii Stefana Bratkowskiego, najporządniejszego chyba człowieka. Ciekawa jestem, czy bardzo się tym zmartwił, czy raczej odczuł ulgę z tego powodu⁴²? Sytuacja w Polsce znowu się zaogniła. Rząd, Partia, środki masowego przekazu są aktualnie niewystarczające, aby sobie wyrobić jasny pogląd na sprawę. Wszystko w nich sprowadzone jest do walki jakoby o skrócenie czasu pracy, tymczasem w moim odczuciu wcale nie to jest

³⁷ *Ibidem*, dn. 25.01.

³⁸ *Ibidem*, dn. 5.04.

³⁹ *Ibidem*, dn. 9.12.

⁴⁰ *Ibidem*, dn. 5.07.

⁴¹ *Ibidem*, dn. 12.02.

⁴² *Ibidem*, dn. 17.10.

najważniejsze dla „Solidarności”, lecz niezrealizowanie większości postulatów z Gdańska i Jastrzębia zachwiało zaufanie ludzi pracy do władz. Szczególnie irytujące jest to, że nie dopuszcza się zupełnie przedstawicieli „Solidarności” do samodzielnego przedstawiania ich racji całemu społeczeństwu. Stąd znowu strajki, niepokój i mylenie opinii publicznej zarówno w kraju, jak i zagranicą⁴³. Wpisy te świadczą o dużej świadomości politycznej ich autorki, która odnosi się do aktualnej polityki rządu krytycznie. Sytuacja w kraju budzi jej obawy i lęki o przyszłość państwa. Pani Halina jest świadoma powszechnej manipulacji informacjami przekazywanymi przez media, widoczne są jej sprzeciw i niezgoda wobec takich praktyk.

Diarystka bardzo osobiście odbiera złą sytuację polityczną kraju. Denerwuje się niekompetencją i lekceważącą postawą polityków, brakiem obiektywizmu mediów, co niekiedy odbija się negatywnie na jej zdrowiu: *Wszystko to bardzo mnie przygnębia – nie mogę skupić się na żadnej pracy i bardzo źle śpiam, bo we śnie „dyskutuję” nad różnymi sprawami, „piszę” jakieś listy do radia i telewizji z tysiącem pytań i wątpliwości, które gdybym nawet naprawdę napisała na jawie, to jestem przekonana, że nikt by ich nie opublikował, bo nie byłoby to na pewno po linii partii i rządu, którym zależy na zdyskwalifikowaniu „Solidarności” w oczach Narodu. A przecież to robotnicy i wcale nie wrogowie socjalizmu, ani też nie żadni głupcy, pragną prawdziwej „odnowy” naszego życia⁴⁴*. Sytuacja polityczna bardzo martwi autorkę dziennika, solidaryzuje się z robotnikami poddanymi różnym represjom, niepokoi się informacjami o kolejnych strajkach.

Trudny czas komunizmu był przez nią doświadczany nie tylko ze względów politycznych, ale także z powodu braku wielu produktów żywnościowych. Dzięki życzliwości wielu przyjaciół z zagranicy, pani Halina ciągle dostawała paczki żywnościowe, które bardzo pomagały jej w tym ciężkim okresie: *paczuszka od Nicole Taillade z Tulusu, kawa i 2 małe puszki konserwy mięsnej. To bardzo podnosi na duchu, taki widomy znak pamięci i przyjaźni, a bardzo nam jest to potrzebne, bo sytuacja w kraju jest wręcz tragiczna⁴⁵*. Paczki, które otrzymywała, powodowały, że pani Halina miała dostęp do wielu produktów niedostępnych w kraju (oliwki, masło, mydło, papier toaletowy, czekolada, kawa). Diarystka dzieliła się otrzymywanymi podarunkami z rodziną, najbliższymi sąsiadami i przyjaciółmi. Sprawiało jej to radość i zaspokajało potrzebę pomocy innym.

Powszechne kolejki za produktami spożywczymi wywoływały w niej uczucie przygnębenia; sprawiały, że jako osoba znająca sytuację ekonomiczną w innych krajach Europy czuła się upokorzona i zlekceważona. Ten pejoratywny stosunek pani Haliny wobec sytuacji w kraju znajduje odzwierciedlenie w używanych w dzienniku zwrotach:

⁴³ *Ibidem*, dn. 23-24.01.

⁴⁴ *Ibidem*, dn. 24.01.

⁴⁵ *Ibidem*, dn. 25.03.

niepokój, obawa, dramatyczne momenty, przygnębiające wrażenie, ceny horrendalnie wysokie.

Zakończenie

Pytanie o przesłanie wyniesione po lekturze dziennika Haliny Semenowicz z 1981 roku to jednocześnie pytanie o to, co zyskuje czytelnik tego kalendarza?

Przed wszystkim odnajduje refleksję, postawy i uczucia osoby starszej, która przebywając sama, organizuje swoje życie, obserwuje otaczającą rzeczywistość. Pani Halina przez pryzmat swojego dziennika jawi się czytelnikowi jako osoba optymistycznie nastawiona do świata i ludzi, empatyczna, zaradna, silna emocjonalnie, mająca autorytet wśród najbliższych i współpracowników. Zapisy zawarte w diariuszu z 1981 roku dostarczają wiedzy o życiu w zupełnie innych warunkach ekonomiczno-społecznych z perspektywy indywidualnej, co stanowi zajmujący materiał do refleksji i porównań z aktualną sytuacją.

Elżbieta Dubas pisze, że uczyć się od Innego jest łatwiej, gdy jego doświadczenie jest bliższe naszemu, gdy możemy odnieść je w jakimś stopniu do naszych realiów życia. Uczenie się z biografii Innego jest więc rodzajem spotkania się Innego i Ja w ich biograficznym doświadczeniu. Takie spotkanie, poprzez odnalezienie tego, co wspólne, jest szczególnie ważne dla osób, których doświadczenia są zupełnie odmienne w perspektywie historycznej⁴⁶.

Przekazy pamiętnikarskie są źródłem analiz wykorzystywanych w wielu badaniach pedagogicznych, w tym andragogicznych. To zainteresowanie badaniami biograficznymi wynika z przekonania, że czytanie biografii, nie tylko wybitnych ludzi, niesie za sobą istotny potencjał edukacyjny. Subiektywizm dziennika jest czymś oczywistym, a emocjonalne, szczere wypowiedzi są podstawą i warunkiem „prawdziwości” artykułowanych myśli. Te cechy dziennika osobistego mogą zachęcać jego czytelnika do pogłębiania swojej wiedzy dotyczącej wielu zjawisk, procesów kulturowo-społecznych i relacji międzyludzkich, w jakich powstawały wpisy autora.

YEAR 1981 IN HALINA SEMENOWICZ'S DIARY – A MESSAGE FOR THE PRESENT

Summary

The article is a presentation of the contents of one of the diary by Halina Semenowicz, promoter of Celestin Freinet's techniques in Polish education, from the perspective of biographical experience. The author wishes to familiarize the reader with the most important aspects of life and activity of Halina Semenowicz reflected in the diary and thoughts after reading. The author describes the most

⁴⁶ E. Dubas, *op. cit.*, s. 8.

important areas of Halina Semenowicz's life, such as family, free time, professional activity, religion and social and political life, which she describes and reflects upon in her calendar. Transfers diaries are a source of analysis used in many educational research, including andragogical. This biographical research interest stems from the belief that reading a biography, not only of outstanding people, carries a significant educational potential. Subjectivity of a diary is obvious, and emotional, sincere statements are the basis and condition of "truthfulness" of articulated thoughts. These features can encourage the diary readers to deepen their knowledge of many cultural phenomena and social relationships in which the entries were created.

Keywords: diary, life story, biography, biographical experience

DYSKURS

poradoznawczy

red. Małgorzata Olejarz

Joanna Minta

OBLICZA WSPÓŁCZESNYCH KARIER W PERSPEKTYWIE PORADOZNAWCZEJ

Przekształcająca się rzeczywistość społeczno-ekonomiczna, trudności z wejściem i utrzymaniem się w świecie pracy, a w związku z tym coraz bardziej nieliniowy i mozaikowy¹ charakter współczesnych karier, sprawiają, że zwiększa się grupa uczestników świata pracy, którzy odczuwają lęki i obawy związane z konstruowaniem swojej aktualnej i przyszłej drogi życiowej. Niektórzy z nich mają poczucie swoistego dryfowania, biernie i bezrefleksyjnie poddając się zdarzeniom zachodzącym w ich życiu, nie dowierzając w możliwość przejścia nad nimi kontroli. To osoby, które są przekonane, że wydarzenia im się zdarzają i nie mają na nie żadnego wpływu. Są jednak tacy, którzy wychodząc z założenia, że to oni sprawiają, że spotykają ich w życiu różne sytuacje, podejmują mniej lub bardziej udane próby zapanowania nad tak zmieniającą się rzeczywistością. Szukają sposobów, aby mimo wszystko wyznaczyć sobie cele (nierzadko z założenia ruchome i okresowe) i je osiągać, by stworzyć projekt swojej przyszłości, z gotowością do nanoszenia w nim zmian i jego przekształcania ze względu na zmieniające się okoliczności. Przedstawiciele drugiej grupy, w tak zmiennej rzeczywistości, próbują samodzielnie lub ze wsparciem innych (formalnych lub nieformalnych doradców) tworzyć pewne plany przyszłości, ramy, w obrębie których starają się konstruować swoje drogi życiowe. Jednakże tylko część społeczności jest przygotowana do podejmowania tego typu aktywności, jaką jest samodzielne konstruowanie, rekonstruowanie i ko-konstruowanie projektów swojego życia. To zadanie bowiem wymaga od człowieka gotowości do ciągłego poznawania samego siebie, konfrontowania swoich potrzeb i oczekiwań oraz posiadanego potencjału z możliwościami i wymaganiami życia społecznego, a także gotowości do podejmowania niezliczonej liczby decyzji, zarówno tych codziennych, powszednich, jak i tych znaczących, związanych z wyborem drogi życiowej, kariery. Zarówno te osoby, które są gotowe podjąć trud samodzielnego konstruowania własnej kariery życiowej, jak i ci, którym ten proces sprawia wiele trudności (związanych m.in. z nieumiejętnością określenia swoich zainteresowań, preferencji, nieumiejętnością tworzenia wizji przyszłości, brakiem motywacji, nieradzeniem sobie z koniecznością dokonywania nagłych i niezaplanowanych zmian itp.), potrzebują coraz częściej spe-

¹ Por. B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 343-351.

cialistów, którzy pomogą im radzić sobie z owymi trudnościami, przemianami oraz tendencją do nieprzewidywalności, jakiej doświadczamy w większości sfer naszego życia. Wzrost zapotrzebowania na działania pomocowe związane z konstruowaniem kariery jest dostrzegalny w większości krajów na świecie. Wspieranie ludzi, na różnym etapie ich życia, w procesie konstruowania kariery, staje się jednym z kluczowych zadań współczesnego poradnictwa, które coraz częściej także w Polsce bywa określane poradnictwem kariery (*career counselling*)².

W kontekście tego zadania dla osób zajmujących się wspieraniem ludzi w procesie konstruowania karier, istotne staje się z jednej strony ciągle rozwijanie i dostosowywanie form oraz sposobów działania pomocowego do coraz bardziej różnicujących się potrzeb osób radzących się, z drugiej zaś nadal aktualne i ważne są poszukiwania odpowiedzi na pytanie, **co dziś dla badaczy i praktyków poradnictwa kariery, a także dla osób radzących się, oznacza słowo „kariera”**. Z perspektywy poradoznawczej odpowiedzi na pytanie o definicję terminu „kariera”, a także jej znaczenie dla różnych podmiotów procesu poradniczego, to niezwykle ważne kwestie. Wybór określonego podejścia pociąga bowiem za sobą zgodne z nim działania poradnicze i cele, jakie stawiają sobie zarówno osoby konstruujące karierę, jak i te, które je w tym procesie wspierają. Jak zatem dziś bywa definiowany termin „kariera” i jakie działania poradnicze oferują specjaliści od poradnictwa kariery?

Kariera – różne jej oblicza

Sens znaczeniowy słowa „kariera”, w ostatnich latach zarówno w Polsce, jak i na świecie, ulega przeobrażeniom. W naszym kraju słowo to nadal bywa odczytywane dość jednoznacznie i nie zawsze pozytywnie. Zwykle jest ono rozumiane zgodnie z jego francuskim znaczeniem *carrière*, określającym ‘bieg, tor’. Podejście tradycyjne łączy ów termin głównie z publiczną sferą życia człowieka (*perspektywa instytucjonalna*). W tym ujęciu kariera pojmowana jest jako zdobywanie coraz wyższych pozycji zawodowych, społecznych i naukowych. Bywa utożsamiana ze wspinaniem się po kolejnych szczeblach awansu zawodowego, najczęściej związanego z pracą i osiąganiem coraz wyżej ustawionych w hierarchii jakiejś instytucji czy organizacji stanowisk lub pozycji. Potocznie kariera oznacza powodzenie życiowe, osiągnięcie jakiegoś celu zapewniającego dobre perspektywy na przyszłość, stabilną i znaczącą pozycję społeczną. W tym podejściu kariera ściśle wiąże się z sukcesem, władzą i pieniędzmi. O tak rozumianej karierze marzy wiele osób, które równocześnie nie wierzą, że jest ona w zasięgu ich możliwości – kariera to sukces, a ten jest zarezerwowany dla wybranych. Osoby, dla

² Por. M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Warszawa 2011.

których kariera jest pewnego rodzaju „dobrem luksusowym” dla wybranych, które i oni chcieliby zdobyć i posiadać, potrzebują wsparcia osób – specjalistów, którzy pomogą im osiągnąć wymarzoną karierę, skutecznie ją zaplanować i pomogą im nią zarządzać.

Nieco inny wymiar ma odczytywanie słowa „kariera” zgodne z jego angielskim znaczeniem – *career*, które oznacza przebieg życia, w tym życia zawodowego, i bywa określane jako ‘droga, ścieżka zawodowa, życiowa’. Kariera w tym ujęciu jest określana jako sekwencja zajęć zawodowych i pozazawodowych, które człowiek wykonuje w ciągu całego życia. Kariera to zatem proces ściśle powiązany z rozwojem zawodowym, zdobywaniem umiejętności i kompetencji, samorealizacją jednostki, który trwa w czasie i prowadzi do określonego celu³. Taki sens słowa „kariera” jest o wiele szerszy, a obejmuje nie tylko sferę zawodową, lecz odnosi się również do stylu życia, pracy i zmian, jakie zachodzą w życiu człowieka. Pierwszym badaczem i praktykiem poradnictwa, który zwrócił uwagę na procesowy charakter kariery, był Donald E. Super, zajmujący się procesem **rozwoju kariery zawodowej**. Jego zdaniem kariera

to sekwencje głównych stanowisk zajmowanych przez osobę w trakcie jej przedzawodowego, zawodowego i pozawodowego okresu życia; obejmująca role związane z pracą, takie jak rola studenta, pracownika i emeryta oraz uzupełniające rolę zawodową, role rodzinne i społeczne [tłum. własne J.M.].⁴

Proces rozwoju kariery zdaniem D.E. Supera obejmuje prawie całe życie, w którego trakcie rozwijają się postawy, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowania, cechy osobowości oraz wiedza jednostki⁵. Rozwój tych czynników jest ściśle związany z kolejnymi okresami w życiu człowieka i powiązany z jego zadaniami rozwojowymi (społecznymi i indywidualnymi), które wiążą się z podejmowaniem decyzji odnoszących się do drogi życiowej⁶. Zatem osoby, które konstruując własną karierę, traktują ją jako sekwencję ról zgodnych z etapami rozwoju człowieka⁷, nie potrzebują wsparcia w procesie planowania i zarządzania nią, lecz mogą potrzebować pomocy doradców w charakterystycznych dla kolejnych etapów rozwoju momentach, sytuacjach tran-

³ E.L. Herr, S.H. Kramer, *Planowanie kariery zawodowej*, „Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego”, Warszawa 2001.

⁴ „The sequence of major positions occupied by a person throughout his preoccupational, occupational and postoccupational life, includes work related roles such as those of student, employee and pensioner, together with complementary vocational, familial and civil roles”, D.E. Super, *Career Education and the Meanings of Work*, Washington D.C. 1976, s. 20.

⁵ E. Hornowska, W. Paluchowski, *Technika badania ważności pracy. Model teoretyczny i wstępne wyniki*, [w:] *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, red. J. Brzeziński, Poznań 1993, s. 107.

⁶ Por. A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003, s. 83; M. Szumigraj, *Kariera*, [hasło w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2: G-L, Warszawa 2003, s. 552; też M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery...*

⁷ Por. A. Paszkowska-Rogacz, *op. cit.*, s. 74-94.

zycji, wydarzeniach zakłócających spodziewany bieg zdarzeń, zgodny z kalendarzem kulturowym danej społeczności⁸.

Jednak dziś wielu autorów wykracza poza przedstawione tu tradycyjne określanie kariery jako biegu lub sekwencji ról zawodowych. Współcześnie karierą nazywa się główny kierunek rozwoju człowieka, jaki każda osoba indywidualnie i świadomie realizuje na przestrzeni życia. Kariera przybiera całościowy charakter i staje się odzwierciedleniem trwającego całe życie rozwoju każdego człowieka⁹. Już od drugiej połowy lat 90. ubiegłego stulecia autorzy zajmujący się zawodowym wymiarem kariery, opisując przemiany dostrzegane w tej sferze ludzkiej aktywności, wyróżniają między innymi kariery bez granic, kariery „proteuszowe” (*protean careers*)¹⁰, kalejdoskopowe¹¹, czy też transnacionalne¹².

Badacze zajmujący się karierą z punktu widzenia zarządzania organizacją podkreślają, że zachodzące zmiany gospodarcze spowodowały przeobrażenia przede wszystkim w modelach i sposobach realizowania współczesnych karier zawodowych. W latach 90. XX wieku rozpoczął się bowiem proces odchodzenia od karier realizowanych w ramach tylko jednej lub kilku organizacji. Specjaliści zauważają zanikanie w organizacjach strategii, które opierały się „na modelu biurokratycznym i polegały na spełnianiu przez jednostkę odgórnie zdefiniowanych formalnych wymogów awansu stanowiskowego”¹³. Dzisiejsze kariery zawodowe cechuje przede wszystkim duża mobilność, częste przejścia międzyorganizacyjne, różnorodność form zatrudnienia, jak również ciągłe doskonalenie się w ramach jednej branży lub okresowe zmiany specjalności, a nierzadko całkowite przekwalifikowywanie się.

To, co zdaniem badaczy tego obszaru zmieniło się najbardziej, to typ psychologicznego kontraktu zatrudnienia¹⁴, a w związku z tym rodzaj relacji, jaka wiąże pracodawcę i pracobiorcę. Dziś bowiem odchodzi się od tak zwanego *kontraktu relacyjnego*, w ra-

⁸ K. Konecki, *Praca w koncepcji socjologii interakcjonistycznej*, „Studia Socjologiczne” 1988, nr 1, s. 227.

⁹ I. Korcz, B. Pietrulewicz, *Kariera zawodowa*, Zielona Góra 2003, *passim*.

¹⁰ D.T. Hall, *The protean career: A quarter-century journey*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, vol. 65, s. 1-13.

¹¹ L.A. Mainiero, S.E. Sullivan, *Kaleidoscope careers: an alternative explanation for the “opt-out” revolution*, „Academy of Management Executive” 2005, vol. 19, s. 106-123; L.A. Mainiero, *Career Conseling and the Kaleidoscope Career Model: A New Way of Considering Career Transtion*, referat wygłoszony 20.06.2013 na międzynarodowej konferencji „Life Design and Career Counseling. Building Hope and Resilience” w Padwie.

¹² A. Bańka, *Rozwój zawodowy a ścieżki tranzycji z systemu edukacyjnego do rynku pracy*, [w:] *Doradztwo karier*, Warszawa 2005, s. 26.

¹³ P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3-4, s. 39.

¹⁴ J. Sturges, N. Conway, D. Guest, A. Liefvooghe, *Managing the career deal: the psychological contract as a framework for understanding career management, organizational commitment and work behavior*, „Journal of Organizational Behavior” 2005, vol. 26, is. 7, s. 821-838.

mach którego to pracodawca odgrywał rolę podmiotu decydującego o kształcie i rozwoju karier zatrudnionych przez siebie pracowników. Pojawia się coraz częściej tak zwany psychologiczny kontrakt zatrudnienia o charakterze transakcyjnym. Niestabilność zatrudnienia, krótkoterminowe umowy, zatrudnienie uzależnione od bieżących potrzeb organizacji powodują, że pracownicy coraz częściej muszą samodzielnie i na własną odpowiedzialność kształtować swoją zawodową drogę. Jak pisze Augustyn Bańka, kariery przestają być własnością organizacji, zmuszeni do samodzielnego działania pracownicy przejmują bowiem nad nimi kontrolę i będąc coraz „luźniej” związanymi z konkretnymi firmami, konstruują własną karierę, kierując się głównie swoimi potrzebami, oczekiwaniami i możliwościami¹⁵. Kariery zatem przestają być przynależne organizacjom, ich realizatorem przestaje być bowiem narzucający im kształt pracodawca, ale staje się nim kształtujący własny indywidualny projekt profesjonalista, samodzielnie dbający o rozwój swojego kapitału zawodowego.

Badacze karier zawodowych, opisując przemiany współczesnych trajektorii związanych ze sferą pracy, odwołują się do wypowiedzi i jednocześnie tytułu książki pod redakcją Douglasa T. Halla *Kariera umarła. Niech żyje kariera (Career is dead, long life the career)*¹⁶. Douglas T. Hall odniósł się do przemian, jakie zaobserwował na rynku pracy, związanych ze zbliżającym się końcem ery tradycyjnych karier, realizowanych w niewielu organizacjach, opartych na relacyjnym, psychologicznym kontrakcie zatrudnienia i pojawianiu się w ich miejsce karier będących całkowitą własnością konstruujących je jednostek, które samodzielnie je tworzą, realizują i ponoszą za nie pełną odpowiedzialność.

W ostatnich latach mamy okazję zaobserwować zmiany, jakie zachodzą zarówno w obrębie kształtu kariery: od kariery linearnej z jednorazowym wyborem zawodu, poprzez karierę traktowaną jako podzieloną na etapy i sekwencje ścieżka zawodowa, do kariery nieciągłej, o mozaikowym kształcie¹⁷, składającej się z niezwiązanych ze sobą epizodów, obejmującej nie tylko sferę zawodową, ale całe życie jednostki. Jesteśmy również świadkami zmian zachodzących w samym procesie tworzenia współczesnych karier, dostrzegamy bowiem tranzycję – przejście od jednorazowo podejmowanego wyboru edukacyjnego, którego konsekwencją było zdobycie kwalifikacji w wybranym zawodzie, a następnie podjęcie pracy zgodnej z uzyskanymi kwalifikacjami, zwykle wykonywanej przez większość zawodowego życia człowieka; do konstruowania i ciągłego rekonstruowania kariery, obejmującej całe życie człowieka, w której sfera zawodowa

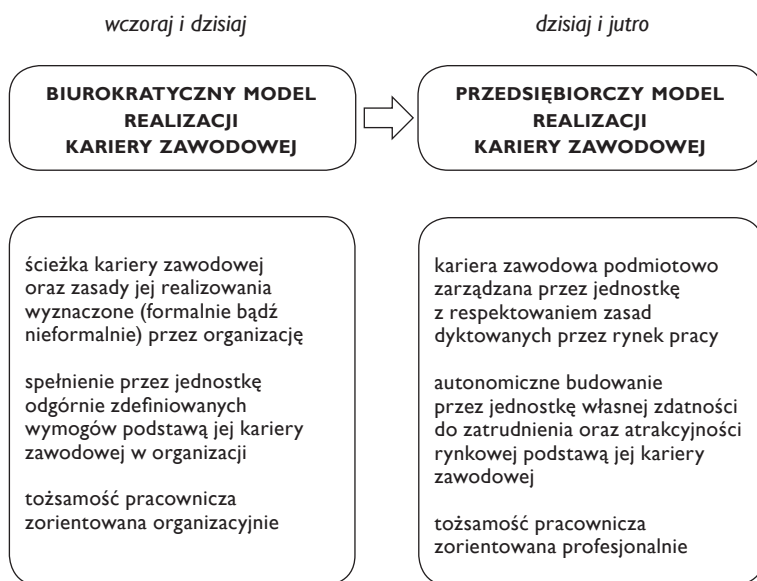
¹⁵ A. Bańka, *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych w współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna” 2004, nr 23, t. 2, s. 15.

¹⁶ D.T. Hall & Associates, *Career is dead – long life the career. A Relational Approach to Careers*, San Francisco 1996, s. 4.

¹⁷ Por. B. Wojtasik, *op. cit.*, s. 345.

stanowi jedynie pewną jej część, a zatem jej tworzenie bywa coraz częściej równoznaczne z konstruowaniem życia¹⁸.

Owe głębokie przemiany, jakie obserwujemy we współczesnych karierach, zdaniem badaczy świadczą o wyłanianiu się nowego paradygmatu, a owe przeobrażenia Piotr Bohdziewicz zilustrował poniższym schematem.



Schemat 1. Modele realizacyjne kariery zawodowej

Źródło: P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3-4, s. 42.

Zdaniem P. Bohdziewicza przejawem poszukiwania nowego paradygmatu jest pojawienie się w ostatnich latach, szczególnie w obszarze poradnictwa kariery, wielu koncepcji próbujących zilustrować modele i formy karier, jakie kształtują się w tak zmieniającej się rzeczywistości¹⁹. Najważniejszą wspólną cechą tych koncepcji jest dostrzeganie zmiennego charakteru karier zawodowych oraz wymóg zdolności adaptacyjnych i elastyczności kształtujących je jednostek, z tym że jedni z autorów, tworząc swoje koncepcje, odnoszą się przede wszystkim do jakościowych przemian dotyczących zewnętrznych, obiektywnych aspektów kariery zawodowej, a przykładem takiego podejścia są między innymi koncepcje: kariery „kalejdoskopowej” Lisy A. Maniero

¹⁸ M.L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, vol. 75/3, s. 239-250.

¹⁹ P. Bohdziewicz, *op. cit.*, s. 39.

i Sherry E. Sullivan²⁰ i kariery „bez granic” Michaela B. Arthura i Denise M. Rousseau²¹. W innych podejściach badacze przywiązują większą wagę do subiektywnych aspektów kariery i tak też jest zarówno w przypadku koncepcji kariery „proteuszowej” (*protean career*) D.T. Halla²², jak i koncepcji kariery „inteligentnej” Michaela B. Arthura, Priscilli H. Calman oraz Roberta DeFillippi²³.

Wybrane modele współczesnych karier

Przykładem koncepcji zgodnych z pierwszym podejściem jest idea „kariery kalejdoskopowej” L.A. Maniero i S.E. Sullivan²⁴. Autorki tej koncepcji, porównując współczesne kariery do kalejdoskopu, chciały opisać sposoby określania zmieniających się priorytetów, jakie mogą się pojawić w trakcie zawodowego życia człowieka. Tak jak w kalejdoskopie, z zestawu niewielu kolorowych plastikowych kształtów może powstać niezliczona liczba wzorów i form, podobnie dzieje się ze współczesnymi karierami. Zdaniem L.A. Maniero i S.E. Sullivan zmieniające się w ciągu życia priorytety powodują przekształcanie się karier, a dzieje się to za sprawą oddziaływania na siebie trzech czynników, określonych jako „ABC kariery”. Kalejdoskopowe kształty powstają bowiem z interakcji, jakie zachodzą pomiędzy: **autentycznością** (*authenticity*), zapewniającą zgodność roli zawodowej i środowiska pracy człowieka z jego wartościami, ideałami i poczuciem tożsamości; **równowagą** (*balance*), zapewniającą osiąganie optymalnego balansu między pracą i aktywnością człowieka poza nią; oraz **wyzwaniami** (*challenges*), dzięki którym człowiek rozwija się i poszerza swoje możliwości. Oddziaływanie między wymienionymi czynnikami, w zależności od ich konfiguracji, stwarza sposobność do wyłonienia się dwóch kluczowych wzorów karier kalejdoskopowych: typu Alfa i typu Beta.

Pierwszy wzór – **kariera typu Alfa** – rozpoczyna się od pragnienia realizacji wyzwania (*challenge*), któremu człowiek podporządkowuje całą swoją aktywność. W dalszej kolejności rozwoju takiej kariery zaczyna nabierać znaczenia pragnienie *autentyczności* (*authenticity*), aż w pewnym momencie jej rozwoju całe działanie zostaje zdominowane

²⁰ S.E. Sullivan, L.A. Mainiero, *Using the Kaleidoscope Career Model to Understand the Changing Patterns of Women's Careers: Implementing Human Resource Development Programs to Attract and Retain Women*, „Business Faculty Publications”, 2008, Paper 63 (<http://digitalcommons.fairfield.edu/business-facultypubs/63> [dostęp: 12.02.2011]).

²¹ M.B. Arthur, D.M. Rousseau, *The boundaryless career as a new employment principle*, [w:] *The boundaryless career. A new employment principle for a new organizational era*, red. M.B. Arthur, D.M. Rousseau, New York–Oxford 1996.

²² D.T. Hall, *op. cit.*, s. 1-13.

²³ M.B. Arthur, P.H. Calman, R. DeFillippi, *Intelligent enterprise, intelligent career*, „Academy of Management Executive” 1995, vol. 9, no 4, s. 7-22.

²⁴ S.E. Sullivan, L.A. Mainiero, *Using the Kaleidoscope...*, s. 7-11.

przez potrzebę życiowej *równowagi* (*balance*). Osoby realizujące karierę typu Alfa są postrzegane przez innych jako ludzie mocno skoncentrowani na rozwoju zawodowym, są gotowi do dużego wysiłku, kosztem swoich osobistych potrzeb i pragnień. Jednak, jak pokazują badania autorek opisywanej koncepcji, dzięki pojawianiu się w ich życiu potrzeby autentyczności, również one ostatecznie dążą do osiągnięcia równowagi między wszystkim sferami ich życia.

W przypadku osób realizujących drugi wzorzec – **kariere typu Beta** – jej rozwój również rozpoczyna się od pragnienia realizacji wytyczonego *wyzwania* (*challenge*), jednakże w ich przypadku, w pewnym momencie bieg kariery zaczyna ulegać zmianie ze względu na wzrost znaczenia potrzeby *równowagi* (*balance*), zbalansowania wszystkich istotnych dla tych osób sfer życia, aby ostatecznie ich kariera uległa przekształceniu z powodu wzmacniającej się u nich potrzeby *autentyczności* (*authenticity*)²⁵. Taki typ kariery autorki dostrzegają częściej u kobiet niż u mężczyzn, tłumacząc to znaczeniem, jakie mają dla kobiet potrzeby związane z realizacją ról żony i matki oraz próbą godzenia ich z rolami pracownika i/lub pracodawcy.

Przeprowadzone przez autorki badania posłużyły nie tylko do opracowania koncepcji kariery kalejdoskopowej, ale umożliwiły im stworzenie narzędzia: *Inwentarza samooceny kariery kalejdoskopowej* (*The Kaleidoscope Career Self-Assessment Inventory*)²⁶, który pomaga osobom radzącym określić typ realizowanej przez nich kariery, a doradcom zaproponować wsparcie adekwatne do typu kariery i wynikających z niego potrzeb.

Drugą koncepcją odnoszącą się do przemian związanych z zewnętrznymi aspektami kariery zawodowej jest idea **karier „bez granic”** (*boundaryless careers*), stanowiących przeciwieństwo tradycyjnych założeń karier realizowanych w ramach wyznaczonych przez wewnątrzorganizacyjny, hierarchiczny rynek pracy²⁷. Autorzy tej koncepcji, M.B. Arthur i D.M. Rousseau, dostrzegając nieprzewidywalność i ogromną „czułość” rzeczywistości społecznej na sytuację rynkową (czego odzwierciedlenie można dostrzec w karierach wielu ludzi), szukali nie tyle charakterystyki dla jednego typu kariery, ile chcieli określić zakres możliwych form kariery. Kariery „bez granic”, określane jako międzyorganizacyjne lub pozaorganizacyjne, wyróżnia to, że są coraz mniej związane z pojedynczymi organizacjami, funkcjonując w „bezugranicznej” przestrzeni pomiędzy różnorodnymi partnerami i pracodawcami, zatem nie są ograniczane ani jednym pracodawcą, ani jednym stanowiskiem pracy. Ta koncepcja promuje pomysł przenikalności pracy i „niepracy” (*non-work*). Pojęcie **kariery „bez granic”** odzwierciedla nie tylko

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ibidem*, s. 19; por. L.A. Mainiero, S.E. Sullivan, *The opt-out revolt: Why people are leaving companies to create kaleidoscope careers*, California 2006, *passim*.

²⁷ *Ibidem*.

formę kariery, ale również sposób interpretacji kariery przez jej „właściciela”, nierzadko doświadczającego nie tylko funkcjonowania pomiędzy organizacjami lub poza nimi, ale również dostrzegającego zanikanie granic między własną aktywnością zawodową a sferą życia osobistego i rodzinnego²⁸. Ilustracją takiego modelu kariery są drogi rozwoju wielu współczesnych specjalistów rozwijających swoje kariery w globalnych organizacjach, pracujących w międzynarodowych środowiskach, często zdalnie w zaciszu własnego domu, wykorzystując rozwiązania nowoczesnych środków komunikacyjnych.

Ideą reprezentującą drugi aspekt współczesnych karier – ich subiektywny wymiar – jest **kariera „proteuszowa”** (*protean career*) D.T. Halla, który w swojej koncepcji zwraca uwagę przede wszystkim na zmianę własności oraz charakteru kariery²⁹. Zdaniem D.T. Halla jednostki konstruują własne kariery, uwzględniając dwa istotne wymiary. Po pierwsze, określając cele, jakie chcą zrealizować, uwzględniają w swoim działaniu własny, indywidualny system wartości (*values driver career orientation*). Po drugie, jednostki są zdolne do samodzielnego i niezależnego kierowania własną karierą, biorąc pod uwagę zewnętrzne uwarunkowania (np. wymagania otoczenia) (*self-directed*)³⁰. Według autora tego modelu tylko jednostki, które osiągają wysoki poziom ukierunkowania na własne wartości oraz kompetencji „sterowania” własną karierą, kształtują kariery, które określane są mianem „karier proteuszowych”. Są to najczęściej osoby skoncentrowane na ciągłym zdobywaniu doświadczeń i nieustannym uczeniu się, bardzo świadomie konstruujące własną historię życia.

Drugą propozycją, w której również istotne znaczenie mają subiektywne aspekty kariery, jest holistyczna koncepcja **„kariery inteligentnej”** M.B. Arthura, P.H. Calman i R. DeFillippi³¹, której podstawą jest *samoświadomość*.

Pojęcie kariery „inteligentnej” było odpowiedzią na przemiany, jakie w latach 80. i 90. ubiegłego wieku zachodziły w świecie korporacyjnym, a które wynikały między innymi z przekształcania się struktur ówczesnych organizacji. Zmiany w korporacjach obejmowały głównie takie procesy, jak: zmniejszanie poziomów zarządzania i „spłaszczanie” własnych struktur organizacyjnych (*delayering*), powszechne zmniejszanie liczby pracowników w korporacjach (*downsizing*) oraz outsourcing, czyli zlecanie coraz większej liczby działań organizacyjnych zewnętrznym podmiotom³². Jedną z reakcji specjalistów zajmujących się zarządzaniem na zachodzącą wówczas korporacyjną transformację był głos Jamesa Briana Quinna, który proponował, aby nowoczesne,

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ Proteusz (*Proteus*) (mit. grecka) to grecki bóg morski, który miał dar przewidywania przyszłości oraz zdolność zmieniania swej postaci.

³⁰ J.P. Briscoe, D.T. Hall, *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, „Journal of Vocational Behaviour” 2006, vol. 69 (1), s. 4-18.

³¹ M.B. Arthur, P.H. Calman, R. DeFillippi, *op. cit.*, s. 7-8.

³² *Ibidem*.

inteligentne i przekształcone organizacje skupiły się na swoich kluczowych kompetencjach w trzech obszarach: kulturze firmy, wiedzy specjalistycznej i sieciach³³.

W nawiązaniu do propozycji J.B. Quinna M.B. Arthur, P.H. Calman oraz R. DeFillippi stwierdzili, że w tego typu organizacjach podstawę sukcesu indywidualnych karier stanowią trzy kluczowe kompetencje osobowe: subiektywne drogi „wiedzenia” (*knowing*), odzwierciedlające rozwój istotnych obszarów życia danego człowieka. Owe drogi to:

- **wiedzieć dlaczego** (*knowing-why*), czyli droga prowadząca do zrozumienia motywacji do pracy, uświadomienia sobie własnych wartości i identyfikowania ich w kontekście podejmowanej aktywności zawodowej;
- **wiedzieć jak** (*knowing-how*): droga uświadamiania sobie umiejętności i wiedzy niezbędnych w danej pracy, rozwijanie zdolności, pozwalających na realizację podejmowanych przez siebie ról;
- **wiedzieć kto/komu** (*knowing-whom*): sposób rozwijania i utrzymywania relacji, które mogą mieć wpływ na karierę danego człowieka, uwzględniający wizerunek i opinie na jego temat, jakie mają o nim inni³⁴.

Koncepcja kariery „inteligentnej” w pewien sposób nawiązuje do znanych w Polsce koncepcji cech i czynnika: *teorii osobowości zawodowej* Johna Hollanda³⁵, czy też *teorii przystosowania do pracy* René V. Dawisa i Lloyda H. Lofquista³⁶, podkreślających znaczenie zgodności predyspozycji i zdolności człowieka z oczekiwaniami oraz żądaniami środowiska pracy, którym jest zainteresowany. Koncepcja „inteligentnej” kariery, proponując ów trzeci sposób – drogę dotyczącą zdobywania i posiadania wiedzy kto/komu (*knowing-whom*) – zwraca uwagę na potrzeby obu stron, zarówno jednostki, jak i organizacji, jakie mogą się pojawić w tej relacji. Wysoki poziom dopasowania pojawia się tu wówczas, gdy sieć lub środowisko potrzebuje danej osoby, aby osiągnąć zamierzony wynik lub gdy jednostka potrzebuje sieci lub środowiska do osiągnięcia własnej satysfakcji zawodowej. W ciągu całej kariery opisane powyżej sposoby zdobywania wiedzy związanej z karierą bez przerwy wchodzą ze sobą we wzajemne interakcje, a wzajemną zależność między nimi autorzy tej koncepcji porównują do rozwijającego się w czasie procesu budowania „niefinansowego” (*nonfinancial*) kapitału kariery³⁷.

Także w ujęciu socjologicznym kariera coraz częściej pojmowana jest nie tylko jako awans zawodowy, osiąganie kolejnych szczebli organizacyjnych, ale odnosi się do wszystkich wydarzeń składających się na zawodową biografię, czyli może wskazywać na

³³ J.B. Quinn, *The intelligent enterprise: A knowledge and service based paradigm for industry*, New York 1992, s. 213-293.

³⁴ M.B. Arthur, P.H. Calman, R. DeFillippi, *op. cit.*, s. 9-11.

³⁵ A. Paszkowska-Rogacz, *op. cit.*, s. 36-42.

³⁶ *Ibidem*, s. 45-50.

³⁷ M.B. Arthur, P.H. Calman, R. DeFillippi, *op. cit.*, s. 10-13.

przebieg życia jednostki, ze szczególnym uwzględnieniem etapów pracy zawodowej³⁸. Zwłaszcza na gruncie socjologii interpretatywnej widoczne jest jej szerokie rozumienie, w którym nie zakłada się konieczności występowania pionowych ruchów w obrębie hierarchii organizacyjnej, aby było uzasadnione mówienie o karierze³⁹. Kariera opisywana jest jako ciąg lub sekwencja wydarzeń, decyzji, jak i działań podejmowanych przez jednostkę w jej życiu. Niektórzy badacze utożsamiają karierę z realizacją ról jednostki w społeczeństwie, a także z biegiem jej życia⁴⁰. Inni, jak Joel O. Raynor i Elliot E. Entin, opisują karierę zarówno w ujęciu fenomenologicznym, jak i behawioralnym, jako

[...] swoiste połączenie pomiędzy tym, co dana osoba robi, a tym, jak siebie postrzega. [...] Kariera określa, w jaki sposób dana osoba rozumie samą siebie w kontekście jej środowiska społecznego – jej przyszłych planów, dotychczasowych osiągnięć i powodzeń, aktualnych cech i kompetencji⁴¹.

Kariera w ujęciu poradoznawczym

Zdaniem poradoznawcy Marcina Szumigraja we współczesnym świecie termin „kariera” nabiera jeszcze innego znaczenia. Dziś jest nie tylko ciągiem, czy też sekwencją działań, poprzez które jednostka realizuje własne plany i oczekiwania, ale nabywa coraz bardziej ogólnego wymiaru, zgodnie z ideą D. Supera. Dziś kariera „staje się sposobem na życie, realizacją kompleksowego obrazu siebie”⁴². Marcin Szumigraj podkreśla także, że dziś pojęcie kariery nie odnosi się jedynie do tej części życia jednostki, która jest związana z aktywnością zawodową, ale jest ona integralną częścią biografii jednostki, „stając się podstawą autonomii, tożsamości człowieka, czymś, co wyznacza kurs jego życia”⁴³. Co więcej, jak zauważa Bożena Wojtasik, kariera – **droga zawodowa, życiowa** – dziś może przybierać kształt mozaiki epizodów życia⁴⁴, życie bowiem coraz częściej przestaje być ciągiem powiązanych ze sobą zdarzeń, a droga życiowa jest rozbita na epizody, owe niepowiązane epizody tworzą mozaikową, patchworkową karierę: wielobarwną, wielokształtną i wielopoziomową, trudną do ujęcia w jakieś jednoznaczne ramy, w jakich powstaje, stając się nieprzewidywalną w swych rozmiarach układanką.

³⁸ E.C. Hughes, *Careers*, „Qualitative Sociology” 1997, vol. 20 (3), s. 389-397.

³⁹ S.R. Barley, *Careers, identities and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology*, [w:] *Handbook of Career Theory*, red. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge 1989, s. 48.

⁴⁰ Zob. R. Jarow, *Antykariera. W poszukiwaniu pracy życia*, Łódź 1999; W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja ja, nowy sposób myślenia o karierze*, Warszawa 2000.

⁴¹ J.O. Raynor, E.E. Entin, *Motivation, Career striving, and Aging*, New York 1982, s. 262, cyt. za: I. Korcz, R. Pietrlewicz, *op. cit.*, s. 12.

⁴² M. Szumigraj, *Kariera...*, s. 552.

⁴³ M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery...*, s. 17.

⁴⁴ B. Wojtasik, *op. cit.*, s. 346-347.

Dziś częściej karierę konstruujemy i rekonstruujemy, niż ją planujemy, a jej konstruowanie, zawierające plany i projekty życia, to dziś własne, zindywidualizowane działanie zgodne z potencjałem jednostki oraz warunkami otoczenia, w jakim je realizuje. Jej formowanie we współczesnym świecie oznacza nie tyle tradycyjne budowanie życiorysu zawodowego, poprzez osiągnięcie coraz to wyższych pozycji społecznych, zawodowych lub naukowych, prowadzących do wymiernego sukcesu – prestiżowego stanowiska, wysokiego statusu społecznego i finansowego, ile kształtowanie całego życia (drogi życiowej) we wszystkich jego sferach i wymiarach.

W ostatnich latach, w kontekście zmienności i nieprzewidywalności współczesnego świata oraz przemian, jakie zachodzą w świecie pracy, w poradnictwie kariery coraz częściej traktuje się karierę jako swoistą konstrukcję, drogę życiową, zbudowaną z sekwencyjnie lub mozaikowo ułożonych epizodów i zdarzeń tworzących życie, konstruowaną, rekonstruowaną i ko-konstruowaną, w odniesieniu do sytuacji i kontekstu, w jakim ona powstaje. Tak rozumiany sens tego słowa jest bliski socjologicznemu pojęciu biografii lub historii życia. Nie bez powodu zatem w pracach badaczy i praktyków poradnictwa kariery, takich jak: Mark L. Savickas, Mary McMahon i Wendy Patton, Richard Young, a w Polsce wspomniana wcześniej Bożena Wojtasik czy Magdalena Piorunek⁴⁵, podejście biograficzne i narracyjne jest coraz wyraźniej obecne. Szczególnie M.L. Savickas w swojej koncepcji modelu kariery podkreśla rolę nadawanych przez jednostki znaczeń zawodowym zachowaniom, w tworzonej opowieści, poprzez które budują one własne kariery⁴⁶. Jego zdaniem kariera to przesuwająca się perspektywa, która nadaje osobiste znaczenia przeszłym wspomnieniom, aktualnym doświadczeniom i przyszłym dążeniom przez „modelowanie” ich do tematu życia danego człowieka (*life theme*). Zawarte w biografiach jednostek znaczenia są dla nich wyposażeniem w ich procesie przystosowywania się do społecznych zmian, jakie będą rozgrywać się w ich życiu zawodowym. Osobiste nadawanie znaczeń w świecie nieliniarnych karier zastępuje zasoby środowiskowe, które do niedawna pochodziły głównie z organizacji, podejmujących się zadania autointegracji (*self-integration*) pracowników, poprzez troszczenie się o nich, ich ochronę oraz dostarczanie swoim pracownikom interpretacji doświadczeń. Zdaniem M.L. Savickasa, dzisiaj to właśnie historia życia i biografia jest tym, co pozwala jednostce czuć integralność z samą sobą (trzymając jednostkę razem)

⁴⁵ Zob. M.L. Savickas, *The theory and practice of career construction*, [w:] S.D. Brown, R.W. Lent (red.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*, Wiley, Hoboken, New York 2005; W.A. Patton, M.L. McMahon, *Constructivism: what does it mean for career counselling?*, [w:] M.L. McMahon, W.A. Patton (red.), *Career Counselling. Constructivist Approaches*, Publisher Routledge, New York 2006; B. Wojtasik, *op. cit.*; M. Piorunek, *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004.

⁴⁶ M.L. Savickas, *The theory and practice...*, s. 148-149.

i stanowi biograficzny most, na którym spotyka się jedno doświadczenie społeczne z następnym, kolejna rola życiowa z innymi⁴⁷.

Analizując prace specjalistów z zakresu poradnictwa kariery, jak również socjologów zajmujących się tym zagadnieniem⁴⁸, można zauważyć, że dziś świadomość realizowanego modelu kariery oraz samodzielne jej kształtowanie w ciągu swego życia, często bez możliwości korzystania ze wzorów i doświadczeń poprzednich pokoleń, to nie jedna z możliwych do wyboru opcji działania, ale podstawa przetrwania we współczesnym świecie.

Różnorodność współczesnych karier, które coraz rzadziej mają kształt nieliniowy, a coraz częściej – charakter układanki z przypadkowych i coraz trudniejszych do zaplanowania wydarzeń życiowych, w których mogą nie mieć znaczenia nasze dotychczasowe doświadczenia, sukcesy i osiągnięcia oraz nie zawsze jest istotne, to do czego dążymy, sprawia, że współczesny człowiek potrzebuje dziś nowych umiejętności. Wiele z nich odnosi się bezpośrednio do procesu konstruowania i przekształcania własnej kariery. Badacze poradnictwa kariery zajmujący się karierą i jej konstruowaniem określają je jako kompetencje kariery⁴⁹. Mark L. Savickas zalicza do nich: refleksyjność, adaptacyjność, umiejętność konstruowania własnej tożsamości, umiejętność zbalansowania życia zawodowego i pozazawodowego, narracyjność oraz zatrudnialność⁵⁰.

Zatem osoby, które chcą z powodzeniem realizować się we współczesnym świecie, aby w nim przetrwać, muszą umieć refleksyjnie konstruować i rekonstruować swoje życie, tolerując niepewność rzeczywistości i ponosząc odpowiedzialność zarówno za własne sukcesy, jak i za porażki⁵¹. To sprawia, że zmieniają się zadania wspierających ich w tym procesie doradców kariery. Z jednej strony ich rolą jest pomoc radzącym się w ciągłym dostosowywaniu się do oczekiwań współczesnego świata, a szczególnie rynku pracy, wspieranie ich w radzeniu sobie z odrzuceniem przymusu dostosowywania się, szukania najbardziej optymalnych rozwiązań. Z drugiej strony sami doradcy, pragnąc być jak najlepiej przygotowanymi do wciąż zmieniających się wyzwań współczesnego świata, starają się doskonalić swój warsztat pracy. Nieustannie poszukują coraz bardziej dopasowanych do kontekstu społecznego oraz potrzeb klientów metod i technik pracy doradczej. Ponieważ ich rolą coraz częściej staje się towarzyszenie radzącym się w procesie re- i ko-konstruowania opowieści o karierze, osvajanie radzących się z ich

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Por. A. Bańka, *op. cit.*; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001; B. Wojtasik, *op. cit.*

⁴⁹ M. Kuijpers, B. Schyns, J. Scheerens, *Career competencies for career success*, „Career Development Quarterly” 2006, vol. 55, s. 168-178.

⁵⁰ M.L. Savickas, *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, „Journal of Employment Counselling” 2011, No. 48.

⁵¹ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 203-205.

własnymi lękami i obawami wobec coraz częściej zdarzających się w niej „nieciągłości”, a także stymulowanie radzących się do podejmowania zmian i przejmowania kontroli nad swoim życiem, doradcy w codziennej praktyce nie tylko sięgają po znane od lat narzędzia diagnostyczne (typu testy predyspozycji zawodowych), ale coraz częściej poszukują sposobów pracy, które umożliwią zarówno im, jak i samym radzącym się poznanie i zrozumienie dotychczasowych doświadczeń osób radzących się, analizę przebiegu ich dotychczasowej kariery itp. Wzrasta bowiem grupa doradców, którzy zauważają, że dziś ani testy predyspozycji zawodowych (preferowane przez wielu doradców zawodu), ani szczegółowo opracowany plan kariery nie gwarantują osiągnięcia określonych przez radzących się celów (ponieważ i one stają się coraz bardziej zmienne i ruchome). Dostrzegają potrzebę sięgania po metody uwzględniające owe różne oblicza współczesnych karier, kontekst ich powstawania i przekształcania, aktualne kompetencje osób radzących się oraz ich możliwości. Szukają nowych, innych dróg pomagających radzącym się konstruować i rekonstruować ich kariery. Dziś dużo ważniejsza niż umiejętność planowania i wytyczania celów staje się umiejętność poznawania siebie poprzez opowiadanie o swoim życiu, bycie otwartym i elastycznym wobec różnorodnych sytuacji, a także umiejętność uczenia się z własnych doświadczeń⁵².

FACES OF CONTEMPORARY CAREERS IN THE COUNSELLOGY PERSPECTIVE

Summary

Due to constantly transforming socio-economic reality as well as the difficulty of entering and surviving the labour market, which are the factors related to nonlinear character of contemporary carriers, the increasing number of people feel apprehensive about their chances to construct their present and future lives. Therefore, it is little wonder that in recent years the growth in demand for helping activities has been clearly discernible in most countries in the world. Supporting people's efforts to construct their carriers at different stages of their lives is becoming one of the key tasks of present vocational guidance, which is more and more often (also in Poland) referred to as career counselling.

This assignment makes the specialists dealing with helping people to construct their careers increasingly engaged in constant developing and adjusting the forms and ways of their assistance activities for continuously diversifying needs of their clients. On the other hand, it still remains important to answer the question of what the very notion of 'career' means to counselling investigators, practitioners and advice-seekers.

In this article the author tries to give answers to the following questions:

How is the term 'career' currently defined?

What counselling measures are offered by counselling specialists?

⁵² Ta zmiana wyłoniła się w przeprowadzonych przeze mnie badaniach dotyczących tranzykcji – przesileni życiowych, jakich doświadczyli młodzi dorośli, konstruując własne kariery. Wyniki badań zostały zaprezentowane w pracy doktorskiej pt. *Przesilenia życiowe w konstruowaniu karier. Przesłania dla poradnictwa*, której obrona odbyła się w 2012 r.; rozprawa w druku: J. Minta, *Tranzykcje w konstruowaniu karier przez młodych dorosłych. Przesłania dla poradnictwa*, Wrocław 2013.

To answer the above questions the author shows the transformation of contemporary careers and outlines chosen theories of career counselling, especially the concepts of kaleidoscope career by Lisa A. Maniero and Sherry E. Sullivan, boundaryless career by Michael B. Arthur and Denise M. Rousseau, protean career by D.T. Hall and the model of intelligent career by Michael B. Arthur, Priscilla H. Calman and Roberta DeFillippi.

Keywords: career, career counselling, models of contemporary careers

Anna Bilon

ROLA DORADCÓW KARIERY W HOLANDII Z PERSPEKTYWY TEORII STRUKTURACJI

Już dekadę temu Komisja Europejska uznała, że w dobie kryzysu gospodarczego, wzrostu bezrobocia i demontażu państwa opiekuńczego w wielu krajach na całym świecie poradnictwo kariery jest nie tylko jednym ze sposobów wspierania jednostek w procesie konstruowania własnej trajektorii życia, ale może być także jednym z kluczowych czynników przyczyniających się do rozwoju społecznego¹. Poradnictwu kariery nadano tak wysoką rangę, zakładając, że będzie ono przeciwdziałać wykluczeniom społecznym i przyczyniać się do skutecznego funkcjonowania rynku pracy. Doradcy kariery otrzymują zatem wiele nowych zadań i przemianie ulega wszystko, co wiąże się z rolą społeczną doradców.

Analizując tę rolę, można przyjąć różne perspektywy, gdyż jest ona wyznaczana między innymi przez: politykę, samą praktykę poradnictwa, kulturę danego społeczeństwa itp., a także różnie określana przez przemiany w ogólnej refleksji nad poradnictwem (teorie kariery, teorie poradnictwa itp.)². Wiąże się więc nie tylko ze sposobem wykonywania zadań przez indywidualnych doradców, czy poziomem ich przygotowania, ale uwikłana jest w wiele procesów życia społecznego i w szersze przemiany kulturowe.

W tym artykule chciałabym się skoncentrować na społecznej roli doradcy w Holandii, kraju o odmiennej niż Polska historii, gospodarce i kulturze. Do interpretacji zebranych w trakcie prowadzenia badań danych użyję teorii strukturacji Anthony'ego Giddensa, która okazała się bardzo przydatną perspektywą metodologiczną dla mnie jako badacza prowadzącego badania w kulturze innej niż moja. Pomimo że większość społeczeństw w Europie uległo znacznym przekształceniom od momentu powstania teorii strukturacji, sposób, w jaki A. Giddens ponownie zdefiniował wiele terminów używanych w naukach społecznych, pozwala, moim zdaniem, nadal korzystać z tej teorii. Autor nadał bowiem swoiste rysy znaczeniowe pojęciom takim jak system czy struktury społeczne itd.³

¹ European Commission, *Lifelong Guidance Policy Network*, University of Jyväskylä, 2010.

² A. Bilon, J. Kargul, *Společno-kulturowe konteksty definiowania roli doradcy*, „Studia Poradnicze/Journal of Counselling” 2012, s. 85-110.

³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003.

Z perspektywy teorii strukturacji **poradnictwo kariery jest systemem praktyk, które są reprodukowane w konkretnym czasie i przestrzeni**. Ten system może istnieć tak długo, jak praktyki są wytwarzane, reprodukowane i obecne w życiu społecznym⁴. Tego rodzaju definicja systemu nie wyklucza ani zmiennego charakteru współczesnej rzeczywistości, ani krótkiego czasu trwania niektórych instytucji i ich właściwości opisywanych jako sieć⁵. Jednocześnie praktyki poradnictwa mogą być opisane jako mające cechy zarówno zmienności, jak i niezmienności.

Jedną z najważniejszych cech systemów praktyk społecznych – zdaniem A. Giddensa – jest ich struktura (albo raczej właściwości strukturalne). Określenie „struktura” odnosi się ogólnie do „reguł i zasobów”, a dokładniej „właściwości strukturalnych pozwalających wiązać czasoprzestrzeń” w systemach społecznych⁶. Te właściwości umożliwiają podobnym praktykom społecznym istnienie w czasie i przestrzeni i nadają im „systemową” formę. Podmioty – grupy lub jednostki – korzystają z tych reguł w celu wykonywania działań społecznych za pośrednictwem struktury wbudowanej w pamięć w postaci „śladów pamięci”. Ślady pamięci są więc „wehikułem”, poprzez który prowadzone są działania społeczne. Struktura jednak powstaje również w wyniku tychże praktyk. Tak więc Giddens pojmuje struktury jako zarówno medium, jak i wynik reprodukcji praktyk, i mówi o dualności struktur społecznych.

Z perspektywy teorii strukturacji rolę doradców kariery postrzegam jako system praktyk, takich jak: oczekiwania wobec nich (mniej lub bardziej formalne), wyznaczone zadania, obowiązki, wymagania edukacyjne itp. Stanowiąc tak wyodrębniony system praktyk, rola doradców kariery charakteryzuje się pewną strukturą, która składa się z „reguł i zasobów”.

Cel i miejsce badań

Badania pracowników poradnictwa kariery prowadziłam w kilku miastach Holandii w latach 2009-2012. Przeprowadziłam wywiady swobodne⁷, w tym grupowe, z doradcami kariery, badaczami poradnictwa kariery, nauczycielami doradców, klientami poradnictwa. Zastosowałam również obserwację niektórych działań doradców (np. rozmowy doradczej, zachowań wobec klientów itd.) oraz analizę tekstów. Tutaj przedstawiam część wyników moich badań, która jest próbą udzielenia odpowiedzi na następujące pytania:

⁴ A. Giddens, *op. cit.*, s. 46.

⁵ M. Castells, *Spółczesność sieci*, Warszawa 2008.

⁶ A. Giddens, *op. cit.*, s. 39-74.

⁷ Np. I. Przybyłowska, *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, „Przegląd Socjologiczny” 1978, t. XXX, s. 53-68.

- Jaki jest społeczno-kulturowy kontekst roli doradców kariery w Holandii?
- W jaki sposób świadomość społeczno-kulturowych kontekstów zawodu doradcy kariery kształtuje działania doradców? Jak odnoszą się oni do tych kontekstów? Czy przyczyniają się do zmian społecznych, czy ograniczają się tylko do reprodukcji porządku społecznego?
- Czy możemy uznawać poradnictwo kariery za proces, który może pomóc nie tylko jednostkom, ale również przyczyniać się do rozwoju społeczności lokalnej? Lub – innymi słowy – czy możemy uważać dostępność usług instytucji poradnictwa kariery za kluczowy czynnik integracji społecznej?

Próbując odpowiedzieć na przedstawione pytania, skupię się na jednej tylko organizacji. Będzie ona stanowić przykład holenderskich instytucji prywatnych i podejmowanych przez nie działań. Jest to jedna z największych i najstarszych organizacji poradnictwa kariery w Holandii. Świadczy usługi klientom indywidualnym, firmom handlowym i członkom holenderskiego rządu. Pewnie dlatego powiedziano mi, że jest to organizacja oferująca wsparcie dla *wyższych klas społecznych i dobrze wykształconych ludzi*. Organizacja ta ma swoje oddziały w kilku holenderskich miastach. Badania prowadziłam w jej głównej siedzibie, w jednym z największych miast w Holandii, w zamożnej dzielnicy miasta. Była to prywatna, zorientowana prorynkowo organizacja, której celem jest, jak powiedział jej pracownik:

powiązanie/dopasowanie tego, co wylania się w społeczeństwie, a koniecznością tego, co ludzie chcą zmienić w społeczeństwie, w ten sposób, by mogli oni być więcej, niż aktywnie, zaangażowani w swoją pracę.

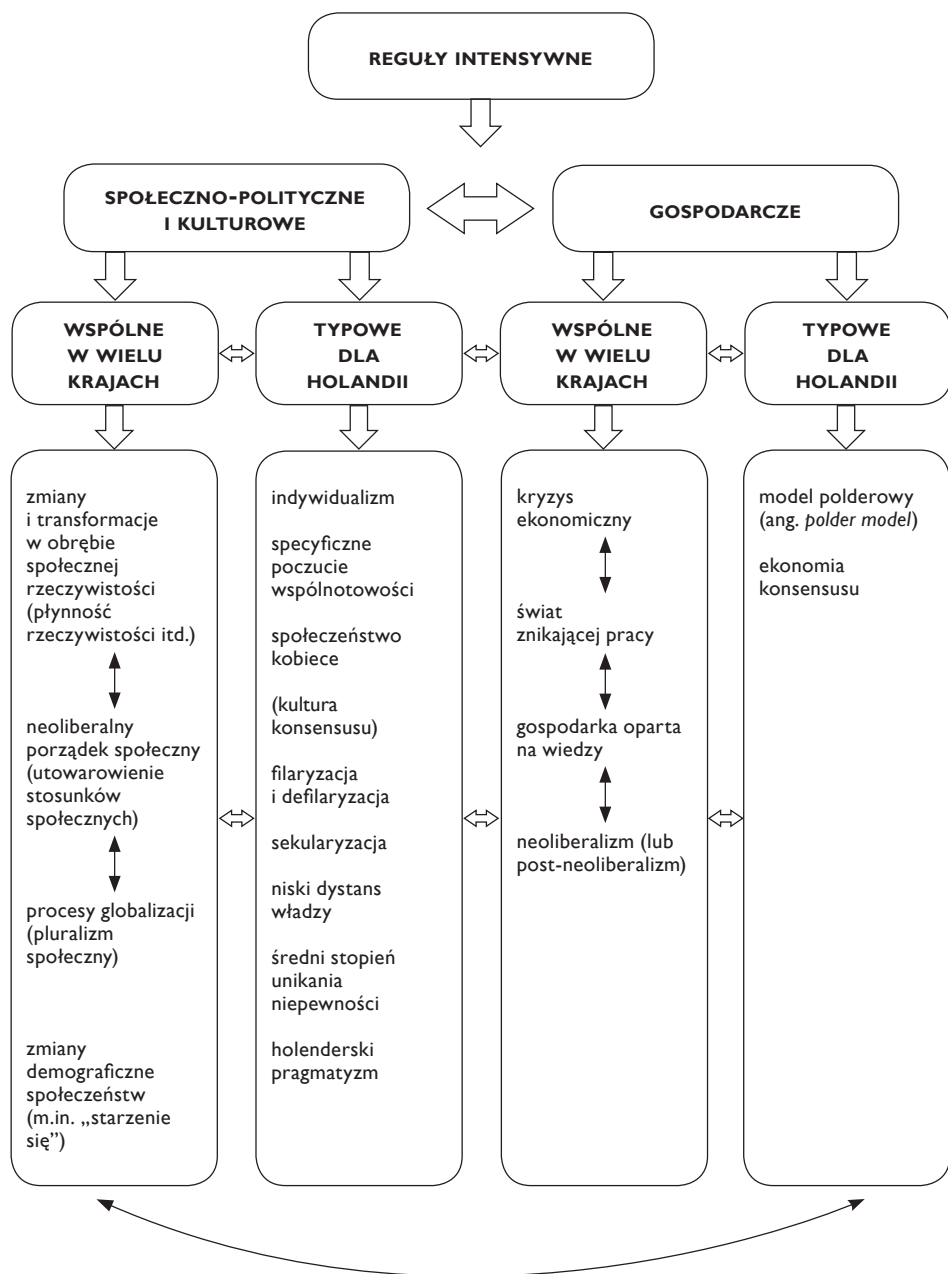
Nie będę się skupiać na usługach oferowanych przez tę organizację, metodach pracy z klientami itd. Skoncentruję się na społeczno-kulturowym kontekście roli zatrudnionych w niej doradców, by dać choćby częściowe odpowiedzi na postawione pytania.

Zgodnie z teorią strukturacji, którą w swoim projekcie badawczym traktowałam nie tylko jako perspektywę teoretyczną służącą do interpretacji badań własnych, lecz także jako metodę badawczą, struktura danej praktyki społecznej to reguły i zasoby uczestniczące w procesie strukturacji. Reguły zaś, według A. Giddensa, można dzielić w następujący sposób:

intensywne	:	milczące	:	nieformalne	:	słabo usankcjonowane
płytkie	:	dyskursywne	:	sformalizowane	:	silnie usankcjonowane

Źródło: A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003, s. 61.

Jak widać na rysunku 1, spróbowałam zidentyfikować te reguły.



Rys. 1. Zidentyfikowane reguły poradnictwa kariery według teorii strukturalizacji A. Giddensa

Źródło: opracowanie własne.

Ponieważ jestem badaczem niezakorzenionym w kulturze, którą badam, swoje analizy procesu strukturacji roli społecznej doradców w Holandii musiałam poprzedzić poznaniem głównych warstw kultury społeczeństwa holenderskiego. Według Geerta Hofstede'a i Gerta Jana Hofstede'a, w dobie globalizacji i standaryzacji niektórych warstw kultury mogą się zmieniać, ale tak długo, jak te zmiany następują pod wpływem tych samych sił globalnych, różnice kulturowe między społeczeństwami pozostają widoczne⁸. Jest tak również dlatego, że, jak pisze Arjun Appadurai, globalizacja w rzeczywistości nie jest homogenizacją⁹.

Ponieważ A. Giddens rozróżnia dwa rodzaje reguł: sformułowane (reguły płytke) oraz reguły niesformułowane (reguły intensywne), uważałam, że nie tylko płytke, ale i intensywne warstwy kultury powinny być uwzględnione w analizie roli społecznej doradców. Przyjęłam, że z punktu widzenia Giddensowskiej teorii głębsze warstwy kultury społeczeństwa holenderskiego można traktować jako intensywne reguły strukturacji roli doradców kariery. Reguły te są milczące, nieformalne i słabo usankcjonowane. Ale mogą dzięki temu być również bardziej ogólne i – w rezultacie – typowe dla działań nie tylko jednej organizacji. W całym moim projekcie badań poradnictwa kariery w Holandii intensywne reguły są więc takie same zarówno dla roli doradców, jak i całego systemu poradnictwa kariery w Holandii.

Powyższa klasyfikacja reguł intensywnych jest oparta na teorii strukturacji, a także wynikach własnych badań, w tym analizy tekstów (dokumentów i literatury).

Reguły intensywne dzielę na reguły o charakterze społeczno-politycznym i gospodarczym. Podziału tego dokonałam ze względu na szczególne znaczenie i powiązania poradnictwa kariery, rynku pracy i gospodarki. Jak można zauważyć na rysunku 1, wyróżniłam również reguły „wspólne w wielu krajach” i „typowe dla Holandii”. To zróżnicowanie się pojawiło, ponieważ – w pewien szczególny sposób – poradnictwo kariery jest ulokowane pomiędzy globalną gospodarką, lokalnym rynkiem pracy i indywidualnymi potrzebami jednostek. Oznacza to, że strukturacja roli doradców kariery jest osadzona nie tylko w holenderskim społeczeństwie, ale także w kontekście globalnych przemian społecznych. Chociaż zasady te zostały wyrażone i opisane w literaturze naukowej, zakładałam, że w codziennych praktykach życia społecznego są one rodzajem „intensywnych zasad”, które nie są bezpośrednio wyrażone w przepisach ustawowych, dyrektywach itp. I właśnie to, że nie są one silnie usankcjonowane, oznacza, że złamanie reguły na przykład „niskiego dystansu władzy pomiędzy ludźmi” nie powoduje negatywnych skutków dla podmiotów życia społecznego.

⁸ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007, *passim*.

⁹ A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005.

Przedstawione przeze mnie reguły intensywne kształtują rolę doradców kariery na wiele sposobów. Możemy zauważyć następujące relacje między tymi regułami a rolą doradców kariery:

- Zmiany we współczesnej rzeczywistości (jak np. płynność, niepewność) powodują niekiedy rosnącą potrzebę poszukiwania profesjonalnej pomocy przez jednostki¹⁰. Wzrasta zatem znaczenie, jakie nadaje się poradnictwu kariery i doradcom w społeczeństwie.

- Kryzys gospodarczy i rosnące bezrobocie w krajach europejskich (w tym w Holandii) są związane z poszerzeniem roli doradców. Doradca kariery jest obecnie postrzegany jako rodzaj „łącznika” pomiędzy jednostkami a społeczeństwem i odgrywa czasem rolę animatora społecznego na lokalnym rynku pracy¹¹.

- Wymiary kultury, takie jak na przykład niewielki dystans władzy pomiędzy członkami społeczeństwa, kształtują zarówno relacje społeczne (w tym oczekiwania wobec innych ludzi), jak i metody zarządzania instytucjami życia społecznego¹². Dlatego sposób, w jaki ludzie komunikują się z doradcą, to, czego od niego oczekują, może odzwierciedlać przedstawione przeze mnie reguły intensywne. Z perspektywy „organizacyjnej” te wymiary kultury mogą być podstawą do tworzenia regulacji administracyjnych lub – mówiąc ogólnie – organizacji życia społecznego i struktury społecznej. Rola doradcy kariery jest więc, jak można zauważyć, wyznaczana według reguł wykorzystywanych w konkretnej kulturze danego społeczeństwa.

- Neoliberalna (i „postneoliberalna”) polityka zmieniała zarówno politykę poradnictwa kariery (ang. *career guidance policy*), jak i sposób finansowania usług publicznych. Wpłynęła również na rozwarstwienie społeczeństw¹³. W jej rezultacie doradca kariery bierze udział w rynku usług doradczych i staje się dostawcą towarów i usług¹⁴.

- Rosnące znaczenie migracji powoduje sytuację, w której przed doradcą kariery stawia się nowe zadania. Oczekuje się od niego, że będzie dobrze przygotowany do pracy w środowisku wielokulturowym itp.¹⁵

¹⁰ Por. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007; *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009.

¹¹ Zob. European Commission, *op. cit.*; R.G. Sultana, *Career Guidance Policies: Global Dynamics, Local Resonances*, International Centre for Guidance Studies (iCeGS), University of Derby, Kedleston Road, Derby DE22 1GB, 2009; A. Bilon, J. Kargul, *op. cit.*, s. 85-110.

¹² G. Hofstede, G.J. Hofstede, *op. cit.*, *passim*.

¹³ *Neoliberalizm przed trybunałem*, red. A. Saad-Filho, D. Johnston, Warszawa 2009.

¹⁴ M. Szumigraj, *Niewolnik korporacji i outsider, czyli kim być w świecie (bez) zatrudnienia, albo o produktach edukacji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 101-111.

¹⁵ N. Arthur, J. Stewart, *Multicultural Counselling in the New Millennium: Introduction to the Special Theme Issue*, „Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie” 2001, vol. 35, is. 1, s. 3-14.

Następny rysunek przedstawia reguły strukturacji roli doradcy w badanej przeze mnie organizacji, które zostały przeze mnie wyodrębnione w wyniku analizy materiału badawczego zebranego podczas prowadzenia wywiadów. Wyłoniły się one z opowieści pracowników tej instytucji oraz zostały przeze mnie dostrzeżone podczas obserwowania ich pracy. W związku z tym wyróżnione na rysunku 2 reguły płytkie są typowe tylko dla tej organizacji. Według A. Giddensa płytkie reguły strukturacji praktyk są rodzajem „odzwierciedlenia” reguł intensywnych. Reguły intensywne są bowiem ich swoistą podstawą. Dlatego też reguły te zostały przeze mnie podzielone w taki sam sposób, jak reguły intensywne. Chciałam tym samym podkreślić, że badana przeze mnie organizacja świadczy usługi w ramach współpracy międzynarodowej, a pracownicy tej organizacji korzystają z wielu „międzynarodowych reguł” wyznaczających rolę doradcy kariery we współczesnym świecie.

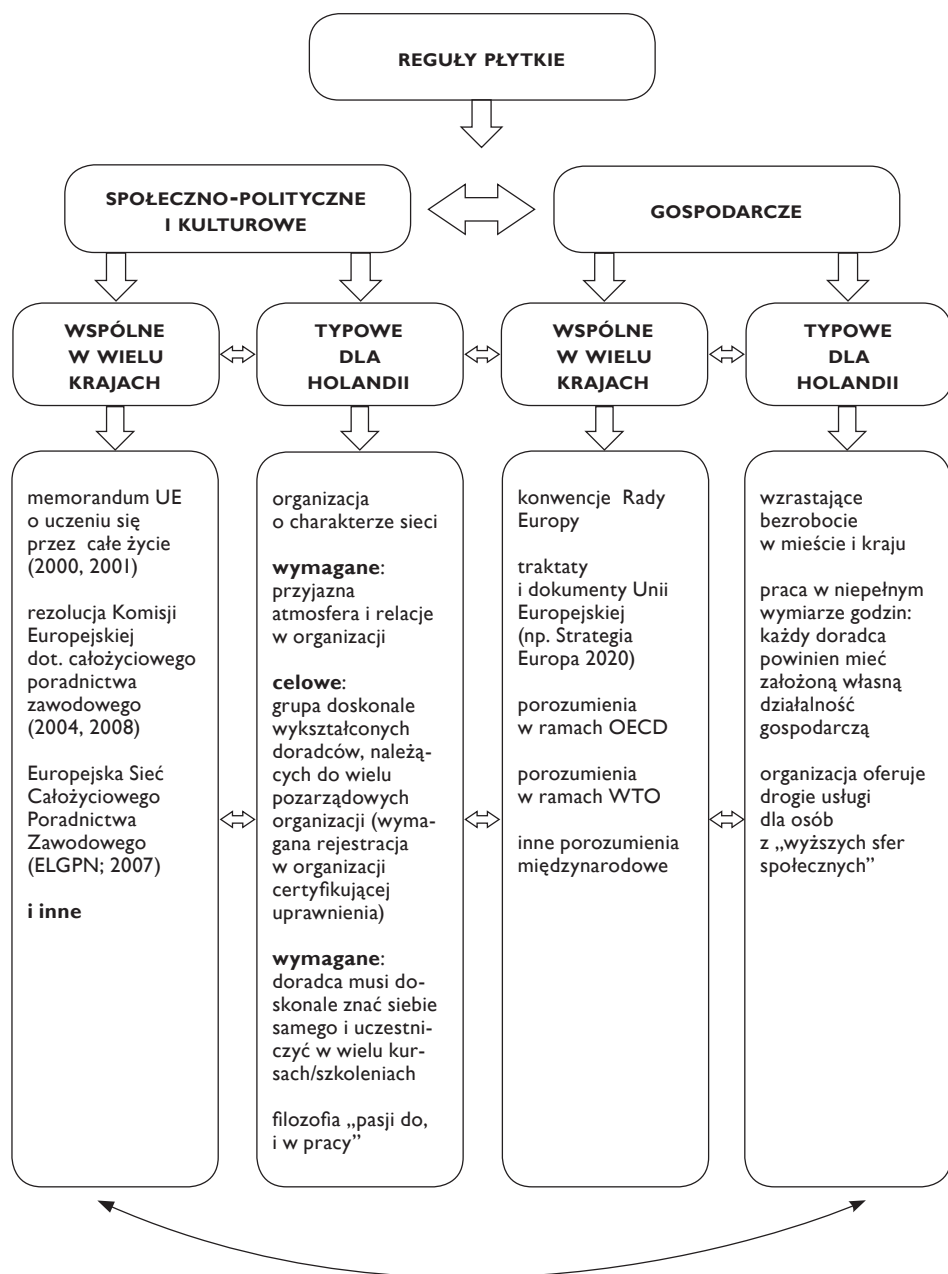
Biorąc pod uwagę oba rodzaje reguł (rys. 1 i 2), widzimy, że doradca kariery pracujący dla badanej przeze mnie organizacji jest „zakorzeniony” zarówno w lokalnym, jak i międzynarodowym (globalnym) kontekście kulturowym, społecznym, politycznym i ekonomicznym, a także korzysta z wielu społeczno-kulturowych, społeczno-politycznych i ekonomicznych reguł pracy z klientem. Kontekst podejmowania i realizowania zadań wynikających z jego roli jest zatem bardzo szeroki. Wciąż jednak pozostaje pytanie, w jaki sposób działa ów doradca? Jak korzysta z tych reguł? Czy jest „biernym aktorem” i wykonuje tylko działania, których się od niego oczekuje? Jak traktuje ten dynamiczny i szeroki kontekst swojej pracy?

Zmiany w roli doradcy

Z punktu widzenia teorii strukturacji doradca jest podmiotem, którego zdolność do zdobywania wiedzy (ang. *knowledgeability*) pozwala mu manifestować różne postawy wobec wyróżnionych przeze mnie reguł. W momencie, gdy podejmuje on działania, przede wszystkim wykorzystuje wiele z nich, co nie musi jednak oznaczać, że równocześnie reprodukuje zastaną strukturę społeczną. Pomimo że reguły te są zakorzenione w jego praktycznej świadomości, refleksyjne monitorowanie pozwala mu podjąć różne decyzje w sprawie konkretnego działania.

Wydaje się, że pracownicy badanej organizacji, której głównym zadaniem jest udzielanie wsparcia ludziom „z wyższych sfer społecznych”, nieustannie refleksyjnie monitorują swoje działania i selektywnie je podejmują lub rezygnują z podejmowania niektórych. Jeden z nich opowiedział mi następującą historię:

[...] pewnego dnia razem z grupą moich kolegów zauważyliśmy, że społeczeństwo, w którym żyjemy tutaj w Holandii, staje się coraz bardziej wielokulturowe, a ludzie, którzy korzystają z naszych usług, to tylko Holendrzy, no więc zauważyliśmy wielokulturowy świat poza naszą organizacją,



Rys. 2. Reguły strukturalizacji roli doradcy w badanej organizacji

Źródło: opracowanie własne.

zauważyliśmy, że ludziom z innych kultur nie jest łatwo znaleźć pracę w Holandii. Ale nie tylko samą pracę, bo w naszej firmie nie chodzi o pracę i pieniądze, ale, ogólnie, o realizację siebie, realizację swojej pasji, swojego przeznaczenia; no więc ludziom z innych krajów trudno jest tu znaleźć zatrudnienie, które mogłoby odzwierciedlać ich talenty, ich życiowe aspiracje. Pomyśleliśmy więc „zróbmy coś dla nich”, „co możemy dla nich zrobić?”, no i razem z inną organizacją wspierającą uchodźców przygotowaliśmy projekt, w którym co roku 25 dobrze wykształconych uchodźców jest przez nas wspieranych bezpłatnie, bezpłatnie dlatego, że to jest dla nas proces uczenia się, fascynujący proces uczenia się o nich, ale też – a może głównie – o nas samych. Na początku zawsze mówiliśmy: „Pewnie, że nie mogą znaleźć pracy, nie zachowują się jak Holendrzy”, ale z biegiem czasu, po pewnym czasie zaczęliśmy zastanawiać się nad naszą kulturą: „czy nasza bezpośredniość jest taka dobra?”, „dlaczego nie cenimy skromności tak, jak cenią ją Irakijczycy?” [...]

Przytoczona wypowiedź pokazuje, że doradca udzielający mi wywiadu zdał sobie sprawę ze zmian we własnej świadomości. Dostrzega problem rosnącego bezrobocia i nierówności społecznych w społeczeństwie holenderskim (a w szczególności złą sytuację imigrantów). W chwili gdy uświadomił sobie splot tych sytuacji, doszło do „złamania reguł strukturacji” tej firmy. Analizując tę historię, można zauważyć, że pracownicy badanej firmy zaczęli pełnić nie tylko funkcję doradców kariery, ale także animatorów społecznych. Zapraszając dwie inne organizacje, zaczęli się przyczyniać do lepszej współpracy między instytucjami (co nie wydaje się czymś niezwykłym w „kulturze konsensusu”) i integracji społecznej. Co ciekawe, usługi są oferowane nieodpłatnie dla imigrantów i finansowane przez innych klientów. Dlatego obecnie organizacja ta wydaje się swego rodzaju „ośrodkiem redystrybucji dóbr społecznych”. Projekt jest jeszcze w toku i corocznie 25 imigrantów otrzymuje wsparcie od tej organizacji.

Warto, jak sądzę, zauważyć, że z perspektywy teorii strukturacji przytoczona wypowiedź o podejmowanych działaniach jest doskonałym przykładem opowieści o refleksyjnym monitorowaniu praktyk społecznych przez podmioty. Działania podejmowane przez tę instytucję wyraźnie wskazują, że podmioty mogą się przyczyniać do zmiany struktur społecznych i zmiany społecznej. Wykorzystując reguły strukturacji praktyk – nie tylko te ogólne, o których pisałam, ale także reguły strukturacji tej konkretnej instytucji – podmioty pracujące w tej firmie podejmują działania niejako „wbrew” tym regułom. Ukierunkowanie tej organizacji na „wyższe klasy społeczne” (jako wykorzystywana reguła strukturacji tej konkretnej instytucji) pozwala na podejmowanie działań na rzecz osób „usytuowanych niżej” (co może być interpretowane jako działanie „wbrew” regułom). Wyraźnie zauważalne są więc zarówno zwrotność struktury, ograniczające i emancypacyjne właściwości struktur społecznych, jak i refleksyjne monitorowanie praktyk przez podmioty.

Wnioski

W tym artykule chciałam zaakcentować pogląd, że z punktu widzenia teorii strukturacji rola doradcy kariery okazuje się bardziej złożona, niż może się wydawać, jeśli ograniczy się do studiowania „przepisu tej roli” zawartego w dokumentach lub sięgnie do potocznych sądów. Analiza tej roli pozwoliła mi na wyciągnięcie następujących wniosków:

- Rola doradców kariery (w Holandii i innych krajach) jest „zakorzeniona” w wielu kontekstach życia społecznego. Teoria strukturacji może wciąż być ramą analizy i klasyfikacji wielu aspektów uprawianych przez doradców praktyk społecznych.

- Wydaje się, że reguły strukturacji roli społecznej doradców, zwłaszcza w badanej przeze mnie organizacji, zarówno umożliwiają dokonywanie zmian społecznych, jak i mogą być postrzegane jako stanowiące ograniczenie dla tych zmian i rozwoju społeczności lokalnych. W badanej organizacji tylko wtedy, gdy doradcy kariery zdecydowali się działać „wbrew regułom strukturacji instytucji”, ludzie, którzy najbardziej potrzebują pomocy (np. bezrobotni, ludzie z „niższych klas społecznych”), mogli tę pomoc uzyskać. Z tego punktu widzenia reguły te można traktować jako ograniczenie dla rozwoju społeczności lokalnej. Jest jednak i inna możliwość interpretacji tej sytuacji. Paradoksalnie, reguły strukturacji roli doradcy mogą się przyczyniać (było tak jak w omawianej tu firmie) do pojawienia się refleksyjnego monitorowania praktyk i jego stymulowania. Jest to możliwe wówczas, gdy firma zatrudnia doradców, którzy są dobrze wykształceni, samoświadomi i zaangażowani w różne sieci społecznościowe wielu organizacji. Pozwala im to obserwować różnorodność i złożoność sytuacji życiowych oraz być „refleksyjnymi praktykami”¹⁶.

- Udział instytucji poradnictwa kariery w integracji społecznej może być znaczący, ale pod pewnymi warunkami. Pracownicy, których spotkałam w badanej organizacji, byli mocno zainteresowani niesieniem pomocy ludziom i byli gotowi do podjęcia działań filantropijnych. Poprzez działalność filantropijną rozumiem w tym miejscu udzielanie bezpłatnego wsparcia imigrantom/uchodźcom przez badaną przeze mnie instytucję, która swoje usługi, często niezwykle kosztowne, oferuje zazwyczaj pracownikom rządu holenderskiego, pracownikom korporacji międzynarodowych, banków itd.

- Doradcy przeważnie zdają sobie sprawę z osobistych korzyści wynoszonych z takiej działalności (pracownicy badanej organizacji mocno podkreślali, że pomaganie ludziom jest procesem wzajemnego uczenia się, co stanowi dla nich źródło motywacji do udzielania wsparcia imigrantom).

- Z punktu widzenia udziału instytucji poradnictwa kariery we wspomaganiu rozwoju społeczności lokalnej trudno wskazać jednoznaczne wyniki. Skuteczność

¹⁶ B. Wojtasik, *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocław 1993.

tych instytucji w tym aspekcie zależy od wielu czynników, a dostępność usług poradnictwa wydaje się tu warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym. Badana przeze mnie organizacja pełni funkcję „agenta zmiany”, ale chciałabym zwrócić uwagę, że wymagania wobec odbiorców poradnictwa, oferowanego w tej firmie, wciąż pozostają bardzo „selektywne” (dobrze wykształceni imigranci). Biorąc pod uwagę kontekst przestrzenny działań tej organizacji oraz to, że większość imigrantów mieszkających w Holandii przebywa w czterech największych miastach w kraju, można powiedzieć, że projekt realizowany w tej firmie to tylko „kropla w morzu potrzeb”.

Na zakończenie chciałabym podkreślić, że z punktu widzenia teorii strukturacji, badana przeze mnie organizacja jest przykładem instytucji, w której nieustannie podkreśla się znaczenie procesu refleksyjnego monitorowania działań. Pracownicy tej firmy są świadomi wielorakiego kontekstu ich pracy i swojej roli zawodowej. Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań nie mogą jednak być uogólniane na szerszą skalę, choć teoria strukturacji, jak sądzę, dopuszcza możliwość uznania, że osoby (oraz organizacje) udzielające wywiadów są „nośnikami wiedzy o całym systemie”. W tym artykule nie wykorzystuję jednak tej tezy, a posługując się teorią strukturacji, chciałam jedynie wskazać, że jest ona taką teoretyczną ramą, która pozwala na pogłębione analizy zarówno systemów społecznych, jak i działań poszczególnych podmiotów.

THE ROLE OF CAREER COUNSELLORS IN THE NETHERLANDS FROM THE PERSPECTIVE OF STRUCTURATION THEORY

Summary

In this paper the author presents some part of her own research conducted in the the Netherlands and aimed at knowing the career counsellors role in society and local communities. The author argues that it is useful for researcher to make use of the theory of structuration by Anthony Giddens to interpret the collected data. This theory allows researcher to interpret both actions of an individual as well the social and cultural contexts of these actions. In the article the role of career counsellors working for private counselling office has been presented as an example of the way of using the theory of structuration. While indicating the rules of acting and the moments of reflexive monitoring of action by counsellors, which are some of the crucial elements/concepts in structuration theory, the author presents the analysis based on this theory. As the results show, the social role of career counsellors seems to be complex and based on many cultural factors.

Keywords: career counselling, career counsellors, structuration theory, social role

Agnieszka Dragon

MEDIACJA W ŚWIELE SYMBOLICZNEGO INTERAKCJONIZMU

Mediacja funkcjonuje w Polsce jako alternatywny do postępowania sądowego sposób rozwiązywania sporów i konfliktów. Wprowadzono ją do polskiej procedury z zakresu prawa pracy – w sporach zbiorowych (1991 r.), procedury karnej (1997 r.), w sprawach nieletnich (2001 r.), procedury administracyjnej (2004 r.) i cywilnej (2005 r.). Mediacja daje możliwość pojednawczego sposobu rozwiązania trudnej sytuacji, w którą uwikłały się strony. Ta nieformalna i polubowna procedura zakłada uczestnictwo osoby trzeciej – mediatora, który ma pomóc w dojściu do porozumienia między stronami konfliktu.

Definicje mediacji różnią się stopniem doprecyzowania pojęcia oraz uwypuklaniem konkretnego aspektu pracy mediatora, a specyfika pracy różni się w zależności od postępowań mediacyjnych¹. Przestrzenią mojego badawczego rozpoznania uczyniłam proces mediacji w sprawach karnych, dlatego kluczowym terminem w repertuarze pojęć staje się definicja uwzględniająca jego specyfikę. Taką właśnie definicję przedstawia Agnieszka Rękas, która pisząc o mediacji w polskim prawie karnym, precyzuje, że:

Mediacja to dobrowolne porozumienie pomiędzy pokrzywdzonym i sprawcą w celu naprawienia wyrządzonych szkód materialnych i moralnych przy pomocy bezstronnej i neutralnej osoby, jaką jest mediator. Pozwala pokrzywdzonemu na wyrażenie jego uczuć i odczuć, a także jego oczekiwań i potrzeb. Przestępcy zaś pozwala na przyjęcie odpowiedzialności za skutki przestępstwa oraz podjęcie związanych z nią działań. Sprzyja trwałemu zakończeniu konfliktu między stronami lub jego złagodzeniu. Podstawą, na której opiera się postępowanie mediacyjne, jest sprawiedliwość naprawcza².

¹ Zainteresowani definiowaniem pojęcia mediacji oraz zasięgiem znaczeniowym definicji mogą sięgnąć do pozycji, w których autorzy analizują te zagadnienia i dyskusje wokół nich: G. Nordhelle, *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, Gdańsk 2010, s. 27; Ch.W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2009, s. 30; A. Zienkiewicz, *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa 2007, s. 32; E. Bienkowska, *Poradnik mediatora*, Warszawa 1999, s. 9; R. Morek, *Wprowadzenie, [w:] Mediacje. Teoria i praktyka*, red. E. Gmurzyńska, R. Morek, Warszawa 2009, s. 16; *Standardy prowadzenia mediacji i postępowania mediatora* ustanowione przez Społeczną Radę do spraw Alternatywnych Metod Rozwiązywania Konfliktów i Sporów przy Ministrze Sprawiedliwości w dniu 26 czerwca 2006 r. (http://www.pracowniadialogu.org/docs/ADR_standardy_mediacji.pdf [dostęp: 25.09.2013]). Przedstawienie i krytyczna ocena całego spektrum definicji byłyby niemożliwe ze względu na ograniczenia edytorskie tekstu oraz stworzenie zbyt szerokich ram dla próby przedstawienia procesu mediacji z perspektywy symbolicznego interakcjonizmu.

² A. Rękas, *Mediacja w polskim Prawie Karnym. Stan prawny na 1 września 2011 r.*, Warszawa 2011, s. 3.

Miejsce mediacji w dyskursie poradowniczym

Idea mediacji zasadza się na przeświadczeniu o możliwości znalezienia optymalnego rozwiązania problemu przez współpracujące jednostki dzięki interakcji międzyosobowej. Uczestnicy tego procesu powinni wykazywać zdolność do rozumienia innych i porozumienia. Udział w mediacji skutkuje zmianą w interpretacji sytuacji, która dokonuje się poprzez poszerzanie zasobu informacji uczestników, rozwój ich motywacji, przeobrażanie emocji, burzenie stereotypów myślenia oraz zwiększanie refleksyjności i krytycyzmu. W trakcie mediacji uczestnicy podejmują decyzje dotyczące ich życia, biorąc na siebie odpowiedzialność za podjęte zobowiązania, zdolność ich wypełnienia oraz przyszłe efekty swoich ustaleń i związanych z nimi działań.

Alicja Kargulowa wskazuje na istnienie wielu elementów wspólnych mediacji i poradnictwa. W pozycji *Z podstaw poradownictwa. Zeszyt 1* autorka pisze o mediacji jako pomocy w negocjacjach prowadzonych przez strony sporu w celu dojścia do porozumienia, a nawet pojednania:

Ostatnio w pomocy prawnej bardzo ważną rolę przypisuje się [...] działaniom negocjacyjnym i mediacyjnym, które mają na celu doprowadzenie do „ułożenia się stron” pozostających w sytuacji konfliktu i przyjęcie przez nie rozwiązań obustronnie korzystnych³.

Negocjacje skonfliktowanych stron mają na celu rozwiązanie bieżących problemów w relacjach w związku z konkretną sprawą⁴. Alicja Kargulowa wskazuje, że: „Strony negocjują, czyli wspólnie wyjaśniają, przedstawiają poglądy, zawierają układy przy pomocy mediatora”⁵. Również Bożena Wojtasik opisuje działania mediacyjne jako jedną z możliwych form poradnictwa, które powinno dostosowywać swoje działania do sytuacji klienta i proponować adekwatne formy pracy i rozwiązywania życiowych problemów⁶. Bożena Wojtasik zwraca uwagę, że analizując literaturę podejmującą problematykę poradownictwa, dostrzegamy, że badacze rozumieją i opisują sytuację poradniczą dwojako – jako działanie komunikacyjne o charakterze edukacyjnym czy terapeutycznym, w którym pomoc polega na udzielaniu „porad”, „instrukcji”, „informacji”, „konsultacji” lub też jako rzeczywiste, głębokie przeżycie wspomagane związane

³ A. Kargulowa, *Problemy pomocy w perspektywie poradowniczej*, [w:] *Z podstaw poradownictwa. Zeszyt 1*, red. A. Kargulowa, AUW No 1878, Wrocław 1996, s. 41 i 42.

⁴ Terminy *mediacja* i *negocjacje* nie są używane zamiennie, a rozumiane jako dwie procedury radzenia sobie z konfliktem. W trakcie mediacji skonfliktowane strony negocjują ze sobą w obecności bezstronnego i neutralnego mediatora, próbując zmienić zróżnicowane interesy we wspólny cel. Mediator, pomagając stronom w trakcie mediacji, często przyjmuje rolę nauczyciela negocjacji problemowych.

⁵ A. Kargulowa, *Problemy pomocy...*, s. 44.

⁶ B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław 1994, s. 14.

z jego emocjami, dążeniami i dylematami żywioowymi w związku z dokonywaniem wyborów w konkretnej sytuacji społecznej⁷.

Pisząc o mediacji, odnoszę się do szerszego rozumienia sytuacji poradniczej – jako szczególnego przeżycia. Ważne jest dla mnie znaczenie, jakie przypisują mediacji jej uczestnicy, ich doświadczenia oraz emocje związane z uczestniczeniem w tej procedurze radzenia sobie w trudnej sytuacji życiowej. Interesuje mnie sytuacja porady przedstawiana jako interakcja międzysobowa⁸. Alicja Kargulowa pokazuje, że zgodnie z tym nurtem poradnictwo widziane jest jako interakcja dwóch lub więcej osób oddziałujących na siebie i modyfikujących nawzajem swoje zachowanie dzięki bezpośredniej komunikacji polegającej na wymianie znaczących symboli werbalnych i niewerbalnych. Taka, mająca charakter interakcji społecznej, pomoc sytuacyjna oparta jest zdaniem autorki na zaufaniu i przebiega w sytuacji otwartej, dopuszczającej „włączanie, wykluczanie, odrzucanie, pomieszanie, zastępowanie tematów komunikacji i zachowań społecznych partnerów oraz może być utrzymywana, rozwijana lub ulec załamaniu”⁹.

Zdaniem A. Kargulowej, rozwiązanie problemu zgodnie z tym nurtem w poradnictwie odbywa się przy współudziale osoby zmagającej się z trudnościami i wspomagającego, który pomaga radzącemu się w modyfikacji jego stosunku do sytuacji, w której się znalazł tak, „aby poczuł się on zmobilizowany do działań aktywnych, pozytywnych, społecznie akceptowanych i okazał się zdecydowany na wprowadzenie zmian w swoim życiu”¹⁰. Alicja Kargulowa główny sens takiej niepowtarzalnej sytuacji dostrzega właśnie w jej interakcyjnym charakterze, kiedy to następuje spotkanie różnych osobowości radzącego się i udzielającego porady, a przebieg spotkania i jego wynik są trudne do przewidzenia. Kontynuując, autorka zauważa, że wartość i sens poradnictwa widziane w samym tylko stworzeniu sytuacji poradniczej oraz utrzymaniu relacji dostrzegają symboliczni interakcjonisci¹¹. Józef Kargul wskazuje, że teoria symbolicznego interakcjonizmu traktuje interakcje międzyludzkie jako podstawę „stawania się” jednostki i społeczeństwa, wywierające wpływ na życie społeczne człowieka, kształtujące życie grup, zbiorowości czy instytucji. Autor podkreśla, że wzajemne oddziaływanie na

⁷ B. Wojtasik, *Sytuacja poradnicza – między rytuałem interakcyjnym a prawdziwym spotkaniem*, [w:] *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 200.

⁸ O sytuacji porady widzianej jako interakcja międzysobowa pisze A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradowniczego dyskursu. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007, s. 43-44.

⁹ *Ibidem*, s. 47.

¹⁰ *Ibidem*, s. 42.

¹¹ *Ibidem*, s. 48.

pewno nie jest wynikiem prostych reakcji człowieka na bodźce, ale „[...] odbywa się ono w sferze znaczeń, a nie instynktów czy odruchów”¹².

Mediacja jako proces interakcyjny

Charakter postępowania mediacyjnego zakłada aktywny udział twórczych podmiotów sporu w rozwiązywaniu problemu. W procesie mediacji, kiedy dochodzi do konfrontacji skonfliktowanych stron, interakcje polegają na konstruowaniu przez jej uczestników sytuacji zrozumiałej. Ich działania, zmierzające do oczekiwanego przez każdego z partnerów rezultatu, wzajemnie się uzupełniają. Każdy z uczestników interakcji stoi przed tym samym zadaniem. Polega ono na wzięciu pod uwagę przedmiotów w otoczeniu, stworzeniu definicji sytuacji i zaprojektowaniu działania na jej podstawie. Różnice w działaniach podejmowanych przez ludzi zależą od ważności, jaką przyznają przedmiotowi działania oraz znaczeń świata społecznego i koncepcji samego siebie, które stanowią kontekst interakcji. Refleksja jest tutaj zgodna z percepcją sytuacji. To, jak jednostka interpretuje sytuację (istotna lub nie, możliwa do rozwiązania bądź nierozwiązywalna, przez kogo czy co spowodowana) i jak widzi siebie (jako dość silną, bądź słabą), zdecyduje o tym, jak zaprojektuje swoje działanie. Trzeba przy tym dodać, że „jakość” procesów interpretacyjnych zależy od zinternalizowanych norm i wartości. Następuje definiowanie przez podmiot sytuacji i podejmowanie działania.

Droga do porozumienia w trakcie działania komunikacyjnego (również w procesie mediacji) wiedzie przez rozumienie, które jest oparte na indywidualnej – własnej znajomości świata i siebie samego. Rozumienie zawsze coś oznacza i dzięki niemu uzyskujemy wiedzę, która stanowi rodzaj doświadczenia człowieka. Mirosława Nowak-Dziemianowicz w książce *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń* pisze, że rozumienie dzieje się zawsze i jest obecne w każdym z naszych zachowań. Autorka traktuje rozumienie jako sposób bycia w świecie, odróżniający człowieka od innych i czyniący jego sytuację szczególną, jednostkową, niepowtarzalną. Dlatego postuluje, aby widzieć rzeczywistość społeczną jako świat już zinterpretowany i mający znaczenia będące przedmiotem analizy i opisu, ale też warunkiem podejmowanych przez człowieka działań¹³. Otwarcie na inny niż własny system znaczeń, próba jego zrozumienia i kooperacyjne podejmowanie działań wobec wspólnie uzgodnionych przedmiotów mogą być szansą na rozszerzenie rozumienia, przyrost sensu i w końcu porozumienie.

¹² J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2005, s. 85-86.

¹³ M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wrocław 2006, s. 47-49.

Erving Goffman, badając interakcję, interesował się tym, w czym biorą udział ludzie, ujawniając znaczenie wypowiedzi, gestów i zachowań wprowadzanych do sytuacji przez jej uczestników. Omawiając ogólne cechy występu, pisze on:

[...] do podtrzymania doraźnej zgody niezbędna jest odpowiednia doza samokontroli; proponuje się publiczności wyidealizowane wrażenie, wysuwając na pierwszy plan pewne fakty, a ukrywając inne; wykonawca utrzymuje wewnętrzną spójność przedstawienia, dbając bardziej o to, by nie wystąpiły najmniejsze dysonanse, niż byłoby to w oczach publiczności usprawiedliwione przez jasno sformułowany cel występu. Wszystkie te ogólne cechy występu możemy traktować jako działające na jednostkę przymusy interakcji, pod wpływem których przekształca ona swą działalność w występ¹⁴.

Autor pokazuje, że partnerzy interakcji mogą osiągać swoje cele dzięki dramaturgicznej współpracy, ale mają też do wyboru inne środki: siłę, zdolność przetargową, umiejętność strategicznej manipulacji wrażeniami¹⁵.

Wspólna definicja sytuacji umożliwia „występ” (*performance*), który E. Goffman widzi jako wszelkie działanie danego uczestnika w konkretnej sytuacji interakcyjnej, mający na celu wywarcie wpływu na innego uczestnika sytuacji. „Widownia”, „publiczność”, „obserwatorzy” lub „współuczestnicy” przyczyniają się do występu danego uczestnika interakcji, uznając jego występ za najważniejszy punkt odniesienia. „Rola” nazywa ustalony wcześniej scenariusz działania, który może być wykorzystywany też przy innych okazjach. „Rola społeczna” jest według E. Goffmana deklaracją praw i obowiązków przypisanych konkretnej pozycji społecznej i „[...] obejmuje jedną lub więcej ról granych przy kolejnych okazjach przez wykonawcę przed publicznością tego samego rodzaju lub przed publicznością złożoną z tych samych osób”¹⁶.

Rola jako koncepcja pełniąca orientującą funkcję w interakcji

Konstrukt „przyjmowanie roli” (*role-taking*), który ma wielką wagę teoretyczną w symbolicznym interakcjonizmie, został wprowadzony do nauki przez Georga Herberta Meada. Elżbieta Hałas uważa, że koncepcja przyjmowania roli jest „[...] podstawą dialektyki procesów, których aspektami są jaźń, interakcja i społeczeństwo”¹⁷. Autorka przyznaje, że chociaż koncepcja ta nie jest dość jasna, można wyczytać jej dwa znaczenia. Pierwsze związane jest z przewidywaniem i antycypacją działania partnera. Drugie jest próbą ujrzenia siebie z perspektywy widzenia partnera interakcyjnego¹⁸.

¹⁴ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2008, s. 93-94.

¹⁵ *Ibidem*, s. 114-115.

¹⁶ *Ibidem*, s. 45.

¹⁷ E. Hałas, *Interakcjonizm symboliczny*, Warszawa 2012, s. 233.

¹⁸ *Ibidem*, s. 233.

Podobnego zdania jest Grażyna Woroniecka, która pisze, że przyjmowanie roli stanowi „[...] doświadczenie samego siebie jako sensu tworzonego przez partnera interakcyjnego”, a koncepcja przyjmowania roli jest oparta na rozumieniu oczekiwań partnera¹⁹.

Jak podaje E. Hałas, fundamenty interpretacyjnej (interakcyjnej) teorii ról, wraz z próbą określenia związku między osobą i strukturą społeczną, położyli Emil Durkheim, Max Weber i George Simmel. Podwaliną strukturalnej teorii ról stała się wprowadzona przez Ralpha Lintona w latach 30. ubiegłego stulecia definicja roli²⁰. Ralph Linton wyjaśniał tradycyjnie pojęcie roli, jako

[...] oznaczenie całościowej sumy wzorów kulturowych wiążących się z określonym statusem. [...] Rola, w tej mierze, w jakiej jednostka reprezentuje jawne zachowanie, stanowi dynamiczny aspekt statusu: to, co jednostka ma robić, by uzasadnić zajmowanie przez siebie określonego statusu²¹.

Elżbieta Hałas zauważa, że interakcyoniści nie odrzucili konwencjonalnej teorii ról, ale zajęli się jej przeformułowaniem i rozwijaniem. Role przestały być elementem systemu społecznego, a stały się „jednostkami poznawczymi, koncepcjami pełniącymi orientującą funkcję w interakcji”²², co wiąże się z konstruowaniem i negocjowaniem ról, a nie ich sztywnym narzucaniem jako przypisane przez kulturę. Interakcyoniści podkreślają więc pragmatyczne i twórcze aspekty roli jako koncepcji pełniących orientującą funkcję w interakcji, gdzie obserwowalne konsekwencje działań i odpowiedzi partnerów konstruuja rzeczywistość społeczną²³. Elżbieta Hałas zaznacza, że wśród interakcjonistów nie ma pełnej zgodności w kwestii definicji roli. W ujęciu Sheldona Strykera „rola” to oczekiwanie związane z pozycją, której nie rozumie jednak jako elementu zorganizowanej grupy, ale ustaloną kategorię osób²⁴.

Ralph H. Turner zaproponował sformułowanie definicji wynikające z powiązania z pozycją, statusem lub wartością, zgodnie z którym

przez role rozumie się zbiór zachowań tworzących znaczącą całość, właściwych osobie zajmującej jakiś status w społeczeństwie (np. lekarz, ojciec), zajmującej nieformalnie jakąś pozycję w stosunkach międzysobowych (np. przywódca lub negocjator), albo zbiór zachowań właściwych osobie utożsamionej z jakąś wartością w społeczeństwie (np. uczciwy człowiek lub patriota)²⁵.

¹⁹ G. Woroniecka, *Interakcja symboliczna a hermeneutyczna kategoria przedrozumienia*, Warszawa 2003, s. 100-101.

²⁰ E. Hałas, *op. cit.*, s. 225-226.

²¹ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s. 98, [za:] E. Hałas, *op. cit.*, s. 226.

²² E. Hałas, *op. cit.*, s. 233.

²³ E. Hałas, *op. cit.*, s. 224, 233.

²⁴ S. Stryker, *Symbolic Interactionism. A Social Structural Version*, Menlo Park 1980, s. 57, [za:] E. Hałas, *op. cit.*, s. 247.

²⁵ R.H. Turner, *Role Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior*, „American Journal of Sociology” 1956, vol. 61, no 3, s. 316, [za:] E. Hałas, *op. cit.*, s. 246.

Ralph H. Turner nieco zmodyfikował swoje pierwotne sformułowanie definicji roli, proponując wyróżnienie czterech typów ról: podstawowych (związane z płcią, wiekiem oraz przynależnością do klasy społecznej), statusowych (związane z uczestnictwem w grupach i organizacjach), funkcjonalnych ról grupowych (np. doradca, mediator), ról wartościowych (np. bohater). Wspomniane role są konstruowane i przekształcane na podstawie odniesienia do innych ról, ulegając, według autora, tendencji do „różnicowania działań i sentymentów w role”²⁶.

Ta tendencja – zdaniem R.H. Turnera – powinna być podstawą do budowania teorii ról. Różnicowanie ról wyjaśnia on zasadami funkcjonalności, reprezentacyjności, utrzymywalności. Różnicowanie opiera się na tych zasadach,

[...] gdy pozwala osiągnąć cel wymagający współpracy przede wszystkim na gruncie zdolności, wiedzy oraz dyspozycji działających. [...] dokonuje się na podstawie podzielanych wartości, symbolizowanych w przedstawieniach zbiorowych. [...] opiera się na różnicach wartościowania zysków i kosztów tworzonej roli²⁷.

Ponadto R.H. Turner – jak podaje E. Hałas – pożyczając termin od G.H. Meada i opierając się na kryteriach stanowiska i refleksyjności, wyodrębnił refleksyjne i nie-refleksyjne przyjmowanie roli. Rozróżnienie to jest związane z tym, czy przyjmujący rolę analizuje, jak jest widziany przez partnera. Poza tym przyjmowanie roli partnera może obejmować stanowisko partnera lub nie przyjmować go za własne. Opierając się na tych kryteriach, R.H. Turner stworzył typologię sposobów określania zachowania na podstawie związku między partnerami²⁸.

Przyjrzenie się opisanym wyżej twórczym i pragmatycznym aspektom „roli” daje wyobrażenie o ich orientującej funkcji w interakcji oraz konsekwencjach. Niewątpliwie to właśnie działania i odpowiedzi partnerów interakcji będą konstruowały jej przebieg i wpływały na bieg każdego „przedstawienia”.

Mediacja postrzegana przez pryzmat metafory teatru

Czerpiąc inspirację z Goffmanowskiej metafory teatru, postanowiłam ukazać uczestników mediacji jako aktorów społecznej sceny i zaproponować swoją wersję metafory teatru nałożoną na sytuację mediacji.

²⁶ *Ibidem*, s. 316-328, [za:] E. Hałas, *op. cit.*, s. 247-249.

²⁷ R.H. Turner, *Epilogue*, [w:] *Self, Collective Behavior and Society: Essays Honoring the Contributions of Ralph H. Turner*, red. Gerald, M. Platt, C. Gordon, Greenwich 1994, s. 379-387, [za:] E. Hałas, *op. cit.*, s. 249; *idem*, *Role Theory*, [w:] *Handbook of Sociological Theory*, red. J.H. Turner, New York 2001, s. 238-241, [za:] E. Hałas, *op. cit.*, s. 249.

²⁸ R.H. Turner, *Role Taking, Role Standpoint, and Reference-Group Behavior*, „American Journal of Sociology” 1956, vol. 61, no 3, s. 319, 322, [za:] E. Hałas, *op. cit.*, s. 242-243.

Zanim dojdzie do konfliktu i prób jego rozwiązania, człowiek żyje wśród ludzi, utrzymując relacje społeczne. W trakcie życia niejednokrotnie zdarza się, że nie może on zaspokoić swoich potrzeb, zrealizować interesów, uzyskać jakichś wartości, na których mu zależy. Człowiek w społeczeństwie jest powiązany z niektórymi Innymi pewną zależnością, a to powiązanie sprawia, że ktoś może mu umożliwić bądź uniemożliwić osiągnięcie tego, do czego dąży. Gdy potrzeby ludzi są sprzeczne, zrealizowanie interesów obydwu stron w tym samym czasie często okazuje się niemożliwe. Takie sytuacje konfliktowe sprzyjają powstawaniu na ich tle sporów. Konstruktywne działanie w konflikcie wymaga rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych, które pozwalają radzić sobie w tej trudnej sytuacji interpersonalnej. Nie wszyscy umieją poradzić sobie z problemami w jednakowej mierze. Niektórym uda się rozwiązać konflikt, inni skazani są na brak rozwiązania, rozczarowanie, poczucie straty, krzywdy... W niektórych przypadkach dochodzi do złamania norm społecznych i sprawy sądowej, podczas której ludzie szukają potwierdzenia uznania krzywdy czy zadośćuczynienia za wyrządzone krzywdy i szkody. Na wniosek lub za zgodą stron sędzia może dać stronom możliwość porozumienia się poza sądem i skierować sprawę do postępowania mediacyjnego. W trakcie tego postępowania uczestnicy negocjują warunki porozumienia²⁹.

Negocjacje zaangażowanych stron interakcji są uznawane przez interakcjonizm symboliczny za podstawowy proces społeczny, w którym negocjowany jest porządek społeczny. Elżbieta Hałas zauważa, że uczestnicy biorą pod uwagę cele, których realizacja jest uzależniona od działania partnera interakcji. Dlatego starają się kontrolować nawzajem swoje zachowanie przez nakłanianie do przyjęcia odpowiedniego znaczenia obiektów i wydarzeń³⁰. Strony dążą do osiągnięcia zgodnych definicji sytuacji między innymi przez wypytywanie (*interrogation*), które ma na celu rekonstrukcję faktów i jest idealnym typem negocjowania definicji sytuacji³¹. Autorka przytacza hipotezę sformułowaną przez Joan Emerson, która uważa, że negocjacje zazwyczaj są skierowane na ustalenie i przyjęcie „normalności” sytuacji, a to ze względu na: 1) dwuznaczność zdarzeń, 2) skłonność do podporządkowania się konwencjom porządku społecznego oraz 3) brak zabezpieczenia uczestnika ujawniającego niezwykłość sytuacji przed

²⁹ Mediacja i negocjacje są procedurami rozwiązywania konfliktów. Negocjacje są zamianą zróżnicowanych interesów stron we wspólny cel i odbywają się pomiędzy zainteresowanymi rozwiązaniami i zaangażowanymi w rozmowy stronami. Mediacja zakłada uczestnictwo bezstronnej i neutralnej osoby trzeciej – mediatora, który wspiera negocjacje stron, a w razie potrzeby pełni funkcję nauczyciela negocjacji problemowych. W obydwu procedurach o rezultacie decydują strony. Negocjacje zapewniają większą kontrolę stron nad procesem. W mediacji mediator wywiera duży wpływ na przebieg rozmów.

³⁰ E. Hałas, *op. cit.*, s. 218.

³¹ *Ibidem*, s. 220.

niekorzystnymi konsekwencjami jego zachowań³². Utrzymanie uzgodnionej definicji sytuacji jako „normalnej” będzie zatem sprzyjało niezakłóconej interakcji.

Erving Goffman pisze o procesie mediacji i „doraźnej zgodzie” na wspólną definicję sytuacji, która charakteryzuje się 1) uznaniem tego, czyje i jakie roszczenia będą przez czas trwania mediacji uznawane oraz 2) zgodą na unikanie konfliktu w sprawie definicji sytuacji. Autor wyjaśnia, że interakcja może być celowo zawiązana w celu wyrażenia różnic opinii uczestników, którzy muszą okazywać sobie szacunek oraz osiągnąć zgodę co do stopnia powagi sprawy, tonu głosu czy słownictwa.

Taka parlamentarna czy też akademicka definicja sytuacji może również pojawić się nagle, jako rozsądny sposób przekształcenia poważnego konfliktu opinii w konflikt, który będzie można rozwiązać w sposób możliwy do zaakceptowania przez wszystkich obecnych³³.

Erving Goffman podkreśla związek między rolą, posiadanymi informacjami i dostępem do określonych stref (sceny, kulisy). Opisuując role poboczne, wyróżnia rolę specjalisty-mediatora, który poznaje stanowiska i sekrety obu stron. Mediator ma dostęp za kulisy i poznaje tajemnice widowiska, ale nie ponosi ryzyka związanego z odpowiedzialnością za spektakl. W odróżnieniu od innych uczestników mediator nie musi odkrywać swoich tajemnic. Etyka zawodowa nie pozwala na ujawnianie powierzonych mu sekretów i nakazuje zachowanie dyskrecji³⁴.

Dramaturgia mediacyjnego stołu

Mediacja jest więc sytuacją dramaturgiczną rozgrywającą się we wspólnym dla uczestników czasie. Jest dramatem ofiary i krzywdziciela powiązanych ze sobą toczącym się procesem, a czasem nieustającą zależnością spowodowaną tym samym miejscem zamieszkania czy pracy. Tak jak w dramacie, również tutaj są aktorzy, wspólna scena, widownia i kulisy, a akcja toczy się zgodnie ze scenariuszem. Każdy z aktorów zna swoją rolę, choć nie jest ograniczony precyzyjnymi wskazówkami co do jej odgrywania. W trakcie odgrywania roli aktor może się swobodnie komunikować we właściwy sobie sposób i stosować dowolne środki wyrazu, jednak ze względu na zawężenie tematów rozmowy do kwestii, które mają związek z zaistniałym incydentem, powinien się poruszać w ich obrębie. Czas spektaklu nie jest ograniczony i może trwać dotąd, dokąd wszyscy uczestnicy sytuacji wyrażają na to zgodę.

Procedura mediacji jest ściśle określona. Prologiem procesu są indywidualne rozmowy wstępne, na które mediator zaprasza strony. Mediator przedstawia się, wyklada

³² J. Emerson, *Nothing Unusual is Happening*, [w:] *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*, red. J. Manis, B. Meltzer, Boston 1978, s. 278-279, [za:] E. Hałas, *op. cit.*, s. 221-222.

³³ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2008, s. 38-39.

³⁴ *Ibidem*, s. 177, 179, 181.

ideę i podstawowe zasady mediacji w celu uzyskania ich akceptacji i potwierdzenia chęci spotkania z drugą stroną. Każdy z aktorów, przebywając sam na sam z mediatorem, opowiada o tym, co się wydarzyło przed rozpoczęciem akcji i czego oczekuje po rozpoczętym procesie. Rozmowy wstępne sprzyjają refleksji, która zachodzi w procesie indywidualnym. Ofiara i krzywdziciel, dążąc do porozumienia, czy nawet pojednania, zadają sobie samym wiele pytań, na które muszą odpowiedzieć: Kto i co mi zrobił? Co ja zrobiłem? Jak to przeżyłem? Jakie to ma konsekwencje (w krótkiej i długiej perspektywie) dla mnie i innych ważnych w moim życiu osób? Jak radzę sobie z sytuacją skrzywdzenia, stratą (konstruktywnie: oczyszczanie emocji, godzenie się z doświadczeniem, uwalnianie się od doświadczeń urazowych; czy niekonstruktywnie: rozdrapywanie „ran”, bagatelizowanie, wyolbrzymianie)? Co jest w moim interesie? Czy chcę się porozumieć, pojednać? Czy odczuwam potrzebę zmian, rekompensaty, pragnienie przeproszenia, bycia przepraszonym?

Po uzyskaniu zgody na przystąpienie do rozmów wspólnych mediator zaprasza na pierwszą sesję plenarną. Jest to moment nawiązania interakcji. Spotkanie z krzywdzicielem i osobą poszkodowaną rozpoczyna proces społeczny, w którym następuje nawiązanie relacji przy stole mediacyjnym, na wspólnej już dla bohaterów akcji scenie. Sesję rozpoczyna wystąpienie otwierające mediatora i stworzenie reguł proceduralnych, które pełnią funkcję wytycznych do odgrywania ról. Mediator jeszcze raz zwięźle objaśnia rolę mediatora i przebieg mediacji. Uzgadnia z aktorami podstawowe zasady spotkania i określa ramy czasowe. Celem jest zbudowanie klimatu otwartości i wiarygodności (mediator mówi w obecności drugiej strony to, co mówił na indywidualnym spotkaniu wstępnym) oraz określenie warunków i atmosfery sesji mediacyjnych. Następnie każdy z aktorów ma swój występ, w którym przedstawia swoje interpretacje faktów. Aktorzy zakładają maskę ofiary lub oprawcy i wczuwają się w swoją rolę. Zostają przedstawione wersje zdarzeń obu stron. Umożliwia to stronom wypowiedzenie się, zostanie wysłuchanym oraz zebranie podstawowych informacji. Mediator podsumowuje kluczowe dla sprawy zagadnienia – słucha, zapisuje, ustala okoliczności.

Prezentacja dokonana przez aktorów doprowadza do procesu wentylacji, podczas której uczestnicy prezentują niejednokrotnie ostre emocje. Celem tego etapu procesu jest otwarte przedstawienie swoich uczuć frustracji, gniewu oraz osiągnięcia satysfakcji z wysłuchania przez drugą stronę i mediatora. Mediator, poszukując przyczyn i istniejących pierwotnych problemów, ma możliwość dotarcia do prawdziwych interesów stron konfliktu.

Przejęcie procesu wentylacji umożliwia obniżenie emocji i konstruktywne rozmowy zaangażowanych stron, które wyjaśniają między sobą zagadnienia i dane. Następuje sformułowanie faktycznych problemów, listy kwestii do przedyskutowania, wypraco-

wanie satysfakcjonujących obie strony rozwiązań. Rola mediatora sprowadza się do zadawania pytań wyjaśniających, przeformułowywania, parafrazowania, nazywania emocji, stworzenia kwestii merytorycznych i emocjonalnych. Pomaga on aktorom skupić się na przyszłości, poznać i zrozumieć punkt widzenia drugiej strony.

Zarówno ofiara, jak i krzywdziciel mogą poprosić o spotkanie na osobności z mediatorem, które jest formą rozmów za kulisami. Takie spotkanie może zaproponować także mediator, kiedy na przykład jeden z aktorów zaczyna się gubić; aktorzy nie wiedzą, co robić; mediator widzi, że ktoś potrzebuje odreagować emocje; gdy potrzebna jest przerwa; jedna ze stron okazuje się słabsza; gdy ktoś notorycznie nie przestrzega procedury; kiedy stronom „idzie zbyt łatwo” i mediator chce się upewnić, czy tak rzeczywiście jest, czy jest to tylko powierzchowne; by upewnić się co do satysfakcji bohaterów. Mediator pilnuje równego czasu rozmów z każdą ze stron, które mają możliwość wyjawienia mediatorowi poufnych informacji, przedyskutowania nowych opcji, sprecyzowania argumentacji, uświadomienia sobie prawdziwych uczuć i alternatyw w stosunku do negocjowanego porozumienia. Zdarzenia, doświadczenia i wiedza aktorów oraz nastawienia powstałe wcześniej mają wpływ na emocje i przebieg tego pierwszego aktu dramatu. W przejściu do drugiego aktu pomaga podsumowanie tego, co się działo przed rozmowami na osobności. Mediator czyni to, aby móc wrócić do gry po rozmowach za kulisami.

Rozpoczyna się akt drugi. Następuje rozwój akcji. Nawiązana relacja ewoluuje, przyjmując strukturę powiązanych zdarzeń, które kształtują się w trakcie trwania przedstawienia przez stopień zaangażowania aktorów, jakość dialogu z partnerem i wspólnotę (bądź nie) wartości i znaczeń. Wspólny wątek dramatyczny tworzy nową rzeczywistość interpersonalną. Na tym etapie partnerzy poszukują odpowiedzi na pytania postawione w akcie pierwszym – następuje sprawdzanie realności wysuniętych propozycji, które przyjmują postać realistycznych projektów i ofert ugodowych. Rola obliuguje mediatora do zadania pytań o szczegóły, wyjaśnienia niejasności co do realizacji kolejnych punktów ofert, podsumowania deklaracji rozwiązań oraz ustalenia porządku i szczegółów realizacji wszystkich uzgodnień. Ustalanie rozwiązań jest procesem zarówno społecznym, jak i indywidualnym. Moment zawiązania akcji nie przesądza o dalszych losach bohaterów, którzy mogą przyjąć jedną z możliwości zachowania w sytuacji konfliktowej: kooperację – współpracę, kompromis, unikanie, dostosowanie lub rywalizację³⁵.

Alicja Kargulowa twierdzi, że przebieg dalszych wydarzeń będzie zdominowany przez „pierwsze wrażenia, jakie wywierają na sobie partnerzy, a także ich ukryte cele

³⁵ K.W. Thomas, R.H. Killman, *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*, Tuxedo NY: Xicom 1974.

i czasem nie do końca nawet uświadomione programy ich realizacji”³⁶. Na przyjęte rozwiązania wpłynie więc skłonność do kompromisu, chęć porozumienia, realizacja zadośćuczynień, poczucie przebaczenia, przebaczenie. Brak chęci pojednania się będzie skutkować uwolnieniem się od krzywdy poprzez rezygnację z relacji z drugą osobą i zerwanie łączącego je powiązania. Chęć pojednania się może spowodować uwolnienie się od krzywdy poprzez pogodzenie się z drugą osobą i budowanie z nią relacji na nowych warunkach.

Akcję kończy epilog, który doprowadza do ostatecznych ustaleń poprzez zgodę bohaterów dramatu na przyjęte rozwiązania. W przypadku pozytywnego rozwiązania powstaje szkic porozumienia, w którym mieszczą się zasady współżycia partnerów na przyszłość lub informacje o tym, na co strony się zgodziły. Tragiczne zakończenie dramatu nie pozostawia nadziei na porozumienie czy pojednanie. Mediator koncentruje uwagę na dramacie interpersonalnym, skupiając się na dialogu, w jaki wchodzi ze sobą partnerzy. Wymiar intrapersonalny pozostaje ukryty. Mediator nie udziela porad prawnych ani nie prowadzi terapii – nie koncentruje się na wewnętrznych doznaniach aktorów. To oni decydują o tym, jak długo ma trwać przedstawienie. Mediator jest gościem na scenie. Towarzyszy bohaterom i odgrywa swoją rolę tak długo, jak długo aktorzy chcą grać. W ciągu akcji podąża za nimi, starając się kształtować scenariusz przedstawienia tak, aby akcja zakończyła się porozumieniem bohaterów dramatu.

Wydaje się, że dostrzeganie pozytywnych aspektów trudnej sytuacji i umiejętność radzenia sobie w konflikcie nabierają istotnego znaczenia zarówno dla losów pojedynczej – bieżącej interakcji międzyludzkiej, jak również dla budowania postawy życiowej człowieka dorosłego w sytuacjach późniejszych. Rafał Morek uznaje, że mediacja poprzez formowanie pożądanych postaw przyczynia się do budowania ładu i pokoju społecznego – zmiany przyszłych postaw oraz relacji z innymi ludźmi – „wzmacnia poczucie odpowiedzialności za własne zachowanie oraz promuje dialog i aktywność”³⁷. Podjęcie przez uczestników próby samodzielnego rozwiązania sytuacji konfliktowej stanowi więc niewątpliwą wartość, ponieważ sprzyja kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego, którego członkowie odpowiedzialnie wypracowują rozwiązania dla nich najkorzystniejsze.

Podejmując analizę mediacji w perspektywie symbolicznego interakcjonizmu i eksponując to, jak w tym nurcie podkreśla się indywidualną kreatywność jednostki w świecie znaczeń społecznych, chciałam pokazać odmienny od prezentowanych dotychczas obraz mediacji. Myślę, że pozwoliło to ukazać jej interakcyjny i twórczy charakter,

³⁶ A. Kargulowa, *Sytuacja poradnicza jako sytuacja dramaturgiczna*, [w:] *Dramaturgia poradnicza*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996, s. 209.

³⁷ R. Morek, *op. cit.*, s. 18.

a także zwróciło uwagę na inne (niż prawne) aspekty mediacji w sprawach karnych. Przedstawiona wizja mediacji pozwala dostrzec, że spisana przez strony ugoda nie jest jedyną korzyścią ze stosowania tej procedury, która w przeciwieństwie do procesu sądowego koncentruje się nie tylko na faktach, ale także na relacjach i interesach działających i kształtujących przebieg interakcji stron. Być może spojrzenie na przebieg procesu mediacji przez pryzmat metafory teatru może się stać rekomendacją dla praktyki, ukazując możliwości ingerencji mediatora w proces, będąc inspiracją czy służąc uwrażliwieniu i otwarciu na filozofię sprawiedliwości naprawczej.

MEDIATION IN THE LIGHT OF SYMBOLIC INTERACTIONISM

Summary

In this paper the author presents an analysis of mediation in symbolic interactionism perspective, showing how in this trend the creativity of individuals is emphasized in the world of social meanings.

The author shows the common elements of the mediation process and the counselling situation understood as a special experience.

The paper indicates the "role" as a concept of an orientating function in an interaction.

Drawing inspiration from Erving Goffman's metaphor of the theatre, mediation participants are shown as actors of the social stage and an original theatre metaphor, applied to the mediation situation, is proposed.

The author shows the dramaturgy of the mediation table, which constitutes the drama of the victim and the offender linked together by participating in the same process at the same time. Just as in a drama, there are actors, a common stage, an audience and a backstage, and the action happens according to the script.

Demonstrating a different from the presented so far image of mediation helps to show its interactive and creative nature, as well as to draw attention to other-than-legal aspects of mediation in criminal cases. The presented vision of mediation reveals that the settlement written by the parties is not the only benefit of using this procedure, which, in contrast to the court trial, focuses not only on facts but also on relationships and interests of the parties. Looking at the process of mediation through the prism of a metaphor of the theatre may become a recommendation for practice, revealing the possibility of a mediator's interference in the process, serving as inspiration and raising awareness and openness to the philosophy of restorative justice.

Keywords: mediation, symbolic interactionism, metaphor of the theatre, restorative justice

Daria Zielińska-Pękał

WYKORZYSTANIE STRATEGII EMICZNEJ W BADANIACH NAD PORADNICZYMI PRAKTYKAMI WSPÓLNOT WIRTUALNYCH

W niniejszym opracowaniu chcę się podzielić swoimi doświadczeniami w prowadzeniu badań poradniczych nad wspólnotami wirtualnymi. Dokonam charakterystyki przyjętego przeze mnie procesu badawczego, zwracając szczególną uwagę na jego specyfikę. W tym celu przywołam jedną ze strategii badawczych, która stała się dla mnie dużą inspiracją i którą zdecydowałam się zastosować. Mam na myśli strategię emiczną, sięgającą swoimi korzeniami lingwistycznych opisów autorstwa Kennetha Lee Pike'a¹. Postaram się ukazać możliwości, jakie otwiera ona przed badaczem. Jednocześnie chciałam zaznaczyć, że moje opracowanie nie będzie prezentacją wyników badań. Swoją uwagę skoncentruję bardziej na drodze, na dokonującym się właśnie procesie badawczym, a nie na ostatecznym jego efekcie.

Od kilku lat przedmiotem moich zainteresowań i analiz są wspólnoty wirtualne powstające wokół dyskusyjnych forów internetowych. Zwłaszcza jedna z nich stała się dla mnie przedmiotem pogłębionej obserwacji – jest to wirtualna społeczność kobiet doświadczających macierzyństwa. Skoncentrowały się one wokół ogólnodostępnego forum dyskusyjnego o nazwie *e-mama*², jego uczestniczki spędziły ze sobą około dwóch lat. Później jednak założyły forum prywatne. W momencie prowadzenia badań opisywana grupa kobiet zna się i wirtualnie przebywa ze sobą od ponad czterech lat. Ich spotkania są bardzo intensywne i odbywają się każdego dnia. Inspiracją do opisów i analiz były dla mnie obserwacje sposobu funkcjonowania tej konkretnej grupy osób w świecie wirtualnym, a w szczególności sytuacje przez nich doświadczane oraz interakcje między nimi.

Marta Olcoń-Kubicka, poszukując odpowiedzi na pytanie o powód coraz częstszego angażowania się kobiet w życie macierzyńskich wspólnot wirtualnych, zwróciła uwagę na kilka istotnych funkcji, jakie pełnią one w życiu młodej kobiety. Są nimi: wymiana

¹ Opracowania Kennetha Lee Pike'a sięgają jeszcze lat 50. ubiegłego wieku (m.in. K.L. Pike, *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*, Glendale 1954), ale opracowanie dotyczące interesującej mnie strategii emicznej i etycznej pojawiło się m.in. w zbiorowej publikacji pt.: *Emics and etics: The insider/outsider debate*, red. T.N. Headland, K.L. Pike, M. Harris, „Frontiers of Anthropology”, 7, Newbury Park 1990.

² www.forum.e-mama.pl

wiedzy i przeżyć, społeczne rozpoznanie macierzyństwa i ekspresja doświadczenia macierzyńskiego, tworzenie tożsamości matki, wzmacnianie modelu macierzyństwa na własną rękę oraz życie towarzyskie³. Użytkowniczki w naturalny sposób traktowały bowiem forum jako miejsce, w którym mogły poszukiwać odpowiedzi na nurtujące je pytania, konsultować się, jak również służyć innym kobietom swoją wiedzą i doświadczeniem. „Przestrzeń internetowa – pisze M. Ocloń-Kubicka – to giełda informacji, gdzie bardziej zorientowane kobiety udzielają porad początkującym, a także punkt konsultacyjny, gdzie można rozwiązać wątpliwości”⁴. Kobiety porównywały przebiegi swoich ciąż, zamieszczały na forum wyniki badań, konsultując je z innymi użytkowniczkami, dzieliły się niepokojami związanymi ze zdrowiem, opowiadały o swoich osobistych problemach.

Swoje badania nad wspomnianą wspólnotą rozpoczęłam w sposób niezamierzony i wcześniej nieplanowany (element ten bardziej szczegółowo opiszę w dalszej części tekstu). Zdarzenia, które poddawałam analizie, były moim zsubiektywizowanym wyborem, podyktowanym poradoznaczącym zainteresowaniem. Istotne wydały mi się wszelkie rozmowy o charakterze poradniczym (lub szerzej wspierającym). To one właśnie były bardzo często podejmowane przez użytkowniczki. Zwróciłam więc uwagę na interakcyjny aspekt zapośredniczonej relacji poradniczej⁵, analizując wzajemne oddziaływanie na siebie osób biorących w niej udział.

Z jednej strony interesowało mnie to, co było widoczne i łatwo identyfikowalne. Mam tu na myśli analizę komentarzy i wypowiedzi zawartych w postach, dobór emocjonów, częstotliwość danych wypowiedzi itd. Z drugiej jednak strony inspirujące było dla mnie to, co mniej widoczne – niejawne, nieformalne lub wręcz ukryte. Ciekawe wydało mi się między innymi wyszukiwanie poradniczych akcentów (drobnych i incydentalnych) pomiędzy codziennymi wirtualnymi rozmowami prowadzonymi na forum (rozmowami nieistotnymi, fatywnymi⁶). Zwróciłam również uwagę na te aspekty wirtualnych działań poradniczych, które nie są ani szlachetne, ani pożądane, a jednak występują i często są związane z użyciem szeroko rozumianej władzy czy przemocy. Celem moich poszukiwań badawczych była chęć zrozumienia świata społeczności internetowych oraz odpowiedź na pytanie o to, jakie znaczenia nadają użytkowniczki życiu wirtualnemu, zwłaszcza w odniesieniu do jego poradniczych aspektów? Interesowało

³ M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009, s. 152-161.

⁴ *Ibidem*, s. 161.

⁵ Poprzez zapośredniczoną relację poradniczą rozumiem relację polegającą na udzielaniu rad, wskazówek, informacji za pośrednictwem różnych środków masowej komunikacji (w tym tekście – za pomocą Internetu).

⁶ Zob. B. Malinowski, *Jednostka, społeczność, kultura*, Warszawa 2000; J. Mikułowski Pomorski, *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*, Kraków 2006.

mnie więc poradnictwo, które nie jest jednorodne; które lokując się w sferze Internetu, stało się zarówno publicznym, jak i osobistym doświadczeniem. Co więcej – interesowało mnie poradnictwo, wobec którego nie mogłam przyjąć postawy czysto zobiektywizowanej, które było również moim udziałem, które współtworzyłam i któremu podlegałam. Pojawiło się więc zupełnie naturalne pytanie – jak badać taki rodzaj działalności społecznej?

Badanie poradnictwa

Alicja Kargulowa, dokonując charakterystyki kierunków badań nad poradnictwem, wskazała na cztery z nich – kierunek pozytywistyczny, interpretatywny, emancypacyjno-krytyczny oraz postmodernistyczny⁷. Zastosowane przez autorkę kryterium podziału stanowią więc dominujące paradygmaty naukowe, które można zaobserwować w poradoznawczym dyskursie. Elżbieta Siarkiewicz, dokonując opisu dotychczasowych badań w poradoznawstwie, wskazała natomiast dwa widoczne nurty. Pierwszy związany jest jej zdaniem z epistemologiczną pewnością, drugi natomiast z epistemologiczną niepewnością⁸. Autorka zastosowała tu więc założenia inne niż kryteria podziału. Interesowała ją bowiem różnorodność sposobów poradnictwa oraz efekty prowadzonych badań. Oba dokonane przez autorki opisy nie są wobec siebie wykluczające, wręcz przeciwnie – są one komplementarne, a nawet wzajemnie się przenikają.

Pierwszy wyróżniony przez A. Kargulową kierunek (zwany również racjonalno-instrumentalnym) odwoływał się jeszcze do tradycji Augusta Comte’a. Celem badań prowadzonych w tym nurcie było odkrywanie powiązań, formułowanie ogólnych praw rządzących zachowaniem ludzi, dążenie do wytwarzania wiedzy niezbędnej i użytecznej – a więc to wszystko, co służyło odzwierciedleniu obiektywnej rzeczywistości i wykryciu środków dokonywania jej zmiany. To właśnie pozytywistyczny kierunek badań nad poradnictwem powiązany jest, zdaniem E. Siarkiewicz, z epistemologiczną pewnością wykluczającą wszelkie alternatywne, pozapozytywistyczne badania i refleksje. Zdaniem autorki: „Świat poradnictwa z tej perspektywy poznawany jest poprzez zastosowanie przede wszystkim klasycznych metod ilościowych mających swoje źródło i uzasadnienie w naukach przyrodniczych”⁹. Kluczowymi cechami prowadzonych w tym nurcie badań są więc poprawność, obiektywność i bezstronność.

Wraz ze zmianą paradygmatu z pozytywistycznego na humanistyczny pojawiły się nowe sposoby poznawania i badania poradnictwa. Można przyjąć, że to, co

⁷ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 70-82.

⁸ E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Zielona Góra 2010, s. 15-22.

⁹ E. Siarkiewicz, *op. cit.*, s. 16.

A. Kargulowa nazywa interpretatywnym, emancypacyjno-krytycznym oraz postmodernistycznym kierunkiem badań, zdaniem E. Siarkiewicz charakteryzuje się epistemologiczną niepewnością¹⁰. Zgoda na ową niepewność zaowocowała zdaniem autorki „[...] szczególną elastycznością, dużym wewnętrznym zróżnicowaniem, wielokierunkowością, wieloparadygmatycznością w prowadzonych badaniach nad poradnictwem [...] Dopuszczono różnorodność w sposobie poznawania rzeczywistości, wnikania w nią”¹¹. Celem badań w paradygmacie interpretatywnym stało się zrozumienie sensu społecznych działań. Badacz, dla którego istotny stał się właśnie rozumiejąco-adaptacyjny sposób poznania, „stara się zrozumieć, dlaczego ludzie podejmują takie lub inne decyzje, stosują takie lub inne metody działania, nadają takie lub inne komunikaty i odkryć, jakie znaczenie przypisują im zarówno w danej chwili, jak i z perspektywy przebiegu swojego życia”¹². Oczywista jest więc rezygnacja z ilościowych metod badawczych na rzecz metod jakościowych, przede wszystkim podejścia fenomenologicznego, etnometodologicznego oraz hermeneutycznego.

Kolejny nurt badań nad poradnictwem również pozostaje w kręgu strategii jakościowych. Celem badań emancypacyjno-krytycznych stało się demaskowanie ukrytych sił i mechanizmów władzy obecnych w poradnictwie. Chodzi tu już nie tylko o rozumienie „powierzchni zjawisk”, lecz o rozumienie ich ukrytych i nieujawnionych wymiarów. Zdaniem A. Kargulowej główne zadania krytycznych badaczy polegają na zdemaskowaniu, czyim interesom służy poradnictwo, oraz na uzyskaniu odpowiedzi na pytanie: „Jakie ukryte treści niosą zarządzenia władz i postulaty polityków w zakresie jego organizacji?”¹³. Interesujący w tym nurcie badań jest również element przemocy i manipulacji pojawiający się w poradnictwie, a stanowiący swoistego rodzaju paradoks doradzania.

Nurt postmodernistycznych badań wyraźnie natomiast zerwał z tym, co jednoznaczne; z niepodważalnymi i powszechnie obowiązującymi ustaleniami. Elżbieta Siarkiewicz podkreśla, że: „poradnictwo strącono z piedestału niekwestionowanej kompetencji, pewności najeżonej jednoznaczными i pewnymi drogowskazami osadzonymi na dobrze prowadzonej diagnozie”¹⁴. Nastąpiło więc mocne odwołanie do tego, co niejednoznaczne w praktyce poradniczej; do zmienności poradniczych procesów. Mówiąc o niejednoznaczności poradnictwa, E. Siarkiewicz wskazuje na co najmniej trzy jej rodzaje. Jako pierwszą wyróżnia niejednoznaczność samej sytuacji poradniczej, co

¹⁰ W nurcie badań związanym z epistemologiczną niepewnością autorka wyróżniła cztery sposoby ujmowania poradnictwa: jako interakcję, jako proces kontekstualny, jako działanie obecne w codziennych praktykach oraz jako praktyki bardzo niejednoznaczne. E. Siarkiewicz, *op. cit.*, s. 22-30.

¹¹ *Ibidem*, s. 22.

¹² A. Kargulowa, *op. cit.*, s. 76.

¹³ *Ibidem*, s. 78.

¹⁴ E. Siarkiewicz, *op. cit.*, s. 28.

wiąże z różnymi oczekiwaniami zarówno doradcy, jak i radzącego się oraz możliwością dokonywania różnorodnych interpretacji tych samych sytuacji przez oba podmioty. Jako drugą wymienia niejednoznaczność kontekstów, w których dochodzi do spotkania doradcy z radzącym się (nawiązanie m.in. do przestrzeni poradnictwa). Jako trzecią natomiast opisuje niejednoznaczność wynikającą ze zrozumienia i interpretowania ustaleń etycznych oraz prawnych¹⁵.

Biorąc pod uwagę interesującą mnie problematykę dotyczącą poradniczych praktyk wspólnot wirtualnych, wiedziałam, że moje badania oscylują bardziej wokół epistemologicznej niepewności niż pewności. Największe możliwości poznania otworzyła więc przede mną perspektywa interpretatywna z elementami krytycznej. Perspektywa interpretatywna dała mi możliwość pogłębionego wglądu w rozgrywające się na forum wydarzenia. Umożliwiła mi nie tylko przeprowadzenie analiz, dokonywanie klasyfikacji poradniczych wypowiedzi czy wyodrębnianie poszczególnych etapów zdarzeń, lecz przede wszystkim dała mi możliwość ujrzenia tego w szerszym kontekście. Perspektywa krytyczna natomiast pozwoliła mi zrozumieć trudno identyfikowalne i nieczytelne wprost wymiary analizowanych zdarzeń. Przybliżyła mi między innymi to, co można nazwać wirtualnym poradnictwem przemocowym.

Etnograficzne opisy światów wirtualnych

Wszystkie prowadzone przeze mnie interpretacje wspólnot wirtualnych stanowią specyficznego rodzaju etnograficzne opisy. Michael Angrosino nazywa tego typu badania etnografią wirtualną, to jest badającą światy wirtualne, cechującą się obecnością *on-line*¹⁶. Należy jednak pamiętać, że ten rodzaj badań, będący dość młodym i dopiero konstituującym się podejściem, nie doczekał się jeszcze jednolitego nazewnictwa. Dokonując analizy literatury przedmiotu, Dariusz Jemielniak wskazuje, że można się spotkać z określeniem nie tylko „etnografia wirtualna”, lecz również „etnografia sieciowa”, „etnografia cyfrowa” czy „etnografia internetowa”¹⁷. Interesującą propozycją jest wprowadzenie pojęcia „netnografii”¹⁸ powstałego poprzez zręczną grę słów –

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ M. Angrosino, *Badania etnograficzne i obserwacyjne*, Warszawa 2010.

¹⁷ Pojęcia te pojawiają się m.in. w opracowaniach: C. Hine, *Virtual ethnography*, London–Thousand Oaks–New Delhi 2000; V. Dirksen, A. Huizing, B. Smit, *Piling on layers of understanding: the use of connective ethnography for the study of (online) work practices*, „New Media & Society” 2010, 12 (7); D. Murthy, *Digital Ethnography An Examination of the Use of New technologies for Social Research*, „Sociology” 2008, 42 (5); L. Sade-Beck, *Internet ethnography: Online and off line*, „International Journal of Qualitative Methods” 2008, 3 (2); R.V. Kozinets, *Netnografia: badania etnograficzne online*, Warszawa 2012, [za:] D. Jemielniak, *Netnografia, czyli etnografia wirtualna – nowa forma badań etnograficznych*, „Prakseologia” 2013, nr 154, s. 98.

¹⁸ R.V. Kozinets, *op. cit.*

Internet (jako miejsce prowadzenia badań) oraz *etnografia* (jako specyficzny sposób poznawania).

Michael Angrosino zwrócił uwagę na kilka cech, którymi charakteryzują się badania etnograficzne, a które są identyfikowane również przy etnograficznych opisach wirtualnych światów: prowadzenie badań „w terenie”, ich spersonalizowany charakter, prowadzenie ich w sposób wieloczynnikowy oraz to, że są długotrwałym procesem. Badania prowadzone przeze mnie również charakteryzują się tymi cechami.

Po pierwsze – terenem moich badań był świat Internetu, a ściślej mówiąc – dyskusyjne forum kobiece. Taka identyfikacja miejsca prowadzenia badań jest jednak pewnego rodzaju uogólnieniem. W szczegółowym jednak rozumieniu terenem moich badań było rzeczywiste (choć wirtualne) środowisko kobiet tworzących specyficzny rodzaj wspólnoty. Mówiąc o wspólnotach wirtualnych, powołuję się na definicję Howarda Rheingolda, zdaniem którego owa wspólnota to: „samodefiniująca się, elektroniczna sieć interaktywnej komunikacji, zorganizowana wokół podzielanych zainteresowań lub celów”¹⁹. Autor zwraca uwagę na kilka podstawowych kwestii dotyczących funkcjonowania owych wspólnot. Jedną z nich jest interaktywność rozumiana jako wzajemne oddziaływanie na siebie współtworzących ją osób. Wspólnoty wirtualne koncentrują wokół siebie osoby zaangażowane we wspólny interes, dyskutujące, komentujące poruszone kwestie. Zwraca on również uwagę na miejsce, w którym pojawiają się i działają takie wspólnoty. Miejscem tym jest oczywiście Internet, a więc środowisko wirtualne, odmienne od realnego. Dla H. Rheingolda istotne jest również, że członkowie danej wspólnoty koncentrują się wokół podobnych zainteresowań, łączą się w swoich upodobaniach i dzielą wspólne poglądy. Przyświeca im więc wspólny cel, dążą do tego samego i te same kwestie są dla nich priorytetowe.

Po drugie – spersonalizowany charakter moich badań polegał na tym, że pozostawałam w regularnym, (wręcz) codziennym kontakcie z badanymi (mimo że kontakt ten miał charakter zapośredniczony). Dodatkowo, w każdej analizowanej sytuacji występowałam nie tylko jako badacz, lecz również jako aktywna, zaangażowana, poddawana wpływowi sytuacyjnemu użytkowniczka forum. W trakcie trwania całego procesu badawczego byłam więc pełnoprawnym członkiem analizowanej wspólnoty wirtualnej, osobą, będącą w samym centrum wydarzeń; współodczuwającą, jak również współuwikłaną w rozgrywające się aktualnie problemy. „Aby prowadzić takie badania – pisze A. Kargulowa – badacze niejednokrotnie sami podejmują praktykę poradniczą, poddają analizie własne doświadczenia i przeżycia”²⁰. Perspektywa zaangażowanego uczestnika dała mi możliwość autentycznego towarzyszenia w opisywanych

¹⁹ Por. H. Rheingold, *The Virtual Community*, Reading, MA 1993, [za:] M. Castells, *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa 2007, s. 362.

²⁰ A. Kargulowa, *op. cit.*, s. 75.

zdarzeniach, wyrażania na bieżąco swoich myśli, odzwierciedlania pojawiających się uczuć, bycia w interakcji zapośredniczonej z pozostałymi uczestnikami. Perspektywa ta umożliwiła mi również dostęp do wszystkich rozmów na forum, nawet tych prowadzonych za tak zwanymi zamkniętymi drzwiami (tzn. na forum prywatnym). O ile jednak w tradycyjnie rozumianej etnografii bycie „rodowitym członkiem” badanej wspólnoty nie zawsze jest zalecane (podobnie zresztą jak badanie własnej kultury), o tyle jednak w przypadku etnografii wirtualnej sytuacja ta prezentuje się nieco inaczej. Na zagadnienie „bycia tubylcem” w wirtualnych zbiorowościach zwraca uwagę między innymi Dariusz Jemielniak, podkreślając, że w przypadku badania Internetu stawanie się autochtonem jest procesem o niewątpliwych zaletach. Oczywiście nie należy zapominać o tym, że pełne i pełnoprawne uczestnictwo w wirtualnej kulturze nie jest czymś zdecydowanie trudnym. Zdaniem D. Jemielniaka:

W przypadku etnografii wirtualnej sytuacja jest znacznie prostsza: ponieważ nie można w ogóle mówić o tubylcach z urodzenia (wszyscy uczestnicy społeczności wirtualnej wychowali się poza nią i przystąpili do niej inicjalnie jako „obcy”), w związku z czym doświadczenie stawania się wirtualnym tubylcem, a także zrozumienie społeczności od środka, mają niezaprzeczalne plusy²¹.

Po trzecie – badania prowadziłam w sposób wieloczynnikowy, to znaczy wykorzystywałam różnorodne techniki zbierania danych. Stosowałam między innymi ukrytą obserwację uczestniczącą, technikę jakościowej analizy treści, wykorzystywałam również elementy krytycznej analizy dyskursu (KAD). W tym miejscu jednak chciałam się odnieść jedynie do specyficznego sposobu prowadzenia badań uczestniczących, jakim jest „zagęszczony opis”. Pojęcie to wyjaśnił Clifford Geertz w książce *The Interpretation of Culture* z 1973 roku, podkreślając, że zapożyczył je od filozofa Gilberta Ryle’a. Jest to taki rodzaj opisu, który uwzględnia nie tylko zachowania ludzi, lecz także ich kontekst. Clifford Geertz wykorzystywał tę metodę do interpretacji i rozumienia skomplikowanego układu znaczeń zakodowanych w każdym „tekście” kulturowym²² (przy szerokim rozumieniu znaczenia „tekst”). „Opis zagęszczony” umożliwia dotarcie „pod powierzchnię” analizowanych zjawisk, co w moich badaniach okazało się szczególnie przydatne i pomocne. To opis nie tylko empirycznej warstwy obserwowanych zdarzeń (widoczne komentarze, posty o charakterze poradniczym, emotikony itp.), lecz przede wszystkim opis wielowarstwowej struktury znaczeń, w ramach której znaki są konstruowane, odbierane i interpretowane. Zwłaszcza ten drugi charakter opisu umożliwił mi dotarcie do tego, co niejawne i ukryte.

²¹ D. Jemielniak, *op. cit.*, s. 104.

²² C. Geertz, *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*, Kraków 2003, s. XVIII.

Oczywiste jest, że metody „zagęszczonego opisu” nie można umieścić na liście metod pozytywistycznie rozumianej nauki. Powodów takiego stanu rzeczy jest z pewnością wiele, ale ja w tym opracowaniu zwrócę uwagę na dwa z nich. Jednym jest przyjęcie przez badacza postawy zaangażowanej. „Zagęszczony opis” w rozumieniu C. Geertza bezpośrednio nawiązuje do poruszonej już powyżej perspektywy „bycia tubylcem” w trakcie prowadzonych badań. Autor wykorzystuje tu tak zwaną kategorię zażyłości, postulując, że konstruowanie procesu interpretacji analizowanych zdarzeń jest możliwe tylko przez uczestnika będącego jednocześnie i obserwatorem, i badaczem. Jego zdaniem to właśnie badacz, który tworzy ze współuczestnikami danego wydarzenia poczucie solidarności, ma możliwość wniknięcia do wnętrza istniejących relacji i ujrzenia tego, co dla bezstronnego, obiektywnego badacza pozostałoby niezidentyfikowane. Drugi z powodów, dla których „zagęszczony opis” wymyka się pozytywistycznemu ujęciu, wiąże się z jego „lokalnym wymiarem”. Opis ten powinien być bowiem mikro-skopowy i „przyziemny”, a jego punktem wyjścia ma być znajomość praw lokalnych i faktów²³. Metoda ta polega na opisie konkretnego kontekstu, który określa sens, jaki dane zdarzenia, zachowania, zjawiska mają dla uczestników tej sytuacji. Nie może tu być więc mowy o żadnych uogólnieniach czy tworzeniu prawd uniwersalnych. Co więcej – sposób tego opisu jest zależny nie tylko od wiedzy, ale i od umiejętności interpretatora (które Geertz wprost nazywa kunsztem pisarskim)²⁴.

Czwartą cechą prowadzonych przeze mnie badań jest to, że są one długotrwałym procesem (a nawet procesem nadal trwającym). Wspólnota wirtualna, która stała się przedmiotem moich analiz, została zawiązana w 2009 roku i trwa do dziś. Myślę, że istotny jest tu motyw, dla którego włączyłam się do tej właśnie wspólnoty wirtualnej. Motyw ten bowiem od samego początku miał charakter osobisty, a nie zawodowy. Jak już wcześniej wspominałam, wstępując do tej wspólnoty, nie miałam zamysłu badawczego. Początek prowadzenia badań datuje się więc nieco później. Pierwsze opisy powstały bowiem po około dwóch latach mojego aktywnego uczestnictwa na forum, a zainicjowane zostały wielością niezwykle ciekawych sytuacji, okoliczności i obserwowanych relacji międzyludzkich, wobec których zdecydowałam się nie pozostawać obojętna. Nie zmienia to jednak tego, że proces badawczy trwa od kilkunastu miesięcy i – jak na razie – wciąż jest procesem otwartym. Można nawet powiedzieć, że stał się on zupełnie naturalnym i stałym elementem mojego życia.

²³ Zob. K. Olechnicki, *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*, Warszawa 2003.

²⁴ Zob. C. Geertz, *Zastane światło...*, s. XIX-XXI.

Koncepcja badań emicznych

Przyjęcie przeze mnie postawy zaangażowanego uczestnika wspólnoty wirtualnej i jednocześnie badacza, pozostawanie w relacjach interpersonalnych z członkami wspólnoty, posługiwanie się „zagęszczonym opisem” sprawiły, że w naturalny sposób zaczęłam myśleć o swoich badaniach w nieco inny niż dotychczas sposób. Odnosiłam wrażenie, że prowadzone przeze mnie opisy stanowią dość specyficzny rodzaj badań etnograficznych. Refleksja ta zrodziła chęć i potrzebę dalszych zarówno metodologicznych, jak i teoretycznych poszukiwań. Te natomiast doprowadziły mnie do opracowań amerykańskiego lingwisty Kennetha Lee Pike’a, dotyczących koncepcji etycznych i emicznych (*etic* i *emic*). To ona zainspirowała badaczy antropologów do wprowadzenia rozróżnienia na badania etyczne i emiczne²⁵. Poprzez etyczne należy rozumieć takie, które kładą nacisk na aspekt zewnętrzny i obiektywny danej kultury; emiczne natomiast – na aspekt wewnętrzny, język, na płaszczyznę uczestnika kultury. Główne różnice między obydwojema podejściami badawczymi zaprezentowałam w tabeli 1.

Tabela 1. Różnice w prowadzeniu badań etycznych i emicznych

Badania etyczne (strategia <i>etic</i> – od <i>phonic</i>)	Badania emiczne (strategia <i>emic</i> – od <i>phonic</i>)
badanie kultur „od zewnątrz”	badanie kultur „od wewnątrz”
nacisk na zewnętrzny, obiektywny aspekt kultury	odwołanie do wewnętrznej organizacji kultury i języka
płaszczyzna obserwatora kultury	płaszczyzna uczestnika kultury
obserwacja zewnętrzna z wykorzystaniem pojęć właściwych badaczowi	obserwacja uczestnicząca (wewnętrzna) z wykorzystaniem pojęć i znaczących rozróżnień właściwych uczestnikom kultury
dystans badawczy	empatia badacza
badania sfery behawioralnej (zachowania)	badania sfery mentalnej (myśli i uczucia)

Źródło: opracowanie własne.

Po dokonaniu rozróżnienia przedstawionego w tabeli 1 wiedziałam, że w badaniach nad wspólnotami wirtualnymi wykorzystuję strategię emiczną, a nie etyczną. Byłam przecież nie tylko badaczem tej kultury, lecz przede wszystkim jej uczestnikiem, autochtonem, a więc osobą należącą do „rdzennej ludności tej wspólnoty”. Brałam udział w jej tworzeniu i regularnie zaznaczałam tam swoją obecność. Znałam i lubiałam członków tej wspólnoty. Uczestniczyłam we wszystkich rozmowach i brałam czynny

²⁵ Koncepcja Lee Pike’a stała się inspiracją dla Gilberta Rile’a, który wprowadził rozróżnienie na opis etyczny i emiczny. Rozróżnienie to zostało upowszechnione przez Clifforda Geertza – autora tzw. rzadkiego i gęstego opisu (C. Geertz, *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2003, s. 35-58).

udział w podejmowaniu wspólnych decyzji. Za nadrzędną wartość w prowadzonych tak badaniach uczyniłam to, co C. Geertz nazywa „ważną obecnością”²⁶. Zdaniem autora jest to szczególnie rodzaj uwagi badacza – uwagi świadomej, nieosądzającej, wiarygodnej i empatycznej zarazem.

Wszystkie moje dotychczasowe rozważania na temat przyjętego przeze mnie sposobu prowadzenia badań zrodziły refleksję, że strategia emiczna odróżnia się od klasycznych badań etnograficznych. Używając sformułowania „etnografia klasyczna”, mam na myśli podejście badawcze charakterystyczne dla długotrwałych badań terenowych prowadzonych w różnych środowiskach społecznych udostępnionych dla badaczy w sposób bezpośredni; podejście, które umożliwia uczestnictwo i działanie wewnątrz istniejącej kultury (Bronisław Malinowski, Margaret Mead, Beata Pawlikowska). Najważniejsze różnice, które zaobserwowałam pomiędzy etnografią w klasycznym rozumieniu a tą prowadzoną w strategii emicznej, zawarłam w tabeli 2.

Tabela 2. Różnice pomiędzy etnografią w klasycznym rozumieniu a etnografią w strategii emicznej

Etnografia w rozumieniu klasycznym	Etnografia w strategii emicznej
badacz nie jest członkiem kultury	badacz jest członkiem kultury
obecność badacza wywiera wpływ na członków kultury	obecność badacza nie wywiera wpływu na członków kultury
brak zaangażowania emocjonalnego	zaangażowanie emocjonalne (sympatie i antypatie grupowe)
badacz wie, co bada (co widzi i analizuje)	badacz wie dużo więcej o kulturze, którą bada (zna jej przeszłość, zna jej członków, identyfikuje konteksty danych zdarzeń i wypowiedzi)
badania mają swój początek i koniec	zarówno początek, jak i koniec badań jest trudny do określenia (koniec badań najczęściej związany jest z wystąpieniem ze wspólnoty)
badacz ma zamiar badawczy (zna przedmiot badania, planuje)	badacz nie musi mieć zamiaru badawczego (nie zna przedmiotu badania, analizę poddaje zdarzenia aktualnie się wyłaniające)

Źródło: opracowanie własne.

Jak więc widać, istotną kwestią pozostaje wciąż, że w klasycznej etnografii badacz nie musi być członkiem badanej społeczności oraz nie musi pozostawać z członkami tej społeczności w relacjach emocjonalnych. Można być bowiem obserwatorem wewnątrz kultury, nie będąc jednocześnie jej członkiem. Można prowadzić badania zaangażowane, nie wchodząc w relację sympatii z uczestnikami danej kultury. Bardzo często od etnografa (badacza kultury) wymaga się, aby w procesie badawczym zachowywał się jak członek danej kultury. W strategii emicznej natomiast badacz nie musi się tak

²⁶ C. Geertz, *Zastane światło...*, s. 136-151.

zachowywać tylko dlatego, że on po prostu jest członkiem badanej przez siebie kultury. Wszystko, co robi (jak mówi, co mówi, do jakich reguł się odwołuje), jest dla członków wspólnoty znane i naturalne.

Beata Pawlikowska, znana podróżniczka i pisarka, w jednej ze swoich ostatnich książek zauważa, że obecność badacza (nawet takiego, który ma zamiar prowadzić badania „od wewnątrz”) zawsze będzie miała wpływ na pozostałych członków kultury. Zdaniem autorki:

Dzieje się tak zawsze nawet w przypadku badań terenowych, kiedy antropolog udaje, że wtapia się w otoczenie. Przez pierwsze dni albo tygodnie siedzi w jednym miejscu na środku wioski i udaje, że go tam nie ma. Nie zaczepia nikogo, nie prowadzi badań, nie fotografuje, stara się tylko przyzwyczaić ludzi do swojej obecności. Ale czy gdyby w centrum Warszawy wylądował marsjański spodek i stał tam bez ruchu przez miesiąc, to przestalibyśmy go widzieć? Ależ skąd. Być może wtopiłby się w krajobraz miasta i w ludzką świadomość, ale jednocześnie odmieniłby je w sposób trudny do przewidzenia i zarejestrowania²⁷.

Prowadząc swoje badania od wewnątrz kultury, wykorzystując przy tym obserwację uczestniczącą i będąc pełnoprawnym członkiem danej kultury, nie wywierałam żadnego wpływu na pozostałe osoby. Miałam możliwość zaobserwowania różnych sytuacji w ich naturalnym przebiegu. „Ludzie w obecności badacza nigdy nie są tymi samymi ludźmi, jakimi byli, zanim do nich przybył” – pisze dalej B. Pawlikowska²⁸. Moja obecność natomiast nie powodowała żadnej zmiany w zachowaniach uczestników. Co więcej – zdarzały się sytuacje, w których do dotychczasowego grona dołączały nowe osoby (zazwyczaj było to jedynie tymczasowe). Wówczas mogłam zaobserwować inne niż dotychczas zachowania uczestników wspólnoty wirtualnej. Sytuacja taka była dla mnie dość łatwa do zidentyfikowania i naprawdę widoczna. Obecność nowej osoby (która przecież nie była badaczem, lecz starała się być „jedną z nich”) wprowadzała zmianę w zachowaniach „tubylczych członków wspólnoty”. Nowy członek wspólnoty mógł liczyć na inne traktowanie – łagodniejsze, cieplejsze, bardziej wyrozumiałe. Zaobserwowałam, że niektóre słowa w ustach nowo przybyłych osób nie bulwersowały tubylców tak bardzo, jak te same słowa wypowiedane przez dotychczasowych członków wspólnoty. Przy okazji przybywania nowych osób atmosfera stawiała się bardziej formalna, „grzeczna”, bez zbędnych zaczepk często prowadzących do kłótni.

Kolejną różnicą pomiędzy etnografią klasyczną a tą w rozumieniu emicznym jest tworzenie z członkami wspólnoty (w której prowadzone są badania) konkretnych relacji o emocjonalnym nasileniu. Według Kennetha Lee Pike’a ujęcie emiczne zakłada stałe badania od wewnątrz systemu, przy uwzględnieniu wysokich stanów empatycznych. W tym ujęciu jednak empatia to nie tylko umiejętność wczuwania się w stan wewnętrz-

²⁷ B. Pawlikowska, *Teoria bezwzględności, czyli jak uniknąć końca świata*, Warszawa 2012, s. 60-61.

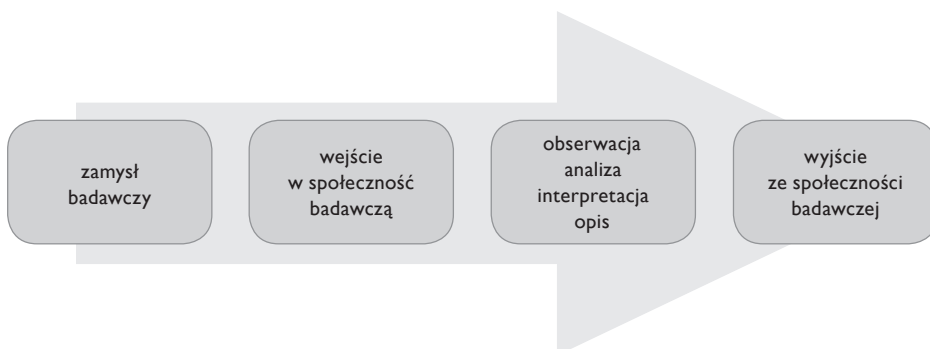
²⁸ *Ibidem*, s. 61.

ny drugiej osoby, lecz autentyczne współodczuwanie z inną osobą. Oczywiście może się zrodzić wątpliwość związana z brakiem dystansu do analizowanego zdarzenia, współodczuwanie może zakłócić przebieg badania, wprowadzając różnego rodzaju zniekształcenia. Nie byłabym jednak skłonna do tak jednoznacznych stwierdzeń. Żaden z moich opisów nie powstał pod wpływem aktualnie rozgrywających się zdarzeń i aktualnie doświadczanych emocji. Zawsze następowało to z pewnym przesunięciem czasowym (od co najmniej kilku miesięcy aż do roku). Mimo więc, że w danej sytuacji pojawiło się we mnie zaangażowanie emocjonalne, to opis i analiza tego zdarzenia, dokonane po pewnym czasie, dały mi możliwość złapania owego potrzebnego dystansu. Co więcej – wspomnienie ówczesnych przeżyć dostarczało mi dodatkowych walorów do dokonywanego opisu.

Ważnym elementem prowadzonych przeze mnie badań było to, że moja wiedza na temat życia badanej kultury była dużo większa, niż można by to było wyczytać z pojedynczych rozmów. Każdą rozmowę prowadzoną przez kobiety na forum dyskusyjnym mogłam odnieść do wcześniejszych zdarzeń (o których istnieniu wiedziałam, a które nie były identyfikowane w danym akcie komunikacyjnym). Miałam więc możliwość zobaczenia rozgrywającej się aktualnie sytuacji w szerokim kontekście – wcześniejszych rozmów oraz wcześniejszych zdarzeń. Perspektywa całościowego widzenia („widzenia w kontekście”) otworzyła przede mną szerokie możliwości analizowania i interpretowania.

Kolejną różnicą pomiędzy prowadzonymi przeze mnie badaniami a klasyczną etnografią był brak wcześniejszego zamysłu badawczego. Jak już wspomniałam, moja obecność na forum wiązała się z motywami natury osobistej, a nie zawodowej. Nie przypuszczałam, że jakiegokolwiek zdarzenie ze świata wirtualnego będzie przeze mnie opisywane i analizowane. Wcześniej nie miałam zamiaru występować w roli badacza i zupełnie tego nie planowałam. Interesującą cechą tych badań okazała się więc trudność (niemożliwość) jednoznacznego określenia ich początku. Ja jako badacz pojawiłam się w sposób zupełnie spontaniczny, a inspirację badawczą wywołały moje osobiste odczucia (zadziwienie, ciekawość, zainteresowanie, niedowierzanie) będące reakcjami na rozgrywające się wydarzenia.

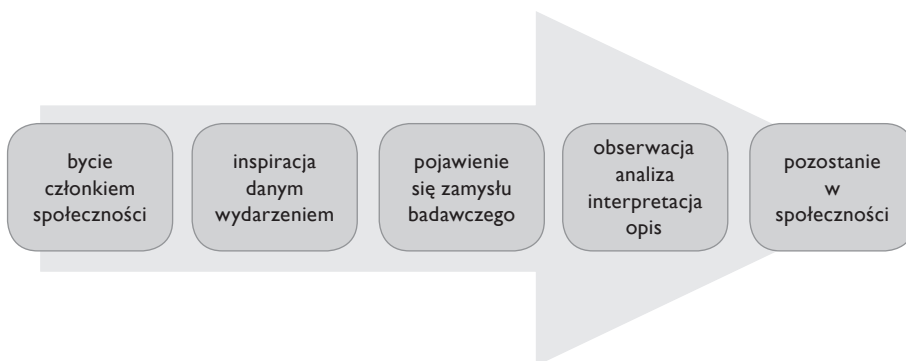
Można się domyślić, że etapy procesu badawczego realizowanego w klasycznych badaniach etnograficznych oraz tych w strategii emicznej będą się od siebie różnić. Różnice te starałam się zawrzeć na dwóch poniższych schematach. Jak widać na schemacie 1, w klasycznej etnografii badacz, z konkretnym zamysłem badawczym (ze skonstruowanym wcześniej przedmiotem badań), wkracza w społeczność, którą chce badać. Często zdarza się, że społeczność ta nie jest wcześniej znana badaczowi. Obserwuje ją więc, zachowując się tak, jakby był jej członkiem, a poczynione przez siebie obserwacje poddaje analizie i interpretacji. Następnie, po zakończeniu badań, zazwyczaj opuszcza tę społeczność.



Schemat 1. Etapy procesu badawczego w klasycznych badaniach etnograficznych

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach emicznych natomiast sytuacja wygląda odwrotnie (zob. schemat 2): 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 zamysł oraz chęć opisanie i zinterpretowania tego wydarzenia. Co więcej – ów członek danej społeczności, po dokonaniu opisu, nie opuszcza badanego przez siebie środowiska, lecz żyje w nim nadal. Funkcjonuje w taki sposób, jak działa się to dotychczas – dyskutuje, kłóci się, wzrusza itd. Aż do następnej sytuacji, która zainicjuje w nim chęć opisanie i zinterpretowania nowego wydarzenia.



Schemat 2. Etapy procesu badawczego w badaniach emicznych

Źródło: opracowanie własne.

Wydawać by się mogło, że przyjęcie przeze mnie po raz pierwszy perspektywy badawczej w znanej mi wspólnocie na zawsze już zmieni mój status, uniemożliwiając jednocześnie powrót do stanu poprzedniego (tj. bycia aktywnym, pełnoprawnym

uczestnikiem wspólnoty); że pojawienie się po raz pierwszy idei opisanego jakiegoś zdarzenia na zawsze zmieni już mój udział w tej wspólnocie. Tak się jednak nie stało. Swój aktualny status w analizowanej wspólnocie wirtualnej określiłabym raczej jako **perspektywę potencjalnego badacza** – to jest taką, która może wystąpić lub pojawić się w określonych warunkach, ale jej wystąpienie nie jest możliwe do zaplanowania i wcześniejszego przewidzenia.

*

Jak starałam się ukazać w powyższym opracowaniu – przyjęcie przez badacza strategii emicznej daje bardzo duże możliwości poznania badanego świata. W prowadzonych przeze mnie badaniach nad poradniczymi praktykami wspólnot wirtualnych strategia ta okazała się dużym metodologicznym wsparciem. Korzyści, jakich doświadczyłam, pracując w strategii emicznej, były wyraźne i konkretne. Dokonując podsumowania, chcę zwrócić uwagę na kilka z nich:

- będąc aktywnym uczestnikiem wspólnoty, wiem i widzę więcej,
- potrafię odczytywać mało identyfikowane sygnały (charakterystyczne słowa, które pojawiają się jedynie w konkretnych sytuacjach na forum),
- znam przeszłość i wcześniejsze doświadczenia członków wspólnoty,
- znam kontekst sytuacji,
- mam łatwość w identyfikowaniu tak zwanych nienaturalnych i niecodziennych zachowań członków wspólnoty.

Myślę, że niewątpliwą zaletą przyjętej strategii emicznej było również to, że otworzyła ona przede mną nowe obszary badawcze. Mimo że jako poradcoznawcę interesował mnie przede wszystkim poradniczy charakter analizowanych sytuacji (rozmów, interakcji), to już w trakcie prowadzenia badań zaczęłam dostrzegać inne, równie interesujące odcienie wirtualnego życia tej konkretnej wspólnoty. Zauważyłam (a nawet doświadczyłam), że dyskusyjne fora internetowe, zwłaszcza te o tematyce macierzyńskiej, pełnią nie tylko funkcje poradniczo-informacyjne, lecz stają się również naturalnym środowiskiem tworzenia się wspólnot i wirtualnego, codziennego „bycia” użytkowników. I nie ukrywam, że stało się to dla mnie dodatkową inspiracją badawczą.

THE USE OF EMIC STRATEGY IN RESEARCH ON COUNSELLING PRACTICES OF VIRTUAL COMMUNITIES

Summary

In the article the author shares her experience in research on counseling practices of virtual communities. The aim of the study was to understand the world of online communities, especially in relation to the advisory aspects. The author is interested in counselling, which in the age of the Internet has become public and personal experience. This text is not a presentation of research results. The author focused her attention on the research process, not on the final result. The specificity of

the research was to agree with the perspective of the participant engaged in the virtual community and ethnographic description of the observed situation. Methodological inspiration for the author became the “emic” strategy by Kenneth Lee Pike. The “emic” studies emphasize the inner aspect of culture, the language, the participant’s perspective of culture. The adoption of such a research perspective has led the author to reflect on the difference between ethnography in the traditional sense and ethnography in the “emic” strategy. “Emic” strategy introduces some changes – the researcher is a member of the culture, his presence does not affect the others, he knows a lot more about the test culture, researcher is emotionally involved.

The text ends with two diagrams showing the differences in the stages of research processes. The classical ethnographic research includes the following steps: 1) research plan, 2) entry into the research community, 3) observation, analysis, interpretation, description, 4) output from the research community.

The author draws attention to the differences that are introduced by the “emic” strategy: 1) being a member of the community, 2) inspiration event, 3) the emergence of a research plan, 4) observation, analysis, interpretation, description, 5) will remain in the community.

Keywords: ethnographic research, virtual community, counselling

DYSKURS

edukacji kulturalnej

red. Sylwia Słowińska

Urszula Lewartowicz

„JESZCZE NIE SENIOR I JUŻ NIE MŁODZIEŻ” – PRZYSZYNEK DO DYSKUSJI O ZAINTERESOWANIACH I POTRZEBACH KULTURALNYCH DOROSŁYCH

Użyty w tytule niniejszego opracowania cytat pochodzi z wypowiedzi młodego rodzica, z którym miałam możliwość rozmawiać podczas wywiadów fokusowych prowadzonych w ramach projektu „Poczekalnia” realizowanego przez Dzielnicowy Dom Kultury „Bronowice” w Lublinie. Zapytany o opinię na temat pomysłu zagospodarowania czasu rodzicom czekającym na dzieci uczestniczące w zajęciach, odpowiedział słowami, które stały się impulsem do podjęcia przeze mnie prezentowanej tu problematyki:

[...] od jakiegoś już czasu poszukuję jakiegoś zajęcia dodatkowego dla siebie i nic konkretnego nie mogę znaleźć. Są oferty dla dzieci i młodzieży, są oferty dla osób starszych, a dla mnie nie ma. A ja to przecież... jeszcze nie senior i już nie młodzież.

W decyzji o podjęciu tematyki aktywności kulturalnej dorosłych umocniła mnie rozmowa przeprowadzona w ostatnim czasie z jedną z koleżanek z pracy, w trakcie której dowiedziałam się o jej nowej pasji, jaką jest malarstwo. Jak sama zaznaczyła, nigdy wcześniej nie podejmowała tego typu aktywności, a do koła plastycznego trafiła przez przypadek. Odprowadzając siostrzenicę na zajęcia (adresowane, co ciekawe, do dzieci i seniorów), zaciekała się działaniami plastycznymi i w ten sposób dołączyła do grupy. Dzisiaj – po roku uczęszczania na zajęcia – jest autorką kilkudziesięciu wspaniałych obrazów.

Obydwa zdarzenia stanowią punkt wyjścia dalszych rozważań. Mają również odzwierciedlenie w strukturze i kształcie niniejszego tekstu, w którym z jednej strony skupię się na problemie aktywności kulturalnej osób dorosłych, z drugiej – przedstawię założenia inicjatywy „Poczekalnia” oraz zaprezentuję najważniejsze wnioski ze zrealizowanego projektu badawczego.

O potrzebie edukacji kulturalnej osób dorosłych

Współczesne procesy i zjawiska społeczno-kulturowe, takie jak globalizacja, mediatyzacja czy urynkowienie kultury, mają zasadniczy wpływ na sferę aktywności kulturalnej

człowieka. Żyjemy w kulturze konwergencji¹, w której stale mieszają i przenikają się treści medialne, kulturalne i konsumenckie. W sytuacji ciągłego przepływu owych treści trudno przyjąć jasne kryteria definiowania, typologizacji i oceny aktywności kulturalnej. Można natomiast określić tendencje przemian, jakie w ostatnim czasie dokonały się w sferze uczestnictwa w kulturze. Dzierżymir Jankowski wskazuje wśród nich między innymi: dominację medialnych form aktywności kulturalnej, zastąpienie aktywności zespołowej formami realizowanymi indywidualnie, zawężenie aktywności kulturalnej do jednej bądź nielicznych jej dziedzin, zastępowanie aktywności twórczej uczestnictwem percepcyjnym². O najważniejszych aspektach przeobrażeń w sferze partycypacji kulturalnej pisze również Witold Jakubowski, podkreślając szczególne znaczenie następujących przemian: zanik kulturowych granic (powstały w wyniku procesów globalizacyjnych), dostępność do tekstów kultury (wynikającą z rozwoju mediów elektronicznych i łatwości podróżowania) oraz odejście od „społeczeństwa masowego” (w konsekwencji czego mamy do czynienia z tzw. rozproszeniem publiczności spowodowanym wielością i różnorodnością zainteresowań kulturalnych)³. Jak podkreśla Marek Krajewski, „współczesna kultura popularna w niczym nie przypomina kultury masowej z portretu namalowanego w klasycznych ujęciach – a więc wystandaryzowanej, ujednoliconej papki, którą karmi się masowego odbiorcę”⁴, w związku z czym trudno jest zaprojektować działania zaspokajające potrzeby wszystkich odbiorców. Ponieważ nie do końca zdajemy sobie sprawę z wielości i różnorodności preferencji kulturowych potencjalnych uczestników, nierzadko mamy do czynienia z sytuacją, którą autorzy *Raportu o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce* zawarli w następującej tezie: „pełna rodzina biorąca udział w działaniach kulturalnych to w Polsce zjawisko niespotykane”⁵.

Zdając sobie sprawę z tego, że „refleksja nad działaniem instytucji upowszechniania kultury nie wyjaśnia jeszcze wszystkiego, co wiąże się z aktywnością kulturalną”⁶, świadomie koncentruję się w niniejszym opracowaniu przede wszystkim na wycinku dotyczącym uczestnictwa dorosłych w instytucjach drugiego układu kultury.

O tym, że dorośli w niewielkim stopniu korzystają z zajęć oferowanych przez instytucje kulturalne i oświatowe, świadczą zarówno ubogie w propozycje dla dorosłych

¹ H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007.

² D. Jankowski, *Aktywność kulturalna – aspekty socjalizacyjne i edukacyjne*, [w:] *Pedagogika kultury. Historyczne osiągnięcia – współczesne kontrowersje wokół edukacji kulturalnej – perspektywy rozwoju*, red. J. Gajda, Lublin 1998, s. 225-227.

³ W. Jakubowski, *Aktywność kulturalna w świecie popkultury*, „Studia Edukacyjne” 2010, nr 11, s. 36.

⁴ M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Poznań 2005, s. 10.

⁵ Zob. W. Burszta i in., *Raport o stanie i zróżnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*, Warszawa 2009, s. 38.

⁶ W. Jakubowski, *op. cit.*, s. 35.

oferty domów i ośrodków kultury, jak i dane zawarte raportach z badań podejmujących problem uczestnictwa w kulturze dorosłych i ich sposobów spędzania czasu wolnego. Przyglądając się ofertom instytucji edukacji kulturalnej, możemy zauważyć, że w dużej mierze są one adresowane do dzieci i młodzieży. W ostatnim czasie do tych tradycyjnych już grup odbiorców dołączyli także seniorzy. Oferty adresowanej konkretnie do osób dorosłych nadal brakuje. Spragnionym kontaktów z kulturą dorosłym nierzadko pozostaje jedynie udział w imprezach masowych – festynach i piknikach rodzinnych, bądź też bierny odbiór różnych pokazów artystycznych (muzycznych, teatralnych, kabaretowych). Jeśli już w ofercie instytucji edukacji kulturalnej pojawią się formy warsztatowe skierowane do osób dorosłych, to ograniczają się one najczęściej do zajęć językowych (głównie z zakresu języka angielskiego), zajęć komputerowych oraz ćwiczeń fitness dla pań.

Jak pokazuje raport z badań *Spędzanie czasu wolnego i korzystanie z nowych technologii przez mieszkańców Wrocławia w wieku 26-49 lat*, wśród dorosłych mieszkańców dużego miasta dominują bierne sposoby spędzania czasu wolnego. Osoba dorosła najchętniej słucha radia/muzyki, ogląda telewizję/filmy oraz korzysta z Internetu. Często uczestniczy w spotkaniach rodzinnych i towarzyskich, odwiedza sklepy i centra handlowe, czyta czasopisma i gazety. Zdecydowana większość badanych deklaruje nieuczestniczenie w amatorskich formach artystycznych, programach wolontariatu czy działaniach klubów, organizacji i stowarzyszeń⁷. Korzystając z typologii zaproponowanej przez Barbarę Fatygę, grupę dorosłych uczestników kultury można określić mianem „wycofanych ze względu na styl życia zdominowany przez pracę i «brak czasu»”⁸.

Autorzy raportu *Aktywne domy kultury* podkreślają, że problem swoistego wykluczenia dorosłych z niemasywowych form kulturalnych (takich jak warsztaty czy pracownie) dotyczy przede wszystkim mężczyzn, co może być wynikiem przypisania mężczyźnie roli żywiciela rodziny i jego dużego zaangażowania w pracę zarobkową. Zauważają również, że część domów kultury koncentruje się w swojej działalności na formach adresowanych do kobiet, ponieważ traktuje je jako grupę kulturalnie wykluczoną, a tym samym wymagającą włączenia w kulturę⁹. Wniosek ten wydaje się interesujący, ponieważ z podobną sytuacją mieliśmy do czynienia w przypadku seniorów – coraz szersza oferta kulturalna kierowana do tej grupy powstała w konsekwencji dostrzeżenia problemu jej wykluczenia, a tym samym głośnego artykułowania potrzeby włączania w kulturę.

Kulturalną absencję dorosłych można uzasadniać kilkoma czynnikami, na co we wnioskach do swojego projektu zwrócili uwagę autorzy międzykulturowych badań

⁷ Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2011-2020. Załącznik nr 1 – Diagnoza*, Warszawa 2011, s. 66.

⁸ W. Burszta i in., *op. cit.*, s. 36.

⁹ *Raport: Aktywne domy kultury. Projekt zrealizowany ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego*, Warszawa 2009, s. 21.

nad edukacją kulturalną w Polsce i w Niemczech. Zdaniem autorów raportu, bardzo skromna liczba ofert adresowanych do osób dorosłych może być wynikiem między innymi „niskiego wykształcenia tej grupy społecznej, zaabsorbowania pracą zawodową, preferowania pierwszego układu komunikacji kulturowej: rodziny, bliskich znajomych, sąsiadów, utożsamiania domów kultury z niższą, czyli gorszą (dawniej ludową) kulturą”¹⁰. Może być również wynikiem pewnego stereotypu dotyczącego dorosłości. Nierzadko dorosłość kojarzy się bowiem z pozbawioną szaleństwa dojrzałością i powagą wykluczającą działania żywiołowe i spontaniczne. Ciekawie ujął to poeta Konstanty Ildefons Gałczyński w jednym z *Listów z Fiołkiem*, próbując odpowiedzieć na pytanie, dlaczego niektórym dorosłym w kontaktach towarzyskich brakuje bezpośredniości: „czemu? Bo serca ich [...] zatraciły dziecinną radość istnienia, ten spontaniczny talent zabawy ponad melbą konwenansu...”¹¹.

Jakkolwiek tłumaczyć przyczyny omawianego zjawiska (czy to zaniedbaniami leżącymi po stronie dorosłych, którzy do tego stopnia zaabsorbowani są codziennymi obowiązkami, że nie widzą potrzeby korzystania z zajęć, czy też zaniedbaniami leżącymi po stronie samych instytucji, skoncentrowanych zbyt mocno na realizacji form, których adresatami są dzieci, młodzież i seniorzy, czy też po trochu jednym i drugim – czego wynikiem jest stan, który określam jako „błędne koło potrzeb kulturalnych”¹²), ostateczny efekt jest jeden. Cytując D. Jankowskiego, można go opisać następującymi słowami: „obdarzony osobistą wolnością i społeczną dojrzałością dorosły skazany jest na kulturę masową i kręgi rodzinno-towarzyskie, które w przemożny sposób wyznaczają, a niekiedy także wielce ograniczają, aktywność kulturalną i edukacyjną ogółu członków tej populacji”¹³.

¹⁰ Zob. H. Solarczyk, *Edukacja kulturalna dorosłych w Polsce i w Niemczech w ujęciu porównawczym*, [w:] *Edukacja kulturalna dorosłych. Raporty z badań międzykulturowych*, red. H. Depta, J. Półturzycki, H. Solarczyk, Warszawa–Płock 2004, s. 374.

¹¹ K.I. Gałczyński, *Dorośli jak dzieci*, [w:] *idem, Dzieła wybrane*, t. III, Warszawa 2002, s. 300.

¹² Pod pojęciem „błędne koło potrzeb kulturalnych” rozumiem sytuację, w której mamy do czynienia ze wzajemnym przerzucaniem odpowiedzialności za kształt potrzeb kulturalnych, co w rezultacie uniemożliwia jakiegokolwiek rozwój owych potrzeb. Instytucje edukacji kulturalnej uzasadniają więc swoją absencję organizacyjną brakiem zapotrzebowania społecznego, grupa natomiast swoją absencję kulturalną tłumaczy zaniedbaniami leżącymi po stronie instytucji. Podobnymi prawami edukacja kulturalna w ostatnim czasie zdaje się rządzić w ogóle, co widać w przypadku takiej jej wizji, którą Sylwia Słowińska określa jako „działalność kulturalną «na sprzedaż»” (Por. S. Słowińska, *Koncepcje edukacji kulturalnej w narracjach kierowników lubuskich domów kultury*, [w:] *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. K. Olbrycht, E. Konieczna, J. Skutnik, Toruń 2008, s. 132-144). W tym wypadku chodzi mi o organizację imprez masowych (nierazko pozbawionych jakichkolwiek walorów estetycznych i animacyjnych), które odpowiadając na potrzeby społeczeństwa, równocześnie owe potrzeby kreują.

¹³ D. Jankowski, *Aktywność kulturalna dorosłych w sytuacji potężnienia rynku kultury i bezwładu edukacji ogólnej – wyzwania dla animacji*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce – koncepcje, doświadczenia, wyzwania*, red. B. Jedlewska, Lublin 2006, s. 40.

Opisany stan wymaga podjęcia konkretnych działań edukacyjnych, których podstawą powinna się stać pogłębiona refleksja nad uczestnictwem kulturalnym dorosłych. Problematykę tę poruszali dotychczas między innymi Dzierżymir Jankowski (w kontekście edukacji kulturalnej)¹⁴, Józef Kargul (w perspektywie aktywności kulturalnej)¹⁵ oraz Adam Horbowski¹⁶. Edukacja kulturalna dorosłych – jak słusznie zauważa D. Jankowski – stała się dzisiaj zadaniem szczególnie pilnym: ma spełniać funkcje korekcyjne, kompensacyjne i terapeutyczno-resocjalizacyjne, tak aby niwelować niedostatki podstawowej wiedzy ogólnej, wrażliwości społecznej, moralnej i estetycznej, a tym samym umożliwiać bogate i twórcze uczestnictwo kulturalne¹⁷.

Problem uczestnictwa kulturalnego dorosłych w ofercie instytucji kultury został zaakcentowany w *Raporcie o stanie i różnicowaniach kultury miejskiej w Polsce*. Jedną z rekomendacji autorów brzmi: „zarówno w programach edukacji kulturalnej, jak i w programach realizacji nowej polityki kulturalnej państwa należy promować zwłaszcza te przedsięwzięcia, które nie tworzą getta wiekowego (tylko dla dzieci, tylko dla seniorów)”¹⁸. W cytowanym raporcie zawarty został także postulat mówiący o tym, że „budując programy, należy brać pod uwagę zróżnicowane budżety czasu ich uczestników i dostosowywać działania do możliwości”¹⁹. Przykładem programu uwzględniającego ów postulat jest opisany poniżej projekt „Poczekalnia”.

O projekcie „Poczekalnia”

Projekt „Poczekalnia” realizowany był w Dzielnicowym Domu Kultury „Bronowice” w Lublinie w ramach programu „Dom Kultury + Inicjatywy lokalne” organizowanego i finansowanego przez Narodowe Centrum Kultury. Jego zasadniczym celem było stworzenie oferty zajęć dla rodziców czekających na dzieci uczestniczące w zajęciach. Wychodząc z założenia, że człowiek dorosły ma dużą świadomość własnych potrzeb i zainteresowań kulturalnych, autorzy projektu postanowili przeprowadzić z rodzicami

¹⁴ Zob. m.in. D. Jankowski, *Permanენტna edukacja kulturalna warunkiem podmiotowego udziału człowieka dorosłego w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2007, s. 207-215; *idem*, *Problem edukacji kulturalnej dorosłych w ponowoczesnym świecie w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, red. J. Modrzewski, K. Maćkowiak, Leszno 2007, s. 29-46.

¹⁵ Zob. m.in. J. Kargul, *Aktywność kulturalna ludzi dorosłych i jej zagrożenia*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Warszawa 1996, s. 161-187.

¹⁶ Zob. m.in. A. Horbowski, *Andragogika kultury*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2009, nr 2, s. 23-32; *Edukacja i animacja społeczno-kulturalna dorosłych. Diagnoza – potrzeby – prognozy*, red. A. Horbowski, J. Potoczny, Rzeszów 2007.

¹⁷ D. Jankowski, *Edukacja kulturalna dorosłych doniosłym zadaniem we współczesnym społeczeństwie*, [w:] *Edukacja i kultura. Idea i realia interakcji*, red. I. Wojnar, Warszawa 2006, s. 212-213.

¹⁸ W. Burszta i in., *op. cit.*, s. 35.

¹⁹ *Ibidem*, s. 35.

spotkania fokusowe, aby poznać ich preferencje kulturowe i zebrać informacje na temat ich oczekiwań wobec instytucji.

Badania w ramach projektu „Poczekalnia” realizowane były w maju i czerwcu 2013 roku. Łącznie przeprowadzono dziesięć wywiadów fokusowych, w których udział wzięło 28 rodziców dzieci uczestniczących w zajęciach Dzielnicowego Domu Kultury „Bronowice” w Lublinie. Badano osoby w wieku 28-40 lat. Projekt badawczy składał się z trzech etapów.

W trakcie pierwszego etapu badań przeprowadzono sześć wywiadów fokusowych, w których uczestniczyło łącznie szesnaścioro rodziców. Były to moderowane dyskusje prowadzone w celu zebrania informacji na temat zainteresowań i oczekiwań rodziców oraz ich pomysłów na zagospodarowanie czasu oczekiwania na dziecko uczestniczące w zajęciach. Wywiady rejestrowano za pośrednictwem dyktafonu i kamery wideo. Podstawowe pytanie, jakie zadano rodzicom podczas wywiadów, dotyczyło tego, w jakiego rodzaju formach chcieliby uczestniczyć w czasie, kiedy ich dzieci uczestniczą w zajęciach. Dodatkowo podczas dyskusji formułowane były pytania szczegółowe, których cele można określić jako: poznanie zainteresowań i oczekiwań badanych (co Państwa interesuje?; jakie są Państwa oczekiwania?), doprecyzowanie ogólnych pomysłów (w jakiej formie miałyby się odbywać zajęcia?; czego dokładnie miałyby dotyczyć?), poznanie opinii na temat systemu organizacji zajęć (czy miałyby być to zajęcia cykliczne, czy też okazjonalne?), ogólne naprowadzenie w sytuacji braku konkretnych pomysłów (czy woleliby Państwo uczestniczyć w zajęciach aktywnie – na przykład w zajęciach warsztatowych, czy też biernie, na przykład jako słuchacze wykładów?; czy interesowałyby Państwa jakieś formy artystyczne, czy też formy na przykład z zakresu poradnictwa?), uaktywnienie osób, które nie zabierały głosu (czy pozostałych Państwa również interesowałyby zgłoszony przed chwilą pomysł?). W trakcie wywiadów wykorzystana została technika burzy mózgów. Rodzice mogli zgłaszać wszelkie pomysły, które zapisywane były na tablicy.

W czasie drugiego etapu badań, po spisaniu wszystkich pomysłów zgłoszonych przez badanych w trakcie wywiadów fokusowych, dla rodziców przygotowany został kwestionariusz ankiety, zawierający prośbę o zaznaczenie od trzech do pięciu propozycji, które – ich zdaniem – wydają się najciekawsze. Łącznie zebrano 33 wypełnione kwestionariusze.

Ze względu na duże zróżnicowanie potrzeb i preferencji kulturalnych badanych rodziców, jakie ujawniło się zarówno na pierwszym etapie badań, jak i w wyniku badań ankietowych, wśród autorów projektu pojawił się pomysł pogrupowania propozycji rodziców w kilka bloków tematycznych, tak aby ostateczna oferta była jak najbardziej kompletna i różnorodna. W celu poznania opinii rodziców na ten temat zaplanowano realizację trzeciego etapu badań, w ramach którego przeprowadzone

zostały kolejne cztery wywiady fokusowe, w których udział wzięło w sumie jedenastu badanych. Wywiady rejestrowano za pośrednictwem dyktafonu. Główne pytanie, jakie zadano rodzicom podczas spotkań, dotyczyło tego, jaka powinna być formuła realizacji zgłaszanych inicjatyw? Dodatkowo podczas dyskusji padały pytania szczegółowe, między innymi: Jak powinniśmy poradzić sobie z dużą różnorodnością zgłaszanych zainteresowań? Czy zajęcia dla rodziców miałyby być zajęciami cyklicznymi czy też okazjonalnymi? Czy powinny być to różnorodne zajęcia realizowane w blokach tematycznych czy też konkretne, wybrane zajęcia?

O potrzebach, zainteresowaniach i preferencjach kulturalnych dorosłych

Zrealizowany projekt badawczy zaowocował wieloma cennymi wnioskami i spostrzeżeniami. Większość badanych rodziców pozytywnie oceniła projekt „Poczekalnia” i zadeklarowała gotowość uczestnictwa w zajęciach w czasie oczekiwania na dziecko, podkreślając, że – ze względu na brak czasu wolnego – jest to dla nich niekiedy jedyna okazja do skorzystania z oferty kulturalnej domu kultury. Być może właśnie ze względu na przyjęte założenie, że zajęcia będą się odbywać w czasie, w którym rodzice i tak przebywają w instytucji, projekt spotkał się z tak dużym zainteresowaniem. Problem braku czasu wolnego niejednokrotnie pobrzmiewał w wypowiedziach badanych, którzy z jednej strony wyrażali chęć poświęcenia swojego czasu na uczestnictwo w zajęciach, z drugiej jednak podkreślali, że czas ten mają już zorganizowany. Oto przykładowa wypowiedź jednego z badanych rodziców:

[...] generalnie jak jest tylko pięćdziesiąt minut, to dla mnie jest za mało, bo ja w międzyczasie muszę wykonać dwa, trzy telefony, coś tam sobie sprawdzę w Internecie, jakieś zakupy zrobię i to już jest prawie po zajęciach. Natomiast jak córka ma dwie czy trzy godziny zajęć, to wtedy chciałbym mieć już coś zorganizowane. Generalnie jestem chętny, bo to jest zawsze rozszerzenie jakiejś wiedzy, ale obawiam się, że pięćdziesiąt minut to jest za mało.

W trakcie wywiadów fokusowych badani rodzice zgłosili łącznie 28 różnych pomysłów. Wśród propozycji znalazły się zarówno rozmaite formy artystyczne (m.in. zajęcia taneczne – szczególnie w zakresie tańca towarzyskiego, warsztaty wokalne, zajęcia plastyczne i manualne – dekupaż, origami i modelina, warsztaty teatralne, warsztaty fotograficzne, projekcje i dyskusje filmowe), jak również formy związane z urodą i fitness (zajęcia ruchowe: aerobik i zumba, warsztaty wizażu i stylizacji, konsultacje dietetyczne, joga i ćwiczenia relaksacyjne). Rodzice deklarowali także chęć uczestnictwa w wykładach, warsztatach i kursach z zakresu szeroko rozumianego poradnictwa psychologicznego i pedagogicznego. Zainteresowani byli między innymi blokiem zajęć, który poświęcony byłby pedagogice i psychologii wychowawczej, kursem asertywności, spo-

tkaniami dotyczącymi metod organizowania czasu, kursem szybkiego czytania, warsztatami treningu pamięci. Zgłosili ponadto chęć udziału w kursie ratownictwa medycznego oraz w zajęciach związanych z poradami kulinarnymi i ziołolecznictwem. Podkreślali również zainteresowanie uczestnictwem w formach z zakresu czytelnictwa, takich jak: czytelnia czasopism, klub ciekawej książki, spotkania poetyckie. Pojawił się także pomysł zorganizowania rodzicom wykładów poświęconych historii, turystyce i kulturze Lublina. Szczegółowe zestawienie propozycji rodziców przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Propozycje form zgłoszonych przez badanych rodziców w ramach projektu „Poczekalnia”

Treści edukacji i edukacji kulturalnej	Formy organizacyjne i ich zakres treściowy
Edukacja muzyczna	warsztaty wokalne
Edukacja taneczna	taniec towarzyski
Edukacja plastyczna	dekupaż, origami i modelina
Edukacja teatralna	warsztaty teatralne
Edukacja filmowa	warsztaty fotograficzne, projekcje i dyskusje filmowe
Edukacja literacka	czytelnia czasopism, klub ciekawej książki, spotkania poetyckie
Edukacja fizyczna	aerobik, zumba
Poradnictwo	wykłady i dyskusje obejmujące zagadnienia psychologiczne i pedagogiczne (psychologia wychowawcza, wychowanie seksualne, edukacja medialna, dojrzewanie dziecka), kurs asertywności, metody organizowania czasu
Umiejętności i kompetencje osobiste	kurs szybkiego czytania, trening pamięci, kurs ratownictwa medycznego, porady kulinarne i ziołolecznictwo
Wiedza ogólna	wykłady poświęcone historii, turystyce i kulturze Lublina

Źródło: badania własne.

Zgłoszone przez badanych propozycje w większości można określić mianem pragmatycznych, czego wyrazem jest chociażby kilkakrotnie wskazywany przez rodziców pomysł okolicznościowych warsztatów artystycznych:

[...] chciałabym uczestniczyć w artystycznych zajęciach warsztatowych, na przykład z zakresu dekupażu. Żeby ktoś przez dom kultury był wynajmowany, ktoś kompetentny w tej dziedzinie. Byłoby fajnie, gdyby to były tematyczne warsztaty okolicznościowe, które przydadzą nam się w życiu codziennym – na przykład przed Niedzielą Palmową robienie palmy, przed Wielkanocą – ciekawe techniki ozdabiania jaj.

Badani podkreślali ponadto, że chcieliby uczestniczyć w formach zajęć wyposażających w wiedzę i umiejętności, które można byłoby później przekazać dzieciom:

ciekawą propozycją byłyby zajęcia manualne. Ja na przykład chętnie poznałabym techniki origami, które mogłabym później wykorzystać w zabawach z dzieckiem.

O tym, że wśród badanych rodziców dominuje pragmatyczne podejście do oferty kulturalno-edukacyjnej domu kultury świadczy również to, że pomysłem, który w badanych grupach pojawiał się najczęściej, były spotkania mieszczące się w ramach poradnictwa pedagogicznego. Rodzice deklarowali chęć uczestnictwa w wykładach i dyskusjach poświęconych różnym aspektom wychowania (m.in. psychologii wychowawczej, wychowaniu seksualnemu, edukacji medialnej, dojrzewaniu dziecka). Jednocześnie jeden z badanych zauważył, że zajęcia realizowane w ramach „Poczekalni” nie powinny się bezpośrednio wiązać z problematyką dzieci. Przeciwnie – mają być formą odpoczynku od codziennych obowiązków rodzicielskich (*niech ta mama też ma coś dla siebie, żeby przez godzinę też wytchnęła i nie myślała o sprawach codziennych*). Podobnie część rodziców zareagowała na propozycję kursu komputerowego, podkreślając, że *po całym dniu spędzonym w pracy przy komputerze, nie ma się ochoty dalej przy nim siedzieć*. Pragmatyczne potrzeby kulturalne badanych rodziców współwystępują zatem z potrzebami o charakterze w pewnym stopniu eskapistycznym, potwierdzając, że jest to grupa wymagająca działań szczególnie przemyślanych i mądrze planowanych.

Poza propozycjami związanymi z poradnictwem pedagogiczno-psychologicznym dużym zainteresowaniem cieszyły się wśród badanych również takie formy, jak: zajęcia ruchowe (aerobik, zumba), warsztaty manualne i plastyczne, klub ciekawej książki (spotkania z bibliotekarzem) oraz projekcje filmowe.

Jeszcze raz należy zaznaczyć dużą różnorodność pomysłów zgłoszonych podczas spotkań fokusowych. Można ją rozumieć jako przejaw rozległych zaciekawień badanych rodziców. Celowo używam słowa „zaciekawień”, a nie „zainteresowań” czy „zamiłowań”, zgodnie z psychologicznym rozumieniem wskazującym, że zainteresowania i zamiłowania stanowią bardziej zaawansowaną i zinternalizowaną formę nastawienia²⁰. A biorąc pod uwagę dużą rozległość zgłaszanych propozycji, trudno przypuszczać, że wszystkie mają dla badanych szczególną wartość emocjonalną. Niemniej cieszyć powinna duża otwartość badanych rodziców. I choć w pewnym stopniu należy ją tłumaczyć wykorzystaną na etapie badań fokusowych techniką burzy mózgów, prowokującą powstawanie nieograniczonej liczby pomysłów, trzeba odnotować, że była ona poparta gotowością rodziców do zgłębiania różnych obszarów wiedzy i kultury. Wielu z badanych zadeklarowało chęć uczestnictwa w formach, w których do tej pory nie mieli okazji brać udziału, podkreślając, że w zasadzie wystarczy ich jedynie zapalić do działania:

Nie chodzi o to, żeby słuchać w kółko jednego, tylko żeby dotknąć tematów i we własnym zakresie robić coś z tym dalej;

my i tak gospodarujemy swoim czasem oszczędnie i wystarczy nam niewiele, żeby czegokolwiek się dowiedzieć.

²⁰ Zob. m.in. A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1989.

Badani deklarowali chęć poznania nowych dziedzin, w których w przyszłości mogliby się dalej rozwijać. Przykładem może być tutaj zgłoszony przez rodziców pomysł czytelnicy czasopism, w związku z którym zapytani zostali o to, jakiego rodzaju czasopisma miałyby się w owej czytelnicy znajdować. Jeden z badanych wypowiedział się na ten temat w następujących słowach:

Dobrze byłoby, gdyby były to specjalistyczne czasopisma z różnych dziedzin, bo stwarzałyby to szansę na rozwijanie nowych pasji i zainteresowań. Kto wie? Może zainteresowałbym się wędkarstwem albo kulturą innych narodów?

Godne podkreślenia jest również, że badani rodzice w zdecydowanej większości pozytywnie wypowiedzieli się na temat pomysłu pogrupowania zgłoszonych przez nich propozycji w kilka bloków tematycznych. Swoje stanowisko tłumaczyli między innymi właśnie potrzebą poznawania i zgłębiania nowych obszarów tematycznych (*bloki byłyby ciekawe, bo można byłoby się zainteresować czymś nowym*) oraz dążeniem do wielostronnego rozwoju (*bo chodzi o wszechstronny rozwój, a nie tylko rozwijanie jednej pasji*).

Zakończenie

Prowadzone w ramach projektu „Poczekalnia” rozmowy z rodzicami utwierdziły mnie w przekonaniu o zasadności i niezwyklej wartości działań mieszczących się w obszarze edukacji kulturalnej dorosłych. Co ciekawe, nie powinny one służyć – jakby się mogło wydawać (biorąc pod uwagę przypisywaną do dorosłości dużą świadomość własnych oczekiwań i preferencji) – wyłącznie rozwijaniu już posiadanych zainteresowań. Zrealizowany projekt badawczy pokazał, że w odniesieniu do osób dorosłych sens mają również (a może przede wszystkim) działania o charakterze typowo animacyjnym – służące odkrywaniu potencjałów oraz samouświadamianiu własnych potrzeb, uzdolnień i predyspozycji.

Trudno nie zgodzić się z autorami raportu *Aktywne domy kultury*, którzy podkreślają, że

[...] w dobie uczenia się przez całe życie, gwałtownego rozwoju społeczeństwa wiedzy i popularności różnych form edukacji (nie tylko tych formalnych) domy kultury mogą pełnić niezwykle istotną rolę w procesie ciągłego uczenia się i doskonalenia dorosłych [...]. Niestety nie ma w naszym kraju pomysłu, jak zmienić nieszczęsne zjawisko ignorowania szans rozwoju przez osoby dorosłe. Upraszczając, w Polsce doksztalcają się osoby już dobrze wykształcone oraz osoby bezrobotne zmuszane przez urzędy lub niedouczeni pracownicy z powodu wymagań pracodawców. Domy kultury mogą i powinny stać się przyczółkami społeczeństwa wiedzy i instytucjami wzbogacającymi nasz kapitał społeczny²¹.

²¹ Raport: *Aktywne domy kultury*..., s. 97.

W sytuacji braku konkretnych rozwiązań systemowych pozostają inicjatywy oddolne – dobre praktyki inicjowane przez lokalne ośrodki kultury, fundacje i stowarzyszenia. Zaprezentowany w niniejszym opracowaniu projekt z całą pewnością wpisuje się w wachlarz tych praktyk.

**“NOT A SENIOR YET, NOT A YOUNG PERSON ANY MORE” –
A STARTING POINT FOR A DISCUSSION CONCERNING THE INTERESTS
AND CULTURAL NEEDS OF ADULTS**

Summary

The article is centred around the issue of the cultural activities undertaken by adult persons, and in this perspective it presents the objectives and major findings of the “Poczekalnia” (“Waiting room”) research project. The project was implemented in the “Bronowice” local community centre in Lublin, as part of the “Dom Kultury + *Inicjatywy lokalne*” (“Community Centre + *Local Initiatives*”) programme, and its central aim was to propose a range of activities for adults who are waiting for their children to finish their classes. Assuming that an adult person is well aware of his or her cultural needs and interests, the authors of the project decided to organise some focus meetings so as to become acquainted with adults’ cultural preferences and obtain information concerning their expectations about institutions. The research showed that the minds of young adults are wide open to cultural activities. They presented a total of 28 propositions in the focus meetings. Among the propositions there were various forms of education – in the fields of music and dance (a training course in ballroom dancing), the visual arts and the theatre (theatre workshops), photography and film (workshops in photography and motion-picture projection), literature (a reading room with periodicals, a club dedicated to interesting books, poetry-reading sessions), physical education (aerobics, zumba), counselling (lectures and discussions including issues in psychology and pedagogy), personal skills and competencies (a training course in speed reading, first aid training tips for cooking and herbal medicine), and also general knowledge (lectures dedicated to the history and culture of Lublin, and sightseeing).

Keywords: cultural needs of adults, cultural activities, cultural education of adults

Beata Kunat

TWÓRCZA AKTYWNOŚĆ PLASTYCZNA NAUCZYCIELI EDUKACJI WIZUALNEJ JAKO DZIEDZINA ICH ROZWOJU ZAWODOWEGO

Nauczyciel edukacji wizualnej¹, ze względu na charakter i specyfikę edukacji artystycznej, realizuje szczególnie złożone zadania i funkcje. Jego ważną rolą jest stymulowanie twórczej postawy uczniów wobec świata oraz przygotowanie ich do jego własnego postrzegania, odczuwania i interpretowania². Kompetentny nauczyciel plastyki, profesjonalista, jako pedagog, artysta i animator kultury³ kreuje otwartą postawę uczniów wobec szeroko rozumianej kultury, przyczynia się do rozbudzenia ich wrażliwości wobec drugiego człowieka⁴. W obliczu złożoności zadań edukacji plastycznej, wynikających z przemian społeczno-kulturalnych, zmian zachodzących w sztuce, w postawach twórczych i odbiorczych⁵, nauczyciel edukacji wizualnej stoi przed koniecznością nieustannego rozwoju swoich kompetencji zawodowych, podnoszenia własnej kultury ogólnej i pedagogicznej⁶, a w konsekwencji ciągłego rozwoju zawodowego.

Twórcza aktywność plastyczna nauczycieli edukacji wizualnej w refleksji naukowej

Teoretycy edukacji artystycznej⁷ wielowymiarowo podkreślają wagę i znaczenie twórczej aktywności plastycznej nauczycieli edukacji wizualnej jako istotnej dziedziny ich

¹ W artykule synonimicznie stosuje się nazwy „nauczyciel plastyki” i „nauczyciel edukacji wizualnej”.

² Por. D. Łada, *Sztuka celem i środkiem wychowania*, [w:] *Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2002, s. 47.

³ Zob. A. Boguszewska, B. Didkowska, K. Ferenz, W. Limont, D. Śmiechowski, U. Szuścik, *Standardy edukacji wizualnej*, [w:] *Standardy edukacji kulturalnej. Materiały do konsultacji środowiskowych*, red. A. Białkowski, Warszawa 2008, s. 62, 70, 77, 85, 93.

⁴ Por. M. Szymańska, *Status nauczyciela plastyki w systemie kształcenia estetycznego (na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach płockich)*, [w:] *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje*, red. J. Piekarski, L. Tomaszewska, M. Szymańska, Pedagogika, „Zeszyty Naukowe” t. 6, cz. 1, Płock 2007, s. 339.

⁵ Zob. A. Pola, *Miejsce plastyki w edukacji permanentnej*, „Plastyka w Szkole” 1990, nr 5, s. 213.

⁶ Por. A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Łódź 2008, s. 51.

⁷ Do teoretyków edukacji artystycznej wskazujących twórczą aktywność nauczycieli plastyki jako ważną płaszczyznę rozwoju zawodowego zaliczamy m.in.: Stefana Kościeleckiego, Stefana Szumana, Stanisława Popka, Irenę Wojnar.

rozwoju zawodowego rozumianego jako całościowe uczenie się i ustawiczne stawanie się⁸.

Twórcze działania, jak twierdzi Stefan Kościelecki, może skutecznie uprawiać ten, kto sam ich doświadcza. W przypadku nauczyciela edukacji wizualnej wielorakie doświadczenia twórcze są niezbędne nie tylko dla własnej twórczości, ale mogą być inspiracją do kreowania twórczych postaw uczniów⁹. Także wedle Ireny Wojnar nauczyciel plastyki musi być wrażliwy na sztukę, nie wystarczy zdobycie wiadomości i umiejętności w tej dziedzinie, konieczne i potrzebne jest mu własne twórcze doświadczenie¹⁰. Często zdarza się, że ma on bogatą wiedzę, wysokie kwalifikacje intelektualne, uzdolnienia i umiejętności, ale nie angażuje się we własną działalność twórczą, co może w konsekwencji mieć negatywny wpływ na realizację zadań zawodowych. Nauczyciel plastyki, jak twierdzi Maria Szymańska, powinien mieć wiedzę merytoryczną i warsztatową, a osobowość i wrażliwość artysty może mu pomóc we wskazywaniu uczniom właściwej drogi w sferze kultury, estetyki, sztuki i wrażliwości na otoczenie¹¹. Powinien być twórcą i badaczem oraz znać metody i środki stosowane w nauczaniu sztuk plastycznych oraz aspekty psychopedagogiczne, które kierują działaniami pedagogicznymi¹². Aby sztuka nie straciła swojej tożsamości, należy, zdaniem Katarzyny Olbrycht, wymagać od nauczyciela plastyki refleksyjności zorientowanej na odkrywanie wartości¹³, głęboko rozwiniętej podmiotowości, kompetencji psychopedagogicznych oraz merytorycznych związanych z przedmiotem, gdyż to właśnie nauczyciel jest czynnikiem, od którego najbardziej uzależniony jest proces wychowawczy i jego efekty¹⁴. Edukacja plastyczna wymaga od niego wiedzy i umiejętności oraz własnych doświadczeń w zakresie uprawiania i przeżywania sztuki¹⁵.

Na uczelniach wyższych kształcących nauczycieli plastyki trwa nieustanna debata na temat modelu ich pożądanych cech i wykształcenia. Podkreśla się wagę przygotowania twórczych nauczycieli plastyki, a zarazem artystów¹⁶.

⁸ Zob. Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, tłum. J. Michalak, Gdańsk 2004, s. 21.

⁹ S. Kościelecki, *Sylwetka absolwenta studiów plastyczno-pedagogicznych w świetle propozycji modelu jego kształcenia. Rysunek – wychowanie plastyczne – plastyka – edukacja wizualna*, [w:] *Nauczyciele plastyki i ich kształcenie*, red. K. Olbrycht, Cieszyń 1999, s. 161.

¹⁰ Por. I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Warszawa 1968, s. 130.

¹¹ *Ibidem*, s. 339.

¹² Por. M. Szymańska, *Wychowanie przez sztukę jako integracyjny element współczesnej edukacji i młodzieży. Kształcenie nauczycieli w zakresie edukacji plastycznej*, [w:] *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee*, red. J. Piekarski, L. Tomaszewska, E. Wiśniewska, Pedagogika, „Zeszyty Naukowe” t. 4, cz. 2, Płock 2005, s. 556.

¹³ Por. K. Olbrycht, *Sztuka a działania pedagogów*, Katowice 1987, s. 147.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ K. Olbrycht, *Kształcenie nauczycieli plastyki w Polsce końca lat 90-tych. Stan, wnioski, postulaty*, [w:] *Nauczyciele plastyki...*, s. 13.

¹⁶ Zob. J. Winnicka-Gburek, *Artyści o nauczaniu i nauczycielu plastyki. Wprowadzenie*, [w:] *Nauczyciele plastyki...*, s. 179-181.

W przypadku kształcenia nauczyciela plastyki, twierdzi Irena Popiołek-Rodzińska, „powinna zaistnieć harmonia i współgranie pracy pedagogicznej z artystyczną”¹⁷. Stanisław Rodziński zaznacza, że optymalny model nauczyciela plastyki łączy pedagoga i twórcę. Jeśli uprawia on własną twórczość i rozumie mechanizmy procesu twórczego, to „po prostu wie, że dziecko, które pracuje twórczo na lekcji, napotyka takie same problemy, jakie napotyka profesjonalny artysta”¹⁸.

Zgodnie z interdyscyplinarnym modelem kompetencji zawodowych nauczyciela plastyki opracowanym przez Stanisława Popka, wśród realizowanych przez niego zadań rozwoju zawodowego ważną rolę powinno odgrywać uprawianie własnej twórczości plastycznej¹⁹. Z koncepcji pedagoga-artysty autorstwa Stefana Szumana także wynika, że z punktu widzenia kształcenia i wychowania najlepszą sytuacją jest, gdy osoba prowadząca zajęcia z zakresu edukacji artystycznej ma profesjonalne przygotowanie zarówno artystyczne, jak i pedagogiczne. Edukacja plastyczna wymaga bowiem wszechstronnego podejścia ze strony prowadzącego ją nauczyciela, najlepiej zawodowego artysty i pedagoga²⁰.

W kontekście powyższych koncepcji pedeologicznych dokonano próby rozpoznania rzeczywistej praktyki twórczej aktywności plastycznej nauczycieli edukacji wizualnej szkół podstawowych i gimnazjalnych miasta Białystok i powiatu białostockiego.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Przedmiotem badań²¹ uczyniono twórczą aktywność plastyczną nauczycieli edukacji wizualnej jako płaszczyznę ich rozwoju zawodowego. Celem poznawczym było zdiagnozowanie dziedzin i uwarunkowań twórczej aktywności plastycznej nauczycieli edukacji wizualnej. Ważnym zamierzeniem badawczym było wyłonienie nauczycieli spośród plastyki liderów wyróżniających się na tle grupy zawodowej specjalistycznym przygotowaniem plastyczno-pedagogicznym; wieloletnim doświadczeniem w pracy na stanowisku nauczyciela plastyki oraz rozwijających się w zakresie twórczości plastycznej, a w konsekwencji poznanie ich subiektywnych przeżyć, odczuć i doświadczeń

¹⁷ I. Popiołek-Rodzińska, *O nauczaniu i nauczycielu plastyki*, [w:] *Nauczyciele plastyki...*, s. 184.

¹⁸ S. Rodziński, *O nauczaniu i nauczycielu plastyki*, [w:] *Nauczyciele plastyki...*, s. 191.

¹⁹ Por. S. Popek, *W poszukiwaniu wyznaczników modelu nauczyciela plastyki*, [w:] *Kształcenie pedagogów realizujących wychowanie plastyczne – w świetle aktualnych potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań społeczno-kulturowych*, red. K. Olbrycht, Cieszyn 1998, s. 37-38.

²⁰ Zob. S. Szuman, za: M.M. Tytko, *Artysta a wychowawca w koncepcji Stefana Szumana*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński, Bielsko-Biała-Katowice 2009.

²¹ Badania prowadzono w ramach rozprawy doktorskiej nt. *Rozwój zawodowy nauczycieli plastyki (stan, specyfika, uwarunkowania)* napisanej pod kierunkiem dra hab. Włodzimierza Prokopiuka prof. Uniwersytetu w Białymstoku.

związanych z własną twórczą aktywnością plastyczną jako dziedziną ich ustawicznego rozwoju zawodowego.

Na pierwszym etapie badań zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a w jej ramach dwie techniki badawcze: ankietę i wywiad (narzędziami były ich autorskie kwestionariusze). Z pedagogami, umownie nazwanymi twórcami-artystami, wyłoniłymi dzięki badaniom diagnostycznym z grupy wszystkich nauczycieli plastyki szkół podstawowych i gimnazjalnych miasta Białystok i powiatu białostockiego, przeprowadzono badania biograficzne. Zastosowano metodę autobiograficzną stanowiącą część metody biograficznej²². Autobiografia, zgodnie z ujęciem Danuty Lalak, rozumiana była jako biografia podmiotowa, w której badany jest równocześnie podmiotem opisywanych wydarzeń²³. Uzyskano typ relacji autobiograficznych określanych przez Normana K. Denzina jako biografia tematyczna²⁴. Zakres tematyczny autobiografii ograniczono do życia zawodowego nauczycieli plastyki-twórców. Odwołując się do koncepcji Fritza Schütze, jako technikę gromadzenia materiału empirycznego zastosowano wywiad narracyjny²⁵.

Próbę badawczą stanowiło 87 nauczycieli plastyki szkół podstawowych i gimnazjalnych (zróżnicowanych ze względu na zmienne niezależne, takie jak: rodzaj wykształcenia, stopień awansu zawodowego, usytuowanie środowiskowe szkoły)²⁶. Badaniami objęto aktywnych zawodowo nauczycieli edukacji wizualnej, zarówno specjalistów (absolwentów wychowania plastycznego), jak i nauczycieli, którzy ukończyli inne kierunki studiów, a do prowadzenia przedmiotu plastyka zostali uprawnieni, ponieważ ukończyli studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zakresu „sztuki”. Zgodnie zaś z wymogami ministerialnymi kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela, poza specjalistami danego przedmiotu, ma między innymi osoba, która legitymuje się dyplomem ukończenia studiów wyższych na kierunku (specjalności) innym niż

²² W. Jakubowski, za: W. Dróżka, *Autobiografia w badaniach jakościowych*, „Pedagogika Kultury”, t. 5, Lublin 2009, s. 60.

²³ D. Lalak w klasyfikacji biografii rozumianej jako opis życia wyróżnia biografię podmiotową jako opis własnego życia (autobiografia) obok biografii przedmiotowej (opis cudzego życia – biografia). Zob. D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010, s. 106.

²⁴ N.K. Denzin, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowska, Warszawa–Poznań 1990, s. 67.

²⁵ Zob. G. Jakob, *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, red. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2001, s. 112.

²⁶ Charakterystyka badanych nauczycieli plastyki: rodzaj wykształcenia: 43,7% kierunek edukacja plastyczna (wychowanie plastyczne), 42,5% kierunek inny niż EP + studia podyplomowe sztuka; 13,8% kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny sztuka; stopień awansu zawodowego: 16,1% – nauczyciele kontraktowi, 25,3% – nauczyciele mianowani, 58,6% – nauczyciele dyplomowani; usytuowanie środowiskowe szkół – miejsca pracy: 52,1% – miasto Białystok, 22,4% – miasto powiatu białostockiego, 25,5% – wieś powiatu białostockiego.

nauczany przedmiot lub rodzaj prowadzonych zajęć, która ponadto ma przygotowanie pedagogiczne i ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zakresu nauczanego przedmiotu lub rodzaju prowadzonych zajęć²⁷. Redukcja plastyki i muzyki do wspólnego przedmiotu o nazwie „sztuka” doprowadziła do tego, że wystarczającymi kwalifikacjami zawodowymi dla nauczyciela plastyki, w ocenie MEN, może być ukończenie kursu kwalifikacyjnego lub studiów podyplomowych w zakresie sztuki. Do nauczania tego przedmiotu uprawnieni są zatem nauczyciele innych przedmiotów po rocznej edukacji obejmującej treści z zakresu plastyki i muzyki²⁸.

Badania właściwe prowadzono w latach 2010-2011 na terenie 115 szkół podstawowych i gimnazjalnych usytuowanych w Białymstoku (57 szkół) oraz powiecie białostockim – 58 szkół mieszczących się w obrębie 15 gmin.

Twórcza aktywność plastyczna w rozwoju zawodowym nauczycieli edukacji wizualnej – wyniki badań

Z przeprowadzonych analiz wynika, że nauczyciele edukacji wizualnej rozwijają się zawodowo w dziedzinach związanych zarówno z działalnością dydaktyczno-wychowawczą, artystyczną, jak i z szeroko rozumianą sztuką i kulturą (dydaktyka i metodyka plastyki; uczestnictwo w różnych formach życia artystycznego; upowszechnianie, animacja i promocja sztuki; teoria, historia i krytyka sztuki; wychowanie i profilaktyka). Badania dowodzą, że ważną płaszczyzną rozwoju zawodowego 60,9% nauczycieli edukacji wizualnej jest własna twórcza aktywność plastyczna. Rozwój w tym zakresie warunkuje rodzaj ich wykształcenia, stopień awansu zawodowego oraz usytuowanie środowiskowe miejsca pracy (tab. 1).

Wyniki badań świadczą o zasadniczej różnicy w zakresie uprawiania twórczości plastycznej przez nauczycieli plastyki legitymujących się różnym formalnym rodzajem wykształcenia. Uprawianiem własnej twórczości plastycznej zajmują się przede wszystkim absolwenci uczelni artystyczno-pedagogicznych. Tylko około 8% nauczycieli innych przedmiotów, uprawnionych do prowadzenia plastyki dzięki ukończeniu kursu kwalifikacyjnego z zakresu „sztuka” podejmuje działania w tym zakresie. Taka sytuacja może być konsekwencją tego, że nauczyciele innych przedmiotów, na przykład muzyki, matematyki, przyrody, biologii, katechezy, wychowania do życia w rodzinie, którzy

²⁷ Rozporządzenie MENiS z 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 155, poz. 1288); Art. 9 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.).

²⁸ Zob. Rozporządzenie MEN z 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 128.

Tabela 1. Uprawianie własnej twórczości plastycznej przez nauczycieli edukacji wizualnej (według zmiennych)

Kategorie odpowiedzi	Formalny rodzaj wykształcenia			Stopień awansu zawodowego			Usytuowanie szkoły		
	kierunek edukacja plastyczna (EP)	kierunek inny niż EP + podyplomowo „sztuka”	kierunek inny niż EP + kurs kwalifikacyjny „sztuka”	kontraktowy	mianowany	dplomowany	miasto Białystok	miasto powiatu białostockiego	wieś powiatu białostockiego
	N = 38 %	N = 37 %	N = 12 %	N = 14 %	N = 22 %	N = 51 %	N = 49 %	N = 21 %	N = 24 %
TAK	36 94,7	16 43,2	1 8,3	9 64,2	12 54,5	32 62,7	40 61,6	12 57,1	5 20,8
NIE	2 5,2	21 56,7	11 91,6	5 35,7	10 45,4	19 37,2	9 18,3	9 42,8	19 79,1

Źródło: obliczenia własne.

realizują plastykę wyłącznie w celu uzupełnienia etatu, nie utożsamiają się z zawodem nauczyciela plastyki. Najintensywniej w zakresie twórczości własnej rozwijają się białostoccy nauczyciele, natomiast najmniej aktywni są nauczyciele szkół wiejskich. Ta prawidłowość może być spowodowana tym, że w szkołach miejskich zatrudniani są etatowi nauczyciele plastyki – specjaliści. Natomiast w szkołach wiejskich to głównie nauczyciele innych przedmiotów, uprawnieni do prowadzenia plastyki dzięki kursom kwalifikacyjnym, uzupełniają etat godzinami plastyki. Stopień awansu zawodowego nauczycieli w niewielkim zakresie różnicuje uprawianie przez nich własnej twórczości plastycznej.

Nauczyciele plastyki, którzy są zaangażowani w swój rozwój w zakresie twórczości plastycznej, realizują się artystycznie w różnych dziedzinach sztuk plastycznych. Badani tworzą głównie w zakresie „tradycyjnych” dziedzin plastyki: 64,1% nauczycieli zajmuje się malarstwem, 45,2% rysunkiem, 37,7% plastyką użytkową, 33,9% fotografią, 28,3% grafiką, 24,5% respondentów tworzy scenografię teatralną. Mniejsza grupa badanych – tylko 17,0% realizuje się artystycznie w dziedzinie multimedialnych (grafiki i animacji, interaktywnych prezentacji multimedialnych). Tkactwem artystycznym zajmuje się 15,0% badanych. Rzeźbę jako dziedzinę własnej twórczości wskazało 13,2% nauczycieli, natomiast 11,3% z nich zajmuje się architekturą i urbanistyką, 7,5% badanych uprawia snycerstwo. Znikomym zainteresowaniem cieszą się współczesne sposoby kreacji artystycznej, takie jak instalacja (5,66%), obiekt (5,66%), plastyka intermedialna (3,77%) i performance (1,89%).

O zaangażowaniu nauczycieli plastyki w swój rozwój w dziedzinie twórczości plastycznej może świadczyć popularyzacja własnej twórczości w szerszym środowisku, na przykład poprzez częstotliwość organizowania wystaw indywidualnych i zbiorowych.

Niepokojące jest, że prawie 60% nauczycieli edukacji wizualnej uprawiających twórczość plastyczną nigdy nie prezentowało wytworów swoich prac na wystawach. Tylko 18% nauczycieli edukacji wizualnej szkół podstawowych i gimnazjalnych miasta Białostok i powiatu białostockiego systematycznie zajmuje się upowszechnianiem własnej twórczości. Tej grupie nauczycieli edukacji wizualnej rozwijających się w zakresie twórczej aktywności plastycznej nadano miano pedagogów-twórców/artystów i przeprowadzono z nimi badania autobiograficzne dotyczące ich życia zawodowego.

Zgromadzony materiał autobiograficzny świadczy o tym, że twórcze działania artystyczne są szczególnie istotną płaszczyzną ich rozwoju zawodowego i osobowego. Wypowiedzi pedagogów, a zarazem artystów, świadczą o tym, że dzięki własnej twórczości plastycznej czują się oni bardziej wiarygodni i autentyczni dla ucznia:

Twórczość własna ma duży wpływ na wykonywanie zawodu nauczyciela plastyki. Nie pozwala mi skostnieć, często własne doświadczenia artystyczne stają się inspiracją dla ucznia, ale też bywa odwrotnie, że otwartości i pomysłowości ucznia staje się inspiracją dla mnie. [Biogram nr 1: kobieta, mgr wychowania plastycznego – malarstwo, studia podyplomowe – sztuka, nauczyciel dyplomowany, 25 lat stażu zawodowego]

Własna twórczość plastyczna rozpatrywana jest przez pedagogów w kontekście procesu otwierania się na innych oraz „uczułowienia nauczyciela”:

Myślę, że ten mój proces twórczy to sposób na otwieranie, na taką burzę mózgow, na zadawanie wielu pytań. [Biogram nr 3: kobieta, mgr sztuki, Akademia Sztuk Pięknych, nauczyciel dyplomowany, 20 lat stażu zawodowego]

Wydaje mi się, że nauczyciel, który tworzy, daje możliwość innego spojrzenia na siebie przez innych. Ja dla uczniów jestem nauczycielem mówiącym o tym, co robię. To jest inne patrzenie na tę osobę. Dla dziecka czy osoby dorosłej samo bycie nauczycielem – to takie rzucanie piłeczki, on jest nauczycielem przy tablicy, z kredą, a jego twórczość to takie uczułowienie nauczyciela. Ja wiem, że nie mam przewiska. Ale pamiętam, jak uczniowie widzieli moją wystawę, bo ich zapraszałam. Oni inaczej patrzą na to. Jeśli się mówi, że masz malować tak a tak, a oni widzą, że ty malujesz, to jest taki dobry kontakt. [Biogram nr 6: kobieta, mgr wychowania plastycznego – malarstwo, nauczycielskie studium plastyczne, nauczyciel dyplomowany, 15 lat stażu zawodowego]

Z analizy narracji wynika, że praca pedagogiczna często jest dopełnieniem głównej drogi życiowej badanych, którą jest aktywność plastyczna. Doświadczenia twórcze nauczycieli stanowią zaś inspirację do prowadzonych działań edukacyjnych:

Moją główną drogą jest droga twórcza, artysty-plastyka. Z tego wynikają te inne drogi, takie inne rozgałęzienia zawodowe. Praca twórcza daje mi ogromną satysfakcję, a jednocześnie przekłada się ona na pracę pedagogiczną. Jeżeli nauczyciel jest twórcą, to są pewne inne przeniesienia. Ucznio-

wie patrzą na to, co nauczyciel potrafi, co robi. Niedawno, gdy podejmowałem pracę w szkole, to uczniowie z podstawówki wyszukali w Internecie publikacje, które są związane z moją twórczością. Jeszcze mnie tam nie było, a nauczyciele znali już moją twórczość i uczniowie na ten temat rozmawiali. Nie spodziewałem się tego, że oni wiedzą tyle na mój temat. Uczniowie przynosili artykuły na mój temat i pokazywali to z taką dumą. Nauczyciel ma ogromny wpływ na swoich uczniów, na ich postawy. Jeżeli oni szukają wiedzy na jego temat w Internecie, w gazetach, jeżeli patrzą, że on również coś robi, to naprawdę przynajmniej część z uczniów korzysta z tego i jest się wzorcem do naśladowania. Po prostu taki nauczyciel nie jest pusty, jest napełniony tym, co sam robi. [Biogram nr 9: mężczyzna, mgr wychowania plastycznego – malarstwo, nauczyciel mianowany, 20 lat stażu zawodowego]

To, że jestem twórcą, doprowadziło do tego, że nie zamknęłam się. To, że człowiek cały czas robi coś twórczo, doprowadza do tego, że ma świeże pomysły i cały czas robi coś nowego. Ja nie powtarzam tematów, nie robię w każdej klasie tego samego. Co roku mam nowe pomysły i co roku robię co innego. [Biogram nr 11: kobieta, mgr wychowania plastycznego – grafika, studia podyplomowe – sztuka, nauczyciel dyplomowany, 25 lat stażu zawodowego]

Wnioski

Na podstawie analizy wyników badań można stwierdzić, że twórcza aktywność plastyczna nauczycieli edukacji wizualnej stanowi ważną dziedzinę ich rozwoju zawodowego. Rozwój w tym zakresie jest warunkowany głównie rodzajem ich wykształcenia. W proces twórczości własnej najbardziej zaangażowani są nauczyciele plastyki, specjaliści – absolwenci wychowania plastycznego.

Z badań wynika, że w szkołach podstawowych i gimnazjalnych miasta Białystok i powiatu białostockiego funkcjonuje grupa nauczycieli plastyki, którzy są pedagogami, a zarazem artystami. Ich autobiografie zawodowe świadczą o tym, że twórczość plastyczna jest kluczowym komponentem ich rozwoju zawodowego. Analizując narracje pedagogów-artystów w kontekście innych badań dotyczących edukacji artystycznej, można zauważyć zbieżność w postrzeganiu roli i znaczenia twórczej aktywności plastycznej w rozwoju zawodowym nauczycieli edukacji wizualnej z oczekiwaniami uczniów w tym zakresie. Z badań Józefa Górniewicza wynika, że nauczyciel edukacji wizualnej, zdaniem młodzieży szkolnej, powinien być przede wszystkim twórczym nauczycielem, artystą z kompetencjami pedagogicznymi i psychologicznymi. Nauczyciel plastyki-artysta inaczej niż inni ludzie spogląda na świat, odmiennie go przeżywa i tworzy. Świeżość jego spojrzenia na rzeczywistość decyduje o jego wyjątkowej roli w życiu młodzieży. Wśród wymienianych przez uczniów cech idealnego nauczyciela dominują: żywa wyobraźnia, oryginalne spojrzenie na świat, fachowe przygotowanie oraz zaangażowanie w działalność społeczną. Młodzież szkolna przypisuje nauczycielowi plastyki więcej ról społecznych i zawodowych niż innym przedstawicielom zawodu

nauczycielskiego. Oprócz roli artysty, pedagoga i psychologa podkreśla konieczność jego zaangażowania na rzecz zmiany otoczenia pod względem estetycznym, umiejętność diagnozowania stanów emocjonalnych uczniów i wyszukiwania adekwatnych do sytuacji strategii postępowania, zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych²⁹. Badania Joanny Kawalec dotyczące stymulowania zdolności plastycznych młodzieży wskazują, że czynnikiem je inspirującym jest nauczyciel, który jest twórcą i badaczem potrafiącym wyzwolić u uczniów chęć działań artystycznych³⁰. Podobne wnioski wynikają z badań Edyty Korepty dotyczących oceny nauczycieli plastyki przez absolwentów szkół ponadgimnazjalnych. Wskazują one na istotną rolę, jaką odgrywa nauczyciel plastyki twórca-artysta, we właściwie realizowanej edukacji plastycznej³¹. Absolwenci podlaskich szkół także podkreślają, że „najlepszym nauczycielem jest szalony artysta”, „zarażający pasją do sztuki” oraz „inspirator twórczości”. Ich zdaniem tylko twórczy nauczyciel plastyki, a zarazem artysta, który rozwija się w zakresie twórczej aktywności plastycznej, charakteryzujący się otwartością, empatią, zaangażowaniem, wrażliwością na piękno, kreatywnością, pomysłowością oraz refleksyjnością, ma umiejętność zainteresowania ich plastyką³².

Powyższe rozważania świadczą o tym, że o wysokiej randze szkolnej edukacji wizualnej decyduje w sposób znaczący nauczyciel plastyki-twórca/artysta, autentyczny, otwarty, bezpośredni w stosunku do młodzieży, animator i przewodnik po wielowymiarowych drogach sztuki, motywujący dzieci i młodzież do podejmowania twórczych działań plastycznych³³. Nauczyciele edukacji wizualnej, którzy łączą pracę pedagogiczną z własną twórczością artystyczną, poprzez osobistą pasję i przykład, kreatywną postawę i zaangażowanie, wspierają aktywność plastyczną uczniów, a także stymulują ich rozwój osobowy i artystyczny.

Nauczyciel edukacji wizualnej poprzez własną twórczą aktywność plastyczną może nawiązać autentyczną relację z uczniem, któremu przekazuje on swoje wrażenia, od-

²⁹ Zob. J. Górniewicz, *Postawy młodzieży szkolnej wobec plastyki*, [w:] *Nauczyciele plastyki...*, s. 41-57.

³⁰ Zob. J. Kawalec, *Stymulowanie zdolności plastycznych młodzieży*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 1, s. 46.

³¹ E. Korepta, *Szkolna plastyka i jej nauczyciele*, [w:] *Nauczyciele plastyki...*, s. 70.

³² Zob. B. Kunat, *Nauczyciel plastyki z perspektywy absolwentów podlaskich szkół – komunikat z badań pilotażowych*, [w:] *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, red. W.A. Sacher, A. Weiner, Bielsko-Biała 2011, s. 196-206; B. Kunat, *Ranga nauczyciela plastyki i edukacji plastycznej w polskiej szkole*, [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*, red. A. Cudowska, Białystok 2011, s. 418-425; B. Kunat, *Oczekiwania uczniów wobec edukacji plastycznej we współczesnej szkole*, [w:] *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej. Projekt nadziei*, red. M. Zalewska-Pawlak, A. Pikała, Łódź 2011, s. 201-209.

³³ Por. B. Kunat, *Nauczyciel plastyki jako inspirator twórczych działań uczniów*, [w:] *Intersubiektywność...*, s. 331.

czucia wywołane własnym procesem twórczym³⁴. Twórczość plastyczna sprzyja rozwijaniu oryginalności nauczyciela edukacji wizualnej, może być procesem zarówno jego indywidualizacji, jak i jego społecznej integracji³⁵ w środowisku szkolnym. Twórcza aktywność plastyczna stanowi zatem istotną płaszczyznę pełnego rozwoju osobowego i zawodowego nauczyciela edukacji wizualnej.

CREATIVE ARTISTIC ACTIVITY OF VISUAL EDUCATION TEACHERS AS A FIELD OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Summary

The article refers to the aspects of the diagnostic research related to the professional development of art teachers of public schools in Białystok and Białostockie District and autobiographical research of the educators who combine their own artistic work with their pedagogical work. The subject of the analysis was the creative artistic activity of visual education teachers as an important area of their professional development. The first part of the article provides the theoretical basis for the research. The concepts of the professional competence of visual arts teachers adopted by the author were indicated. Next part of the article presents the methodological basis based on own research. An analysis of the essential elements, such as the objectives of research, applied research method and research tools, was of test procedure was carried out. A description of the sample research, time and area of research was provided. A large part of the article is devoted to the presentation of the research results on the creative artistic activity of visual education teachers as a field of professional development. The fields and conditions of creative artistic activity of visual education teachers were presented. In conclusion, the results of the research were presented and were confronted with other researches on the profession of art teacher and arts education.

Keywords: visual education, art teacher, professional development, creative artistic activity

³⁴ Por. U. Szuścik, *Z doświadczeń kształcenia pedagogiczno-plastycznego*, [w:] *Wychowawca estetyczny. Kompetencje i kształcenie na poziomie wyższym*, red. H. Danel-Bobrzyk, K. Olbrycht, Katowice 1990, s. 99.

³⁵ S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, s. 339-340.

Alicja Mironiuk-Netreba

EDUKACYJNY POTENCJAŁ SZTUKI FILMOWEJ, CZYLI CZEGO O NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI RUCHOWEJ MOŻEMY SIĘ NAUCZYĆ W KINIE

Idea całożyciowej edukacji jest obecnie jedną z konstytutywnych kategorii współczesnej andragogiki, a gotowość do uczenia się staje się warunkiem niezbędnym do efektywnego poruszania się w płynnej rzeczywistości ponowoczesnej. Jednocześnie, dokładna charakterystyka teorii i praktyki edukacji dorosłych staje się coraz trudniejsza, gdyż – jak zauważa Martyna Pryszmont-Ciesielska – kategorie te nieustannie „pęcznieją”¹, obejmując coraz to nowe obszary znaczeń i działań. Co więcej, każde z pojęć andragogicznych opisujących praktyki edukacyjne implikuje inną koncepcję kształcenia dorosłych opartą na sposobie rozumienia terminu „edukacja”, który w idei edukacji dorosłych rozumiany jest jako nauczanie, w kształceniu ustawicznym oraz edukacji permanentnej jako zarówno uczenie się, jak i nauczanie, natomiast w całożyciowym uczeniu się rozumiany jest jako uczenie się². Ujmowanie edukacji dorosłych jako całożyciowego procesu uczenia się wprowadza istotne zmiany w refleksji andragogicznej, znacząco rozszerzając obszar aktywności poznawczej dorosłych uczniów oraz sposób definiowania praktyk edukacyjnych. Działalność edukacyjna przekracza ramy edukacji formalnej (szkolnej), wkraczając na pole edukacji pozaformalnej (pozaszkolnej) oraz nieformalnej³. Społeczno-ekonomiczne zmiany, które zaistniały w polskiej rzeczywistości, powodują, że edukacja dorosłych w ponowoczesności coraz częściej odbywa się w przestrzeni nieformalnej związanej z życiem codziennym.

Powyższe, krótko zasygnalizowane, zmiany w refleksji andragogicznej skłaniają do prób poszukiwania nowych obszarów uczenia się osób dorosłych, odsłaniając możliwości twórczego działania. Obszarów znajdujących się poza salą szkolną lub uniwersytecką, uwikłanych w codzienność i praktyki rozrywkowe. Celem poniższych rozważań jest odpowiedź na następujące pytania: W jaki sposób edukacja nieformalna przebiega w codzienności ludzi dorosłych? Jaki jest potencjał edukacyjny filmu komercyjnego?

¹ M. Pryszmont-Ciesielska, *(Nie)uchwytne mikroświaty uczących się dorosłych – ujęcie teoretyczno-metodologiczne*, [w:] *Kultura jako przestrzeń edukacyjna. Współczesne obszary uczenia się osób dorosłych*, red. W. Jakubowski, Kraków 2012, s. 27-31.

² M. Małewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 45.

³ *Ibidem*, s. 41.

Czy film fabularny może przybliżyć widzom temat niepełnosprawności? W jaki sposób widzowie postrzegają niepełnosprawnych bohaterów filmowych?

Nieformalne uczenie się, czyli o edukacji w codzienności

Analizowanie nieformalnej edukacji dorosłych wymaga przededefiniowania pojęcia uczenia się. Według Petera Jarvis'a jest to

trwająca całe życie kombinacja procesów, podczas której cała osoba – ciało [...] oraz umysł (znaczenie, wiedza, postawy, wartości, emocje, przekonania i zmysły) – doświadcza sytuacji społecznych, których treść jest następnie przetwarzana poznawczo, emocjonalnie, lub praktycznie (lub przez ich dowolną kombinację) i włączana w osobistą biografię osoby, czego wynikiem jest ciągle zmieniająca się (albo coraz bardziej doświadczona) osoba⁴.

W powyższej definicji brakuje jakichkolwiek odniesień do edukacji formalnej, w tym uniwersyteckiej; oprócz sfery poznawczej autor wskazuje na emocjonalny i praktyczny wymiar procesu uczenia się odbywającego się w przestrzeni społecznej. W tym sensie refleksyjne działanie w codzienności oraz w relacjach z innymi ludźmi wyrasta na najbardziej naturalną i oczywistą przestrzeń edukacyjną dorosłych. Tapio Aittola wskazuje, że „w rzeczywistości uczenie się [...] jest rodzajem odpowiedzi na problemy wyrastające z wymogów stawianych przez codzienne sytuacje”⁵. Natomiast w ujęciu Małgorzaty Dzięgielewskiej, uczenie się w codzienności wykracza poza kategorie pedagogiczne – stanowi styl życia, „który polega na świadomym odkrywaniu siebie i świata, na otwartości, odpowiedzialności i gotowości na zmiany”⁶. Wiedza wytwarzana w trakcie edukacji nieformalnej jest jakościowo różna od wiedzy tak zwanej naukowej lub obiektywnej; jest potoczna, praktyczna, subiektywna, kontekstualna oraz trudna do usystematyzowania⁷. Powyższe cechy, składające się także na charakterystykę procesu edukacji nieformalnej, stanowiły główny argument krytyków świadczący o wyższości formalnej (instytucjonalnej, obiektywnej, naukowej) edukacji dorosłych. Obecnie edukacja nieformalna ujmowana jest jako uzupełnienie bądź kontynuacja edukacji formalnej, a praktyki obu obszarów edukacyjnych przenikają się w działaniach uczących się dorosłych⁸.

⁴ P. Jarvis, *Osobowe uczenie się: uczenie się w działaniu*, [w:] *Kultura jako przestrzeń...*, s. 11.

⁵ T. Aittola, *Reflections on learning in everyday life*, [w:] *Adult education and democratic citizenship II*, red. A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz, Kraków 1998, s. 107.

⁶ M. Dzięgielewska, *Człowiek dorosły wobec wyzwań codzienności*, [w:] *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*, red. J. Saran, Lublin 2000, s. 82.

⁷ A. Niżniowska, *Potencjał edukacyjny codzienności. Perspektywa andragogiczna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 85-88.

⁸ *Ibidem*, s. 88-89.

Edukacja w codzienności, wszechobecna w życiu dorosłych, wymyka się dokładnym definicjom, dlatego jest zwykle opisywana przy użyciu katalogu cech. Na charakterystykę edukacji nieformalnej (w codzienności) składają się następujące kategorie:

1. Występuje w codziennych działaniach i czynnościach jednostki.
2. Odpowiedzialność za przyswajanie wiedzy i kompetencji leży po stronie podmiotu uczącego się.
3. „Nauczycielami” są inni uczestnicy życia społecznego, w tym rodzina.
4. Program pedagogiczny jest umowny lub nie istnieje.
5. Tradycja i reprodukcja życia społecznego stanowią istotne kategorie.
6. Obserwacja i naśladownictwo są podstawą uczenia się.
7. Uczenie się przebiega przez pokaz (demonstrację)⁹.

Inną istotną cechą edukacji nieformalnej jest niedookreśloność, a nawet brak metody. Powyższa klasyfikacja ujmuje pokaz, obserwację i naśladownictwo jako podstawowe metody codziennego uczenia się. Warto podkreślić, że są to metody najbardziej „naturalne”, wykorzystywane już w socjalizacji najmłodszych dzieci. Praktyki składające się na nieformalną edukację dorosłych są ujmowane jako strategie – „zbiór reguł określających działanie w konkretnej, powstałej sytuacji kształcenia”, których charakter jest wybitnie jednostkowy, indywidualny, a także niepowtarzalny¹⁰. Koncepcja strategii w edukacji nieformalnej wpisuje się krytyczny model edukacji dorosłych¹¹. Tak rozumiana dydaktyka za centralną wartość uznaje wolność jednostki, opiera się na budzeniu świadomości uczącego się, pobudzaniu krytycznej refleksji i twórczości, ujmowaniu doświadczenia jako źródła samowiedzy oraz inicjowaniu zmian społecznych¹².

Edukacja w (pop)kulturze

Jednym z kluczowych obszarów analizy w orientacji krytycznej jest kultura, będąca przestrzenią ścierania się zróżnicowanych dyskursów i wartości. W ujęciu krytycznym dominacja i uniwersalność kultury wysokiej i Sztuki nie świadczy o ich obiektywnej wartości, ale stanowi przejaw narzucania kodu kulturowego dominujących grup społecznych – przemocy symbolicznej. Celem krytycznie zorientowanej praktyki edukacyjnej staje się demaskowanie i przełamywanie systemów władzy i wiedzy oraz otwartość na różnicę, także kulturową¹³. Sztuka i kultura popularna, analizowane

⁹ Za: U. Tabor, *Strategie uczenia się dorosłych w sytuacjach edukacji nieformalnej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2011, t. 12, red. S. Słowińska, s. 108.

¹⁰ *Ibidem*, s. 109-110.

¹¹ M. Malewski, *Od nauczania...*, s. 41.

¹² *Ibidem*, s. 40.

¹³ T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. I, Warszawa 2003, s. 367-370.

z takiej perspektywy, stają się alternatywnymi, a nie antagonistycznymi kategoriami estetycznymi i formami uczestnictwa w kulturze. Co więcej, w kontekście rozważań nad krytycznie zorientowaną edukacją nieformalną dorosłych kultura popularna staje się głównym medium uczenia się. Jak wskazuje Wojciech Burszta

[...] edukacja to przecież swoiste „przysposobienie do życia w kulturze”, dlatego więc eliminować z niej te treści, które są podstawowym elementem życia poza murami szkoły, a być może w niej samej? Edukacja XXI wieku winna się także stać „przysposobieniem do życia w popkulturze”¹⁴.

Tapio Aitolla wymienia następujące funkcje kultury popularnej w edukacji: praktyki czasu wolnego stanowią najważniejsze źródło znaczeń dla ludzi młodych; hobby, w tym uczestnictwo w kulturze, stwarzają okazje do rozwoju tożsamości jednostki; rozwój technologii, telewizji oraz Internetu rozszerzył symboliczną rzeczywistość młodych; a korzystanie z mediów kształci w uczestnikach zdolność do odczytywania wiedzy wizualnej¹⁵.

Kultura popularna stanowi znaczący obszar edukacyjny, ponieważ przenika większość sfer ludzkiego życia. Niezależnie od osobistych upodobań, nie sposób „wypisać się” z uczestnictwa w kulturze popularnej, „wszyscy są obligatoryjnymi uczestnikami tej kultury”¹⁶, bez względu na poziom wykształcenia każdy odbiorca może odczytać jej treści, może także wpływać na jej kształtowanie. Bliskość twórcy i odbiorcy, prostota (niekoniecznie prostactwo) przekazu oraz dostępność skłania do ujmowania kultury popularnej jako kultury ludowej społeczeństw postindustrialnych¹⁷. Podobnie jak kultura ludowa, uznawana jest obecnie jako rodzaj sztuki, tak treści początkowo zaliczane do kultury popularnej wyznaczają współcześnie wysokie standardy estetyczne (np. muzyka jazzowa) i są zaliczane do dzieł klasycznych.

Jako medium uczenia się w edukacji nieformalnej dorosłych kultura popularna wymyka się wszelkim schematom metodycznym. Po początkowej niechęci pedagodzy zaczęli włączać treści popkultury do szkolnych programów, jednak na zasadach edukacji formalnej, z naciskiem na interpretację „co autor miał na myśli” i „cywilizowanie” studentów. Innym sposobem wykorzystania kultury popularnej w edukacji szkolnej i akademickiej są projekcje filmowe, których zadaniem jest przybliżenie treści lektury lub wydarzeń historycznych. Przy takiej strategii edukacyjny potencjał kultury po-

¹⁴ W. Burszta, *Edukacja popkulturowa?*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 10.

¹⁵ Opracowanie własne, za: T. Aittola, *op. cit.*, s. 106-111.

¹⁶ M. Hopfinger, *Doświadczenie audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003, s. 24.

¹⁷ W. Jakubowski, *Kultura popularna jako przestrzeń edukacji dorosłych, czyli kilka refleksji o uczestnictwie w kulturze*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, red. T. Aleksander, t. II, Radom 2010, s. 397-398.

pulanej pozostaje niewykorzystany, tkwi on bowiem w wielości, często sprzecznych, znaczeń. Trudna do jednoznacznej interpretacji kultura popularna, według krytyków, jest „niebezpieczna” dla niewprawionego odbiorcy. Tymczasem, jak wskazuje Witold Jakubowski,

teksty kultury popularnej „działają” jak testy projekcyjne. Jednak [...] w niektórych utworach kultury popularnej widzimy tylko to, co potrafimy dojrzeć. Warto podkreślić, iż współczesny uczestnik kultury częściej powinien umieć „tworzyć” przekaz – czy raczej nadawać znaczenie „otwartym” tekstom, niż „odczytywać” je w sposób jednoznaczny¹⁸.

Kultura popularna, krytykowana za schematyczność i stereotypowość, staje się tym samym przestrzenią dla twórczej i krytycznej analizy, odczytywania równorzędnych dyskursów oraz zróżnicowanych kodów kulturowych oraz impulsem pobudzającym refleksyjność jednostki¹⁹. Teksty kultury popularnej „mają znacznie większe oddziaływanie socjalizacyjne niż najwznioślejsze cytaty z dzieł wielkich filozofów [...]”²⁰.

Kultura popularna, dominując w doświadczeniach kulturalnych współczesnych ludzi, „jest źródłem inspiracji i identyfikacji, kreuje styl życia, modę, wpływa na sposoby widzenia świata i formowania inspiracji [...]”²¹. Jednocześnie, pozostając w dialektycznej relacji ze społeczeństwem, kultura sama stale ewoluuje pod wpływem rozwoju cywilizacyjnego. Kultura popularna, która zrewolucjonizowała uczestnictwo w kulturze, sama przechodzi zmianę pod wpływem rozwoju nowych technologii. Jedną z najistotniejszych cech kultury, w tym popularnej, jest audiowizualność. Obrazy dominują nie tylko w sferze artystycznego wyrazu, ale ogólnie, komunikacji społecznej. Audiowizualność staje się płaszczyzną percepcji świata i ludzi, zmienia także sposób nadawania i odczytywania komunikatów w dialogu kulturowym oraz międzyludzkim; „jest faktem kultury”²². Medium kulturowym, w którym audiowizualność stanowi konstytutywną cechę, jest film.

Filmy, szczególnie te fabularne, są kojarzone z rozrywką, nie z nauką, a edukacyjne walory kina łączono z filmem dokumentalnym, ewentualnie z kinowymi adaptacjami dzieł literackich. Filmy fabularne są uznawane za wizualne opowieści powstałe w wyobraźni twórców, subiektywne projekcje określonych światów. Kino, „wehikuł magiczny”, przenosi widzów w nieznanne czasoprzestrzenie, sprzedaje marzenia, „odpowiada” na oczekiwania widowni, ma przynieść zysk. Nielogiczne fabuły, kliszowe dialogi oraz nieprzeciętnie piękni aktorzy tworzą jeżeli nie fantastyczną, to na pewno

¹⁸ *Ibidem*, s. 403.

¹⁹ W. Godzic, *Rozumieć telewizję*, Kraków 2001, s. 166.

²⁰ M. Adamska-Staroń, *Człowiek w świecie kultury popularnej*, [w:] *Kultura popularna – tożsamość – edukacja*, red. D. Hejwosz, W. Jakubowski, Kraków 2010, s. 39.

²¹ M. Gałuszka, *Między przyjemnością a rytuałem. Serial telewizyjny w kulturze popularnej*, Łódź 1996, s. 21.

²² M. Hopfinger, *op. cit.*, s. 18.

nierealną wizję świata. Wszystkie te cechy kina komercyjnego nie przekreślają jednakże edukacyjnego potencjału X muzy.

Ujmowanie filmu jako projekcji subiektywnych doświadczeń autorów nie świadczy o fikcyjności przekazu obrazu. Twórcy, podobnie jak widzowie, są aktywnymi uczestnikami oraz obserwatorami życia danego społeczeństwa, osobami, które zostały włączone do grupy w przebiegu procesów socjalizacji i enkulturacji i w konsekwencji posługują się kodem kulturowym charakterystycznym dla swojej społeczności. Ich jednostkowe doświadczenia składają się na zbiorową świadomość, a filmy komercyjne stanowią autorski, subiektywny komentarz, mniej lub bardziej znany szerszej publiczności. Realność obrazu kinowego konstruuje prawdopodobieństwo świata przedstawionego, „które najlepiej wyraża się trybem warunkowym. Świat filmu musi być tak skonstruowany, by widz mógł powiedzieć: gdybym się tam znalazł, to mogłoby tak wyglądać”²³. Z drugiej strony, istotną cechą kina jest jego fotograficzność – stanowi bowiem audiowizualny zapis rzeczywistości oparty na podobieństwie światów „rzeczywistego” i filmowego – „sprawia to, że przywołuje, przewodzi na myśl, uobecnia utrwaloną rzeczywistość (odtworzoną bądź wykreowaną). Z niej wynika i na niej opiera się funkcja poręczania autorytetu realności, niezależnie od intencji znaczeniowej realizatorów”²⁴.

Niezależnie od dokładnych proporcji, świat filmu łączy w sobie fantazję i realność, tworząc nową rzeczywistość, która z perspektywy widzów jest równorzędna z codziennymi doświadczeniami. Pomimo świadomości „fikcyjności” kina publiczność w ponowoczesności charakteryzuje otwartość na czerpanie wiedzy z filmów. Co więcej, zapośredniczone doświadczenie filmowe (medialne) coraz częściej stają się substytutem doświadczenia bezpośredniego zdobywanego w codziennym życiu, urastając do roli czynnika socjalizującego²⁵. Wiedza zdobywana w takiej „medialnej” socjalizacji w ponowoczesności ma zupełnie inny charakter niż w przypadku socjalizacji w społeczeństwach industrialnych i wcześniejszych, wykracza bowiem poza zasięg ręki czy wzroku, poza społeczność lokalną i jej kapitał kulturowy:

media mogą dawać dostęp do środowisk, z jakimi jednostka prawdopodobnie nigdy się osobiście nie zetknie, ale jednocześnie znoszą granice między sytuacjami, które do tej pory były nieodwołalnie rozdzielone [...]. Podważa to tradycyjny związek między „otoczeniem fizycznym” i „sytuacją społeczną”²⁶.

Analizowany z perspektywy antropologicznej film wpływa na wiedzę i samowiedzę publiczności, pokazując

²³ M. Przyłipak, *Kino stylu zerowego. Z zagadnień estetyki filmu fabularnego*, Gdańsk 1994, s. 92.

²⁴ M. Hopfinger, *op. cit.*, s. 23.

²⁵ M. Gałuszka, *op. cit.*, s. 22-23.

²⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 117-118.

inność obcych, a zarazem tożsamość swoich, odmienność i zróżnicowanie kultur czy podkultur innych społeczności oraz oblicze kultury własnej [...]. Przy czym oba rodzaje wizerunków mogą okazywać się oczywiste bądź zaskakujące [...] swoje choć innych, obce, choć własne²⁷.

Efektem takiej socjalizacji staje się „tożsamość filmowa”, w której informacje czerpane z doświadczenia zapośredniczonego jeżeli nie dominują, to przynajmniej mieszają się z wiedzą pochodzącą z codzienności²⁸. Choć proces budowania „ja” jednostki staje się uzależniony od przekazów medialnych (filmowych), to trudno określić, który z konsumowanych wyznaczników tożsamości będzie dominujący (i jak długo takim pozostanie) oraz w jaki sposób wiedza zdobyta z doświadczenia zapośredniczonego zostanie wykorzystana w funkcjonowaniu jednostki.

Kluczowa rola kina komercyjnego w nieformalnej edukacji dorosłych wynika z bezpośredniości tego medium. Spotkanie z filmem ma charakter dobrowolny i intymny, „nie wymaga udziału pośrednika-wychowawcy, jak w przypadku wielu innych form kształcenia ustawicznego, opartych na przymusie szkolnym czy kursowym”²⁹, jest rodzajem przyjemnego i łatwo dostępnego „podręcznika życia”³⁰. Podobnie jak w przypadku ogólnie rozumianej kultury popularnej, odbiór filmu, nawet komercyjnego, jest wybitnie indywidualny i trudny do przewidzenia, ponieważ „doznanie filmu jest prawdopodobnie najbardziej indywidualne ze wszystkich doznań”³¹. Można zaryzykować stwierdzenie, że ten sam widz w innym momencie swojego życia inaczej „odczyta” treść filmu lub zwróci uwagę na inne elementy fabuły. Zjawisko to wynika z wielopłaszczyznowego oddziaływania filmu na odbiorców; obraz „przemawia” nie tylko do sfery poznawczej, ale i emocjonalnej widzów. Komunikacyjny potencjał filmu przejawia się na wielu płaszczyznach. Jedną z nich jest sfera wizualna – uniwersalna bez względu na język dialogów, a jednocześnie typowa dla komunikacji w ponowoczesności, w której świat staje się obrazem³². Owa kompetencja filmowa i audiowizualna jest nabywana od najmłodszych lat dzięki stałemu kontaktowi z kulturą popularną i nowoczesnymi mediami, i w konsekwencji rozumienie znaczenia filmów nie wymaga od widzów większego wysiłku³³.

²⁷ M. Hopfinger, *op. cit.*, s. 140.

²⁸ W. Burszta, *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, [w:] *Narracja i tożsamość. Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, t. I, Warszawa 2004, s. 35.

²⁹ M. Kamper-Kubańska, *Wychowanie estetyczne jako obszar edukacji całościowej*, [w:] *Edukacja dorosłych jako...*, s. 198.

³⁰ Zob. I. Wojnar, *Sztuka jako podręcznik życia*, Warszawa 1984.

³¹ Za: Z. Korsak, *Kultura filmowa – edukacja filmowa. Koncepcje, badania, uwarunkowania*, Włocławek 2004, s. 44.

³² W. Frąc, *Świat – obrazem? Nowa audiowizualność jako wyzwanie etyczne*, [w:] *Nowa audiowizualność – nowy paradygmat kultury?*, red. E. Wilk, I. Kolasińska-Pasterczyk, Kraków 2008, s. 39.

³³ M. Gałuszka, *op. cit.*, s. 190.

Kino, podobnie jak literatura, snuje swoją opowieść, posługując się określonym typem narracji. Tym samym sztuka filmowa dostarcza widzom schematów narracyjnych, strategii, które pozwalają na uporządkowanie i zrozumienie własnej biografii, jak również zasad społecznych. Te same schematy stanowią też podstawę tworzenia i interpretowania kultury, która w znacznej mierze opiera się na opowiadaniu historii. Zdolność do budowania i rozumienia narracji jest uznawana za jeden z najważniejszych celów edukacyjnych w dobie ponowoczesności³⁴, choć dotyczy nie tylko „tradycyjnej”, linearnej opowieści. Styczność z nowymi mediami, Internetem oraz technologiczne możliwości wpływu na kontakt z kulturą wpłynęły na tworzenie nowego typu narracji, tak zwanej skokowej³⁵. Uczestnicy kultury swobodnie poruszają się między różnymi tekstami, łącząc je intuicyjnie, bez zachowania kolejności chronologicznej czy fabularnej. Narracja „skokowa” dominuje w ponowoczesności i wiąże się z odczytywaniem utworu „tu i teraz” przy jednoczesnej otwartości na nowość; wymaga relacyjnego (a nie linearnego) typu myślenia, w którym odbiorcy swobodnie poruszają się między kategoriami części i całości oraz poszukują powiązań i analogii między pozornie niepowiązanymi elementami³⁶.

Jak wspomniałam wcześniej, kultura popularna, a w szczególności film, posługuje się charakterystycznym, wizualnym typem komunikacji. Film przemawia do widzów, jednak wbrew pozytywistycznie nastawionym pedagogom, komunikacja ta nie zachodzi według prawidłowości „nadawca – medium – odbiorca”³⁷, w której widz pozostaje bierny i sprowadzony jest do roli „naczynia” gotowego do wypełnienia pożytecznymi wychowawczo treściami. Wręcz przeciwnie, widz jest aktywnym uczestnikiem dialogu, w który obraz wchodzi z widownią. Jak wskazuje Andrea Folkierska,

[...] tekst jest jakimś „ty”, który mówi do mnie. Tak samo jak w bezpośrednim dialogu to, co tekst mówi, jest odpowiedzią na jakieś pytanie. Rozumienie tekstu polega na tym, że rozumiemy to pytanie. Jednak w dialogu z tekstem, inaczej niż w dialogu bezpośrednim, to my sami musimy zrekonstruować pytanie, na które tekst jest odpowiedzią. Rozumienie tego pytania, tzn. jego rekonstrukcja, jest możliwa właśnie dzięki temu, że tekst jest odpowiedzią na to pytanie³⁸.

Takie ujęcie dialogu widza z utworem kulturowym ponownie podnosi kwestie indywidualnego odbioru dzieła filmowego, roli kultury w budowaniu samowiedzy jednostki, ale staje się także przykładem „uczenia się w terapii”; przekształca również przyczynno-skutkową zależność między tekstem, odbiorcą i nadawcą w dialogiczną

³⁴ Zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

³⁵ W. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, [w:] *Edukacja w czasach...*, s. 42.

³⁶ M. Hopfinger, *op. cit.*, s. 59-60.

³⁷ W. Jakubowski, *Sztuka filmowa jako miejsce uczenia się*, [w:] *Kultura jako przestrzeń...*, s. 116.

³⁸ Za: *ibidem*, s. 124.

relację, w której **tekst** wpływa na odbiorcę, ale i **odbiorca**, tworząc swoją **interpretację**, kształtuje ponownie tekst kultury³⁹.

Według W. Jakubowskiego, „edukacyjny potencjał utworu nie tkwi w dziele, to odbiorca decyduje o jego poziomie”⁴⁰. W odniesieniu do własnej wiedzy, możliwości poznawczych i doświadczenia widz może odczytać z utworu filmowego cztery typy znaczeń:

- 1) znaczenie referencyjne – tworzone z wykorzystaniem wiedzy z zakresu gatunków oraz technik filmowych jak również zdolności do dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych; obejmuje zdolność do odtworzenia fabuły obrazu, w tym poszczególnych, istotnych informacji;
- 2) znaczenie eksplicytne – zawiera morał narracji filmowej, dotyczy oceny przesłania w odniesieniu do abstrakcyjnych regulatorów ludzkiego zachowania, systemów wartości, norm etycznych itd.;
- 3) znaczenie implicytne – polega na odniesieniu fabuły filmowej do osobistej perspektywy widza;
- 4) znaczenie symptomatyczne – dotyczy „ukrytego” przekazu filmu wynikającego z osobistych poglądów jego twórcy lub będącego przejawem określonych przemian społecznych oraz ideologii⁴¹.

„Spotkanie” widza, zarówno ze Sztuką, jak i tekstami kultury popularnej (filmem komercyjnym) może stanowić impuls do rozwoju, reinterpretacji swoich starych doświadczeń i zdobycia kolejnych, tworzenia nowych sensów i znaczeń. Dlatego sądzę, że w odczytywaniu tekstów kultury różnego typu istotną rolę odgrywa nie tylko wiedza typu faktograficznego, ale i refleksyjnego. Jak stwierdza Maria Jabłońska: „takie myślenie nie uprzedmiotawia tego, co dane w doświadczeniu, stara się zachować jego inność, otwiera, odblokowuje, rozstraja struktury zamykające, po to, by umożliwić przejście innego”⁴².

W obliczu tych rozważań wydaje mi się uzasadnione porównać filmy do opowieści XXI wieku. Medium filmowe łączy w sobie cechy kluczowe dla kultury w ponowoczesności, takie jak: audiowizualność (w tym komunikowanie obrazem), typ narracji, dostarczanie przyjemności odbiorcom, kreowanie potrzeb i promowanie nowych trendów. Film stanowi także źródło doświadczenia zapośredniczonego, prezentując światy odległe, zarówno w sensie geograficznym, jak i mentalnym. Przykładem takiej rzeczywistości dla wielu osób „odległej” jest świat osób niepełnosprawnych. W dalszej

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 111.

⁴¹ D. Bodwell, *Tworzenie znaczenia*, [w:] *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*, red. W. Godzic, Kraków 1993, s. 13-15.

⁴² M. Jabłońska, *Doświadczenie sztuki jako przestrzeń całościowego uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] *Kultura jako przestrzeń...*, s. 102.

części moich rozważań chciałabym się skoncentrować na kwestii, czy medium filmowe ma potencjał wprowadzania widza w doświadczenia tej marginalizowanej grupy społecznej.

Oblicza niepełnosprawności w kulturze wizualnej

W zdominowanym przez obraz i jego wymogi estetyczne świecie (nie tylko medialnym) ciało ludzkie nabiera nowego znaczenia – jest obszarem wpisywania znaczeń, staje się wizytówką i etykietą determinującą sukces lub porażkę na różnych polach ludzkiej aktywności.

Ciało definiuje człowieka wcześniej niż jego dowód tożsamości czy biografia. Jest ono kształtowane i konstruowane kulturowo. To, co biologiczne, musi się stać kulturowe w drodze socjalizacji ciała. Dopiero kulturowa droga definiuje ciało ostatecznie, nadaje mu sens i miejsce⁴³.

Film jako medium audiowizualne „opowiada” fabuły uniwersalnym językiem obrazu. Przeglądając przypadkową gazetę *lifestyle’ową* lub tabloid, bez trudu można zidentyfikować ideał pięknego ciała, w które wpisany jest sukces, pieniądze i sława współczesnych aktorek. Przemysł filmowy prezentuje nie jedyną, aczkolwiek dominującą, definicję wyglądu, a w pewnym sensie i istoty człowieka. Wizerunki kulturowe stają się punktem odniesienia w postrzeganiu kobiecości i męskości przez jednostki w trakcie socjalizacji. Zbyszko Melosik, poszukując odpowiedzi na pytanie: „Jakie ciało nosi się w tym sezonie?”, stwierdza, że „nie ma ciała «naturalnego»”, jest ciało zdefiniowane przez charakterystyczne dla danej kultury „kryteria analizy, wartościowania i klasyfikowania ciała”⁴⁴. Ciało osób z niepełnosprawnością, szczególnie ruchową, odbiega od ponowoczesnego ideału piękna i tym samym staje się „przestrzenią” do wpisywania alternatywnych, a nawet negatywnych znaczeń zarówno w opinii publicznej, jak i w kinie.

Jednym z najbardziej popularnych sposobów wykorzystania wizerunku osób z niepełnosprawnością ruchową lub deformacją fizyczną było przedstawianie ich jako kuriozum, potwory lub *Dziwolągi*⁴⁵. Tego typu filmy stanowią kontynuację niegdyś atrakcji jarmarcznych oraz *freak-shows*, w których inność wzbudza nie tylko ciekawość publiczności, ale i stanowi okazję do drwin. Jako „ucieleśnienie zła” osoby z niepełnosprawnością ruchową przedstawiane są jako demony, psychopaci oraz inne postacie

⁴³ M.A. Leszczyńska, *Tekstualność ciała – ciało jako miejsce wpisywania znaczeń w kulturze współczesnej*, [w:] *Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność. Ponowoczesne konteksty edukacji*, red. L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Pryszmont-Ciesielska, Wrocław 2009, s. 77.

⁴⁴ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010, s. 11-13.

⁴⁵ Czyli *Freaks*, tytuł filmu Toda Browninga z 1932 r. przedstawiający osoby z niepełnosprawnością jako atrakcje cyrkowe.

negatywne w filmach grozy⁴⁶. Taki wizerunek osób z niepełnosprawnością fizyczną jest wyrazem lęku przed nieznanym wynikającego z niewiedzy większości zdrowego społeczeństwa – brak informacji otwiera bowiem pole dla wyobraźni lub stereotypów⁴⁷. Innym popularnym nurtem filmowej narracji o niepełnosprawności są dramaty lub melodramaty, które prezentują bądź bohaterów zmagających się z rzadkimi, „spektakularnymi” schorzeniami, bądź osoby z niepełnosprawnością, które przejawiają wyjątkowe zdolności i stają się „superniepełnosprawnymi”. Większość filmowych historii osób z niepełnosprawnością dotyczy problemów ogólnoludzkich, które są ujmowane z perspektywy osób sprawnych:

[...] są to zazwyczaj problemy dotyczące wiary, miłości, wartości uniwersalnych i ich roli w codziennej egzystencji [...]. Ów ogólnoludzki kontekst powoduje, że w dziełach filmowych osoby niepełnosprawne lub chore stają się katalizatorami zmian, które zachodzą w ich otoczeniu, zwłaszcza w relacjach rodzinnych [...] Oglądamy zatem nie tyle filmy o niepełnosprawnych, ile filmy o tym, jak pojawienie się choroby wywołuje zmiany u osób sprawnych⁴⁸.

Powyższe tendencje w filmowych prezentacjach wpisują się w dwie z trzech faz tworzenia medialnych wizerunków osób z niepełnosprawnością:

- ukazywanie osób z niepełnosprawnością jako godnych pogardy, przedmiotu przemocy, grzeszników i zło wcielone, dziwolągi, przedmiot drwin, ciężar, swoich jedynych i największych wrogów, zaburzonych seksualnie, niezdolnych do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie, wpisuje się w fazę wczesnowyzyskiawczą;
- ukazywanie osób z niepełnosprawnością jako superkaleki, o niezwykłych umiejętnościach i talentach, wyprzedzających ludzi zdrowych, tworzy fazę bojowników i nadludzi;
- ukazywanie osób z niepełnosprawnością jako „zwykłych ludzi”, których deficyty stanowią specyficznego rodzaju wadę, jedną z wielu cech, i których osobista perspektywa staje się punktem wyjścia narracji filmowej, dotyczy prób normalizacji⁴⁹.

Filmowa narracja niepełnosprawności jest krytykowana za swoją stereotypowość i czerpanie z uprzedzeń. Jednocześnie w popkulturze amerykańskiej (która nadal stanowi główne źródło zagranicznej kultury popularnej w Polsce) osoba z niepełnosprawnością jest coraz częściej prezentowana jako jeden z „normalnych” bohaterów medialnych⁵⁰. Popularyzacja idei integracji w społeczeństwach ponowoczesnych oraz

⁴⁶ C. Barnes, *Disabling imagery and media*, Halifax 1992, s. 11-14.

⁴⁷ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008, s. 111.

⁴⁸ E. Nieduziak, *Osoba niepełnosprawna w filmie i telewizji*, [w:] *Audiowizualność...*, s. 127.

⁴⁹ Powyższa typologia łączy w sobie klasyfikację medialnych wizerunków za: C. Barnes, *op. cit.*, s. 7-19; nazwy faz za: H. Żuraw, *Cyrk Barnuma. Medialne wizerunki osób niepełnosprawnych i chorych*, [w:] *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, red. T. Żółkowska, L. Konopska, Szczecin 2009, s. 355.

⁵⁰ Przykładem jest Artie Abrams, jeden z członków chóru w bijącym rekordy popularności serialu *Glee*, którego Britney Spears (podczas gościnnego występu w show) nazywa „słodziakiem”.

dbałość o polityczną poprawność wpływa nie tylko na zmiany jakościowe (normalizujące wizerunek), ale i ilościowe filmów o niepełnosprawności. Do tytułów ostatnich lat, szeroko komentowanych zarówno przez krytyków filmowych, jak i publiczność, można zaliczyć chociażby *Chce się żyć*⁵¹, *Nietykalni*⁵² oraz *Motyl i skafander*⁵³; wszystkie wymienione filmy stanowią przykład fabularyzowanych biografii, które pomimo narracji o niepełnosprawności osiągnęły kasowy i/lub artystyczny sukces. Dostępność edukacji oraz częstsza obecność osób z niepełnosprawnością w przestrzeni publicznej wpływa pozytywnie na otwartość widzów. Jednakże, czy „spotkanie” z niepełnosprawnymi ruchowo w filmach fabularnych może wpłynąć na polepszenie doświadczeń w „prawdziwym świecie”? Krótko ujmując, czego widz może nauczyć się o niepełnosprawności z filmów?

Niepełnosprawność w interpretacji wypowiedzi widzów filmu *Moja lewa stopa*

Odpowiedzi na owe pytanie poszukiwałam w rozmowach z wrocławskimi studentami (siedem osób z wieku od 19 do 24 lat, w tym dwóch mężczyzn i pięć kobiet), których poprosiłam o refleksje po obejrzeniu filmu *Moja lewa stopa*⁵⁴. Badanie stanowiło część empiryczną mojej niepublikowanej pracy magisterskiej i jego celem było określenie sposobu postrzegania osób z niepełnosprawnością przez widzów wybranego filmu fabularnego. W swoim badaniu przyjąłam orientację jakościową, ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy fenomenograficznej⁵⁵. Metodą wybraną do przeprowadzenia badań był wywiad⁵⁶ skoncentrowany na materiale filmowym⁵⁷. Narzędziem badawczym był przewodnik wywiadu⁵⁸, na podstawie którego przeprowadzałam indywidualne wywiady z widzami po zakończeniu projekcji obrazu *Moja lewa stopa*. Przewodnik wywiadu składał się z piętnastu pytań otwartych, które zostały sformułowane na podstawie pytań szczegółowych dotyczących następujących aspektów życia osób z niepełnosprawnością ruchową: komunikacja, lokomocja, bariery społeczne i fizyczne, sytuacja rodzinna, kontakty społeczne i postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością, życie

Niepełnosprawność chłopaka nie przeszkadza mu w występach na scenie, tańcu czy poszukiwaniu partnerki.

⁵¹ Reż. Maciej Pieprzycza, Polska 2013.

⁵² *Intouchables*, reż. Olivier Nakache, Eric Toledano, Francja 2011.

⁵³ *Le scaphandre et le papillon*, reż. Julian Schnabel, Francja 2007.

⁵⁴ *My left foot: The story of Christy Brown*, reż. Jim Sheridan, Irlandia, Wielka Brytania 1989.

⁵⁵ D. Kubinowski, *Idiomatyczność, synergia, emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013, s. 175-177.

⁵⁶ Zob. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010.

⁵⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 120-121.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 116-117.

uczuciowe i seksualne, poczucie satysfakcji z życia, sukces, możliwości rozwoju. Żadna osoba badana nie miała kontaktu z osobą niepełnosprawną ruchowo.

Obraz *Moja lewa stopa* jest fabularyzowaną biografią malarza i poety, Christy'ego Browna, który od urodzenia cierpiał na mózgowie porażenie dziecięce. Jedyną kontrolowaną przez niego częścią ciała jest tytułowa lewa stopa. Film wpisuje się w schemat superkaleki – Christy pomimo niepełnosprawności, trudnej sytuacji finansowej i niepełnej edukacji osiąga sukces w życiu zawodowym i prywatnym. Kluczem do sukcesu bohatera okazuje się niezłomny charakter, wsparcie rodziny oraz specjalistów. Film rozpoczyna się w czasie jednego z wernisaży artysty, który czekając na wystąpienie, wspomina swoje życie. *Moja lewa stopa* porusza wiele aspektów bycia niepełnosprawnym: trudności w komunikacji, relacje z bliskimi, bariery architektoniczne i ograniczenie motoryki, poszukiwanie partnera, realizowanie swoich pasji oraz poszukiwanie własnego miejsca w społeczeństwie. Jak w wielu obrazach opowiadających o niepełnosprawności bohatera zagrał zdrowy aktor⁵⁹.

W wypowiedziach widzów filmu wiedza oparta na stereotypach często łączyła się z krytyczną analizą sytuacji osób z niepełnosprawnością. Odnosząc się do wspomnianej typologii znaczeń D. Bordwella, badani najczęściej odczytywali znaczenia typu referencyjnego, opisując fabułę filmu i biografię głównego bohatera w kontekście jego stanu zdrowotnego. Ogólnie, większość interpretacji badanych opiera się na „literalnych”⁶⁰, łatwych do odczytania znaczeniach referencyjnych i eksplicytnych. Badani opisywali osoby z niepełnosprawnością

[...] jako osoby obdarzone wyjątkową percepcją otoczenia. Są wrażliwe, dzięki swojemu kalectwu mogą dojrzeć więcej niż ludzie „zdrowi”. Jest to wynikiem doświadczenia zdobytego przez niepełnosprawność. Mają też olbrzymią potrzebę kontaktu z innymi ludźmi, kontaktu na równym poziomie. Nie znoszą, gdy ktoś dostrzega ich w roli osób kalekich [...] Chcą być tak samo traktowani jak reszta społeczeństwa, myślę, iż można śmiało powiedzieć, że mają głębokie poczucie własnej wartości. [Widz 2]

Christy [...] traktowany jest od zawsze jak ktoś upośledzony, a chce być traktowany normalnie, jak wszyscy inni. [...] Pokazuje pragnienie, aby to kalectwo było jak najmniej dostrzegane, żeby nie patrzono na tę osobę przez pryzmat jej kalectwa. [Widz 7]

Widz 2 w swojej wypowiedzi podkreślał specyficzną perspektywę w postrzeganiu rzeczywistości, która wynika z doświadczenia niepełnosprawności przez bohatera filmu. Wypowiedź ta wpisuje się w popularny stereotyp „uszlachetnienia przez cierpienie” i stanowi przykład znaczenia eksplicytnego – uogólnienia wiedzy odczytanej z utworu filmowego. Obaj cytowani widzowie dostrzegali potrzebę Christy'ego, by

⁵⁹ Owa kreacja aktorska Daniela Day-Lewisa przyniosła mu m.in. Oscara w 1990 r. Role osób niepełnosprawnych postrzegane są zwykle jako wyzwanie aktorskie i szansa na docenienie przez środowisko filmowe.

⁶⁰ D. Bordwell, *op. cit.*, s. 14.

otoczenie społeczne traktowało go jak osobę „normalną”. Z drugiej strony, według Widza 3, niepełnosprawność jest cechą totalną, determinującą całościowe funkcjonowanie jednostki:

Christy, on ogólnie był niepełnosprawny w ten sposób, że on całym ciałem, całym nim było widać, że on jest chory i jego głos i w ogóle to jak on się zachowywał.

Dodatkowo, niepełnosprawność ruchowa, szczególnie ta powodująca deformacje lub inne zmiany wyglądu, budziła nieprzyjemne stany emocjonalne w badanych; według Widza 2:

Byłem przygotowany na ten obraz, więc nie zszokował mnie. Trzeba jednak przyznać, że widok zewnętrzny bohatera wywierał zdecydowanie przygnębiające wrażenie. Mówiąc przygnębiające, mam na myśli to uczucie, gdy przez głowę przemknęła mi refleksja „mnie też mogło to spotkać, jak ja bym się wtedy zachował?”. Jednak trzeba tu dodać coś więcej, często ludzie mijający osoby kalekie, nawet nie starają się myśleć o tym, co czuje ten człowiek, jak cierpi. Dla wielu pierwszym i najważniejszym wrażeniem jest właśnie widok ciała.

Przytoczony cytat stanowi interesujący przykład odczytania znaczenia implicytnego, zarówno na podstawie obrazu, jak i tematyki, którą porusza. Badany przygotował się do seansu, znając nieestetyczny wizerunek osób z niepełnosprawnościami; nie był nim zszokowany, lecz przygnębiony. Jednocześnie Widz 2 próbował postawić się w sytuacji bohatera filmu, odnosząc jego doświadczenia do własnych. Empatyczna reakcja widza łączy się z uogólnieniami na temat reakcji społecznej (obejmującej znaczenia eksplicytne). Badani dostrzegali także wpływ wyglądu fizycznego bohatera na stereotypowe zachowania otoczenia społecznego:

Inni łączyli niepełnosprawność cielesną z tą umysłową, że rodzice byli bardzo zdziwieni, że on [Christy – przyp. aut.] potrafi napisać i to był szal dla nich. Że ludzie mogą tak myśleć, że jak ktoś jest niepełnosprawny ruchowo, to od razu umysłowo! [Widz 4]

Powyższy opis absurdalności przekonania o nierozzerwalnym połączeniu niepełnosprawności fizycznej i umysłowej stanowi przykład znaczenia symptomatycznego, ilustrującego przemiany postaw społecznych. Poza wypowiedziami definiującymi niepełnosprawność widzowie opisywali zmagania osoby z porażeniem mózgowym z codziennością, wymagające od niej znacznego wysiłku i zaangażowania:

Osoba niepełnosprawna ruchowo została zaprezentowana w taki sposób, taki można powiedzieć przyjemny, bo tam było o zmaganiu się z takimi codziennymi problemami, jak tam ten chłopak się uczył pisać, tą nogą, właśnie musiał cały czas coś udowadniać. Ale też to mi się podobało w tym filmie, że niepełnosprawna osoba została pokazana jako człowiek, taki z krwi i kości, bo ten koleś też miał pazura, wdał się w tatę i też był takim niedobrym kolesiem. Pamiętam, że wszczął bójkę w knajpie i generalnie pokazało to, że niepełnosprawna osoba też może być takim niezbyt przyjemnym kolesiem, delikatnie mówiąc. [Widz 1]

Opisując Christy'ego, badany zmienił wizerunek „grzecznego” niepełnosprawnego. Jak sam twierdził, to podobało mu się w filmie, że osoba niepełnosprawna nie była pokazana jako nijaka, bierna lub uszlachetniona swoim cierpieniem, wręcz przeciwnie, Christy był niekulturalny i niemiły. W podobnym tonie utrzymana jest wypowiedź Widza 3:

On mi się wydał taki niesympatyczny, tak w ogóle bohater, bo on był taki opryskliwy i na początku wydawał się być taki niemiły. Christy on był taki szorstki strasznie, bo u niego to też takie dziwne było w ogóle, przez tego ojca, tak mi się wydaje, że on się jakby nawet nie pogodził z tym, że on był niepełnosprawny. [Widz 3]

Christy był niemiły, opryskliwy i szorstki według badanej, a jego postać nie zrobiła na niej dobrego wrażenia. Dla Widza 3 było to związane z postawą ojca wobec Christy'ego. Brak akceptacji u najbliższych w dzieciństwie powodował brak akceptacji siebie i niekonstruktywną postawę wobec swojej niepełnosprawności u dorosłego bohatera.

[...] Ten chłopiec, okazało się, jest że normalnym człowiekiem tak naprawdę, tylko, że jest niepełnosprawny. A jego ojciec uważał go za głupka i całe społeczeństwo też go uważało za głupka. No bo mówili nawet, że ma mózg 3-latkę. Także uważali go za jakiegoś debila. [Widz 6]

W swojej wypowiedzi Widz 6 opisywał stosunek społeczeństwa do Christy'ego, nie przebierając w słowach. Uznając Christy'ego za „głupka” i „debila”, otoczenie dodatkowo go dyskryminowało i w konsekwencji ograniczało możliwości prawidłowego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Jednocześnie negatywne doświadczenia ukształtowały w Christym wrażliwość, tak cenną dla pracy artystycznej; bohaterowi udało się przekuć negatywne doświadczenia w sukces. Stwierdzenie badanego, że bohater filmu *Moja lewa stopa* był *normalnym człowiekiem tak naprawdę, tylko, że jest niepełnosprawny*, powierzchownie nielogiczne, kryje w sobie istotę normalizacji społecznego wizerunku osób z niepełnosprawnością. Badany nie negował niepełnosprawności ruchowej Christy'ego, ale podkreślał, że to, co jest ważniejsze od wyglądu, to wnętrze i charakter człowieka, a osoba niepełnosprawna ma prawo do normalności pomimo swojej choroby. Powyższa wypowiedź stanowi interesujący przykład przenikania się znaczeń różnego typu – od dosłownego przytaczania fabuły na poziomie referencyjnym do znaczeń symptomatycznych dotyczących podmiotowości osób z niepełnosprawnością.

Badani w różny sposób opisywali wpływ niepełnosprawności na jakość życia Christy'ego. Deficyty fizyczne były łączone z talentem i ponadprzeciętnymi umiejętnościami w innych sferach:

On też był bardzo inteligentny, nie wiem, czy ktoś, kto jest niepełnosprawny, to znaczy, że jest od razu jakiś tak inteligentniejszy czy coś, ale był nadzwyczaj rozwinięty, pomysłowy [...]. [Widz 1]

Miał te siostry, braci i oni byli wszyscy zdrowi, ale on tak jakby ich przewyższał inteligencją i pomimo tego, że oni byli zdrowi, a on był chory, on czuł w jakimś sensie, że był lepszy, tak im się wydaje. Znaczą się nie lepszy, inny [...]. [Widz 3]

Inni badani wskazywali na związek niepełnosprawności Christy'ego z jego sukcesem, zarówno pozytywny, jak i negatywny:

Wydaje mi się, że sukces bohatera filmu to sukces osoby niepełnosprawnej. [Widz 6]

[...] mógłby osiągnąć sukces i bez wózka, bo jeżeli miał talent i może go jeszcze ciągnęło do tego malowania, to i tak by go osiągnął, chociaż to też nie wiadomo, bo w tym sukcesie pomogła mu niejako ta lekarka, że go poleciła i pomogła w zorganizowaniu tej wystawy. Nie poznałby jej, gdyby nie był tym niepełnosprawnym, więc może u niego to się tak bardziej wiąże z tą niepełnosprawnością, ten sukces. [Widz 4]

[...] nie wiadomo, czy gdyby ten chłopak był pełnosprawny, to byłby naprawdę zdolnym człowiekiem, zdolnym artystą, malarzem, rozwijałby się i byłby pewnie sławny. Z drugiej strony pomyślałam sobie, że gdyby nie spotkało go to, co go spotkało w życiu, to kto wie, czy w ogóle miałby taką silną wolę i chęć do tego, żeby coś takiego zrobić, także jest mi trochę ciężko powiedzieć, jakby to było, ale wydaje mi się, że właśnie to, że tak naprawdę był niepełnosprawny i to, z jakimi spotkał się sytuacjami w życiu, spowodowało, że stał się artystą i też dążył do pewnych celów usilnie. [Widz 6]

Stwierdzenie o sukcesie osoby niepełnosprawnej było niejednoznaczne, trudno określić, czy był to sukces „pomimo” niepełnosprawności, czy sukces „dzięki” niepełnosprawności ruchowej. Badani nie potrafili jednoznacznie stwierdzić, czy sztuka była formą terapii, czy artystycznym środkiem na wyrażenie siebie, czy artysta miałby możliwość prezentacji swoich dzieł, gdyby nie spotkanie z terapeutką. Różnie rozumiano wpływ niepełnosprawności na rozwój artysty – według Widza 4 choroba głównego bohatera umożliwiła spotkanie odpowiednich ludzi, według Widza 6 doświadczenie niepełnosprawności wykształciło w Christym specyficzną optykę postrzegania i komentowania rzeczywistości w formie sztuki.

Cytowane wypowiedzi studentów dotyczą interpretacji jednego filmu fabularnego o życiu osoby z niepełnosprawnością. Tylko jednego lub aż jednego, zważywszy na treść ich interpretacji. Wypowiedzi różnią się poziomem krytycyzmu czy refleksyjności, ale nie szczerością i zaangażowaniem; zawierają zarówno stereotypy przyswojone w procesie enkulturacji i socjalizacji, jak i własne opinie, wypracowane w czasie osobistego rozwoju moralnego i intelektualnego. W wypowiedziach badanych można dostrzec zderzenie postaw wobec osób z niepełnosprawnością z dwóch „epok”: połowy XX i początku XXI wieku; badani krytycznie reagują na stereotypy, z którymi zmagał się główny bohater filmu i jego rodzina, szczególnie te o integralności upośledzenia fizycznego i intelektualnego. W cytowanych wypowiedziach dominuje postawa integracyjna – badani uważali dążenia Christy'ego do normalizacji swojego życia za uza-

sadnione. Interesujące są rozważania na temat sukcesu bohatera, a szczególnie wpływu niepełnosprawności na pracę artystyczną i powodzenie zawodowe. W odpowiedziach badanych wiedza filmowa łączy się z wiedzą ogólną, a doświadczenia bohatera są analizowane z perspektywy osobistej. Medialne, zapośredniczone doświadczenie spotkania z bohaterem filmu *Moja lewa stopa* „oswoiło” widzów z niepełnosprawnością, angażując ich zarówno emocjonalnie, jak i intelektualnie, a cytowane wypowiedzi jedynie sygnalizują edukacyjny potencjał sztuki filmowej. Widzowie, uczestnicząc w seansie filmowym, weszli w nową i nieznaną rzeczywistość niepełnosprawności, która choćby przez czas projekcji stała się ich światem.

W społeczeństwie ponowoczesnym edukacja nieformalna staje się jednym z najciekawszych i najszerzych obszarów edukacji osób dorosłych. Należy zaznaczyć, że jest także największym wyzywaniem dla pedagogów, ponieważ „wymyka się” z sali szkolnej czy wykładowej – jest integralną częścią codzienności uczących się. Proces uczenia się sytuacyjnego, integrujący poznanie i działanie, dotyczy naturalnych reakcji na wyzwania uczestnictwa w danym społeczeństwie i jego kulturze. Wiedza wytworzona w tym procesie jest, choć odległa od akademickich standardów, wiedzą osobistą, popularną, zinternalizowaną, „wiedzą ludzi”, a nie „wiedzą dla ludzi”⁶¹. Film komercyjny jest istotną częścią rzeczywistości zdominowanej przez wizualną kulturę popularną, a możliwość jego odbioru – dzięki rozwojowi tabletów, smartfonów czy laptopów – już dawno przekroczyła próg sali kinowej. Tym samym film, jako doświadczenie codzienne, staje się medium edukacji nieformalnej. Choć powiedzenie „jak w kinie” ma świadczyć o jego odrealnieniu i fantastyczności, film stanowi wizualny zapis rzeczywistości. Odbiór filmu przypomina codzienną percepcję otoczenia, polega na „sumowaniu informacji przekazywanych na kilka sposobów i odwołujących się do różnych konwencji oznaczania i kodów semantycznych”⁶². Kino, nawet to komercyjne i „niepoważne”, ma znaczący potencjał przybliżania sytuacji osób z niepełnosprawnością szerszej publiczności, właśnie dlatego, że mniej operuje językiem medycznym i faktograficznym, a w większym stopniu skupia się na przeżyciach bohaterów i ich uczuciach. Film *Moja lewa stopa*, przyjmując formę autobiograficznej emocjonalnej opowieści, ma większy wpływ na postawy osób zdrowych niż niejedna merytoryczna pogadanka⁶³. Potwierdzeniem tego stanowiska są przytoczone w tekście wypowiedzi widzów świadczące, że w filmowej postaci zobaczyli prawdziwego człowieka (z niepełnosprawnością ruchową).

⁶¹ M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, nr 2, s. 36-40.

⁶² J. Szyłak, *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku*, Gdańsk 1999, s. 11.

⁶³ J. Ortega y Gasset, *Dehumanizacja sztuki*, Warszawa 1980, s. 286.

EDUCATIONAL POTENTIAL OF FILMS, OR WHAT ONE CAN LEARN ABOUT PHYSICAL DISABILITY FROM MOVIES

Summary

In this paper author characterizes informal adult education about physical disability in popular films. In postmodernism, one's informal education takes place in everyday life, in social context or during free-time activities; it refers to process of learning, not teaching. Popular culture as omnipresent part of cultural practices may be perceived as a field of informal adult education. Texts of popular culture have powerful influence on shaping trends, promoting certain lifestyles and desirable looks – they socialize the postmodern human. Film as an audiovisual form of artistic display and a text of popular culture may be analyzed as a medium of informal education – movies are perceived as alternative source of experience and knowledge – “moving images” have become “a tutorial of life”. Physical disability is not a popular theme for movies. Media imagery of disability is dominated by stereotypes and prejudices. According to Colin Barnes, a disable person is presented as: pitiable and pathetic, sinister, curio, object of ridicule or violence, his/her own worst and only enemy, burden, sexually abnormal, incapable of participating fully in community life, “super-cripple” and, the most proper, as a normal person. The author presents opinions of 7 adult viewers collected in individual interviews after the projection of the film *My Left Foot*. The viewers perceived the physically disabled protagonist as: a (disabled) man of success, a rogue, a super-human struggling with obstacles, an artist, a genius and normal person. Moreover, viewers interpreted the film meaning on different levels of understanding, they described the plot, identified abstract and moral message, referred the story of protagonist to their biography and read the hidden meaning of the movie.

Keywords: informal education, physical disability, popular culture, commercial movies, disability imagery

Marek Zadłużny

TWÓRCZOŚĆ W POLU DZIAŁALNOŚCI ANIMATORA KULTURY

Animator kultury jawi się współcześnie jako postać złożona. Określany jest mianem aktora grającego główną rolę w szeroko pojmowanym procesie animacji¹. Mimo tej nobilitującej kwalifikacji często boryka się on z rozlicznymi trudnościami i dylematami, między innymi natury bytowej, o czym napisano już wiele w polskiej literaturze przedmiotu². Pomysł na siebie w roli animatora wydaje się więc kluczowym elementem określającym jego społeczne funkcjonowanie. Twórczość to obszerna kategoria pojęciowa, która w moim odczuciu koresponduje z ideą bycia animatorem. W tekstach naukowych i metodycznych o animacji często spotyka się postulaty czerpiące z psychologii humanistycznej Abrahama Masłowa, Ericha Fromma i Carla Rogersa. Animator powinien między innymi: pobudzać u innych rozwój twórczej postawy, sam działać twórczo/być twórczym, kreować nowe przestrzenie, wznosić, wzniecać, ożywiać etc. Inaczej mówiąc, animować. Ów wielogłos pojęciowy zogniskowany wokół pojęcia twórczości zaintrygował mnie i skłonił do szerszej refleksji nad tym obszarem problemowym. Twórczość stała się od jakiegoś czasu pojęciem modnym, obecnym w społecznym dyskursie. Stała się ona niejako nową „kartą przetargową” w wyścigu karier. Predyspozycji twórczych wymaga się od potencjalnych pracowników. Kreatywność stała się jedną z podstawowych cech, oprócz punktualności i rzetelności, którą poszukujący pracy wpisują do swoich życiorysów. Niekiedy wydaje się to absurdalne, gdyż nie każdy zawód wymaga twórczych predyspozycji, co więcej są profesje wymagające schematycznego modelu postępowania, w których twórczość jest wręcz niewskazana, jak chociażby w zaawansowanych technologiach produkcyjnych, w których ścisły algorytm, reżim technologiczny nie zostawiają działającemu podmiotowi pola do autorskiej kreacji. Jako kontrargumentem posłużę się przykładem firm korporacyjnych, które zatrudniają tak zwanych dyrektorów kreatywnych, co sugeruje, że w tym przypadku cechy twórcze są dominantą, jeżeli chodzi o wybór pracownika. Ponadto w bogatej, ogólnodostępnej ofercie³ edukacji pozaformalnej eksponuje się między

¹ J. Kargul, *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Warszawa 2012, s. 175.

² M.in. w: *Dylematach animacji kulturalnej*, red. J. Gajda, W. Żardecki, Lublin 2011.

³ Mam tu na myśli ofertę warsztatów dostępną w czasopiśmie, takich jak: „Sens”, „Zwierciadło”, „Charaktery” etc.

innymi warsztaty i treningi kreatywności, podczas których można się nauczyć, jak kreatywnie wypiekać chleb, ciasta, być żoną, mężem itp. Twórczość stała się produktem na sprzedaż, warunkowanym przez rynkowe prawo popytu i podaży. W tym miejscu nasuwa się pytanie o sposób pojmowania twórczości. Można także wskazać na kontekst animacyjny dyskursu o twórczości.

Na potrzeby tych rozważań sformułowałem następujące pytania: „Jak twórczość i twórcza postawa prezentowane są w wybranych koncepcjach naukowych?”, „Jak twórczy powinien być animator kultury i do jakiej twórczości może animować innych?”. Tekst ten ma charakter eksplanacyjny i przeglądowy. Jego celem jest wyjaśnienie i uporządkowanie pojęć związanych z relacją animacji kultury do/i twórczości. Postaram się rzucić nieco światła na kwestie twórczości w kontekście animacyjnym. Liczę, że podjęty przeze mnie przegląd teoretyczny stanie się inspiracją do szerokiego spojrzenia na animację kultury, szczególnie dla tych, którzy nie są jeszcze znawcami tego obszaru praktyki pedagogicznej. Być może artykuł stanie się także pretekstem do „twórczej”, konstruktywnej polemiki nad zaproponowanym polem problemowym lub pobudzi do refleksji nad twórczymi wymiarami animacji kultury. Taka właśnie akademicka dyskusja, a nawet spór może przynieść wymierne korzyści w postaci nowych koncepcji, co koresponduje z klasyczną koncepcją tworzenia. Wszak uprawianie nauki jest emanacją potencjału kreatywnego badacza i teoretyków.

Teoretyczny kontekst rozważań

Pojęcie twórczości – wybrane koncepcje

W tym miejscu syntetycznie zaprezentuję tło teoretyczne swoich rozważań, które jest niezbędne dla całości prowadzonego wywodu. Wielość definicji dotyczących twórczości wskazuje na trudność wyjaśnienia tego zagadnienia. Mirosław S. Szymański podaje trzy główne przyczyny nieścisłości związanych z pojęciem tego terminu. Po pierwsze, znaczenie to zostało zaczerpnięte przez nauki społeczne z języka potocznego oraz z języka humanistyki, ma więc związek z wielowiekową tradycją kultury europejskiej. Po drugie, naukowcy starający się stworzyć definicje twórczości, uwypuklają pewne aspekty, a pomijają inne, tworząc tym samym definicje niepełne lub tak zwane definiowanie kontekstowe. Trzecia przyczyna to różnorodność teorii, założeń antropologicznych oraz metodologicznych, które są wykorzystywane do badań zjawiska, jakim jest twórczość⁴.

Ostatnie lata przyniosły demokratyzację pojęcia i zakresu twórczości, dlatego że twórczość uznano za „każde działanie człowieka wykraczające poza prostą receptę”⁵.

⁴ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 49.

⁵ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982, s. 133.

Owe działania mogą mieć postać materialną lub ideową. Twórczość może być czynnością intencjonalną i świadomą, a także mglistą wizją, która ukazuje się w świadomości, stając się swoistą formą i wyrazem. Twórczość jest więc powoływaniem do istnienia wartości autonomicznych, będących poza momentem ich powstania niezależnymi od twórcy. Ale może być także autokreacją, stwarzaniem swojego obrazu ja, składającego się na unikalną osobowość człowieka⁶.

Andrzej Strzałecki zaproponował natomiast ujmowanie twórczości w obrębie czterech kategorii⁷:

- 1) twórczość jako dzieło (wytwór);
- 2) twórczość jako proces;
- 3) twórczość jako zespół zdolności (właściwości intelektualnych) bądź zespół cech osobowościowych;
- 4) twórczość jako zespół stymulatorów społecznych (społeczny klimat uwarunkowań twórczych).

Termin „twórczość” nie posiada więc jednoznacznej definicji, gdyż w każdej z przytoczonych kategorii jest określane nieco inaczej, z naciskiem na inne przejawy. W odniesieniu do pierwszej kategorii o twórczości decyduje wytwór (dzieło), spełniający takie kryteria, jak: nowość, oryginalność, generatywność i społeczna przydatność (rozpatrywana po określonym odroczeniu czasowym)⁸. Możemy także zwrócić uwagę na sprzeczną lub wręcz paradoksalną naturę interesującego nas pojęcia. Twórczość wymaga od kogoś, kto tworzy, jednocześnie zaangażowania i autonomii. Polega na poszukiwaniu rozwiązań i na ocenianiu ich. Nie jest terminem tożsamym z inteligencją, lecz nie jest też od niej gatunkowo różna. Wiedza jest nieodzownym czynnikiem, lecz istotna jest także umiejętność wyzwolenia się od niej. Zobowiązuje do przekraczania społecznych norm, ale społeczeństwo może ją akceptować.

Zdaniem Rolla Maya twórczość to proces kreowania, powoływania do istnienia. Twórcze predyspozycje powinny być widoczne zarówno w pracy naukowca, jak i artysty, musi je wykazywać tak samo myśliciel, jak i estetyk. Wskazuje on, podobnie jak większość psychologów, na istotne znaczenie emocji w trakcie tworzenia. Stwierdza, że to, co czuje artysta lub naukowiec – twórca, nie jest ani podnieceniem, ani strachem. Jest to radość. Jednak tego słowa używa jako opozycji do szczęścia lub przyjemności. W chwili tworzenia artysta nie doświadcza uczucia zaspokojenia czy satysfakcji. Chodzi tu o radość definiowaną jako emocja, która nadchodzi wraz ze stanem podwyższonej świadomości, o nastrój, który sprawia, że realizujemy własne możliwości⁹.

⁶ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995, s. 23.

⁷ A. Strzałecki, *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa 1969, s. 78.

⁸ S. Popek, *op. cit.*, s. 27.

⁹ R. May, *Odwaga tworzenia*, Poznań 1994, s. 12.

Psychologia twórczości w ostatnich kilkudziesięciu latach interesuje się inną kategorią twórczości, a mianowicie procesem twórczym. To druga kategoria pojmowania twórczości według A. Strzaleckiego. Tylko dzięki procesowi twórczemu powoływane są wytwory. Proces twórczy jest zatem bardziej pierwotny niż wytwór. Dochodzenie do tajemnic twórczości prowadzi przez analizę procesu twórczego, jego istoty, przebiegu czynności, czyli poprzez fazy i etapy tego procesu, udziału czynności świadomych i nieświadomych, a więc oddziaływania procesów poznawczych (spostrzeżeń, uwagi, pamięci, wyobraźni i myślenia), emocjonalnych i wolicjonalno-motywacyjnych. Możemy zadać sobie pytanie: „Dlaczego aktywność osób twórczych jest tak intensywna?”, „Co jest jej głównym napędem, jakie są regulatory i źródła?”. Carl Rogers, przeprowadzając analizę warunków sprzyjających twórczości, zauważył, że twórcze wyniki jesteśmy w stanie osiągać w każdej sferze życia. Potencjalnie mamy do czynienia z aktywnością twórczą, gdy działanie jest nowe i wartościowe tylko dla danej osoby. Wyznaczniki takiej aktywności jest między innymi giętkość i oryginalność myślenia oraz otwartość na nowość. Aleksandra Tokarz wskazuje na dwie grupy teorii twórczości. Jedną stanowią ujęcia makroskopowe, uwypuklające wpływ czynników społecznych i kulturowych, drugą – mikroskopowe, zorientowane wyłącznie na twórcę i jego procesy psychiczne. Według autorki jednym z fundamentalnych motywów twórczości jest właśnie chęć poznania rzeczywistości. Silna motywacja empiryczna właściwa dla twórców ukazuje się w intensywniej dociekliwości i wrażliwości na szczególne rodzaje informacji i zjawiska. Istotną właściwością jest również kondensacja motywacji poszukiwawczej i jej odporność na nacisk opozycyjnych motywów i podniet¹⁰.

Badacze twórczości wielokrotnie starali się odpowiedzieć na pytanie, dlaczego jednostka eksploruje i kreuje nowe formy. Respons można odnaleźć w dwóch konkurencyjnych modelach twórczości zaproponowanych przez Józefa Kozieleckiego:

1. Model konfliktowy – zgodnie z nim przyczyną twórczości są konflikty między motywami, a także frustracje i wewnętrzne sprzeczności. Jeżeli nie zaspokoimy podstawowych potrzeb czy pragnień, będziemy kompensować deficyt wartości, rozwiązując problemy naukowe czy też artystyczne. Praca twórcza pomaga uniknąć kryzysów egzystencjalnych i doprowadza do stanu psychicznej równowagi. Model ten był akceptowany przez Zygmunta Freuda. Sądził on, że frustracje i konflikty między *id* i *superego* powodują zaburzenia równowagi i doprowadzają do nerwicy. Próbuje jej uniknąć, jednostka stara się sublimować energię życiową, wyżywając się w działalności twórczej.

2. Model spełnienia – zgodnie z którym twórczość jest formą aktualizacji naturalnego potencjału. Prowadzi do samospełnienia. Model ten był akceptowany przede wszystkim przez psychologów o orientacji humanistycznej, takich jak A. Maslow

¹⁰ A. Tokarz, *Między pasją a próżnością*, „Charaktery” 2000, nr 3, s. 20-21.

i C. Rogers. Uważali oni, że podstawową potrzebą człowieka jest zmierzanie do samo-realizacji, samoaktualizacji. Twórczość i ekspresja najlepiej zaspokajają te potrzeby. Tylko ograniczenia zewnętrzne bądź restrykcyjna kultura mogą powstrzymać proces samospelnienia. Działalność twórcza i innowacyjna są zatem naturalnymi cechami ludzkiej jednostki. Nie tyle konflikt i frustracja, co właśnie harmonia wewnętrzna, zaspokojenie elementarnych potrzeb, duży zakres swobody i działania prowokują oraz dają upust twórczej ekspresji¹¹.

Podsumowując rozważania na temat pojęcia twórczości, staram się nie wykraczać poza teorie, które opracowali badacze, psychologzy, pedagodzy oraz filozofowie. Wielorakość i wielowarstwowość tego zjawiska sprawia, że w swoim fenomenie twórczość jest zarazem tak oczywista, a jednocześnie tak skomplikowana, niedająca się jednoznacznie opisać. Aby uwypuklić „ewolucję” pojęcia twórczość, postanowiłem za Krzysztofem Szmidtem porównać historyczną epokę średniowiecza, XIX wiek oraz wiek XX – współczesność¹².

Tabela 1. Trzy historyczne rozumienia pojęcia twórczości

Średniowiecze	XIX wiek	XX wiek
Twórczość odnosi się wyłącznie do działalności Boga, który dzięki swej wszechmocy stworzył i tworzy świat z niczego (<i>ex nihilo</i>). Twórca to synonim słowa „Bóg” („Stwórca”).	Twórczość odnosi się tylko do sztuki, do działalności artystów, do robienia rzeczy nowych i fikcyjnych. Słowo „twórca” jest synonimem słowa „artysta” i ogranicza się do cech nielicznych geniuszy: pisarzy, malarzy, kompozytorów itp.	Twórczość odnosi się do wszystkich ludzi, do różnych sfer działań człowieka: sztuki, nauki, techniki, aktywności społecznej, autokreacji. Cechą wyróżniającą twórczość spośród innych działań i wytworów jest nowość. Twórca to synonim słowa „człowiek”. Pankreacjonizm.

Źródło: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 60.

W powyższym przeglądzie wybranych współczesnych koncepcji z zakresu pedagogiki i psychologii twórczość jawi się przede wszystkim jako cecha konstytutywna „zdrowego” człowieka. Jest ujmowana szeroko. Twórczym może być każdy, w każdej dziedzinie. Zgadzam się z pankreacjonizmem¹³, który głosi, że twórcze jest każde działanie człowieka wykraczające poza utarty schemat i tak zwaną prostą recepcję. Każdy człowiek jest jednostką twórczą, jeżeli tylko nie ogranicza się go i nie narzuca mu naśladowania tego, co zrobili przed nim inni ludzie. Szczególnie pożądanym aspektem życia powinno być tworzenie, przy czym mniejsze znaczenie ma efekt końcowy, czyli wytwór, dzieło. Pogląd ten może jednak sprawiać wrażenie nadmiernie liberalnego lub

¹¹ J. Kozielecki, *Mechanizmy działań twórczych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 64.

¹² K.J. Szmidt, *op. cit.*, s. 60.

¹³ *Ibidem*, s. 51.

optymistycznego, co bywa wykorzystywane przez krytyków paradygmatu humanistycznego w naukach społecznych. Jest on jednakże bliski koncepcji pracy animacyjnej, która zorientowana jest bardziej na proces prowokujący zmiany w ludziach i środowisku społecznym, niż na efekt finalny w postaci namacalnego dzieła, chociaż go ani nie wyklucza, ani nie kwestionuje¹⁴. Kultura ujmowana szeroko, niewartościująco – antropologicznie, stanowi wspólny mianownik praktyki animacyjnej zorientowanej na pobudzanie w ludziach twórczej postawy, o czym piszę w dalszej części tekstu.

Postawa twórcza – syntetyczny przegląd koncepcji

Przytoczenie poniższych treści jest niezbędne do wyjaśnienia, co oznacza wskazane w tytule „animowanie twórczości”. Erika Landau uważa twórczą postawę za cel każdego wychowania i każdej psychoterapii. Jej zdaniem twórcza postawa uzupełnia i integruje sztuczny podział trzech pozostałych aspektów twórczości: osobowości twórczej, procesu twórczego i produktu twórczości. Postawa kreatywna nie oznacza przekraczania granic, lecz „odwagę codziennego wypróbowywania ich od nowa i poszerzania najróżniejszymi możliwościami”¹⁵. W jej ujęciu najważniejszymi czynnikami warunkującymi rozwój twórczej postawy są:

1. Wolność i poczucie bezpieczeństwa.
2. Zachęta – rozumiana przez środowisko społeczne, które stymuluje do wewnętrznego rozwoju.
3. Myślenie kreatywne – stanowiące łącznik pomiędzy logiką a fantazją, jako przeciwstawnymi elementami.

Jej zdaniem „postawa twórcza to zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego”¹⁶. Tak rozumiana postawa twórcza przejawia się nie tylko w dziedzinach artystycznych i naukowych, lecz także w działaniach usługowych, organizacyjnych, społecznych. Wytworami postawy twórczej mogą być więc produkty cenne w skali powszechnej, ale także produkty nowe i cenne w skali jednostkowej¹⁷.

¹⁴ Wszak twórczość artystyczna jest znakomitą narzędziem pracy wielu animatorów, w tym także mnie samego, a zmierzanie do dzieła często okazuje się skutecznym motywatorem kształtowania się grupy. Jednakże w tekście tym celowo skupiam się na szeroko pojmowanej twórczości człowieka, gdyż w mojej opinii jest zbyt często utożsamiana wąsko, właśnie z działalnością artystyczną. Przecież nie każda działalność, chociażby w obszarze pracy z amatorskim ruchem artystycznym, jest animacją kultury.

¹⁵ E. Landau, *Twoje dziecko jest zdolne. Wychowanie przykładem*, Warszawa 2003, s. 87.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

Małgorzata Malicka określa postawę twórczą jako zespół właściwości emocjonalnych. Według niej są to¹⁸:

1. Umiejętność utrzymywania poziomu mobilizacji na stale wysokim poziomie. Autorka ma tu na myśli wysoki poziom dynamiki wszystkich procesów umysłowych. Dzięki temu można z łatwością przeorganizowywać postrzegany obraz świata. Dynamika ta powstaje w związku z wpływem bogatego stymulowania zewnętrznego, to jest wielu różnorodnych doświadczeń, jest tożsama z pogodnym nastrojem i silniejsza wraz z wyższym poziomem motywacji do zrobienia czegoś.

2. Predyspozycje do twórczych działań wiążą się także z pewnym ogólnym przekonaniem o tym, że świat stanowi przyjazne i bezpieczne miejsce do życia. Taka postawa umożliwia funkcjonowanie bez lęku, przybliżenie się do otoczenia, przyglądanie mu się z uwagą i sprawianie, by stał się obszarem własnej twórczości.

3. Kryterium twórczości to nie tylko pozytywny ładunek emocjonalny do otaczającego nas świata, ale także określone stanowisko wobec własnego ja. Zdecydowanie łatwiejszym podejściem jest bycie twórczym, kiedy jest się świadomym, kim tak naprawdę się jest, gdy ma się pewność, że działania, które podejmujemy, są rzeczywiście nasze, kiedy szanujemy je bezwarunkowo. Pozytywny wizerunek samego siebie powstaje w wyniku niejednokrotnego doświadczania sukcesu, który jest efektem samodzielnych działań.

4. Twórcze działanie może być podejmowane również wówczas, gdy jest się prawdziwie niezależną osobą. Jest to niezależność w dualistycznym sensie: w sensie wyzwolenia się od tyranii osobistych lęków i kompleksów oraz w sensie wyzwolenia się od społecznego i kulturowego nacisku. Taka niezależność emocjonalna, i co się z tym wiąże, swoisty dystans wobec niektórych ludzi, daje nam możliwość formowania własnego spojrzenia na rzeczywistość. Zbliżona niezależność wpływa w znacznej mierze z wielkiej wiary w swoje możliwości.

5. Twórczość jest także istotnie wzmacniana przez pewną dyspozycję emocjonalną, a mianowicie tendencję polegającą na zaburzaniu równowagi wewnętrznej. Daje możliwość rozsypywania i ponownego składania obrazu świata. Tego typu mechanizm jest wynikiem stosunkowo dużej wrażliwości bądź też otwartości na nowe przeżycia. Jest to właściwie wyrażane w gotowości do włączania takowych doświadczeń w teraźniejszy obraz świata, nawet jeżeli ceną jest rozbicie wyuczonych już sposobów postrzegania rzeczywistości. Twórczość się zakończy, jeśli rozbicie pozostanie nieodwracalne, tak jak w przypadku chorób psychicznych. Bycie zdolnym do zachowań twórczych wymaga niezwykle sił, by wytrzymać tę huśtawkę emocji, jaka często się pojawia w związku z rozbiciem po to, by – w rezultacie – ponownie złożyć indywidualny obraz świata.

¹⁸ M. Malicka, *Twórczość jako kategoria pedagogiczna*, [w:] *Świat człowieka, świat sztuki*, red. J.M. Śnieciński, Warszawa 1996, s. 78-84.

Zdaniem Ericha Fromma „być twórczym” oznacza ‘uważać cały proces życia za proces narodzin i nie brać żadnej jego fazy za końcową’. Większość ludzi umiera, zanim się w pełni narodzi. „Być twórczym” oznacza ‘narodzić się, zanim się umrze’. Autor nadmienia także o roli odwagi i wiary w procesie tworzenia. W jego opinii tworzenie bez odwagi i wiary w twórczość jest niewykonalne. Zauważa, że gotowość rodzenia się, to znaczy gotowość porzucania wszelkiej pewności, wymaga odwagi i wiary. Odwagi porzucania pewności, bycia innym, samotności; odwaga z kolei jest możliwa tylko dzięki wierze. Dzięki wierze w innym sensie niż ten, w jakim świat używa dziś często tego słowa. Nie w sensie wiary w pewną ideę, której nie można udowodnić naukowo albo racjonalnie, ale w sensie wiary przyjętym w Starym Testamencie, gdzie słowo „wiara” oznacza pewność rzeczywistości swego własnego doświadczenia myślowego i uczuciowego, umiejętność zaufania mu i polegania na nim; to jest wiara. W takim rozumieniu Frommowska twórczość nie dotyczy jakości, która jest dostępna dla osób wybitnie utalentowanych czy też artystów, ale dotyczy wewnętrznej postawy, jaka jest dostępna każdemu człowiekowi. Jego zdaniem wychowanie dla twórczości jest równoznaczne z wychowaniem dla życia¹⁹.

Za wartą przytoczenia w celach poglądowych uznaję także koncepcję Kazimierza Dąbrowskiego, którą uważam za istotną w kontekście szeroko pojmowanej animacji twórczości człowieka. Wspomniany autor to polski filozof i psycholog, twórca ruchu higieny psychicznej. Opracował teorię dezintegracji pozytywnej, popularną w środowisku osób zajmujących się teoriami twórczości człowieka. Kazimierz Dąbrowski podjął kwestię nieprzystosowania się człowieka do otoczenia. Takie nieprzystosowanie było jego zdaniem przypadłością często spotykaną u artystów i ludzi sztuki. W jego opinii niektóre prawidłowości konstytucjonalne lub też traumy, które silnie oddziaływały w okresach rozwojowych, są w stanie spowodować ukształtowanie się u człowieka postawy nieprzystosowania do życia w społeczeństwie (depresje, nie równowagę, agresywność). Prezentuje on także pogląd, w którym stwierdza, że u ludzi, którzy rozwijają się świadomie, zawsze dochodzi do nieprzystosowania się do rzeczywistości. Nie jest to tylko proces indywidualnego rozwoju, lecz różnorodne szczegóły, z którymi jednostki nie mogą sobie dać rady i z którymi prowadzą wewnętrzną walkę. Używając konfliktów, kontroli i dynamizmu, tkwiących w samym rdzeniu osobowości, jednostka taka potrafi doprowadzić do zmian zachodzących zarówno w jej wnętrzu, jak i w otoczeniu zewnętrznym. Właściwie to zjawisko adaptacji do otoczenia jest elementem pozytywnym, w przeciwieństwie do nieprzystosowania się, które jest uznawane za negatywne. Zdaniem K. Dąbrowskiego istnieje także pozytywna rola niedostosowania

¹⁹ E. Fromm, *The Creative Attitude*, [w:] *Creativity and its cultivation*, red. H.H. Anderson, New York 1959, s. 44-54.

społecznego. Dezintegracja pozytywna występuje często w sytuacjach ciężkich przeżyć, w przeciwieństwie do stanów ekstatycznych. Pojawia się w stanie medytacji, niepokoju, niezadowolenia z własnej osoby. Ludzie doświadczający tych przeżyć są bardziej wrażliwi, empatyczni i delikatni uczuciowo. Jest to jednak bezpośrednio związane z nieodpornością uczuciową oraz nieprzystosowaniem do środowiska społecznego. W wyniku poradzenia sobie z kryzysem dochodzi nierzadko do uformowania, ukształtowania się bogatszej, pełniejszej osobowości, która jest nacechowana przejawami twórczości i częściowymi załączkami inwencji wtórnej. Dezintegracja pozytywna to proces, który jest podstawą pozostałych procesów w rozwoju człowieka. Aby przejść niższy poziom rozwoju i wskoczyć na wyższy, jednostka musi dokonać mniejszej lub większej dezorganizacji struktur oraz czynności prymitywnych. Proces dezintegracji zaczyna się często dezintegracją jednopoziomową, charakteryzującą się dość słabym wkładem woli i świadomości, a znacznieszą automatyzacją. Z biegiem czasu mechanizm ten zamienia się w dezintegrację wielopoziomową, na początku spontaniczną (samowartościowanie, refleksyjność, silne konflikty moralne, egzystencjalny niepokój), a następnie w zorganizowaną. Najwyższa płaszczyzna rozwoju jest reprezentowana przez integrację wtórną. Jednostki osiągające ten poziom syntetyzują w sobie właściwości uniwersalnego współodczuwania i samopoświęcenia. Ideał osobowości – to zasadniczy i najsilniejszy dynamizm integracji wtórnej. Według K. Dąbrowskiego istnieje wyraźna różnica pomiędzy ludźmi – dzieli ich na tak zwane osoby prymitywne i subtelne. Te drugie charakteryzują się wzmogoną pobudliwością psychiczną. Cechuje je często niepełne przystosowanie do rzeczywistości, a nawet wyraźne do niej nieprzystosowanie. Jednostki te doświadczają konfliktów wewnętrznych, są narażone na życiowe porażki, są skłonne do smutku, depresji, licznych stanów lękowych. Przeprowadzając analizę zachowania wielkich poetów, malarzy, rzeźbiarzy, K. Dąbrowski doszedł do wniosku, że często byli dziwaczeni i za takich uważało ich społeczeństwo. Skupiali się zazwyczaj na jednym czy kilku obszarach działania, wykazując jednocześnie nieprzystosowanie się do tak zwanej rzeczywistości codziennej. Mieli oni ogromny potencjał wrażliwości – rzeczywistość była według nich szeroka i wielopoziomowa, bogata oraz twórcza. Te jednostki stanowią dla K. Dąbrowskiego znakomity przykład dezintegracji pozytywnej. Autor stawia pytanie: „Jaką rolę w dezintegracji pozytywnej odgrywa wzmogona pobudliwość psychiczna w jej formach: sensualnej, psychoruchowej, emocjonalnej, wyobraźni, intelektualnej?”. Mają one istotną rolę w poszukiwaniu „nowej rzeczywistości”, w rozwijaniu instynktu twórczego. Zwiększona pobudliwość w przytoczonych formach daje podstawę do poszukiwania innej, wielopłaszczyznowej i wielopoziomowej rzeczywistości²⁰. W odniesieniu do pracy animacyjnej koncepcja ta może znajdować

²⁰ K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1975, s. 165-173.

zastosowanie w pracy animatora z grupami trudnymi, wymagającymi szczególnych kompetencji z zakresu procesów grupowych.

We współczesnej literaturze pedagogicznej możemy znaleźć różnorodne określenia postawy twórczej. Irena Wojnar stwierdza, że twórcza postawa jest tożsama z „postawą otwartą ku światu, rzeczom i ludziom, z postawą mobilną – ruchem myśli, uczuć i wyobraźni, z chęcią i potrzebą działania przeobrażającego”²¹. Małgorzata Malicka²² stwierdza, że jest to pewien zespół predyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że jednostka jest w stanie rozkładać i ponownie składać obraz świata. Sidney J. Parnes²³ uważa, że postawa twórcza to zdolność do wykraczania poza ramy poznawcze i do kreowania rozwiązań, które są rezultatem dostrzeżenia nowych związków. Gary A. Davis postawę twórczą wiąże z twórczą osobowością, która predestynuje jednostkę do myślenia twórczego i do twórczej produktywności²⁴. Wydaje się więc, że twórcza postawa to wewnętrzna gotowość i odwaga do podejmowania działań nieschematycznych. Ponownie odczytuję tutaj zorientowanie proliberalne, Frommowską wolność jednostki „do”. W perspektywie animacyjnej twórczość to konstytutywny komponent osobowości człowieka, który może zostać przez animatora niejako „włączony”. W zaproponowanym ujęciu animator nie jest więc nauczycielem, instruktorem, liderem, kimś, kto daje gotowe rozwiązania, lecz raczej wprowadza atmosferę swobody i intelektualnego wysiłku po to, by doprowadzić do zmian w sposobie myślenia. Koresponduje to z jedną z nieklasycznych koncepcji twórczości Joya Paula Guilforda, który podzielił procesy myślenia na wytwarzanie konwergencyjne (zbieżne) i dywergencyjne (rozbieżne). Według niego procesy wytwarzania dywergencyjnego są odpowiedzialne za myślenie twórcze, podczas gdy procesy wytwarzania konwergencyjnego odpowiadają za myślenie konwencjonalne, o charakterze rutynowym, czyli odtwórczym. Aby pojawiły się procesy dywergencyjne, warunkiem koniecznym jest zadanie o charakterze otwartym, to jest takie, które ma wiele poprawnych rozwiązań²⁵. Żadna spośród innych koncepcji twórczości nie zdobyła sobie tak wielkiej popularności wśród badaczy i praktyków. Jako główny inhibitor twórczej postawy wskazywane jest najczęściej klasyczne szkolne nauczanie, które wymaga od uczniów schematyzmu w myśleniu i podawania tylko jednej poprawnej odpowiedzi według tak zwanego klucza programowego, chociaż obecnie model ten ulega już stopniowym zmianom²⁶.

²¹ Cyt. za: I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego. Zarys problematyki*, Warszawa 1976, s. 330-331.

²² Za: K.J. Szmidt, *op. cit.*, s. 151.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995, s. 84.

²⁶ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

„Animowanie twórczości” – twórczość w kontekście animacji kultury

Z dokonanego przeglądu koncepcji naukowych buduje się wizja twórczości jako sublimacji wolności. Wolna, nieskrępowana egzo- i endogennymi ograniczeniami jednostka ma szansę realizować swój potencjał dzięki twórczej ekspresji w każdej dziedzinie życia. Animacja kultury jawi się tutaj jako proces facylitujący rozwój postawy twórczej i potencjalnych zasobów, którymi dysponuje lub może dysponować człowiek. Koncepcja ta jest zbudowana na fundamentach zachodniej myśli humanistycznej oraz postmodernistycznej, i takiej też wizji świata społecznego. Stąd też bliskie powinno być animatorom szerokie rozumienie twórczości jako wszelkiego działania, które wykracza poza prosty schemat. Bogdan Idzikowski, nawiązując do koncepcji postmodernizmu, pisze, że obecnie rolą animacji jest między innymi ułatwianie ekspresji, emancypacji, wyzwalanie jednostki z opresji, pomoc w nawiązywaniu interakcji i komunikacji społecznej²⁷. W owej Baumanowskiej płynnej nowoczesności redefinicji uległo wąskie modernistyczne pojmowanie kultury z jej nadrzędnymi wartościami, takimi jak rozum, prawda, postęp, sprawiedliwość, nowoczesność, piękno, jako wartościami kanonicznymi o eksperckim rodowodzie. Odpowiedzią na opresyjność kanonów modernizmu stał się liberalizm, jako przestrzeń dla nieskrępowanej kreacji jednostki. Treści te korespondują ze sobą. Jeżeli przyjmiemy, że szeroko rozumiana twórczość i twórcza postawa stanowią o pełnym wyrazie wolności jednostki, to animacja twórczości dokonująca się w sferze świadomości osób animowanych polega na pobudzaniu pierwotnej ekspresji człowieka, dzięki której osiąga on pełną autonomię i samoaktualizację. Przy czym ekspresja ta może przybierać wielorakie formy. Współcześnie animator powinien więc być raczej refleksyjnym hermeneutą o szerokich horyzontach i otwartym umyśle, który „pobudza” do twórczej postawy wobec rzeczywistości społecznej. Unika przemocy symbolicznej. Nie indoktrynuje, lecz inspiruje innych i pomaga im w podejmowaniu wyzwań. Jak pisze Józef Kargul, „animacja miała i ma uwalniać ludzi od pasywności i izolacji społecznej, zachęcać do autoekspresji przez podejmowanie twórczych inicjatyw, ożywiać komunikację, dawać wiarę we własne siły i własne możliwości”²⁸. Do jakiej twórczości może więc animować animator? Otóż w odniesieniu do poczynionego przeze mnie wyводу, animacja kultury jawi się jako proces zorientowany na wsparcie człowieka w dążeniu do pełnej samorealizacji, o której pisał A. Masłow²⁹. Owa samorealizacja ma tutaj znaczenie wiodące, gdyż jest indykatorem osiągnięcia przez człowieka pełni swojej potencji w rozmaitych obszarach życia. Zdaniem J. Kargula

²⁷ B. Idzikowski, *Kompetencje animatora kultury. Między samorodnym talentem a wytrenowanymi umiejętnościami*, „Dydaktyka Literatury” 2006, t. 26, s. 165.

²⁸ J. Kargul, *op. cit.*, s. 159.

²⁹ Zob. A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.

[...] animator dostarcza zatem zbiorów celów, zadań życiowych, możliwości kreacyjnych, możliwości ekspresji osobowości, a człowiek może na tyle, na ile zechce, z nich skorzystać. Każda próba arbitralnego wskazywania kierunku aktywności, wyboru wartości jest natomiast narzucaniem³⁰.

Warto w tym miejscu wspomnieć także o koncepcji twórczości codziennej, którą można przetransponować na grunt dyskursu animacyjnego. Ruth Richards, propagatorka tej idei, uważa, że termin ten odnosi się zarówno do osobowości twórczej, jak i do wytworów twórczości. Jej zdaniem pojęcie to łączy się bowiem z motywacją wzrostu i rozwoju oraz zdolnością człowieka do przetrwania w trudnych warunkach. Twórczość codzienna charakteryzuje więc wszystkich ludzi, którzy poszukują zadań rozwojowych i sensu życia. Owa twórczość jest jednak często niezauważana i niedoceniana, a tym samym nienagradzana, a pomaga osiągać dobrostan psychiczny. Dzięki niej wzmacniają się siły psychiczne i fizyczne, twórca jest w stanie stawiać czoła przeciwnościom losu i rozwijać stałą tendencję do samorealizacji. Zwolennicy tej koncepcji podkreślają, że twórczość to cecha ciągła, która wiąże się z potrzebami rozwoju i wrastania w różne grupy społeczne oraz wartości kulturowe. Jest to potencjalna cecha człowieka rozwijająca i ujawniająca się w sprzyjającym środowisku wychowawczym i łączy się z działaniami odpowiadającymi i niezbędnymi w rozwiązywaniu problemów życia codziennego. Najważniejszym obszarem, w którym zakotwicza się twórczość, jest samoświadomość jednostki. Kreatywność nie jest już bowiem domeną artystów i naukowców, wyróżnioną cechą wybitnych umysłów, lecz jawi się jako najbardziej pożądany element samoświadomości jednostki. Stała się obecnie stylem działania. Ponownie rysuje się więc obraz kreatywności, która jest cechą powszechnie dostępną każdemu człowiekowi. Realizuje się ona w czynnościach dnia codziennego, które można wykonywać w satysfakcjonujący, nowy sposób³¹. Do takiego kreatywnego modelu działania może animować jednostki animator kultury. Odnosząc się do wcześniejszych ustaleń, zauważam, że szeroko pojmowana animacja kultury znajduje się blisko animacji do twórczości codziennej. Polega na pobudzeniu tkwiącego w jednostkach potencjału samorealizacji w różnych obszarach życia. Animator w takim rozumieniu pełni funkcję facylitatora twórczych procesów. Jest katalizatorem szeroko rozumianej twórczej postawy, która pomaga w budowaniu samoświadomości człowieka. Twórczość jest znaczącą kategorią pojęciową określającą działania animacyjne. Zaryzykuję stwierdzenie, że każda animacja kultury implikuje emanację twórczego potencjału człowieka, co koresponduje z humanistycznymi teoriami twórczości A. Masłowa, C. Rogersa i E. Fromma. Twórczość jako kategoria podmiotowa jest głęboko zakorzeniona w naturze każdej zdrowej osoby.

³⁰ J. Kargul, *op. cit.*, s. 160.

³¹ M. Modrzejewska-Świgulska, *Teorie twórczości codziennej*, [w:] K.J. Szmidt, *op. cit.*, s. 160-161.

Animator wspiera jednostkę w naturalnej tendencji do samorealizacji. Ważny jest proces tworzenia, gdyż sam w sobie wspiera społeczne, emocjonalne i psychiczne funkcjonowanie człowieka. Swoją drogą, postulaty humanistów, a także postmodernistów, mogą sprawiać wrażenie zorientowanych nadmiernie optymistycznie i dlatego ostrożnie zauważam, że poza przywołanymi kontrpropozycjami, w refleksji animacyjnej słabiej obecny jest pogłębiony dyskurs nad twórczością.

Kontekst podsumowujący

Twórczość to niezwykle interesująca kategoria pojęciowa obecna w literaturze psychologicznej, pedagogicznej i filozoficznej. Możemy przyjąć, że jedni bywają bardziej, a inni mniej skłonni do reorganizowania własnego obrazu świata i otwarcia się na wyzwania rzeczywistości. Wiele osób na swój indywidualny sposób pragnie wyrazić siebie w tym co robią, co mówią, co tworzą. Dzięki temu czują, że są, że zaznaczają swoje miejsce w świecie, że istnieją nie tylko w sensie organicznym, przedmiotowym, ale również głębszym, egzystencjalnym, transcendentnym. Twórcze działanie wyznacza szczególną i według mnie alternatywną drogę, na której można się stać niepowtarzalną i niezależną indywidualnością, można kształtować własną wizję rzeczywistości, różną od wizji przyswojonej z zewnątrz. Stąd przekonanie, że ta właśnie droga, biegnąca wśród tylu różnych sprzeczności, umożliwia w istocie najpełniejszy, najbardziej autentyczny rozwój jednostki. Twórczości nie należy postrzegać bez „personalistycznego” punktu widzenia. Procesy poznawcze, emocje, motywacje i cechy osobowości niewątpliwie kształtują jednostkę i decydują o tym, czy człowiek zostanie jednostką twórczą i w jakim stopniu. Twórczość może jednak być wzmacniana lub hamowana przez różne czynniki społeczne, które stanowią same w sobie kontekst twórczych zachowań. Ludzie żyją i rozwijają się w środowisku społecznym, które obejmuje rodzinę, szkołę, miejsce pracy oraz grupy nieformalne³². Możemy wstępnie wyróżnić czynniki endogenne (osobowościowe) i egzogenne – społeczno-kulturowe, kształtujące twórczą osobowość. Do tych pierwszych możemy zaliczyć między innymi dużą otwartość na świat oraz na inne osoby, większą niż przeciętna ciekawość, łatwość w przyswajaniu i transformowaniu nowych informacji, tolerancję wobec dwuznaczności, a także swoisty non-konformizm będący źródłem niezależności, lecz niemający wpływu na antyspołeczne zachowania jednostki. Do czynników egzogennych możemy zaliczyć wszystko to, co spotyka jednostkę w trakcie szeroko pojętej socjalizacji oraz wychowania. Animowanie twórczości jest więc zadaniem potrzebnym i niezwykle ważnym z punktu widzenia funkcjonowania współczesnych społeczeństw, bo jak pisze B. Idzikowski, animacja

³² E. Nęcka, *Psychologia...*, s. 56.

kultury jest zorientowana na aktywność twórczą podmiotu, która jest wsparta przez intuicję i wrażliwość jednostki, bo kultura to nie tyle zbiór społecznych wytworów, ile kultura indywidualności – wyemancypowanych i zrewoltowanych podmiotów. Ta postmodernistyczna koncepcja animacji zauważa w autonomicznej, zindywidualizowanej jednostce arbitra, twórcę, nadawcę i odbiorcę jednocześnie³³. Animator świadomy szeroko rozumianej twórczości jest w stanie pogłębić nie tylko własną samoświadomość, lecz także samoświadomość osób animowanych, które mogą się realizować we wszystkich obszarach życia.

CREATIVITY IN THE FIELD OF ACTIVITY OF ANIMATOR OF CULTURE

Summary

The text has got a form of explanation and review. Its purpose is to explain and sort out notions which are attributable to animation of culture and its relation to creativity. In the first part of the text the theoretical background has been presented. The review of contemporary conceptions of creativity from the area of pedagogy and psychology has been done. In the further part the author has reviewed the conceptions and recognized the notions related to creative attitude of a human. Regarding the presented assumptions, the animation of culture has been presented as a process which facilitates the development of creative attitude and potential resources which human being has at his/her disposal or is able to have.

The author points out that this conception is built on the foundations of Western humanism and postmodernism and the vision of our social life they propose. The author believes that the animators should be close to the wide understanding of creativity as every kind of activity which transcends simple scheme. In the text the animation of culture is presented as the process that is focused on supporting human being in striving for the complete self-realization which Abraham Maslow wrote about. The animator, from the author's point of view, acts as the facilitator of creative processes. He is a catalyst of the creative attitude which is widely interpreted and helps to build self-consciousness of a human. Creativity has been presented as a significant conceptual category defining animation activities. In the text the idea has been presented that each animation of culture implicates emanation of creative potential of human being, which corresponds with humanistic theories of creativity of A. Maslow, C. Rogers and E. Fromm.

Keywords: creativity, creative attitude, animator, animation of culture, animation of creativity

³³ B. Idzikowski, *Teoria i praktyka animacji kultury w czasach ponowoczesnych*, [w:] *Animacja kultury. Współczesne dyskursy teorii i praktyki*, red. D. Kubinowski, U. Lewartowicz, Lublin 2013, s. 45.

Jarosław Dulęba

ŚWIAT „MILCZĄCEJ WIĘKSZOŚCI” JAKO KONTEKST EDUKACJI KULTUROWEJ – O ŹRÓDŁACH ANIMACJI KULTURY OPORU

– Cóż, w naszym kraju – powiedziała wciąż jeszcze zdyszana Alicja – zwykle jest się w innym miejscu... jeżeli biegło się tak szybko i tak długo, jak my biegliśmy.
– Musi to być powolny kraj! – powiedziała Królowa
– Bo tu, jak widzisz, trzeba biec tak szybko jak się potrafi, żeby zostać w tym samym miejscu. Jeżeli chce się znaleźć w innym miejscu, trzeba biec przynajmniej dwa razy szybciej!

Lewis Carroll,
O tym, co Alicja odkryła po drugiej stronie lustra

„Ale ja nie umiem...”, czyli jeden z powodów do refleksji nad edukacją kulturową

Proces kształtowania się metod i form edukacji jest immanentnie związany z procesem rozwoju cywilizacyjnego we wszystkich jego aspektach. Edukacja kulturowa¹ stanowi nierozdzielny element kultury i nie da się go rozpatrywać w oderwaniu od procesów zachodzących w ewoluującej kulturze. Zjawiska, które zamierzam opisać, opierają się na koncepcji represywnego społeczeństwa (Theodor Wiesengrund Adorno, Herbert Marcuse, Jean Baudrillard) oraz krytycznych koncepcjach edukacji, w których edukacja rozumiana jest jako reprodukcja represywnych form społecznych (koncepcje Michaela Appela, Jeana Anyona Henry'ego Giroux, Petera McLarena), koncepcji repre-

¹ Istnieją dwa zasadnicze powody używania przeze mnie terminu „edukacja kulturowa”: pierwszy to zgodność pojęciowa z określeniem stosowanym przez Theodora W. Adorno. Drugi powód sytuuje się w obszarze semantyki języka i doskonale zdefiniowała go Katarzyna Olbrycht: „Zaczniemy od wyjaśnienia pojęcia *edukacja kulturalna*, szczególnie że przymiotnik *kulturalny* w języku polskim może wywoływać skojarzenie z określeniem oceniającym, a tym samym budzić wątpliwości, gdy występuje w nazwie. Chcąc uniknąć tego typu nieporozumień, niektórzy wolą posługiwać się pojęciami *edukacja kulturowa* bądź *edukacja dla kultury*, czy wreszcie *edukacja w dziedzinie kultury*. Rzeczywiście różnica między tymi pojęciami wiąże się głównie z wymiarem oceniającym, aksjologicznym. Odwołując się do znaczenia słownikowego, określenie *kulturalny* oznacza «odznaczający się kulturą», «przeniknięty kulturą». *Kulturowy* – to «związany z kulturą». Można więc powiedzieć, że określenie *kulturowy* ma charakter raczej neutralny, zaś *kulturalny* – nazywa stan pożądaný, szczególnie z perspektywy edukacyjnej” (K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna – potrzeby, uwarunkowania, perspektywy*. http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/kon2.html?file=tl_files/fotki%20kk/Edukacja%20kulturalna%20-%20Katarzyna%20Olbrycht.pdf [dostęp: 9.12.2013].

sywnego modelu oświaty przenoszonego przez „ukryty program”² (Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski, Teresa Bauman), a także krytycznej koncepcji edukacji Zbigniewa Kwiecińskiego. Podstawą, na której opieram rozważania związane z praktyką animacyjną, są teorie Roberta Glotona i Claude’a Clero związane z francuskim ruchem kontestacyjnym i zainspirowane tymi teoriami koncepcje proponowane przez Grzegorza Godlewskiego i Andrzeja Mencwela, czy też Jana Żebrowskiego (rozumienie edukacji jako animacji). Wspólnym założeniem wskazanych teorii animacyjnych jest rozwój przez sztukę, co stanowi kwintesencję moich rozważań.

Edukację kulturową rozumiem jako świadomy udział w kulturze poprzez uczestnictwo w procesie twórczym (formę tego uczestnictwa wyjaśniam w dalszej części artykułu). Przy czym, co szczególnie istotne dla dalszych rozważań, kulturę postrzegam w sposób Adornowski, czyli w odróżnieniu (opozycji) od przemysłu kulturowego³. Proces edukacji definiuję jako działanie w stronę wszechstronnego i wielopoziomowego rozwoju osobowości.

Potrzeba poszukiwania wciąż nowych form edukacji kulturowej wynika z przyspieszenia (błyskawicznego rozwoju technologii komunikowania się oraz metod produkcji) rozwoju cywilizacyjnego, a tym samym kształtowania się nowych form społecznych relacji. Wydaje się, że wszystkie krytyczne i alternatywne koncepcje edukacji wskazują na przemoc jako zjawisko aktywizujące opór i postulują potrzebę poszukiwania nowych form zarówno w obszarze edukacji formalnej, jak i pozaformalnej.

Proces edukacji jest zjawiskiem złożonym, wielowarstwowym i pomimo wieloletnich badań i eksperymentów pozostającym zawsze „w tyle” za zmieniającą się rzeczywistością. „Rzeczywistość” usiłuje dopasować formy kształcenia, a często także i treści, stawiając sobie za cel przystosowanie człowieka do sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, gdy tymczasem przestała istnieć forma relacji społecznej, do której człowiek jest przygotowywany w procesie edukacji. Struktura społeczna ulega nieustającym przemianom. Posługując się terminologią zaczerpniętą z teorii Jeana Baudrillarda, powiem, że system edukacyjny o charakterze społeczno-przystosowawczym staje obecnie w obliczu „milczącej większości”⁴ – w obliczu świata po społeczeństwie. W tym kontekście istotne wydaje się poszukiwanie możliwości stworzenia podstaw dla form edukacji kulturowej uwzględniającej zachodzące zmiany. Możliwości takiej upatruję w formach działania animacyjnego, skoncentrowanego na procesie twórczym i tych jego aspektach, które stanowią źródło oporu. Oporu zorientowanego nie tylko wobec społecznych form represji (reprezentowanych przez zinstytucjonalizowane formy kształ-

² T. Bauman, *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Kraków 1993.

³ T.W. Adorno, *Teoria estetyczna*, Warszawa 1994, s. 32.

⁴ J. Baudrillard, *W obliczu milczącej większości*, Warszawa 2005.

cenia przynależne do czasów społeczeństwa konsumpcyjnego), ale przede wszystkim wobec sytuacji, w której dotychczasowe formy relacji społecznych ulegają rozmyciu i znikaniu. Taka postawa wymaga zwrócenia uwagi nie tylko na najdonioślejsze głosy w analizowaniu zjawisk procesu edukacji, ale także na skrajne stanowiska – takie jak postulat zniesienia edukacji w formie zinstytucjonalizowanego szkolnictwa⁵. Jednak najistotniejsze dla analizowania problemu niekoherencji form społecznych i roli oraz metod edukacji jest wskazanie tych aspektów procesu cywilizacyjnego, które stanowią o formie obecnych zjawisk zachodzących w procesie kształcenia.

W pracy pedagogicznej dotyczącej kształcenia animatorów kultury w zakresie sztuk wizualnych coraz częściej spotykam się ze zjawiskiem, którego analiza stała się bezpośrednią przyczyną powstania tego artykułu. Pozwolę sobie na opisanie symptomatycznej sytuacji powtarzającej się nągminnie podczas zajęć. Wydaje się, że stanowi ona pewnego rodzaju sygnał zmian, które stały się także naszym (pedagogów-animatorów) udziałem i nie dotyczą tylko kształcenia akademickiego, ale edukacji w ogóle. W trakcie ćwiczeń, podczas których dokonuję prezentacji działania na przykład aparatu fotograficznego, z zaproszonym do nauki obsługi sprzętu studentem (lub studentką) toczy się taki oto, wciąż powracający dialog:

- *Dzisiaj uczymy się obsługi aparatu wielkoformatowego. Zapraszam Pana do aparatu.*
- *Nie, ja nie.*
- *Dlaczego?*
- *Bo ja nie umiem.*
- *Właśnie dlatego będziemy się dzisiaj tego uczyli.*
- *Ale ja nie, bo ja nie umiem...*
- *Właściwie to dobrze, bo dzięki temu te zajęcia coś zmienią w Pana życiu – poszerzą zakres Pańskiej wiedzy.*
- *Ale ja nie umiem...*

Wielokrotnie analizowałem tę sytuację razem ze studentami i współpracownikami. Najczęściej domniemywanym powodem zaistniałego zjawiska był lęk przed różnymi formami represji – ośmieszeniem (zarówno przed sobą, jak i przed studentami czy wykładowcą) w wyniku nieudolności czy niezdolności (niemożności) zrozumienia, przed niespełnieniem wymagań (standardów), czyli lęk przed przemocą w jej symbolicznym wymiarze w obu jej podstawowych aspektach (wewnętrznym i zewnętrznym⁶). Nie chcąc budzić podobnych emocji, zrezygnowałem z tej pozornie najskuteczniejszej i najprostszej metody uczenia i znalazłem inne rozwiązania. Rozpoznanym aspektem opisywanej sytuacji był brak poczucia sensu u studentów – utrata sensu uczenia się i na-

⁵ I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976.

⁶ Lęk przed reakcją otoczenia oraz lęk płynący z „wewnątrz” w wyniku niespełniania ukształtowanych w procesie wychowawczym standardów i wymagań wobec siebie. Szerzej opisuję ten proces na s. 232-233.

bywania wiedzy. Rozwój cywilizacyjny przyniósł zmiany zachodzące w błyskawicznym tempie, niespotykanym do tej pory w naszej kulturze. Zmiany te kwestionują nawet najbardziej elementarne metody kształcenia.

Przemoc i opór w procesie edukacyjnym

W *Wyspach oporu edukacyjnego* Bogusław Śliwerski napisał, że jedyną szansą na zachowanie tożsamości i kultury w państwach totalitarnych stają się formy edukacji alternatywnej⁷. Podobnie dzieje się, kiedy obowiązujący system oświatowy nie spełnia swojej roli zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i etycznym. Taka sytuacja w okresie błyskawicznych przemian związanych z rozwojem technologii – w szczególności technologii komunikowania, która ustanawia i warunkuje relacje międzyludzkie – powoduje, że metody pedagogiczne, standardy zachowań, a w szczególności standardy emocjonalne redundowane przez formy i treści nauczania nie są zrozumiałe (ani przeżywalne) i adekwatne do obecnej kondycji uczestników procesu edukacji. W koncepcji P. McLarena opór, który aktywizuje opresyjność szkoły, powoduje kształtowanie się postaw alternatywnych wobec zastanych stosunków i relacji, wzmacniając poczucie solidarności oraz możliwy potencjał w kierunku przekształcania zastanej sytuacji⁸. W tym ujęciu problemu edukacja szkolna stanowi jedno ze źródeł pozwalających kształtować postawę dialektyczną i pomagającą w kształtowaniu aktywnych społecznie postaw. Problem polega na tym, że według J. Baudrillarda zjawisko to przestaje mieć znaczenie wraz z przekształcaniem się form koegzystencji w stronę „milczącej większości”. W dodatku każdy zinstytucjonalizowany system edukacyjny (szkoła, uniwersytet, kursy) z racji zakładanej uniwersalności, którą rozumiem tu jako rodzaj uśrednienia standardów, wyklucza w różnym stopniu poszczególne jednostki niemieszczące się w przyjętych ramach standardów. Zaryzykowałbym stwierdzenie, że w chwili obecnej grupa tak zwana wykluczona stanowi znakomitą większość, tocząc „schizofreniczne” życie rozdzielone pomiędzy czas spędzony bezproduktywnie w zinstytucjonalizowanych formach edukacji (często „markując” przystosowanie niesprawianiem problemów), a czas spędzony poza nią (najczęściej w rzeczywistości wirtualnej), gdzie toczy się życie według nowych zasad.

Aby przybliżyć istotę zjawiska oporu, sięgnę do okresu, w którym przejawia się ono z największą intensywnością. Okres kształcenia jest jednocześnie okresem intensywnego rozwoju i dojrzewania, a tym samym okresem buntu i sprzeciwu – okresem oporu. Jest to zjawisko znane i rozpoznane w każdej epoce bez względu na ustrój państwowy

⁷ B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993.

⁸ P. McLaren, *Język, struktura i tworzenie podmiotowości*, [w:] *Nieobecne Dyskursy. Część 1*, red. Z. Kwieciński, Toruń 1991, s. 69.

i model systemu edukacyjnego. Zostało opisane już przez Roberta Mertona w pierwszej połowie XX wieku i scharakteryzowane jako odrzucenie celów społecznych oraz metod realizacji tych celów, a zastąpienie ich celami indywidualnymi oraz działaniami w kierunku realizacji tych celów⁹. Zjawisko buntu jest prawdopodobnie jednym z najczęściej opisywanych zjawisk w literaturze poradnikowej dotyczącej wychowania, procesów rozwojowych i kształtowania się osobowości człowieka. Coraz częściej też postrzegane jest nie tylko przez pryzmat uciążliwych, irracjonalnych przejawów nieposłuszeństwa, które można i trzeba „leczyć”¹⁰, ale także jako niezbędny, istotny element rozwoju każdej osobowości. Stanowi on formę oporu wynikającą z potrzeby rozpoznania, przeżycia, dotknięcia tych obszarów osobowości i takich form funkcjonowania, które nie są społecznie akceptowane, a na pewno nie są zgodne z formami zachowań i standardami emocjonalnymi¹¹, których przekazywane w procesie edukacyjnym i wychowawczym wzorce pochodzą zawsze z przeszłości¹². Rozpoznanie tych obszarów – „przekroczenie granicy” – stanowi jednak o pełni doświadczenia egzystencji i tym samym o pełni kształtującej się osobowości.

Interesującym i na swój sposób symbolicznym zjawiskiem w procesie edukacji i wychowania jest nakłanianie do buntu i sprzeciwu wobec przyjętych norm, nakazów i zakazów. Właściwie cała literatura klasycznych baśni, mitów i legend opowiada o buncie i sprzeciwie wobec zasad i norm opisywanych baśniowych światów¹³. Podobnie edukacja artystyczna, podejmując zagadnienia historii sztuki, wskazuje na postawy wymykające się obowiązującym ówczesnie historycznym trendom i poszukujące nowych obszarów i możliwości twórczej realizacji – postacie, których twórczość stanowiła przełomowe dla rozwoju kultury momenty. Twórcy, dzisiaj uznani za najwybitniejsze postacie sztuki, tacy jak Vincent Van Gogh, Claude Monet, Pablo Picasso, Marcel Duchamp, Salvador Dali, Andy Warhol czy też Stanisław Ignacy Witkiewicz, znajdowali się często poza nawiasem społeczeństwa lub byli uważani za szaleńców. Problem pojawia się, kiedy młody człowiek chce postępować „jak postać z baśni” (uczeń czarnoksiężnika), czy też kiedy młody twórca sięga po treści lub środki wyrazu sprzeczne z obowiązującymi kanonami. Społeczeństwo, które samo wykształciło formy wychowania i edukacji dotyczące „obszarów zakazanych”, sięga po środki represji – po przemoc w całej swej różnorodności (od fizycznej po psychiczną i symboliczną). A przemoc rodzi opór.

⁹ R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 669.

¹⁰ Ogromna część poradników dotyczy metod radzenia sobie z przejawami buntu. Znalazłem nawet kurs audio dla rodziców, uczący jak radzić sobie z przejawami buntu. Kurs objęty był 10-dniową gwarancją. D. Zalewski, *5 sposobów na młodzieńczy bunt*, <http://www.kursy-zalewski.info/piec-sposobow-na-mlodziencyzy-bunt-kurs/> [dostęp: 4.12.2013].

¹¹ Chodzi o pożądane społecznie reakcje emocjonalne na świat zewnętrzny.

¹² N. Elias, *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*, Warszawa 1980, s. 314.

¹³ U.M. Benka, *Psychomitopolityka*, Zielona Góra 2004.

Opór ten zdaje się jednak przekraczać biologiczny okres dojrzewania i może stanowić element rozwoju osobowego każdego człowieka bez względu na wiek¹⁴.

Stwierdzenie, że przyjęte i akceptowane społecznie formy edukacji opierają się na rozmaitych formach przemocy, jest dzisiaj truizmem. Ogromną część literatury pedagogicznej ostatnich lat poświęcono przemocy w edukacji¹⁵. Najpełniejszą analizę tego zjawiska przedstawił Zbigniew Kwieciński w artykule *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, wskazując na szkołę jako jedną z form reprodukcji mechanizmów przemocy:

Funkcja szkoły jako instrumentu takiej podwójnej przemocy [symbolicznej i bezpośredniej – przyp. J.D.] jest szczególna. Same formy przemocy są ukryte wobec bezpośredniego doświadczenia jednostki. Szkoła pośredniczy w przekazie tych dwu typów dominacji szczególnie skutecznie, z tego powodu, iż sama nie jest świadoma tej roli, że oddziałuje bardzo intensywnie i bardzo długo w okresie szczególnej chłonności dzieci i młodzieży, że wpływając na młodzież, realizuje jej żywotne potrzeby uczenia się autorytetu, identyfikacji z idolami i ideologiami oraz czyni to w retoryce sprzyjania „wszechstronnemu rozwojowi jednostki” i kształtowaniu „człowieka społecznie pożądanego”¹⁶.

Inne aspekty przemocy w systemach edukacyjnych opisali Tomasz Szkudlarek i Bogusław Śliwerski, przedstawiając założenia pedagogiki krytycznej i antypedagogiki w *Wyzwaniach pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*¹⁷.

Aby móc nakreślić podstawy problemu edukacji kulturowej, ważne jest opisanie procesu cywilizacyjnego kształtującego standardy emocjonalne i wzory zachowań, którego zwieńczeniem jest nasze „tu i teraz” – kultura, w której żyjemy i która jest przedmiotem, a zarazem podmiotem form edukacji powstałych w procesie jej rozwoju. Szczególną uwagę poświęcę pojawiającemu się nieustannie w toku rozważań zjawisku przemocy.

Przemoc w procesie rozwoju cywilizacji

Norbet Elias definiuje proces rozwoju cywilizacji jako ewolucję sposobów zachowania i odczuwania człowieka w jego relacji z otaczającym go światem¹⁸. Proces ten nie przebiega w sposób chaotyczny i nie jest też wynikiem świadomego działania

¹⁴ Przy założeniu, że sytuacja znajduje się na niższym poziomie rozwoju niż podmiot. Wskazuje na to opisując proces rozwoju osobowości w Teorii Dezintegracji Pozytywnej Kazimierz Dąbrowski (K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Warszawa 1986).

¹⁵ Natknąłem się na zestawienie bibliograficzne sporządzone z wydawnictw w latach 1996-2003 przez Bibliotekę Wojewódzką w Bydgoszczy, które wskazało na 142 tytuły poświęcone temu zagadnieniu (K. Bieniek, <http://www.pbw.bydgoszcz.pl/agresja.html> [dostęp: 2.12.2013]).

¹⁶ Z. Kwieciński, *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Olecko 1995, s. 124.

¹⁷ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.

¹⁸ N. Elias, *op. cit.*, s. 367.

określonej grupy ludzi – stanowi on natomiast wypadkową ścierania się, splatania i przenikania planów i działań poszczególnych ludzi. Definicja N. Eliasa wskazuje na sposób przebiegu procesu kształtowania się cywilizacji, ale nie wskazuje na przyczynę uruchomienia tego mechanizmu. Wskazówki dotyczące impulsu, który zainicjował proces cywilizacyjny, udzielił Wolfgang Sofsky. Według W. Sofsky'ego czynnikiem aktywizującym było zjawisko przemocy¹⁹. We współczesnych teoriach antropologicznych podkreśla się, że dominacja *Homo sapiens*, a w konsekwencji unicestwienie innych gatunków homonidów (np. Człowiek Neandertalski, Człowiek z Flores, Człowiek Rhodezyjski i dziewięć innych, sklasyfikowanych gatunków) zamieszkujących ziemię w tym samym okresie (od 400 000 do 250 500 lat temu) wynikała ze skłonności *Homo sapiens* do przemocy. Wrodzona agresywność groziła samounicestwieniem gatunku. *Homo sapiens* – homonid o dużych zdolnościach przystosowawczych, „zrezygnował” z możliwości realizacji agresywnych zachowań w obrębie grupy, „przekazując” dysponowanie środkami przemocy osobnikowi najsilniejszemu. On też staje się protoplastą przyszłego wodza, suwerena, kanclerza, a wreszcie rządu.

Historia cywilizacji to w dużej mierze historia rozwijających się form przemocy. Bezpośrednie zagrożenie życia, utraty zdrowia czy całkowitej utraty wolności są – jak wskazują N. Elias i W. Sofsky – siłą nadrzędną aktywizującą mechanizmy cywilizacyjne, a także regulującą sposoby zachowania jednostek oraz formy kultury, które przybiera rozwijająca się cywilizacja. To, co stanowi o tak istotnej roli przemocy w procesie cywilizacyjnym, to skuteczność przemocy – odnosi ona pożądaną efekt w stosunku do każdego człowieka²⁰.

Istota modelowania zachowań sprowadza się do tego, by jednostka uznała za naturalny i wynikający z jej własnych potrzeb zarówno określony model struktury zachowań, którego wzorce pochodzą zawsze z przeszłości, jak i standardy emocjonalne obowiązujące w danej społeczności. Jednostka jest zmuszona do nieustannego regulowania swojego zachowania, a konsekwencją tego jest przebudowa jej sposobów postrzegania i odczuwania świata, czyli jej psychiki. Przymus społeczny, któremu w procesie cywilizacji poddany jest człowiek, staje się na dalszej drodze tego procesu przymusem wewnętrznym funkcjonującym pod różnymi postaciami: obowiązku czy też powinności, a wykroczenie przeciw danemu standardowi wiąże się z restrykcją płynącą z tego samego źródła – z poczuciem winy, wstydem, żalem. Być może takie właśnie emocje towarzyszyły studentowi zaproszonemu do prezentacji podczas zajęć. Choć nie mogę

¹⁹ W. Sofsky, *Traktat o przemocy*, Wrocław 1999, s. 10.

²⁰ „Wszyscy ludzie są sobie równi, bo każdy człowiek to ciało narażone na cierpienia. Nie mogą się obejść bez umów i porozumień, ponieważ można ich zranić, ponieważ niczego się tak nie obawiają jak bólu fizycznego. Zawierają przyjaźnie, by się wzajemnie przed sobą chronić. Utrzymują się przy życiu dzięki ugodzeniom, w jaki sposób będą mogli ze sobą wytrzymać. Struktura społeczności wyrasta z cielesnej natury istoty ludzkiej” (W. Sofsky, *op. cit.*, s. 11).

wykluczyć, że były one także przejawem niechęci, braku zainteresowania, ogólnego wzorca abnegacji i pasywności jako pochodnej kultury instant opartej na reprodukcji i korzystania z gotowych rozwiązań oraz odmowy uczestnictwa – postawy charakterystycznej dla kultury „milczącej większości”.

Ten skrócony opis kształtowania się wzorców zachowań i standardów emocjonalnych w procesie cywilizacyjnym miał na celu podkreślenie znaczenia i roli przemocy jako jednego z najistotniejszych czynników kształtujących naszą cywilizację i tym samym formy edukacji, które cywilizacja wytwarza. Przeciw takiej przemocy buntuje się płaczące w sklepie dziecko, któremu odbiera się „porwanego” przed chwilą z półki cukierka, i dorosły przeczuwający zaledwie (uczucie także represjonowane w racjonalnej kulturze), ale za to z całą intensywnością, że uczestniczy w „spektaklu”, którego zasady, w swojej racjonalności, dawno przekroczyły poziom absurdu (tak jak Kaligula, w dramacie Alberta Camusa, wbrew rozpacz po stracie ukochanej siostry, zmuszony do racjonalnego, konsekwentnego postępowania, wynikającego z piastowanego stanowiska, logicznie i konsekwentnie morduje wszystkich przyjaciół mogących stanowić potencjalne zagrożenie dla „władzy”²¹). Ich prawo do samostanowienia nigdy nie istniało, a w przyszłości może zaistnieć jedynie w spełnianych wąskich normach społecznie usankcjonowanych ról. Narzędziem do reprodukcji społecznych wzorców zachowań i postaw są formy zinstytucjonalizowanej edukacji wraz z rozbudowaną, hierarchiczną, podobną do wojskowej strukturą kadry dydaktycznej oraz także identyczną z wojskową (bądź szpitalną czy więzienną) infrastrukturą²².

Kształtowanie się wzorców zachowań i standardów emocjonalnych

Społeczne role kształtują się w procesie rozwoju cywilizacji wraz z modelem, jaki przyjmują stosunki społeczne. Opisując proces cywilizacji, odwołałem się do W. Sofsky'ego i N. Eliasa, wskazując na przemoc jako jeden z najistotniejszych czynników aktywizujących proces przemian cywilizacyjnych. Podobnie jak w przypadku kształtowania się standardów zachowań i standardów emocjonalnych oraz reprodukcji wzorców społecznych, przemoc leży u źródeł wszystkich przemian modeli stosunków społecznych. Dalsze rozważania wskazują na powiązanie pomiędzy cywilizacją i przemocą, mające charakter błędnego koła – cywilizacja i kształtujące się w jej obrębie systemy społeczne, mające stanowić remedium na przemoc – stają się w procesie ewolucji źródłem nowych form przemocy. Jak już pisałem, formy edukacji są nierozzerwalnie powiązane z systemem społecznym, który reprodukuje. Aby zrozumieć obecną kondycję i dotknąć

²¹ A. Camus, *Dramaty*, Kraków 1987.

²² M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 2000, s. 82.

problemu formy edukacji kulturowej, niezbędne jest prześledzenie procesu ewolucji systemów społecznych (z konieczności w bardzo uproszczonej formie).

W społeczeństwach tradycyjnych dominował system zależności i wpływów bezpośrednich. Z uwagi na małą liczebność grup przeważały w nich kontakty osobiste i myślenie symboliczne uosabiające władzę. Z tych też przyczyn społeczeństwa te cechował brak instytucjonalizacji, a prawo (w dzisiejszym rozumieniu tego słowa) zastępował obyczaj²³. To obyczaje stanowiły podstawowe kryteria postępowania i wyznaczały granice dobra i zła. Specyficzną cechą zwyczaju jest to, że obejmuje on swoim oddziaływaniem zarówno sferę społeczną, jak i osobistą, nie rozróżniając ich od siebie. Obyczaje, narzucone poprzez różne formy nacisku bezpośredniego, stanowią zatem formę kontroli totalnej obejmującej obydwie wymienione wcześniej płaszczyzny życia jednostki. Obyczaje stanowią też jedną z najbogatszych form estetycznych kultury, a tym samym – jeżeli przyjmujemy powyższe rozumowanie – estetyczną formę przemocy.

Ewolucja systemów społecznych, poczynawszy od społeczeństw tradycyjnych, przez społeczności hierarchiczne, masy (uksztaltowane pod wpływem rewolucji przemysłowej), po społeczeństwo demokratyczno-przemysłowe i liberalne o charakterze konsumpcyjnym, jest jednocześnie ewolucją form przemocy od jej bezpośredniego, fizycznego wymiaru po wysublimowane estetyczne formy.

Każde społeczeństwo funkcjonuje w obrębie reguł, które ustanawia lub które zostają mu narzucone. „Ustanawianie” społecznych zasad również odbywa się wskutek ich narzucenia jednej grupie społecznej przez inną, najczęściej wyżej sytuowaną w społecznej hierarchii. Obszar powinności i zobowiązań, które wyznacza społeczeństwo, stanowi o jego istocie jako całości. Jak podkreślił Michel Foucault: „[...] z pewnością nie istnieją społeczeństwa pozbawione reguł, pozbawione systemu przymusu, nie istnieją społeczeństwa naturalne [...]”²⁴. Aby społeczeństwo miało spełniać swój „obronny charakter” w stosunku do jednostki, musi ono – posługując się aparatem przemocy – wpływać na postawy i zachowanie swoich członków. Kształtowanie norm i standardów odbywa się zawsze w taki sposób, że pewna grupa zachowań znajduje się poza marginesem społecznych kryteriów. Obecność marginesu stanowi podstawę określenia danego społeczeństwa w stosunku do tego co inne, co nim nie jest. Stanowi też podstawę i „uprawomocnienie” dla stosowania środków przemocy wobec wszelkich przejawów postaw sprzecznych z zasadami danego społeczeństwa. Ludzka skłonność do wymykania się lub przeciwstawiania aparatowi przymusu spowodowała powsta-

²³ Norman Goodman odróżnia zwyczaje od obyczajów. Zwyczaje mają charakter rutynowych, powtarzalnych zachowań jednostkowych, charakteryzujących podmioty w ich codziennych zachowaniach. Nieprzestrzeganie ich nie pociąga sankcji społecznych. Inaczej jest z obyczajami, które charakteryzują zachowania grupowe o charakterze wzorów kulturowych i ich nieprzestrzeganie wywołuje różne represyjne reakcje społeczne (N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 2009, s. 67).

²⁴ M. Foucault, *op. cit.*, s. 82.

nie takich form nacisku, które kreując się na inwariantne w stosunku do przemian w procesie cywilizacyjnym albo przyjmując różnorodne estetyczne kamuflaże, nie są rozpoznawane jako formy przemocy.

Wyzwania edukacji w świecie „milczącej większości”

Analizę zmian relacji społecznych, które zaszły w ostatnich latach pod wpływem błyskawicznego rozwoju technologii (zarówno w obszarze komunikacji, jak i produkcji przemysłowej oraz reprodukcji kultury) ugruntuję, odwołując się do myśli Theodora W. Adorno (jako wizjonera przyszłości), a przede wszystkim do koncepcji, którą stworzył Jean Baudrillard, opisując dwa przenikające się wzajemnie modele: społeczeństwa konsumpcyjnego i milczącej większości.

Jean Baudrillard opisuje społeczeństwo konsumpcyjne za pomocą antagonizmów jako społeczeństwo jednocześnie pełne troski i ucisku, społeczeństwo spacyfikowane i pełne przemocy. Karmione nieustannie przemocą „aluzyjną” (medialny festiwal przestępstw, wojen, rewolucji i wypadków), legitymizującą kolejne formy pacyfikacji społecznej (ograniczenie swobód obywatelskich po wydarzeniach z 11 września). Społeczeństwo konsumpcyjne jest jednocześnie społeczeństwem dobrobytu, a dobrobyt skrywa czający się pod jego powierzchnią antagonizm. Postrzegany jako mityczny stan bezpieczeństwa wynikającego z gwarancji zapewnienia podstawowych potrzeb, zniesienia napięć, konfliktów, „szczęścia poza historią i moralnością”, zderza się z nowymi formami przymusu. Jean Baudrillard wskazuje tu na przymus konsumpcji i posiadania napędzany przez medialne „ramię” przemysłu, przymus dostosowania się do nowych norm, standardów i społecznych reguł, a przede wszystkim przymus poczucia szczęścia²⁵.

Mamy tutaj do czynienia z sytuacją, która nie jest formą ewolucji poprzednich systemów, ale stanowi odrębną jakość. Problem rozstrzyga się nie w obszarze stanu faktycznego, ale w mentalności. „Wystarczy wyrzec się mentalności ubóstwa i wyrobić w sobie mentalność dostatku”²⁶, wystarczy uwierzyć, że nowa pralka „stworzona specjalnie dla Ciebie” sprawi, że będziesz szczęśliwa.

Społeczeństwo dobrobytu bombardowane jest nieustannie formami przemocy, które świadczą o odmowie jego „dobrodziejstw” – aktami „irracjonalnej” przemocy²⁷. Jako jej przyczynę J. Baudrillard wskazuje moralne złudzenie świadomej celowości

²⁵ J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne. Jego mity i struktury*, Warszawa 2006, s. 243.

²⁶ *Ibidem*, s. 244.

²⁷ „[...] eksplozywna, niepojęta, niewytłumaczalna przemoc objawiająca się w młodzieżowych gangach Sztokholmu, zamieszkach w Montrealu czy morderstwach w Los Angeles jawi się nam jako niewiarygodna i niezrozumiała manifestacja, stojąca w jawnej, choć pozornej sprzeczności z postępem społecznym i wzrostem dobrobytu” (*ibidem*, s. 242).

wszystkiego – racjonalności wyborów zarówno społecznych, jak i jednostkowych. Jedynym celem w czasach dobrobytu, pozbawionym jakiejkolwiek racjonalności, jest sam proces produkcji dóbr i kreowania potrzeb, w którym człowiek nie stanowi najważniejszego elementu (istotą produkcji jest obrót). Tym samym formy przemocy (podobnie ich przyczyny) są chaotyczne, pozbawione sensu i celu w przeciwieństwie do form przemocy w poprzednich systemach społecznych, w których nakierowane były na podtrzymanie lub przekroczenie statusu społecznego (poprawę jakości bytu). Ten model kultury owocuje też licznymi modelami kontrkultury (rap, hip-hop, techno czy sektami zbliżonymi ideologicznie do ruchów hipisowskich). Społeczeństwo dobrobytu wykształciło takie modele kultury (dostępne dla wszystkich w myśl podstawowego założenia dobrobytu), które wchłaniają każdy model kontrkultury, obracając w swoje przeciwieństwo, instytucjonalizując i czyniąc przedmiotem produkcji, co neutralizuje kontrkulturę jako formę oporu. Przemysł kulturowy wchłania każdą aktywność, rozniecając zapotrzebowanie dzięki redundancji medialnej. Wytwarzanie potrzeb jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech społeczeństwa dobrobytu. Proces produkcji, rozwój nauki i techniki wymknął się spod kontroli społecznej i kierując własną racjonalnością, tworzy modele społecznie użyteczne jedynie do reprodukcji tego procesu – zinstytucjonalizowana edukacja stanowi jeden z jego elementów. System produkcji dóbr materialnych, wytwarzania określonych potrzeb oraz ich dystrybucja stanowi dzisiaj źródło systemu społecznego jako całości. W wyniku tego procesu – zamkniętego koła wytwarzania potrzeb, produkcji, dystrybucji – następuje złagodzenie, a następnie zniesienie antagonizmów jednostki i systemu, gdyż wszelkie antagonizmy możliwe są tylko, jeżeli wzorce są wobec systemu zewnętrzne²⁸. Proces produkcji „zakłęty” w pojęciu korporacyjności osiągnął wydajność globalną, przejmując stopniowo rolę regulującą – formę idealnie rozproszonego, zdecentralizowanego, zdehumanizowanego i ograniczonego do mechanizmów (kalkulacji ekonomicznych) rządu. Taka forma władzy nie domaga się żadnej formy społecznej. Znika „suweren” zastąpiony przez rządy rozpaczliwie starające się stwarzać pozory sprawowania władzy (co sprowadza się do gestów w postaci wprowadzania do szkół mundurków bądź znoszenia takich nakazów), a społeczeństwo ulega rozproszению (atomizacji). Powstaje twór wyobrażeniowy (co nie znaczy, że nieistniejący) nazwany przez J. Baudrillarda milcząca większość.

Milcząca większość, w przeciwieństwie do każdej innej formy społecznej, nie jest w stanie wytworzyć żadnej reprezentacji. Zniknęła potrzeba przewyższania kondycji społecznej i dążenia do poprawy bytu charakteryzująca społeczeństwa klasowe oraz ideologia posiadania zdemaskowana w różnorodnych formach przemocy konsumpcyjnego społeczeństwa dobrobytu. W dzisiejszym społeczeństwie każdy może w każdej

²⁸ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy*, Warszawa 1991, s. 121.

chwili mieć „wszystko”. Może wejść w posiadanie każdego przedmiotu – zapewniają to systemy ratalne i formy bankowych pożyczek. Potrzeba posiadania wytworzona w społeczeństwie konsumpcyjnym została zniesiona razem z zamienioną na ilość „wyjątkowością” posiadania danego obiektu pożądania. Zniknęło nawet pożądanie, a razem z nim społeczna potrzeba formułowania potrzeb w formie postulatów. Tym samym przestał istnieć sens jakiegokolwiek wspólnej reprezentacji. Żaden głos nie może wypowiadać się w „imieniu społeczeństwa” czy jakiejś grupy, bo milczące, zatomi-zowane masy nie stanowią żadnego punktu odniesienia. Milcząca większość nie ma dynamicznego, rozwojowego charakteru społeczeństwa – ma charakter statyczny – brak sensu pozbawia je możliwości działania w jakimkolwiek kierunku. Stąd także utrata sensu edukacji i posiadania wiedzy – ich sens przepadł razem ze znaczeniem (wartościowaniem) funkcji społecznych – stały się one jedynie rolami bez znaczenia (także ekonomicznego – robotnik drogowy funkcjonuje na tym samym poziomie ekonomicznym co wykładowca uniwersytetu). Nie istnieje już możliwość rewolucji, bo rewolucja wymaga wspólnego celu i sensu. Pojawia się pytanie, czy istnieje jeszcze możliwość ewolucji? Ale aby na nie odpowiedzieć, trzeba wskazać jakiś kierunek. Stąd nieustanne „domaganie się” od milczących mas jakiegokolwiek komunikatu. Zmusza się je do jakiegokolwiek uczestnictwa (świętowania, udziału w wydarzeniach masowych, korzystania z wolności słowa). Służy temu nieustająca kampania medialna sondaży i badań, ekspansja wiadomości i prób nadawania sensu (choćby przez reklamę społecznych zachowań, np. nadawanie sensu rodzinie: „dobrze nam razem”). Skrajnym przykładem są teleturnieje, w których zamiast pytania jest tylko numer telefonu, na który należy wysłać... pusty SMS, by otrzymać obietnicę wygranej. Zniknęło nawet pytanie – nadrzędny impuls każdego rozwoju, ciekawości i pożądania.

Najbardziej charakterystyczną cechą współczesnych czasów jest znikanie. Antagonizm jednostka–społeczeństwo zostaje zniesiony. Nie istnieje społeczeństwo, więc nie ma oporu wobec społecznej przemocy zdefiniowanych w normach i standardach społecznych, które trwają niesione inercją pamięci i przyzwyczajęń lub jako rozpaczliwe próby przywrócenia sensu.

Razem ze społeczeństwem znikają formy społecznych represji przeniesione do „wewnątrz”, role społeczne straciły jakiegokolwiek znaczenie, a prawo do samostanowienia rozplywa się w wyborach bez znaczenia. Razem z nimi stracił także sens opór, pozostawiając pole bierności, inercji i symulacji relacji w rzeczywistości wirtualnej. Celowo użyłem sformułowania „prawo do samostanowienia”, a nie „wolność”. W świecie prezentowanej koncepcji wolność jawi się jedynie jako fantasmagoria i tęsknota. Przed zainicjowaniem procesu cywilizacyjnego człowiek-zwierzę funkcjonował tak jak wszystkie inne zwierzęta – kierowany tylko impulsami płynącymi z dwóch podstawowych instynktów: instynktu seksualnego (przedłużenia gatunku) i instynktu agresji

(potrzeby przetrwania i wiążących się z nim zdobywania pożywienia i dominacji). Trudno mówić tu o wolności. Instynkt oznacza konieczność, nakaz i przymus działania. W procesie cywilizacyjnym działanie instynktów zostało ograniczone, spacyfikowane bądź ukryte pod różnorodnością form kulturowych. Człowiek, „podpisując umowę społeczną”, pozbawił się prawa do jawnego realizowania popędów i drastycznie ograniczył swoje możliwości samorealizacji. Zaistniałe ograniczenia kulturowe wykluczają pojęcie wolności. Można mówić jedynie o jej różnorodnych, „szczątkowych”, zaakceptowanych społecznie formach usankcjonowanych przez kulturę.

Edukacja kulturowa w świecie znikania – poszukiwanie alternatywy

Istnieje jednak jedyny możliwy obszar funkcjonowania człowieka w kulturze, który stwarza możliwość doświadczenia wolności – jest nim twórczość. Stając na scenie, przed kartką papieru, płótnem, za aparatem fotograficznym, możemy zrobić wszystko. W obszarze twórczości nie istnieją żadne ograniczenia. Bariere stanowi nasza intuicja, wyobraźnia albo lęk – głęboki, egzystencjalny albo zrodzony z obawy przed oceną.

Tylko dzieło sztuki jest z założenia pozbawione sensu, a jego immanentnym elementem jest element prawdy (rozumianej w sposób Adornowski) i rozpatrywanej tylko w odniesieniu do nieprawdy, którą T.W. Adorno definiuje jako całość naszych stosunków społecznych²⁹. Prawda sztuki, jej siła oporu, tkwi, jak twierdzi Herbert Marcuse, w tym, co w dziele sztuki jest transcendentne wobec rzeczywistości³⁰. Sztuka jako możliwy obszar wolności jest tęsknotą za czymś, czego nigdy nie było³¹.

Obecne zinstytucjonalizowane modele edukacji kulturowej stanowią najczęściej jedynie pomost łączący świat po społeczeństwie i system społeczny z przeszłości (który istnieje już jedynie jako echo naszej pamięci) – swoiste muzeum relacji społecznych. Oparte są na różnorodnych formach przemocy (np. hierarchizacji społecznej, systemie kar i nagród) i stworzone do ich reprodukcji. Zjawiskiem, które stanowi gwarancję braku przemocy, jest sztuka³². Jeżeli tak jest, to należałoby stworzyć model edukacji kulturowej, który byłby oparty na dziele sztuki (byłby jednocześnie dziełem sztuki). Opór, jaki stawia dzieło sztuki, jest oporem totalnym. Stanowi o tym niekonieczność jego istnienia oraz funkcjonowanie poza obszarem sensu.

Opór, który budzi stopniowe znikanie sensu (przejawiający się w rozmaitych, uprzedzonych i często rozpaczliwych próbach nadawania go), wydaje się określać pole

²⁹ T.W. Adorno, *op. cit.*, s. 633.

³⁰ *Ibidem*, s. 265.

³¹ H. Marcuse, *op. cit.*, s. 242.

³² *Ibidem*, s. 15.

działania animatora kultury i pedagoga. Działanie to nie polega jednak na nadawaniu czy poszukiwaniu sensu w dawnych kulturach, tradycji i sztuce. Jednostka zostaje sama w obliczu utraty wszystkiego, co stymulowało jej aktywność. Rolą animatora nie jest już aktywizowanie, pobudzanie, organizowanie i wspieranie aktywności kulturowej, a tym bardziej aktywności przemysłu kulturowego (animator kultury ma wspierać kulturę, a nie przemysł!), ale wskazywanie na możliwość takiej aktywności w obliczu braku sensu. Jest to możliwe tylko w obliczu zjawiska z założenia pozbawionego sensu – w obliczu dzieła sztuki.

Formy działania, jakie może przyjąć animacja, opisałem w artykułach: *Kształcenie animatorów kultury w zakresie sztuki interdyscyplinarnej*³³ oraz *Fotografia jako narzędzie w działaniach na rzecz integracji międzykulturowej i międzypokoleniowej*³⁴. Wskażę tylko na najważniejsze aspekty edukacji w duchu animacji oporu. Jest to działanie twórcze i dzielenie się tym działaniem – nie tylko jego wytworem (dziełem sztuki), ale przede wszystkim procesem. Istotą takiego modelu animacji jako formy edukacji byłoby stworzenie takiego procesu (edukacyjno-twórczego), który sam stanowiłby dzieło sztuki. Jego istota zakładałaby pełną otwartość wobec uczestników (pełną dobrowolność formy uczestnictwa) i opierałaby się bardziej na formach samokształcenia i samorozwoju niż „narzucania” wiedzy. Taka forma (pozbawiona lęku i niekonieczna w swoim podstawowym założeniu) nie stawia uczestnikom żadnych wymagań (tu wymyka się opresyjnemu sformułowaniu: „musisz być twórczy”) i żadnych ograniczeń, opierając się na wspólnym doświadczaniu procesu twórczego. Zostaje zniesiona rola nauczyciela (lidera, mistrza) i tym samym konieczność przyjmowania i rozdzielania zadań – każdy staje się twórcą i odbiorcą. Proces samokształcenia i ewolucja w stronę wszechstronnego rozwoju osobowości staje się formą oporu w obliczu braku sensu. Współdziałanie nie stanowi tu tylko formy współpracy, ale staje się szeroko doświadczanym współlistnieniem. Uczestnicy sami przyjmują i zmieniają role w zależności od potrzeb i umiejętności, rozwijają się i uczestniczą w rozwoju innych. Zacierają się różnice wiekowe i pełnione funkcje społeczne (znika relacja uczeń-nauczyciel zastąpiona przez człowiek-człowiek). Trudny do zdefiniowania efekt działania rozkłada się w czasie, stanowiąc bogactwo doświadczenia i tym samym czynnik rozwojowy. Znika pytanie o celowość i racjonalność działania – działanie staje się celem samym w sobie, a „osad”, który pozostaje, stanowi kolejne warstwy duchowego, kulturowego bogactwa.

³³ J.F. Dulęba, *Kształcenie animatorów kultury w zakresie sztuki interdyscyplinarnej*, [w:] *Animacja kultury: współczesne dyskursy teorii i praktyki*, red. D. Kubinowski, U. Lewartowicz, Lublin 2013, s. 297-313.

³⁴ J.F. Dulęba, *Fotografia jako narzędzie w działaniach na rzecz integracji międzykulturowej i międzypokoleniowej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2013, t. 14, red. M. Olejarsz, s. 149-161.

WORLD OF „SILENT MAJORITY” AS THE CONTEXT OF CULTURAL EDUCATION – ABOUT SOURCES OF THE CULTURAL ANIMATION OF THE RESISTANCE.

Summary

The article *World of the “silent majority” as the context of the cultural education – about source of the cultural animation of the resistance* was conceived from the need of seek new forms of cultural education based on the formation process. The author points to the need for such a search in the face of accelerating civilizational development – lightning development of the communication technology and production methods, and hence the shaping of new forms of social relations. The changes which are taking place are questioning even the most elementary methods of the education.

Using the terminology taken from the theories of Jean Baudrillard and Theodor Adorno the author tries to demonstrate that the educational system of social-adaptive character is standing in the face of “silent majority” – in the face of the world after the society, which as a result stops fulfilling its role. Basing his reflection on critical concepts of education, model of repressive society and model of “silent majority” the author points to meaning of diverse forms of violence (e.g. hierarchization of society, system of penalties and awards) for the reproduction of these phenomena in the institutionalized educational system.

The essential part of the article constitutes seeking possibilities to create foundations for forms of cultural education taking ongoing changes into account. The author seeks such a possibility in forms of animation activities concentrated on creative process and its aspects which constitute the source of the resistance.

Keywords: animation of the resistance, world of “silent majority”, cultural education

DYSKURS

genderowy

red. Emilia Paprzycka

Katarzyna Walentynowicz-Moryl

KOBIETY „NIESTUPROCENTOWE”? SPOSOBY DEFINIOWANIA KOBIECZOŚCI PRZEZ KOBIETY DOŚWIADCZAJĄCE PIERWOTNYCH TRUDNOŚCI PROKREACYJNYCH

Płeć jest jedną z najbardziej podstawowych informacji o człowieku. Ta kategoria społeczna jest jedną z pierwszych, które są przyswajane w trakcie trwania procesu socjalizacji. Zdaniem Eugenii Mandal płeć stanowi dla jednostki „kategorie dominującą, tj. taką, wokół której organizuje ona inne informacje o sobie i rzeczywistości”¹. Z kolei Anna Titkow podkreśla istotne znaczenie identyfikacji płciowej w procesie tworzenia tożsamości człowieka². Płeć nie jest przy tym neutralną informacją o jednostce, wręcz przeciwnie „ma specyficzne konotacje społeczne, które znajdują wyraz w systemie ról płciowych, tworzących ramy życia i funkcjonowania jednostek”³.

Zgodnie z wielowymiarowym ujęciem płci treść poczucia identyfikacji płciowej, czyli odpowiedź na pytanie „Kim jestem jako kobieta/mężczyzna?” zależy w znacznej mierze od treści społecznie i kulturowo kształtowanych modeli kobiecości i męskości⁴. W literaturze wyróżnia się najczęściej trzy podstawowe modele kobiecości/męskości: model tradycyjny, model egalitarny oraz model mieszany. Model tradycyjny opiera się na założeniu o istnieniu wyraźnych różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami. Zróżnicowanie to przejawia się w stereotypach związanych z płcią. Treść tych stereotypów dotyczy wyglądu zewnętrznego, cech osobowości, zachowań społecznych, ról zawodowych i rodzinnych⁵. Model egalitarny opiera się na założeniu mówiącym o tym, że różnice między płciami nie są na tyle znaczące, aby mogły wpływać na funkcjonowanie społeczne jednostek. Równość płci pozwala jednostkom na rozszerzenie obszaru swojego funkcjonowania poza ramy wyznaczone przez tradycyjny model kobiecości/męskości. Modele tradycyjny i egalitarny kobiecości/męskości wyznaczają dwie skrajne wizje tego, co oznacza bycie kobietą/mężczyzną. Obecnie jednak, jak zauważa wielu

¹ E. Mandal, *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003, s. 42.

² Zob. A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007.

³ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 13.

⁴ Zob. H. Sekuła-Kwaśniewicz, *Płeć*, [hasło w:] *Encyklopedia socjologii*, red. W. Kwaśniewicz, t. III, Warszawa 2000, s. 121-124.

⁵ Zob. A. Hulewska, *Stereotypy związane z płcią a realizacja zadań rozwojowych w okresie dorosłości*, [w:] *Zadania i role społeczne okresu dorosłości*, red. K. Appelt, J. Wojciechowska, Poznań 2002, s. 127-145.

autorów⁶, coraz trudniejszym zadaniem staje się jednoznaczne określenie, w ramach którego z tych modeli kobiecości/męskości funkcjonują dzisiejsze jednostki. Taka sytuacja spowodowała wyodrębnienie modelu mieszanego, który stanowi swoistą kompilację modelu tradycyjnego i modelu egalitarnego.

W przypadku kobiet, pomimo istnienia różnych wzorców kobiecości/męskości, możemy zaryzykować stwierdzenie, że rola matki stanowi istotny element w ramach każdego z omawianych wariantów. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wiele badań, między innymi Mirosławy Marody i Anny Giza-Poleszczuk⁷, Danuty Duch-Krzysztosek, Barbary Budrowskiej⁸ czy Anny Titkow⁹, które wskazują na bardzo istotne miejsce w kulturze oraz świadomości społecznej wizerunków kobiet, które są oparte „na podporządkowaniu ról kobiet strukturom społecznym (w tym zwłaszcza rodzinie) [...]”¹⁰. Zdaniem B. Budrowskiej w naszej kulturze panuje swoisty nakaz macierzyństwa, ponieważ uważa się je za „[...] główną cechę normalnej, dorosłej kobiety. Oznacza to, że kobiety pragnące uchodzić za normalne (w domyśle: wszystkie kobiety) podlegają obowiązкови bycie matką, czyli «nakazowi macierzyństwa»”¹¹. Z kolei Anna Kotlarska-Michalska wskazuje na to, że bardzo częste kojarzenie w polskiej kulturze kobiety z rolą matki podtrzymuje stereotyp: prawdziwa kobieta = dobra matka¹².

W ramach niniejszego artykułu zamierzam przeanalizować sposoby definiowania kobiecości przez kobiety, które doświadczają pierwotnych trudności prokreacyjnych¹³. Szczególną uwagę poświęcę miejscu macierzyństwa w tych definicjach. W literaturze przedmiotu¹⁴ można odnaleźć wiele doniesień wskazujących na to, że kobiety, które znalazły się w sytuacji utrudnionej prokreacji, mają zaniżone poczucie własnej warto-

⁶ Zob. m.in. B. Harwas-Napierała, *Modele ról płciowych i ich psychologiczne konsekwencje dla małżeństwa i rodziny*, [w:] *Małżeństwo. Męskość-kobiecość, miłość, konflikt*, red. H. Liberska, M. Matuszewska, Poznań 2001, s. 75-96; E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przy-musem*, Warszawa 2008, s. 81.

⁷ Zob. M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Być kobietą, być mężczyzną – czyli o przemianach tożsa-mości związanej z płcią we współczesnej Polsce*, [w:] *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, red. M. Marody, Warszawa 2000.

⁸ Zob. A. Titkow, D. Duch-Krzysztosek, B. Budrowska, *Nieodpłatna praca kobiet. Mity, realia, perspektywy*, Warszawa 2004.

⁹ Zob. A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007.

¹⁰ M. Frąckowiak, *Rodzina jako wartość w świadomości współczesnych Polek*, [w:] *Wizerunki ról rodzinnych*, red. A. Kotlarska-Michalska, „Roczniki Socjologii Rodziny” t. XVIII, Poznań 2007, s. 17.

¹¹ B. Budrowska, *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*, Warszawa 2000, s. 14.

¹² Zob. A. Kotlarska-Michalska, *Główne kierunki przemian w kobiecych rolach małżeńskich i ma-cierzyńskich*, [w:] *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, red. A. Kwak, M. Bieńko, Warszawa 2012, s. 87-115.

¹³ W literaturze przedmiotu używa się określenia niepłodność pierwotna. Definiuje się ją po-przez niemożność zajścia w ciążę przez kobietę, która przez co najmniej rok regularnie współżyje z partnerem bez stosowania środków antykoncepcyjnych.

¹⁴ Zob. m.in. E. Bielawska-Batorowicz, *Psychologiczne aspekty prokreacji*, Katowice 2006; M. Bi-dzan, *Niepłodność w ujęciu bio-psycho-społecznym*, Kraków 2010.

ści oraz towarzyszą im trudności w akceptacji siebie w roli kobiety. Arthur L. Greil¹⁵ wskazuje, że kobietom w tej sytuacji towarzyszy poczucie nieadekwatności, niewystarczalności, niekompletności oraz porażki. W przypadku tych kobiet często wieloletnie wysiłki nakierowane na realizację potrzeby posiadania dziecka utożsamiane są z walką o odzyskanie kobiecości. Alicja Kalus¹⁶ pisze o upragnionym macierzyństwie, Dorota Kornas-Biela¹⁷ o zdobywanym macierzyństwie, a Iwona Przybył¹⁸ o macierzyństwie mimo wszystko.

Założenia i realizacja badań

Podstawę do analiz zamieszczonych w niniejszym artykule stanowią wybrane fragmenty wywiadów z kobietami doświadczającymi trudności prokreacyjnych. Badania te zrealizowałam w ramach projektu badawczego „Od zdrowia uwarunkowanego społecznie do zdrowia społecznego: badania nad radzeniem sobie z utrudnioną prokreacją”¹⁹. Celem projektu badawczego było poznanie specyfiki społecznego funkcjonowania kobiet, które znalazły się w sytuacji utrudnionej prokreacji. W jego ramach realizowałam wywiady z pacjentkami Poradni Diagnostyki Niepłodności przy Szpitalu Wojewódzkim Samodzielnym Publicznym Zakładzie Opieki Zdrowotnej im. Karola Marcinkowskiego w Zielonej Górze oraz z użytkowniczkami forów internetowych poświęconych zagadnieniom związanym z trudnościami prokreacyjnymi. Badania realizowane były z zastosowaniem strategii jakościowych. W trakcie realizacji projektu zastosowałam wywiad oparty na dyspozycjach z wydzielonymi obszarami tematycznymi.

W niniejszym artykule zamierzam się skupić na próbie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie miejsce w planach na przyszłość badanych kobiet zajmowało macierzyństwo?
2. Jakie były motywy podjęcia przez nie decyzji o rozpoczęciu starań o dziecko?

¹⁵ Zob. A.L. Greil, *Not Yet Pregnant. Infertile Couples in Contemporary America*, New Brunswick–London 1991.

¹⁶ Zob. A. Kalus, *Upragnione macierzyństwo: doświadczenie sytuacji niepłodności*, [w:] *Oblicza macierzyństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 1999.

¹⁷ Zob. D. Kornas-Biela, *Zdobywane macierzyństwo: doświadczenia matek związane ze wspomaganą prokreacją*, [w:] *Oblicza macierzyństwa*, red. D. Kornas-Biela, Lublin 1999.

¹⁸ I. Przybył, *Zostać rodzicem mimo wszystko: uwarunkowania działań prokreacyjnych małżonków niepłodnych*, [w:] *Miedzy nakazem a wyborem*, red. J. Baniak, Kraków 2012.

¹⁹ Projekt realizowany w ramach „Stypendium naukowego dla doktorantów kształcących się na kierunkach uznanych za szczególnie istotne z punktu widzenia rozwoju Województwa Lubuskiego” (Poddziałania 8.2.2 „Regionalne Strategie Innowacji”, Działania 8.2 „Transfer wiedzy”, Priorytetu VIII „Regionalne Kadry Gospodarki” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego Unii Europejskiej i z budżetu państwa) – faza realizacji wywiadów grudzień 2011-wrzesień 2012.

3. W jaki sposób te kobiety wspominają początkowy okres swoich działań prokreacyjnych?
4. W jaki sposób badane doświadczające pierwotnych trudności prokreacyjnych definiują bycie kobietą?

Rekonstrukcja treści wypowiedzi badanych dotyczących wskazanych obszarów pozwoli na udzielenie odpowiedzi na pytanie, które pojawia się w tytule niniejszego artykułu – czy kobiety, które doświadczają pierwotnych trudności prokreacyjnych, postrzegają siebie jako „kobiety niestuprocentowe”?

Na potrzeby niniejszego tekstu z próby badawczej utworzonej w ramach projektu „Od zdrowia uwarunkowanego społecznie do zdrowia społecznego: badania nad radzeniem sobie z utrudnioną prokreacją”, przy wykorzystaniu logiki doboru teoretycznego, wybrałam tylko te kobiety, które w momencie realizowania badań doświadczały pierwotnych trudności prokreacyjnych. Żadna z badanych nie miała jeszcze dziecka oraz nie była w ciąży. Z moich doświadczeń badawczych wynika, że obydwie wymienione sytuacje wpływają na sposób definiowania kobiecości przez badane. Ostatecznie bohaterkami niniejszego artykułu uczyniłam 37 kobiet.

Charakterystyka badanych

Badane w momencie realizacji wywiadów były w wieku od 20 do 34 lat. Zdecydowanie najliczniejszą grupę stanowiły kobiety w wieku 28 i 29 lat. Najkrótszy okres starań o dziecko wynosił w tej grupie 1,5 roku, a najdłuższy 10 lat. Jednak najczęściej badane kobiety doświadczały trudności prokreacyjnych od 3 lat. Wśród badanych najczęstszym typem niepłodności była niepłodność kobieca. Taka diagnoza dotyczyła dwudziestu kobiet. Dziesięć badanych nie знаło przyczyny swoich trudności prokreacyjnych (niepłodność idiopatyczna). W przypadku czterech kobiet występowała niepłodność małżeńska. Trzy ostatnie spotkały się z problemem niepłodności męskiej²⁰. Wszystkie badane w trakcie trwania wywiadów były zamężne. Większość z nich pochodziła z miast powyżej 100 tys. mieszkańców. Dwadzieścia trzy kobiety miały wykształcenie wyższe, czternaście wykształcenie średnie. Zdecydowana większość badanych pracowała zawodowo. Tylko osiem z nich podczas udziału w projekcie nie miało zatrudnienia, w większości z powodu kontynuowania studiów wyższych.

²⁰ W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery typy niepłodności ze względu na to, u którego z partnerów zdiagnozowano występowanie przyczyny trudności prokreacyjnych pary. W przypadku zdiagnozowania przyczyn niepłodności tylko po stronie kobiety mówi się o niepłodności kobiecej. Trudności prokreacyjne będące wynikiem zaburzeń tylko u mężczyzny to niepłodność męska. Z niepłodnością małżeńską mamy do czynienia, gdy występowanie problemów prokreacyjnych stwierdzone jest u obojga partnerów. Diagnoza niepłodności idiopatycznej stawiana jest w momencie, w którym nie można wyjaśnić przyczyn trudności prokreacyjnych pary.

Sposób definiowania kobiecości przez kobiety doświadczające pierwotnych trudności prokreacyjnych – analiza materiału empirycznego

Analizę materiału empirycznego podzieliłam na cztery zasadnicze części. W ramach pierwszej z nich podejmę próbę odpowiedzi na pytanie, jakie miejsce w planach na przyszłość badanych przeze mnie kobiet zajmowało macierzyństwo. W kolejnej przeanalizuję motywy, jakimi kierowały się respondentki w momencie podejmowania decyzji o rozpoczęciu starań o dziecko. W trzeciej części opiszę początkowy etap działań prokreacyjnych badanych. W tych trzech fragmentach analizy wypowiedzi badanych kobiet szczególną uwagę poświęcę zrekonstruowaniu ich przeświadczeń dotyczących macierzyństwa oraz możliwości pojawiania się w ich przypadku trudności prokreacyjnych. Ta analiza będzie stanowić tło dla pełniejszego zrozumienia treści wypowiedzi respondentek zapytanych o to, co oznacza dla nich bycie kobietą. W ramach ostatniej części analizy empirycznej zrekonstruuje sposoby definiowania kobiecości przez badane doświadczające trudności prokreacyjnych.

Miejsce macierzyństwa w planach na przyszłość

Wszystkie badane przeze mnie kobiety pytane o to, czy myślały o macierzyństwie w momencie, w którym nie rozpoczęły jeszcze starań o dziecko, stwierdzały, że wizja posiadania dziecka pojawiała się w ich planach na przyszłość. Wśród moich rozmówczyń można wyróżnić dwie wizje macierzyństwa. Pierwszą z nich można wiązać z tradycyjnym podejściem do bycia matką, w ramach którego traktuje się macierzyństwo jako przeznaczenie kobiety. Wśród tej kategorii badanych bardzo często można odnaleźć stwierdzenia wskazujące na to, że plany związane z byciem matką pojawiały się u tych kobiet już na bardzo wczesnym etapie ich życia. Bardzo często pragnienie macierzyństwa towarzyszyło badanym od zawsze:

Nie bardzo pamiętam czasy, gdy nie myślałam o macierzyństwie, ponieważ odkąd pamiętam, zawsze chciałam być mamą. (K 8)

Kobiety z tej kategorii wskazywały, że zostanie matką nich było ich marzeniem:

Od zawsze marzyłam o tym, żeby mieć dzieci. (K 5)

Macierzyństwo było i jest moim marzeniem. (K 18)

Od zawsze marzyłam o swoich pociechach i planowałam, że będę mieć co najmniej dwójkę dzieci. (K 27)

Plany związane z macierzyństwem traktowane były przez te kobiety jako naturalny element życia:

Odkąd pamiętam, zawsze mi się wydawało to takie naturalne. Fajne, naturalne i zawsze taki pozytywny bardzo stosunek do tego miałam i nie wyobrażam, nie wyobrażałam i nie wyobrażam sobie nie mieć dzieci. (K 33)

Myślę, że każda kobieta, przynajmniej ja, od małego marzy, że będzie miała męża i dzieci. (K 15)

Posiadanie w przyszłości dziecka było dla większości badanych z tej kategorii oczywistością:

Wydawało mi się to proste – ludzie biorą ślub, a potem PO PROSTU mają dziecko/dzieci. I dla mnie wydawało się oczywiste, że rok po ślubie będzie już nas więcej. (K 35)

Należy także podkreślić, że znaczna część tych kobiet mówiła wprost o tym, że nie przypuszczała, iż realizacja potrzeby posiadania dziecka może być w ich przypadku problematyczna:

Nigdy nie sądziłam, że będę miała problemy z posiadaniem własnych dzieci. (K 30)

W ogóle nie przyszło mi do głowy, że akurat u nas będą kłopoty. (K 35)

Treść drugiej wizji macierzyństwa, która pojawiała się w wypowiedziach kobiet doświadczających trudności prokreacyjnych, wskazywała na bardziej współczesne podejście do posiadania dzieci. Macierzyństwo w tej wizji było ważnym elementem wpisanym w plany na przyszłość badanych. Jednak podjęcie decyzji o macierzyństwie wiązało się, w ich przypadku, z pojawianiem się sprzyjających warunków zewnętrznych. Kobiety z tej kategorii miały konkretny plan na swoje życie, a macierzyństwo było oczywistym, choć jednym z jego elementów. Badane wiedziały dokładnie, jakie warunki muszą zostać spełnione, aby zdecydowały się na rozpoczęcie starań o dziecko:

Zawsze działałam według planu, tzn. studia, szukanie pracy, remontowanie mieszkania. Dziecko zgodnie z planem miało się pojawić po zaliczeniu wcześniejszych etapów. (K 20)

Twierdziłam, że najpierw ukończę szkołę średnią, potem studia i znajdę odpowiedniego partnera. Chciałam mieć dzieci, jak już wszystko będzie poukładane. (K 14)

Najczęściej kobiety zwracały uwagę na to, że w ich planach najistotniejszym elementem było poznanie odpowiedniego partnera:

Od zawsze wiedziałam, że przyjdzie odpowiedni czas i spotkam mężczyznę, któremu będę chciała urodzić dziecko. (K 2)

Wiedziałam, że jak poznam odpowiedniego mężczyznę, to za jakiś czas w naszej rodzinie na pewno pojawią się dzieci. (K 22)

W wypowiedziach tej kategorii badanych, podobnie jak w grupie poprzedniej, pojawiały się stwierdzenia świadczące o tym, że kobiety te nie przypuszczały, iż mogą znaleźć się w sytuacji utrudnionej prokreacji:

Wierzyłam, że po prostu zajdę w ciążę i urodzę dziecko. (K 32)

Wiedziałam, że będę mieć dziecko i że nie będzie z tym problemu. Wtedy, kiedy sobie zaplanuję, wtedy to będzie. (K 34)

Motywy podjęcia decyzji o posiadaniu dziecka

Motywy, jakimi kierowały się badane przez mnie kobiety w momencie podejmowania decyzji o rozpoczęciu starań o dziecko, można podzielić na dwie kategorie – „odpowiedni moment” oraz „pojawiające się pragnienie”.

„Odpowiedni moment” na zostanie matką był różnie definiowany przez badane. Kobiety najczęściej wskazywały na spłot różnych okoliczności, których pojawianie się umożliwiło im rozpoczęcie prokreacji:

Moment wybraliśmy taki, ponieważ skończyłam studia, mieliśmy stabilne prace, ślub, więc to był moment na dziecko i stąd taka decyzja. (47A)

Starania się rozpoczęły, jak skończyliśmy oboje studia, dostaliśmy dobrą pracę i odpowiednie umowy. (41A)

Dodatkowo należy zaznaczyć, że badane podkreślały w swoich wypowiedziach, że dokładnie wiedziały, jakie warunki muszą zostać spełnione, aby można było mówić w ich przypadku o odpowiednim momencie na powiększenie rodziny. Kobiety z tej kategorii bardzo często wskazywały, że ważne dla nich było to, aby przed rozpoczęciem starań o dziecko mieć stabilną sytuację finansową:

[...] założyłam własny biznes. Już nie tylko mąż zarabiał, ale ja też. To pozwoliło nam na to, aby zacząć się starać o dziecko. (K 7)

Dla badanych ważna była także stabilność zatrudnienia:

[...] miałam umowę na czas nieokreślony. (K 12)

[...] mamy stałe umowy o pracę. (K 24)

Część kobiet „odpowiedni moment” na macierzyństwo definiowała poprzez zawarcie związku małżeńskiego. W swoich wypowiedziach badane te odwoływały się do zasad religijnych, zgodnie z którymi były wychowane:

Mamy swoje chrześcijańskie poglądy i nie chcieliśmy tzw. wpadki, żeby dziecko przed ślubem, z brzuchem przed ołtarzem itd., dlatego wcześniej się zabezpieczaliśmy. (K 3)

Myślę, że tak zostaliśmy wychowani, że najpierw ślub, a dopiero potem dziecko – według kolejności. (K 4)

Część kobiet definiowała „odpowiedni moment” na rozpoczęcie starań o dziecko nie poprzez zewnętrzne okoliczności, ale poprzez wewnętrzną dojrzałość i gotowość:

Stwierdziliśmy, że jesteśmy wystarczająco dojrzały na dziecko. (K 28)

Uznałam, że dojrzałam psychicznie do tego, doszliśmy do wniosku, że jesteśmy już na to gotowi. (K 27)

Dla kobiet z drugiej z wyszczególnionych kategorii podjęcie decyzji o rozpoczęciu starań o dziecko wynikało z pojawienia się u nich „pragnienia macierzyństwa”. Część badanych jasno stwierdziła, że nie było istotne dla nich, jak wyglądała ich sytuacja w momencie, w którym zapragnęły zostać matką:

Ja bardzo chciałam już być mamą. Mąż o tym wiedział i zgodził się na to. Też chciał, ale pewnie nie tak bardzo jak ja. Nie braliśmy specjalnie pod uwagę sytuacji finansowej i zawodowej. (8A)

Nawet gdy na początku kobiety z tej kategorii planowały, w którym momencie ich życia będzie odpowiedni czas na dziecko, pojawianie się silnej potrzeby macierzyństwa sprawiło, że wcześniejsze ustalenia traciły na znaczeniu:

O dziecku myśleliśmy już wcześniej, ale zwlekaliśmy z tym, bo nie mamy swojego domu. Chcieliśmy dopiero zacząć, jak będziemy na swoim, ale nie wiadomo, kiedy to będzie, więc postanowiliśmy, zapragnęliśmy nie zwlekać, bo bardzo chcemy mieć maluszka. (K 5)

Pojawianie się „pragnienia macierzyństwa” często było niespodziewane dla badanych:

Taki moment nadszedł, w zasadzie spadł na mnie jak grom z jasnego nieba. Poczułam, że muszę mieć dziecko, już, teraz, natychmiast. (K 2)

Potrzeba posiadania dziecka wiązała się często z przeświadczeniem o pewnej niekompletności związku:

Brakowało czegoś w naszym związku, w naszym małym domu. (K 23)

Kobiety podkreślały, że chęć posiadania dziecka była naturalnym skutkiem łączących je relacji z mężem/partnerem:

[...] bo się kochamy, bo wiedzieliśmy i czuliśmy oboje, że chcemy powiększyć rodzinę. (K 18)

[...] zdecydowaliśmy, że chcemy mieć dziecko, bo bardzo się kochamy, a ono byłoby owocem tej miłości. (K 26)

Początek starań o dziecko

Zdecydowana większość badanych kobiety w momencie rozpoczynania starań o dziecko nie przypuszczała, że w ich przypadku mogą pojawić się trudności prokreacyjne. W wspomnieniach badanych, które nie myślały o potencjalnych problemach prokreacyjnych, pierwsze miesiące starań o dziecko jawiły się jako pełne pozytywnych przeczuć i uczuć. Większość tych kobiet, mówiąc o tym okresie w ich życiu, podkreśla uczucie podekscytowania, które im towarzyszyło:

Byliśmy podekscytowani i szczerze wierzyliśmy, że niedługo się uda. (K 14)

Takie ogólne podniecenie w sensie nie seksualnym, tylko duchowym. Nie wiem, ciężko mi to określić. (K 35)

Poza podekscytowaniem kobietom towarzyszyła wielka wiara i nadzieja, które graniczyły wręcz z pewnością, że bardzo szybko uda im się zająć w ciąży i urodzić dziecko:

[...] głęboko wierzyłam, że bez najmniejszego problemu uda nam się zaciążyć. (K 7)

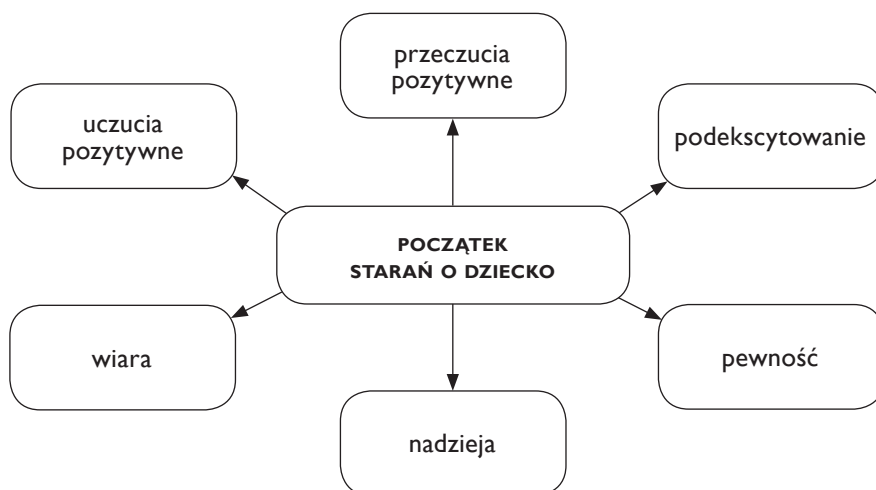
Z nadzieją, wielką nadzieją na maluszka. (K 17)

Część kobiet wyobrażała sobie w tym czasie, jak będą wyglądać ich wspólne chwile z dzieckiem:

Jak widziałam małe dzieci na ulicy, to się uśmiechałam i wyobrażałam swoje własne, jak jesteśmy na spacerze w trójkę albo jak w domu gwarno i wesoło będzie za jakiś czas. (K 5)

Mimowolnie myśli badanych krążyły wokół przyszłości, w której mają już dziecko:

W tym czasie miałam już wymyślone imiona dla dzieci, plan pokoju po przyjściu dziecka na świat. Już nawet zaczęłam wtedy kupować ciuszki dla dzieci. (K 8)



Schemat 1. Początek starań o dziecko – brak przeświadczenia o potencjalnych trudnościach

Źródło: opracowanie własne.

Wśród badanych przeze mnie kobiet była grupa, która w momencie rozpoczynania starań o dziecko wiedziała, że w ich przypadku mogą się pojawić trudności prokreacyjne. W tej kategorii kobiet były takie, które już wcześniej doświadczyły problemów związanych z funkcjonowaniem ich organizmu, najczęściej dotyczyły one nieregularnych cykli miesięczkowych i zaburzeń hormonalnych:

O problemach z płodnością wiedziałam, zanim się jeszcze zaczęliśmy starać o dziecko. Pierwszej miesiączki dostałam dopiero, gdy miałam 18 lat i do tego była bardzo nieregularna. (K 6)

O problemach z zajściem myślałam dużo wcześniej. Nieregularne problemowe cykle, zawirowania hormonalne miałam od dawna. (K 24)

Jedna z badanych miała usunięty prawy jajnik i jajowód:

Niestety, u mnie od samego początku miałam już „wpojone” od mojego ginekologa, że łatwo nie będzie. (K 10)

Pozostałym dwóm kobietom towarzyszyły irracjonalne, niepodparte żadnymi medycznymi diagnozami, przeczucia, że mogą ich dotyczyć trudności prokreacyjne:

Na pewno pomyślałam sobie, że coś jest nie tak, bo generalnie przy tylu jakiś tam sytuacjach, gdzie było ryzyko wpadki i nigdy nie było takiej opcji. (K 32)

[...] miałam takie myśli, że jak zapadnie decyzja o dziecku, to zaczną się jakieś problemy. (K 37)

W przypadku tej kategorii kobiet początek starań o dziecko od razu wiązał się ze współdziałaniem z lekarzami. Świadomość możliwych trudności sprawiała, że ich nastawienie do starań o dziecko było zupełnie inne niż wśród kobiet, które nie obawiały się problemów z poczęciem dziecka.

Sposoby definiowania kobiecości

Przeprowadzona przeze mnie analiza wypowiedzi kobiet doświadczających pierwotnych trudności prokreacyjnych pozwoliła na zidentyfikowanie czterech sposobów definiowania tego, co dla tych badanych oznacza bycie kobietą. Dwie wyszczególnione kategorie definicji mieszczą się w ramach tradycyjnego modelu kobiecości. Pierwsza z nich nawiązuje do wymiaru kobiecości związanego z rolami rodzinnymi – kategoria „tylko rodzina”. W drugiej z nich badane kobiety wskazują na wymiar kobiecości związany z wyglądem zewnętrznym i cechami osobowości – kategoria „specyficzne cechy kobiety”. Trzecia zidentyfikowana kategoria definicji wpisuje się w egalitarny model kobiecości – kategoria „nie tylko rodzina”. Ostatnią z kategorii definicji, ze względu na treść wypowiedzi badanych należących do niej, trudno jest wpisać w któryś z trzech wymienianych w literaturze modeli kobiecości/męskości – kategoria „trudność w udzieleniu odpowiedzi”. Należy podkreślić, że prośba o zdefiniowanie kobiecości okazała się jednym z najtrudniejszych pytań, jakie zadałam podczas wywiadu badanym kobietom. Zdecydowanie mniejszą trudność sprawiało im opisywanie przebiegu swoich trudności prokreacyjnych, niż zdefiniowanie tego, co dla nich oznacza bycie kobietą.

Jako pierwszą omówię kategorię badanych, które zdefiniowały kobiecość poprzez pryzmat ról rodzinnych. W jej ramach można wyróżnić dwie podkategorie:

1) odwołanie się wyłącznie do roli matki:

Bycie kobietą to bycie matką dla dzieci swoich. (K 5)

Dla mnie bycie kobietą równa się bycie matką. (K 8)

2) odwołanie się do roli żony i matki:

[...] być kobietą to dla mnie żoną i matką. (K 4)

Badane, dla których kobiecość wiązała się wyłącznie z byciem matką, często widziały w urodzeniu dziecka biologiczną rolę kobiety:

[...] być kobietą to znaczy spełnić biologicznie swoją rolę, a biologiczną rolę kobiety jest urodzenie dziecka, bo do tego kobieta została stworzona. (K 6)

W wypowiedziach tej podkategorii kobiet pojawiały się wprost stwierdzenia, że trudności prokreacyjne sprawiają, że przestają się one czuć kobietami:

Nie czuję się kobietą, bo nie mogę mieć dzieci. Moje poczucie kobiecości zniknęło gdzieś między pragnieniem macierzyństwa. (K 19)

Czuję, jakbym zawodziła w całości, brak tego „jednego” elementu oznacza dla mnie utratę kobiecości, ja nie czuję się kobietą [...]. (K 30)

Badane, które definiowały kobiecość przez pryzmat bycia żoną i matką, często podkreślały, że aby być kobietą, należy nie tylko realizować te dwie role. Kobiety dodatkowo powinny spełniać się w tych rolach:

Dla mnie oznacza to, że kobieta powinna przede wszystkim być mamą i żoną i spełniać się w tym, co najważniejsze. (K 29)

Kobieta, być matką, żoną, spełniać się w tej roli. (K 34)

W wypowiedziach tej podkategorii badanych można odnaleźć fragmenty, które wskazują na to, że trudności w realizacji roli matki, pomimo spełniania się w roli żony, sprawiają, że te kobiety nie czują się w pełni spełnione:

Chciałam mieć dom, mam dom, chciałam mieć męża, rodzinę, niedzielne obiady, pranie, sprząatanie, gotowanie, robienie słoików, wszystko mam. Także myślę, że brakuje mi tylko dziecka do spełnienia się. (K 36)

W ramach kategorii „specyficzne cechy kobiety” badane definiowały kobiecość poprzez odwołanie się do wyglądu zewnętrznego oraz cech osobowości, jakie powinna mieć kobieta. W swoich definicjach badane z tej kategorii podkreśliły, że kobiecość wiąże się dla nich z dbaniem o siebie:

Być kobietą to wyzwania, pytania, dylematy [...] jak być zadbaną, a jednocześnie nie spędzać całego dnia w łazience i nie wydawać na to całej pensji. (K 2)

Kobieta faktycznie powinna dbać o siebie. (K 13)

Być kobietą, po prostu kobieta musi być zadbana. (K 25)

Poza wyglądem zewnętrznym istotne są także dla badanych cechy osobowości kobiety, takie jak emocjonalność i uczuciowość:

Być taką istotą emocjonalną [...], bardziej jednak przez pryzmat uczuć decydującą, tak bym określiła kobietę. (K 33)

W wypowiedziach kobiet z tej kategorii nie pojawiły się stwierdzenia wskazujące na sytuacje kwestionowania przez nie swojej kobiecości.

Badane należące do kategorii „nie tylko rodzina” definiowały kobiecość poprzez odwołanie się do rodziny, ale przy uwzględnieniu także innych aspektów funkcjonowania kobiety. Dla części z nich bycie kobietą poza realizowaniem ról żony i matki oznacza także funkcjonowanie na rynku pracy:

Kobieta to osoba, która potrafi sprostać każdemu wyzwaniu, łącząc swoje zawodowe pasje z pasją, jaką jest rodzina i znajdując czas na odpoczynek. (K 21)

Jedna z tych kobiet podkreślała, że jej zdaniem współcześnie od kobiet wymaga się łączenia ról zawodowych i rodzinnych:

Przed kobietami stawia się bardzo wiele oczekiwań i wymaga, aby się one do nich stosowały. W dzisiejszym pojęciu kobieta najlepiej, żeby była tak zwaną kobietą sukcesu, a do tego oczywiście powinna mieć silny instynkt macierzyński i najlepiej, aby po pełnym dniu pracy wracała do domu z zakupami, następnie przygotowywała pyszny rodzinny obiad i spełniała się, jako żona oraz matka. (K 23)

W ramach tej kategorii pojawiały się także wypowiedzi, w których badane wskazywały, że w ich odczuciu kobieta powinna łączyć życie rodzinne z dbaniem o własny rozwój:

Dla mnie być kobietą to łączyć życie rodzinne z realizowaniem się na innych polach. (K 20)

Żyć na wysokich obrotach, 1) spełniać swoje marzenia, 3) rozwijać się, 2) założyć rodzinę. (K 37)

W wypowiedziach tej kategorii kobiet, podobnie jak w już omówionej, nie pojawiły się stwierdzenia wskazujące na sytuacje kwestionowania przez badane swojej kobiecości.

Ostatnią wyszczególnioną przeze mnie w wypowiedziach badanych kobiet kategorią definicji kobiecości była kategoria „trudność w udzieleniu odpowiedzi”. Szczególnie w tej grupie badanych pojawiały się negatywne reakcje w momencie, w którym zadawałam im pytanie o to, co oznacza dla nich bycie kobietą. Część z nich potrzebowała dłuższej przerwy w prowadzeniu wywiadu. Na moje pytania o przyczyny przerwy

uzyskiwałam odpowiedzi stwierdzające, że jest to dla tych kobiet pytanie niezwykle problematyczne:

To pytanie jest dla mnie zbyt trudne, nie chcę na nie odpowiadać. (K 7)

Ciężko mi odpowiedzieć. (K 11)

Część z badanych od razu mówiła, że nie chce na to pytanie odpowiadać i prosi o przejście do dalszej części wywiadu:

Poproszę o inne pytanie. Te jakoś sprawia mi problem. (K 18)

Może zostawmy te pytania bez odpowiedzi. (K 31)

Wszelkie próby dopytania badanych o źródło trudności w zadanym im pytaniu nie przyniosły rezultatu. Kobiety bardzo nerwowo reagowały na moje próby.

W przypadku tej kategorii badanych na podstawie ich wypowiedzi dotyczących definicji kobiecości trudno jednoznacznie określić ich stosunek do własnej kobiecości. Aby lepiej zrozumieć treść odpowiedzi tych kobiet, przyjrzałam się ich sytuacji związanej ze staraniami o dziecko w momencie uczestnictwa w wywiadach. Kategoria ta różni się pod tym względem od pozostałych. Prawie wszystkie badane z kategorii „tylko rodzina”, „specyficzne cechy kobiety” oraz „nie tylko rodzina” w czasie realizacji wywiadu kontynuowały swoje starania o dziecko. Z kolei w kategorii „trudność w udzieleniu odpowiedzi” prawie wszystkie badane były w trakcie zawieszenia starań. Decyzję o przerwie w staraniach kobiety motywowały potrzebą odpoczynku od trudów dotychczasowych starań:

Na razie zdecydowałam zaprzestać starań. Głównie po to, aby odpocząć po tym wszystkim, psychicznie i fizycznie [...]. (K 7)

Przestaliśmy się starać, liczyć dni płodne i odwiedzać lekarzy. Ta ciągła walka ze łzami, gdy dostawałam kolejny okres, klótnie o seks w dni płodne. (K 16)

Wiele mówiły o tym, z jakimi przeszkodami musiały się zmierzyć:

To był bardzo trudny czas, psychicznie i fizycznie, ból psychiczny i fizyczny. Ciągła walka, niepewność, strach. Trudny czas, bo to ciągle zmaganie się z niepewnością, badaniami, operacjami, bólem, upływającym czasem, pustką. Teraz brak sił, zawieszenie starań. (K 11)

Badane kobiety z tej kategorii zaznaczały przy tym, że dotychczasowy okres starań wpłynął negatywnie na nie same:

Okres starań wpłynął na mnie. Stałam się w pewnym momencie bardziej płacziwa, rozpaczywałam strasznie to, co mnie spotkało. Teraz muszę odpocząć. (K 18)

Mam na razie dość tego, że ciągle jestem smutna, zła, rozgoryczona, nieznośna – hormony – nie potrafiłam sobie miejsca znaleźć. (K 26)

Jedna z kobiet w momencie realizacji wywiadu zastanawiała się nad przerwaniem starań o dziecko:

Relacja między mną a mężem z każdym miesiącem starań jest coraz bardziej napięta, coraz częściej się kłócimy albo po prostu ze sobą wcale nie rozmawiamy. Smutek, żal, pretensje do całego świata o niesprawiedliwość. Ciężko opisać te uczucia, ale powiem Ci szczerze, że chyba mam dość na jakiś czas. (K 31)

Można przypuszczać, na podstawie przytoczonych wypowiedzi, że trudności w definiowaniu kobiecości w tej kategorii badanych mogły wynikać z ich decyzji dotyczących działań prokreacyjnych. Zawieszenie starań mogło się w ich przypadku wiązać z jednoczesnym „zawieszeniem” ich kobiecości.

Sposoby definiowania kobiecości przez kobiety doświadczające pierwotnych trudności prokreacyjnych – podsumowanie

W życiu 37 kobiet, których wypowiedzi stały się podstawą do przeprowadzonej w ramach niniejszego artykułu analizy, wizja bycia matką była obecna jeszcze przed podjęciem przez nie decyzji o rozpoczęciu starań o dziecko. U większości z nich przeświadczenie o tym, że w przyszłości zostaną matkami, pojawiło się już na bardzo wczesnym etapie życia, stając się jednym z marzeń. Bycie matką dla badanych było czymś naturalnym, co pojawi się w ich życiu w momencie, w którym będą na nie gotowe. Macierzyństwo było dla respondentek zadaniem do wypełniania.

Bardzo rzadko zdarzało się, że któraś z badanych kobiet zastanawiała się nad tym, że w jej przypadku mogą się pojawić trudności prokreacyjne. Najczęściej uważały one, że w momencie, w którym uznają, że nadszedł odpowiedni czas na posiadanie dziecka lub poczuć pragnienie macierzyństwa, bez problemu zrealizują swoją potrzebę. Margarete Sandelowski wraz z zespołem²¹ stwierdziła, że wielu osobom towarzyszy tak zwane domniemanie płodności (*the presumption of fertility*), które polega na traktowaniu własnej płodności jako pewnej oczywistości. Płodność w takim ujęciu jest właściwością, która podlega kontroli. Można ją skutecznie czasowo ograniczyć, wyeliminować lub przywrócić w pożądanym momencie. W przypadku większości badanych kobiet rozpoczęcie starań o dziecko wiązało się z pozytywnymi uczuciami, wiarą i nadzieją, że ich marzenie o macierzyństwie szybko się spełni. Badane, które przystąpiły do starań z obawami o ich efekty, w większości wiedziały już o swoich problemach zdrowotnych, więc w pewnym sensie były przygotowane na możliwość pojawiania się w ich przypadku trudności prokreacyjnych. Moje rozmówczynie, dla większości których macierzyństwo

²¹ Zob. M. Sandelowski, D. Holditch-Davis, B.G. Harris., *Living the life: Explanations of infertility*, "Sociology of Health and Illness" 1999, vol. 12, no 2, s. 195-215.

było ważnym elementem myślenia o sobie, musiały zweryfikować swoje wcześniejsze założenia o prostej drodze do bycia matką. Badane w tej sytuacji zapytałam o to, co dla nich oznacza bycie kobietą.

Rekonstrukcja treści wypowiedzi badanych dotyczących ich podejścia do macierzyństwa oraz sposobów odpowiedzi na pytanie, co oznacza dla nich bycie kobietą, pozwoliła na wyodrębnienie czterech typów kobiecości kobiet doświadczających pierwotnych trudności prokreacyjnych. W tabeli 1 zaprezentowano wyszczególnione typy kobiecości.

Tabela 1. Sposoby definiowania kobiecości przez kobiety doświadczające pierwotnych trudności prokreacyjnych

Podejście do macierzyństwa	Definicja kobiecości	Kobiecość kobiet doświadczających trudności prokreacyjnych
Tradycyjny model kobiecości	kobieta jako matka	kobieceość kwestionowana
Pragnienie dziecka od zawsze		
Naturalność i oczywistość macierzyństwa/bycia matką		
Odpowiednio wybrany moment		
Przeświadczenie o braku problemów prokreacyjnych		
Tradycyjny model kobiecości	kobieta jako matka i żona	kobieceość niekompletna
Pragnienie dziecka od zawsze		
Naturalność i oczywistość macierzyństwa/bycia matką		
Odpowiednio wybrany moment		
Przeświadczenie o braku problemów prokreacyjnych		
Tradycyjny/egalitarny model kobiecości	kobieta poprzez pryzmat cech	kobieceość pomimo trudności
Macierzyństwo jako kolejny etap życia		
Życie według planu	kobieta w różnych obszarach funkcjonowania	
Odpowiednio wybrany moment		
Przeświadczenie o możliwych problemach prokreacyjnych		
Pragnienie dziecka od zawsze	kobieta – trudno powiedzieć	kobieceość zawieszona
Naturalność i oczywistość macierzyństwa/bycia matką		
Odpowiednio wybrany moment		
Przeświadczenie o braku problemów prokreacyjnych		

Źródło: opracowanie własne.

Wypowiedzi badanych kobiet najczęściej wpisywały się w tradycyjny model kobiecości. Szczególnie liczna okazała się grupa badanych, które definiowały kobiecość poprzez pryzmat ról rodzinnych – roli matki i/lub roli żony. Wśród tej kategorii kobiet dominowały te, które deklarowały, że od zawsze chciały zostać matkami oraz dokładnie wybrały moment, w którym zdecydowały się na realizację potrzeby posiadania dziecka.

Żadna z tych badanych nie spodziewała się, że w jej przypadku mogą się pojawić trudności prokreacyjne. W przypadku kobiet, które definiowały kobiecość tylko poprzez bycie matką, najczęściej pojawiało się kwestionowanie własnej kobiecości – „kobiecość kwestionowana”. Badane, które rozszerzały definicje bycia kobietą dodatkowo o bycie żoną, najczęściej wskazywały, że nie czują się w pełni spełnione jako kobiety z powodu niemożności realizacji roli matki – „kobiecość niekompletna”.

W przypadku kobiet z kategorii „specyficzne cechy kobiety”, która także wpisuje się w tradycyjny model kobiecości, można zaobserwować odmienny od powyżej prezentowanego sposób podejścia do macierzyństwa. Wszystkie badane z tej kategorii uzależniały decyzję o rozpoczęciu działań prokreacyjnych od wystąpienia odpowiednich okoliczności zewnętrznych. Decyzję o rozpoczęciu starań o dziecko podjęły w momencie, w którym uznały, że nadszedł ten odpowiedni czas. Każda z nich miała świadomość, że w ich przypadku mogą wystąpić trudności prokreacyjne. U tej kategorii badanych nie pojawiały się wypowiedzi, które mogłyby wskazywać na kwestionowanie przez badane własnej kobiecości lub poczucie niekompletności. Co ciekawe, badane należące do kategorii „specyficzne cechy kobiety” były bardzo podobne pod względem podejścia do macierzyństwa, motywów decyzji o rozpoczęciu starań o dziecko oraz w ocenie początkowego okresu działań prokreacyjnych do kobiet z kategorii „nie tylko rodzina”. Te kobiety także uważały, że możliwość realizowania się w roli matki jest uzależniona od zaistnienia odpowiednich czynników zewnętrznych. Ich decyzja o rozpoczęciu starań o dziecko wynikała właśnie z określenia swojej sytuacji jako odpowiedniej dla bycia matką. Dodatkowo większość z nich miała świadomość tego, że ich starania prokreacyjne mogą być utrudnione. W przypadku tej kategorii nie pojawiły się także wypowiedzi świadczące o kwestionowaniu przez badane własnej kobiecości lub o poczuciu niekompletności. Pomimo tych podobieństw podejście do macierzyństwa prezentowane przez badane z kategorii „nie tylko rodzina” wpisuje się w egalitarny model kobiecości. Można zaryzykować stwierdzenie, że badane z kategorii „specyficzne cechy kobiety” oraz „nie tylko rodzina” skoncentrowały się na tym wymiarze kobiecości, który były w stanie zrealizować – „kobiecość pomimo trudności”. W pierwszym przypadku na wyglądzie zewnętrznym i cechach osobowości, w drugim na aktywności w innych sferach funkcjonowania niż rodzina.

Wpływ problemu niemożności realizacji pragnienia macierzyństwa na definiowanie siebie w roli kobiety najwyraźniej można było dostrzec w przypadku badanych, które miały trudności w udzieleniu odpowiedzi na pytania o to, co oznacza dla nich bycie kobietą. Większość z nich zastosowała technikę unikania rozmowy na ten temat, co może świadczyć o dużym koszcie emocjonalnym, który badane musiałyby ponieść w trakcie konfrontacji z trudnym dla nich pytaniem. W tej grupie dominowały osoby, które od zawsze marzyły o macierzyństwie oraz zdecydowały się na rozpoczęcie starań

z powodu pojawiającego się u nich pragnienia posiadania dzieci, bardzo często bez zastanawiania się nad ich sytuacją finansową, mieszkaniową itp. Nie zakładały także, że w ich przypadku mogą się pojawiać trudności prokreacyjne. Przyjrzenie się temu, jak wyglądały działania prokreacyjne kobiet z tej kategorii w momencie realizowania z nimi wywiadów, pozwala na lepsze zrozumienie tego, że unikały one konfrontacji z pytaniem, co oznacza dla nich bycie kobietą. Podjęcie decyzji o przerwie w działaniach prokreacyjnych dla kogoś, kto marzył o dziecku i u kogo pojawiło się silne pragnienie jego posiadania, musiało być niezwykle trudną decyzją. Kobiety te znalazły się w zawieszeniu pomiędzy staraniem się o dziecko a rezygnacją z realizacji marzeń i pragnień. Można zaryzykować stwierdzenie, że na ten czas „zawiesiły” one także swoją kobiecość – „kobiecość zawieszona”. Udzielenie odpowiedzi na pytanie, co oznacza dla nich bycie kobietą, musiałyby się wiązać z podjęciem decyzji dotyczącej ich przyszłości z dzieckiem lub bez dziecka.

Analiza zebranego materiału empirycznego umożliwiła pokazanie, w jak zróżnicowany sposób funkcjonowanie w sytuacji utrudnionej prokreacji wpływa na treść poczucia kobiecość kobiet, których dotyczy ten problem. Pomimo tego zróżnicowania należy stwierdzić, że w większości przypadków sytuacja ta negatywnie oddziałuje na sposób, w jaki kobiety doświadczające trudności prokreacyjnych odpowiadają na pytanie o to, co oznacza dla nich bycie kobietą.

„NOT FULLY” A WOMAN? WAYS OF DEFINING FEMININITY BY WOMEN EXPERIENCING PRIMARY PROCREATIVE PROBLEMS

Summary

This article is an attempt at answering the question of how women experiencing primary procreative problems define femininity. The analysis is based on the chosen fragments of interviews conducted with thirty-seven women experiencing primary procreative problems, realized by us within the research programme “From socially-determined health to social health: ways of coping with procreative problems”. In order to reconstruct the types of femininity represented by women experiencing primary procreative problems, we have analyzed the answers the participants gave to the questions relating to the place of motherhood in their future plans, reasons for making the decision to start trying for a baby, reminiscences of the early period of procreative actions and their ways of approaching the question of what it means to them to be a woman. The analysis of the collected empirical material allowed us to distinguish four types of femininity represented by women experiencing primary procreative problems – a questioned femininity, an incomplete femininity, a despite-it-all femininity and a suspended femininity. Identifying these four types of femininity represented by women experiencing primary procreative problems, allowed us to indicate the various ways in which procreative problems influence the definition of femininity for women experiencing them. However, despite all the identified differences, we can state that in most of the analysed cases, these problems have a negative impact on the way in which women experiencing them answer the question of what it means for them to be a woman.

Keywords: definitions of femininity, motherhood, procreative problems

Dorota Niewiedział

JUŻ NIE KOBIETA? SAMOOCENA ATRAKCYJNOŚCI CIAŁA STARZEJĄCYCH SIĘ WDÓW

Zasygnalizowana w tytule problematyka wydaje się zaskakująca z punktu widzenia dzisiejszych trendów kulturowych, w których atrakcyjność ciała jest związana przede wszystkim z młodością. Ponadto łączenie tematyki płci kulturowej z teorią starzenia się kobiety jest w przestrzeni publicznej niecodzienne i niepopularne. Co prawda, od lat 80. ubiegłego stulecia w literaturze gerontologicznej można wskazać poglądy, których konkluzją jest stwierdzenie, że „istnieje problem starych kobiet”. Jednak one w ostatniej fazie swego życia były konsekwentnie pokazywane w niekorzystnej sytuacji na różny sposób, w stosunku do ogółu starych ludzi. Najczęściej oceniano je jako gorsze i bardziej schorowane, mające mniejsze wsparcie, bardziej narażone na wdowieństwo, ciężkie kalectwo oraz korzystające częściej z pomocy instytucjonalnej. Badacze interesowali się przede wszystkim starzejącymi się kobietami tylko wtedy, gdy występowały wyraźne różnice w sposobie ich starzenia w porównaniu z mężczyznami. Płeć respondentów była najczęściej traktowana jako zmienna niezależna w wielu pracach z obszaru gerontologii, szczególnie w analizach na temat popularnych stereotypów starości i starych kobiet¹.

Tak wybiórczy sposób myślenia zawierał tylko niektóre elementy doświadczenia „bycia starą” i „bycia kobietą”. Myśląc o starzejących się wdowach, w niniejszym artykule podejmuje się dwie kwestie. Po pierwsze, dla naukowego dyskursu kluczowe wydaje się wskazanie, że istnieje niebezpieczeństwo pokazywania starzejących się kobiet tylko w kontekście wymienionych w poprzednim akapicie problemów, a co za tym idzie – istnieje obawa, że starzenie się kobiet to proces doprowadzający do problemu społecznego. Szczególnie, że dzisiejszą seniorkę spotyka wykluczenie z kultury, a w najlepszym wypadku wpisuje się ona w stereotyp, w którym najważniejsze cechy to jej nieatrakcyjny wygląd, zazdrość o młodość, walka o uwagę, czy też utrata kobiecości. Po drugie, podejmując problematykę atrakcyjności starzejących się kobiet, jako punkt wyjścia przyjęto pogląd, że nie traktuje się ich w perspektywie relacji czy porównania do starzejących się mężczyzn. Nie chodzi o ich atrakcyjność ocenianą przez innych. Bardziej dotyczy to indywidualnego doświadczenia strat starzejącej

¹ D. Gibson, *Broken down by age and gender “The Problem of Old Women” Redefined*, „Gender & Society” 1996, vol. 10, no 4, s. 433-448.

się kobiety (np. biologicznych aspektów starzenia, śmierci męża, przyjaciół) oraz jej zasobów osobowościowych.

Zasadniczo można by więc postawić następujące pytania: Czy starzejąca się wdowa to jeszcze kobieta? Czy może tracąca atrybuty młodości i osamotniona w wyniku śmierci męża, staje się obiektem, który nie ma prawa do oceny własnego ciała – zachwyty nad własnym ciałem? Jak obiektywnie istniejące straty kształtują indywidualne doświadczanie siebie przez kobiety wdowy? Konceptualizacja atrakcyjności własnego ciała przez kobiety owdowiałe w okresie późnej dorosłości może być różna. Wiadomo bowiem, że obraz psychiki i zachowania się człowieka dorosłego oraz człowieka starego jest w znacznym stopniu zróżnicowany wskutek podlegania wielorakim historyczno-kulturowym i pozanormatywnym uwarunkowaniom oraz wskutek podstawowej złożoności wzorców zmian rozwojowych². Interesujące będzie zatem uzyskanie odpowiedzi na pytanie o samoocenę atrakcyjności ciała wdów w starszym wieku i potraktowanie ich w sposób *genderowy*, zakładając *a priori*, że atrakcyjność ciała jest ważnym elementem ich tożsamości.

Starzejące się wdowy – aspekty społeczne i psychologiczne

Z punktu widzenia psychologicznej teorii rozwoju człowieka w ciągu życia (*life-span development*)³ problem wdowieństwa, który pojawia się w okresie starości, rozpatrywany jest jako adaptacja do straty (śmierci) współmałżonka. Najczęściej zdarzenie to analizowane jest jako doświadczenie żałoby oraz wynikających z niej konsekwencji zdrowotnych⁴, okres przejścia do dalszego życia⁵. W rozważaniach socjologicznych problem wdowieństwa przedstawia się też z punktu widzenia przeżywanej samotności, wyboru samotności czy osamotnienia⁶.

Dane z badań w Polsce wskazują, że w czasie ostatnich stu kilkudziesięciu lat mamy do czynienia z przesuwaniem się typowego wieku owdowienia w górę⁷. Wyniki badań pokazują, że: większość ze starych owdowiałych kobiet jest słabo wykształcona – im

² M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2004.

³ M. Lieberman, *Doors Close, Doors Open: widows grieving and growing*, New York 1996; P. Baltes, H. Reese, L. Lipsitt, *Life-span Developmental Psychology*, „Annual Review of Psychology” 1980, vol. 31, s. 65-110.

⁴ E. Bankoff, *Social Support and Adaptation to Widowhood*, „Journal of Marriage and the Family” 1983, vol. 45, no 4, s. 827-839.

⁵ L. Sugarman, *Life-Span Development: Frameworks, Accounts and Strategies*, New York 2001.

⁶ S.L. O'Bryant, R.O. Hansson, *Widowhood*, [w:] *Handbook of aging and the family*, red. R. Blieszner, V.H. Bedford, London 1995, s. 440-458.

⁷ M. Podęgrodzka, *Zróżnicowanie umieralności według stanu cywilnego*, „Studia Demograficzne” 1992, nr 3, s. 45-61.

starsza grupa wiekowa, tym niższy jest poziom wykształcenia; co trzecia starsza kobieta prowadzi jednoosobowe gospodarstwo domowe; ponad 96% utrzymuje się z niezarobkowych źródeł utrzymania⁸.

Owdowiała osoba musi sobie poradzić z samodzielnym gospodarowaniem (zadanie trudne dla kobiet głównie ze względów materialnych). Konsekwencje ostatecznego odejścia życiowego partnera są odczuwalne zwłaszcza dla osób w podeszłym wieku. Wdowieństwo wiąże się z podwyższoną umieralnością, za szczególnie zagrożony w tym zakresie uznaje się pierwszy rok po utracie współmałżonka. Dzieje się tak z powodu konieczności przystosowania się do nowo zaistniałej sytuacji⁹.

W przypadku kobiet, jak pokazują badania, 2-3 lata po owdowieniu następuje wzrost częstości i intensywności partycypowania w niektórych typach aktywności społecznej, co wskazywałoby na występowanie efektu kompensacyjnego (jest on zdecydowanie bardziej widoczny u kobiet niż mężczyzn)¹⁰. Kluczowe znaczenie mają tu takie czynniki, jak: wiek i stan zdrowia osoby w momencie zgonu współmałżonka, liczba dzieci i rodzeństwa, status materialny, a przede wszystkim niepoddające się kwantyfikacji cechy psychiczne jednostek dotkniętych stratą towarzysza życia¹¹.

Obecnie to, czy owdowiała kobieta powtórnie wyjdzie za mąż, nie jest już takie jednoznaczne. Współczesny człowiek bowiem, określany jako *homo options*, staje się dzisiaj samodzielnie „panem własnego losu”, kształtuje swoje życie w sposób, który nazwać można „biografią z wyboru”¹².

W konkluzji dotychczasowych rozważań warto podkreślić, że starzejąca się kobieta-wdowa stanowi pewien fenomen, traktowany częściej negatywnie, bardziej stereotypowo niż kobiety w innych okresach życia. Zdaniem Pat Chambers¹³ należy zrewidować pogląd obecny we wcześniejszej literaturze o negatywnym i problematycznym losie wdowy. Rzeczywiście, stereotypy dotyczące starych wdów są powszechne i – ogólnie – mają wydźwięk negatywny, co odzwierciedla zarówno *ageism*, jak i – niestety – obecne w przestrzeni społecznej seksistowskie postawy¹⁴. Tak jak każdy stereotyp, również ten dotyczący owdowiałych kobiet ma tendencję do „ujednolicania kobiet” i skupia się na aspektach „utruty i żaloby”¹⁵. Jednak Anne Matthews stwierdziła, że zmiana osobowościowa wdów związana z późniejszym życiem może mieć zarówno pozytywne, jak

⁸ GUS (Główny Urząd Statystyczny): *NSP 2002. Ludność. Stan i struktura demograficzno-społeczna*, Warszawa 2003, s. 293.

⁹ K.F. Ferraro, *Aging and role transitions*, [w:] *Handbook of aging and the social sciences*, red. R.H. Binstock, L.K. George, San Diego 2001, s. 313-330.

¹⁰ S.L. O'Bryant, R.O. Hansson, *op. cit.*, s. 440-458.

¹¹ *Ibidem*.

¹² E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*, Warszawa 2008.

¹³ P. Chambers, *Older widows and the life course: Multiple narratives of hidden lives*, New York 2005.

¹⁴ M. Owen, *A World of Widows*, New Jersey 1996.

¹⁵ P. Chambers, *op. cit.*, s. 78.

i negatywne konsekwencje. Po roku żałoby większość wdów zaczyna odbudowywać swoje życie społeczne i kształtować nową tożsamość¹⁶. Deborah Carr i Rebecca Utz stwierdziły¹⁷, że starsze kobiety, które były zależne od swoich mężów, miały niższy poziom samooceny przed żałobą niż po tym okresie. Można wysunąć wniosek, że poczucie kobiecej niezależności wzrosło, ponieważ wdowy odkryły, że są w stanie funkcjonować samodzielnie. Wdowieństwo może być zatem okresem wzrostu, rozwoju i wyzwolenia, kształtujących się w wyniku powstawania nowych interakcji społecznych, kontaktów z przyjaciółmi czy podejmowania społecznych działań w pozostałych jeszcze latach życia¹⁸. Wydaje się, że w dzisiejszym dyskursie akademickim zanika refleksja nad pozytywnymi aspektami bycia kobietą-wdową w podeszłym wieku. Brakuje szerszej analizy dotyczącej siły kobiecych przyjaźni i ich wpływu na różne aspekty życia społecznego, publicznego, są to bowiem te elementy życia kobiet, które mają ważne konsekwencje dla przebiegu ich starości. Kobiety z wieloletnim doświadczeniem w utrzymywaniu i ustanawianiu więzi społecznych w rodzinach, stosunkach towarzyskich, stowarzyszeniach, wolontariacie itp., są po prostu lepiej przygotowane do tworzenia sieci społecznych, mają duże kompetencje społeczne. Jest to istotne szczególnie w ostatnim okresie, w obliczu wielu strat, które przynosi starość (śmierci przyjaciół, członków rodziny), gdyż wsparcie, szczególnie emocjonalne i społeczne, wiąże się ze zdolnością do radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami życiowymi oraz jest też ważne dla zdrowia i długowieczności¹⁹. Istnieją pewne dowody na to, że kobiety lepiej radzą sobie w obliczu strat niż mężczyźni i jest to cecha, która staje się coraz bardziej charakterystyczna właśnie w podeszłym wieku. Większa wytrwałość kobiet, tworzenie silniejszych więzi społecznych i osobiste zdolności radzenia sobie są ujmowane w istniejącej literaturze tylko w odniesieniu do istniejących problemów (np. utraty małżonka)²⁰. Jednak te same atuty wydają się ważne w konstruowaniu własnej starości, adaptacji do zmieniających się warunków życia, a być może także do tworzenia obrazu własnej atrakcyjności.

(Nie)atrakcyjność kobiet w okresie późnej dorosłości

W literaturze pięknej, według Marii Janion²¹, starzejąca się kobieta przedstawiana jest stereotypowo i symbolicznie na różne sposoby. Z jednej strony jest wykluczoną z życia

¹⁶ A.M. Matthews, *Widowhood in Later Life (Butterworths perspectives on individual and population aging)*, New York 1991.

¹⁷ D. Carr, R. Utz, *Late-life Widowhood in the United States: New Directions in Research and Theory*, „Ageing International” 2002, vol. 27, no 1, s. 65-88.

¹⁸ P. Chambers, *op. cit.*; K. Davidson, *Gender differences in new partnership choices and constraints for older widows and widowers*, „Ageing International” 2002, vol. 27, no 4, s. 43-60.

¹⁹ D. Gibson, *op. cit.*, s. 445.

²⁰ *Ibidem*, s. 446.

²¹ <http://www.oska.org.pl/biuletyn/10/86.pdf> [dostęp: 9.09.2013].

i pozbawioną wszystkiego czarownicą, która ukrywa się w niedostępnych miejscach, by tam prowadzić proceder przede wszystkim leczniczy, wróżbiarski czy aborcyjny. Na obrazach starych mistrzów czarownica przedstawiana jest na ogół jako bezzębna starucha, wychudzona, koścista, z obrzydliwą, kaprawą twarzą. Znamienne jest zaznaczanie się już w starożytności – na przykład w poezji rzymskiej – tradycja przedstawiania starej kobiety w sposób całkowicie odarty ze szlachetności. Była ona okropnym potworem, a jej zamiary erotyczne były wyszydzane z całym okrucieństwem²².

Ponadto traktowano starą kobietę jak matkę, matronę, rodzicielkę pełniącą określoną funkcję. Najczęściej wpływała ona na życie młodych kobiet: była swatką, przyzwoitką, strażniczką normy; kobietą po klimakterium, która trzymała w rękę wszystkie sznurki, niszczyła ludzi, reprezentowała opinię moralną.

W najbardziej tradycyjnych, patriarchalnych kulturach stare kobiety były strażniczkami tradycji, obyczajów. Wpajały młodym wszystkie zasady obowiązującej kultury. Być może też oddawały się zemście na młodszych pokoleniu.

Obraz starej kobiety tworzony w literaturze przez starszego mężczyznę pokazuje, że nie uważał on starej kobiety za swoją partnerkę. Do starego mężczyzny pasowała młoda kobieta, co w konsekwencji powodowało, że o swoich rówieśniczkach wypowiadał się on z jeszcze większą niechęcią, sądząc, że jeśli pogardę i wstręt do starości sceduje na nie, to sam pozostanie od tego wolny²³.

Maria Janion wskazuje, że w przestrzeni publicznej o starzejących się kobietach niewiele wiadomo, dopiero współczesne badania, ujawniające ich wizerunek, rzucają na ten problem więcej światła. Koncentrują się one wokół tematu obrazu oraz doświadczenia własnego ciała i atrakcyjności wśród osób w wieku podeszłym²⁴. Badacze podkreślają, że przede wszystkim społeczne normy odnoszące się do cielesności, medialne przekazy dotyczące starości i kulturowe znaczenia przypisane procesowi starzenia są głównymi czynnikami wpływającymi na kształtowanie się subiektywnego doświadczenia własnego ciała przez osoby w wieku podeszłym²⁵. W konsekwencji większość z istniejących opracowań dotyczy stosunku osób starszych do swojego wyglądu, wpływu zmian fizycznych wywołanych poprzez proces starzenia na poczucie własnej wartości lub

²² L. Winniczuk, *Kobiety świata antycznego*, Warszawa 1973.

²³ <http://www.oska.org.pl/biuletyn/10/86.pdf> [dostęp: 9.09.2013].

²⁴ S. Biggs, *Choosing not to be old? Masks, bodies and identity management in later life*, „Aging and Society” 1997, vol. 17, s. 553-570; K. Ballard, M. Elston, M.J. Gabe, *Beyond the mask: women's experiences of public and private aging during midlife and their use of age-resisting activities*, „Health” 2005, vol. 9 (2), s. 169-187; S. Paulson, *How various «cultures of fitness» shape subjective experience of growing older*, „Aging and Society” 2005, vol. 25, s. 229-244; S. Paulson, C. Willig, *Older woman and everyday talk about the ageing body*, „Journal of Health Psychology” 2008, vol. 13, s. 106-120.

²⁵ J. Coupland, *Gendered discourses on the 'problem' of ageing: consumerized solutions*, „Discourse and Communication” 2007, vol. 1, s. 37-61; A. Dumas, S. Laberge, S. Straka, *Older women's relations to bodily appearance: the embodiment of social and biological conditions of existence*, „Aging and Society” 2005, vol. 25, s. 883-902.

obraz siebie²⁶ lub też analizuje strategie radzenia sobie (*coping*) kobiet w podeszłym wieku z tymi zmianami²⁷.

Badania przeprowadzone przez Beatę Tobiasz-Adamczyk²⁸ wykazały, że kobiety przywiązujące większe znaczenie do swojego wyglądu charakteryzowały się mniejszym ryzykiem niskiej oceny własnej odporności. Częściej też oceniały swoje starzejące się ciało w kategoriach estetycznych, uwzględniając przede wszystkim takie wymiary cielesności, jak: kobiecość, atrakcyjność fizyczna, seksualność; natomiast mężczyźni problematyzowali bardziej funkcjonalne wymiary cielesności, czyli sprawność fizyczną, siłę, wytrzymałość, możliwość wykonywania pracy, potencję.

Susan Sontag²⁹ opisała istnienie podwójnego standardu dotyczącego starzenia się mężczyzn i kobiet; starszego mężczyznę oceniano na podstawie jego osiągnięć i ilości zgromadzonych pieniędzy; atrakcyjność kobiet wiązano z młodzieńczym wyglądem, płodnością i witalnością. Ewolucyjna teoria stanowi jedno z możliwych wyjaśnień, kładąc większy nacisk na młodzieńczą atrakcyjności kobiet niż mężczyzn. Ze względu na płodność, kobiety najbardziej pożądane są w młodszym wieku. Mężczyźni, mając za zdanie ułatwienie przetrwania potomstwu, są bardzo atrakcyjni ze względu na swój status społeczno-ekonomiczny. Do podobnych wniosków doszedł David Buss³⁰ w międzykulturowych badaniach przeprowadzonych wśród 10 000 młodych ludzi. Wyniki pokazały, że w odniesieniu do kobiet większą wartość miały atrybuty fizyczne, natomiast w odniesieniu do mężczyzn – zasobność portfela. Na podstawie rozmów z kobietami w wieku od 28 do 63 lat Carol Giesen³¹ wskazała, że kobiety były w opinii badanych najbardziej atrakcyjne seksualnie, będąc w młodszym wieku niż mężczyźni. Dodatkowe badania poparły teorię o istnieniu podwójnego standardu atrakcyjności/ wyglądu. Oznaczało to, że młody wygląd jest ważniejszy u kobiet niż u mężczyzn i że w konsekwencji – starsze kobiety będą oceniane bardziej negatywnie.

Francie Deutsch i współpracownicy³² stwierdzili, że spostrzeganie poziomu atrakcyjności kobiet nie zależy od wieku respondentów. Zarówno seniorzy, jak i studenci

²⁶ S. Biggs, *op. cit.*, s. 553-570; M. Featherstone, M. Hepworth, *The mask of ageing and the postmodern life course*, [w:] *The body, social process and cultural theory*, red. M. Featherstone, M. Hepworth, B. Turner, London 1991, s. 197-208.

²⁷ K. Ballard, M. Elston, J. Gabe, *op. cit.*, s. 169-187; S. Paulson, *op. cit.*, s. 229-244; S. Paulson, C. Willig, *op. cit.*, s. 106-120.

²⁸ B. Tobiasz-Adamczyk, P. Brzyski, J. Bajka, *Społeczne uwarunkowania jakości życia kobiet u progu wieku starszego*, Kraków 2004.

²⁹ S. Sontag, *The double standard of aging*, „Saturday Review” 1972, vol. 23, s. 29-38.

³⁰ D.M. Buss, *Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypotheses tested in 37 cultures*, „Behavioral and Brain Sciences” 1989, vol. 12 (1), s. 1-49.

³¹ C.B. Giesen, *Aging and attractiveness: Marriage makes a difference*, „International Journal of Aging and Human Development” 1989, vol. 29 (2), s. 83-94.

³² F.M. Deutsch, C.M. Zalsenski, M.E. Clark, *Is there a double standard of aging?*, „Journal of Applied Social Psychology” 1986, vol. 16 (9), s. 771-785.

wskazywali na spadek atrakcyjności fizycznej kobiet w jesieni życia. Starzejący się mężczyźni nadal byli atrakcyjni w opinii badanych siostrzenek. Emma Halliwell i Helga Dittmar³³, po przeprowadzeniu rozmów z kobietami i mężczyznami w różnym wieku, stwierdziły, że kobiety i mężczyźni mają tendencję do zajmowania się różnymi aspektami starzenia się. Kobiety niepokoiły się wpływem starzenia się na wygląd, mężczyźni natomiast dostrzegali negatywny wpływ starzenia się na fizyczne funkcje organizmu.

Promowany przez kulturę konsumpcyjną i media „kult ciała” oraz nacisk kładziony na młodość, zdrowie i sprawność fizyczną, a więc przekaz negujący starość i ukazujący ją jako zjawisko niepożądane, wiąże się z procesem opisywanym w literaturze przedmiotu jako „niewidzialność”³⁴. Sytuacja ta jest odczuwana przez starsze kobiety opresyjnie i negatywnie wpływa na ich poczucie wartości czy akceptację własnego ciała. Im bardziej ich cielesny wizerunek odbiega od propagowanych kulturowo wzorców, tym większy jest brak akceptacji dla ciała i takich wyznaczników starości, jak siwiejące włosy, pojawienie się zmarszczek czy wiotczenie skóry. Sprawia to, że kobiety w wieku podeszłym odczuwają proces starzenia się jako moment utraty zasobów zarówno fizycznych, jak i społecznych, czego konsekwencją mogą być izolacja społeczna czy wycofanie się z różnych obszarów aktywności³⁵.

Pośród innych teorii dotyczących subiektywnego obrazu ciała wśród osób starszych badacze koncentrują się przede wszystkim na tym, w jaki sposób starzenie się ciała wpływa na proces konstruowania i przeformułowania jednostkowej tożsamości. Ujmując tę problematykę, używając metafory maski czy przebrania, która pojawia się w bardzo wielu pracach poświęconych tej tematyce³⁶. Metaforę tę można rozumieć dwojako, ponieważ z jednej strony ma ona wskazywać, że postępujący proces biologicznego starzenia się powoduje zmiany ciała, które są traktowane jako maska zakrywająca prawdziwe „ja” jednostki, a z drugiej podkreśla, że proces starzenia się skłania jednostki do szukania różnych sposobów zamaskowania negatywnych czy niepożądanych zmian zachodzących w ciele.

Mike Featherstone i Mike Hepworth³⁷ używają metafory „maska starości” na określenie i interpretację fizycznych efektów procesu starzenia u osób w wieku podeszłym. Według tych autorów osoby starsze postrzegają swoje ciało jako maskę zakrywającą ich prawdziwą, młodzieńczą tożsamość. Fizyczne oznaki starości, takie jak siwe włosy czy

³³ E. Halliwell, H. Dittmar, *A qualitative investigation of women's and men's body image concerns and their attitudes toward aging*, „Sex Role” 2003, vol. 49 (11-12), s. 675-684.

³⁴ P. Oberg, L. Tornstam, *Body Images among men and women of different ages*, „Aging and Society” 1999, vol. 19, s. 629-644; J. Twigg, *Clothing and the body: a critical review*, „Aging and Society” 2007, vol. 27, s. 285-305.

³⁵ K. Ballard, M. Elston, J. Gabe, *op. cit.*, s. 169-187.

³⁶ S. Biggs, *op. cit.*, s. 553-570; M. Featherstone, M. Hepworth, *op. cit.*, s. 197-208; K. Woodward, *Aging and its discontents: Freud and other fictions*, Bloomington 1991.

³⁷ M. Featherstone, M. Hepworth, *op. cit.*, s. 201.

zmarszczki, traktowane są jak przebranie, czy wręcz więzienie, z którego nie można się uwolnić. Przyczynia się to do zanegowania własnego ciała i poczucia alienacji, które wiążą się z negatywną identyfikacją lub brakiem identyfikacji z własnym ciałem – wyglądem, fizycznością, kondycją ciała. Koncepcja maski starości odnosi się więc do zerwania spójności między obrazem ciała a poczuciem indywidualnej tożsamości i koncepcją siebie.

Dalej, jak sugerują Peter Oberg i Lars Tornstam³⁸, „[...] maska starości oznacza różnicę pomiędzy «wiekiem odczuwanym» (wiekiem doświadczanym, *feel age*) a «wiekiem wyrażonym przez wygląd» (tym, jak jednostka wygląda, *look age*)”³⁹. Dlatego, według tych autorów, ludzie w okresie późnej dorosłości niejednokrotnie podejmują „grę”, w której kreują siebie w sferze publicznej zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami, czyli „odgrywają osoby starsze”. Starzejące się ciało traktowane jest tu więc jako przebranie stanowiące wytwór nie tyle jednostki, która je nosi, ile społeczeństwa i specyficznych dla niego wyobrażeń dotyczących starości. Maska starości narzuca więc aktorowi społecznemu kulturowo akceptowany repertuar zachowań „typowych dla osób starszych”. Jeśli stary człowiek spróbuje ukazać swoje prawdziwe oblicze, zostanie skazany na ostracyzm.

Z kolei Simon Biggs⁴⁰ sugeruje, że wpływ promowanych w mediach wizerunków młodego i atrakcyjnego ciała oraz lęk przed społecznym ostracyzmem i stygmatyzacją zmuszają osoby starsze do swoistej „maskarady” polegającej na ukrywaniu fizycznych przejawów starości. Tamara Harris⁴¹, badając 269 dorosłych osób, z czego 68% stanowiły kobiety, pod kątem postaw wobec procesu starzenia się, wskazała, że badani częściej oczekują od starzejących się kobiet zachowań poprawiających atrakcyjność i maskujących efekty starzenia się. Uczestnicy jej próby częściej wskazywali, że kobiety, w porównaniu z mężczyznami, powinny wykorzystywać farby do włosów, kremy i poddawać się chirurgii plastycznej oraz kłamać na temat swojego wieku. Maskowanie starości polega tu nie tyle na sprzeciwie wobec doświadczanych jako opresyjne, społecznych wyobrażeń na temat starości i próbie walki o zachowanie młodzieńczej tożsamości, ile na dążeniu do dostosowania się do wzorów wyglądu i cielesności promowanych przez media, a więc specyficznych dla młodszych grup wiekowych. Ludzie w okresie późnej dorosłości starają się za wszelką cenę uniknąć narzucenia sobie tożsamości osoby starszej i wynikającej z niej stygmatyzacji czy dyskryminacji.

³⁸ P. Oberg, L. Tornstam, *op. cit.*, s. 629-644.

³⁹ *Ibidem*, s. 631.

⁴⁰ S. Biggs, *op. cit.*, s. 553-570.

⁴¹ M.B. Harris, *Growing old gracefully: Age concealment and gender*, „Journal of Gerontology” 1994, vol. 49 (4), s. 149-158.

Co ważne, w przeciwieństwie do Mike'a Featherstone'a i Mike'a Hepwortha, Simon Biggs⁴², Karen Ballard i współpracownicy⁴³ oraz Susan Paulson⁴⁴ podkreślają, że fizyczne zmiany powodowane starością i brak akceptacji dla swojego wyglądu zmuszają wiele starszych osób do zmiany własnego ciała, a nie przeformułowania jego subiektywnego obrazu, w celu zachowania integralności tożsamości. Te wnioski wpisują się w szeroki nurt prac mówiących o podejmowanych, przede wszystkim przez starsze kobiety, strategiach radzenia sobie ze starością i wynikających z nich zmianach ciała (*age-resisting strategies*). Karen Ballard podkreśla, że dynamiczny rozwój chirurgii plastycznej i kosmologii jest wyrazem społecznych oczekiwań w stosunku do starzejącego się pokolenia, a także konsekwencją rosnącego zapotrzebowania na metody „odżegnania” starości⁴⁵.

Inna grupa badań koncentruje się nie tyle na problematyce „maskowania” starości w celu ochrony własnej tożsamości przed negatywnymi konsekwencjami starzenia się, ile tych aspektach życia osób starszych, które wiążą się z dążeniem do zmiany norm dotyczących cielesności w tym okresie życia⁴⁶. Susan Paulson, analizując wypowiedzi starszych kobiet uczestniczących w zajęciach fitness i uczęszczających na lekcje tańca, proponuje kategorię „aktywnego przeciwstawiania się starości” (*actively resist ageing*) na określenie strategii praktyk podejmowanych przez te kobiety w celu przejęcia kontroli nad własnym, często chorym lub niepełnosprawnym, ciałem. Taniec i ćwiczenia fizyczne traktowane są tutaj, z jednej strony jako formy aktywności dające jednostkom poczucie możliwości panowania nad swoim starzejącym się ciałem i poczucie sprawstwa w obszarze cielesnych działań, co jest wyrażone poprzez kategorię „czynnego ciała” (*busy body*). Z drugiej zaś są one według S. Paulson sposobem „godnego”, czyli, zdaniem badanych, adekwatnego do wieku i znajdującego się w akceptowanym społecznie repertuarze praktyk cielesnych, przeciwstawiania się oznakom starzenia i zarządzania ciałem w tym okresie życia. Zaproponowane przez S. Paulson i C. Willig⁴⁷ analizy wskazują na istotne znaczenie podejmowanej przez osoby starsze próby dostosowania własnych oczekiwań do zachodzących w ciele zmian oraz zmobilizowania zasobów cielesnych w granicach własnych możliwości wynikających ze stanu chorobowego czy procesu starzenia.

Problematyka społecznej oraz subiektywnej atrakcyjności ciała w procesie starzenia wzbudza dość duże zainteresowanie badawcze. Wydaje się jednak, że koniecznością jest dalsze pogłębianie wiedzy w tym zakresie, umożliwi to bowiem ukazanie indywi-

⁴² S. Biggs, *op. cit.*, s. 553-570.

⁴³ K. Ballard, M. Elston, J. Gabe, *op. cit.*, s. 169-187.

⁴⁴ S. Paulson, C. Willig, *op. cit.*, s. 106-120.

⁴⁵ K. Ballard, M. Elston, J. Gabe, *op. cit.*, s. 169-187.

⁴⁶ S. Paulson, C. Willig, *op. cit.*, s. 106-120.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 116.

dualnych znaczeń nadawanym konsekwencjom procesu biologicznego starzenia oraz zbadanie tego, w jakim stopniu społeczne przekonania, postawy/stereotypy wobec starości oraz krytyczne wydarzenia (np. śmierć partnera, choroba) wpływają na przeżycia związane z osobistym doświadczeniem własnej starości i procesem starzenia się ciała i jego atrakcyjności.

Założenia metodologiczne i realizacja badań

Teoretyczna analiza dotycząca mechanizmów kształtowania się obrazu i oceny ciała przez kobiety w okresie późnej dorosłości zainspirowała mnie do przeprowadzenia procesu badawczego w tym zakresie u samotnych starzejących się wdów. W prezentowanych badaniach postawiono pytania badawcze:

1. Jaka jest subiektywna ocena atrakcyjności fizycznej (zadowolenie z ciała) badanych, starzejących się kobiet-wdów?
2. Jak kształtuje się zadowolenie z własnego ciała u badanych starzejących się wdów w zakresie ich subiektywnej atrakcyjności seksualnej, troski o wagę i sprawności fizycznej?

W badaniach wzięły udział 134 wdowy w przedziale wiekowym 61-78 lat. Dobór do grupy był celowy, a owdowiałe kobiety, stanowiły grupę, która teoretycznie doświadczyła już procesu żałoby po zmarłym małżonku, czyli okres od śmierci partnera był dłuższy niż 2 lata. Badane wdowy nie były w ponownym związku formalnym czy nieformalnym z mężczyzną.

Badania przeprowadzano indywidualnie w gospodarstwach domowych respondentek. Charakterystykę socjologiczną badanych pokazuje następujący rozkład: 128 kobiet (89%) to mieszkanki wsi w województwach: lubuskim, wielkopolskim i dolnośląskim. Pozostałe piętnaście kobiet (11%) to mieszkanki Koźuchowa i Świebodzina (małe miasta do 20 tys. mieszkańców).

Wykształcenie badanych: 51 kobiet (35,5%) – wykształcenie średnie, 41 (28,7%) – wykształcenie zawodowe, 51 (35,5%) – wykształcenie podstawowe. Badanie trwało od grudnia 2011 roku do kwietnia 2012 roku.

Jednym ze sposobów diagnozowania obrazu ciała i przez to jego atrakcyjności jest ocena zadowolenia i niezadowolenia z wyglądu, a więc badanie uwzględniające jej aspekt kognitywno-afektywny. Do zbadania obrazu ciała w prezentowanych badaniach własnych wykorzystany został test BES (*Body Esteem Scale* – Skala Oceny Ciała) Stephena L. Francoiego i Stephanie A. Shields⁴⁸. Narzędzie to składa się z 32 pozycji dla kobiet, które stanowią nazwy części ciała i funkcji ciała. Zadaniem badanej było

⁴⁸ S.L. Francoi, S.A. Shields, *The Body Esteem Scale: Multidimensional Structure and Sex Differences in a College Population*, „Journal of Personality Assessment” 1984, vol. 48, is. 2, s. 173-178.

określenie stopnia zadowolenia z tych części lub funkcji ciała na pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznaczało skrajne niezadowolenie, a 5 skrajne zadowolenie. Test BES S.L. Franzoi i S.A. Shields zawiera trzy skale dla kobiet opisujące ich obraz ciała:

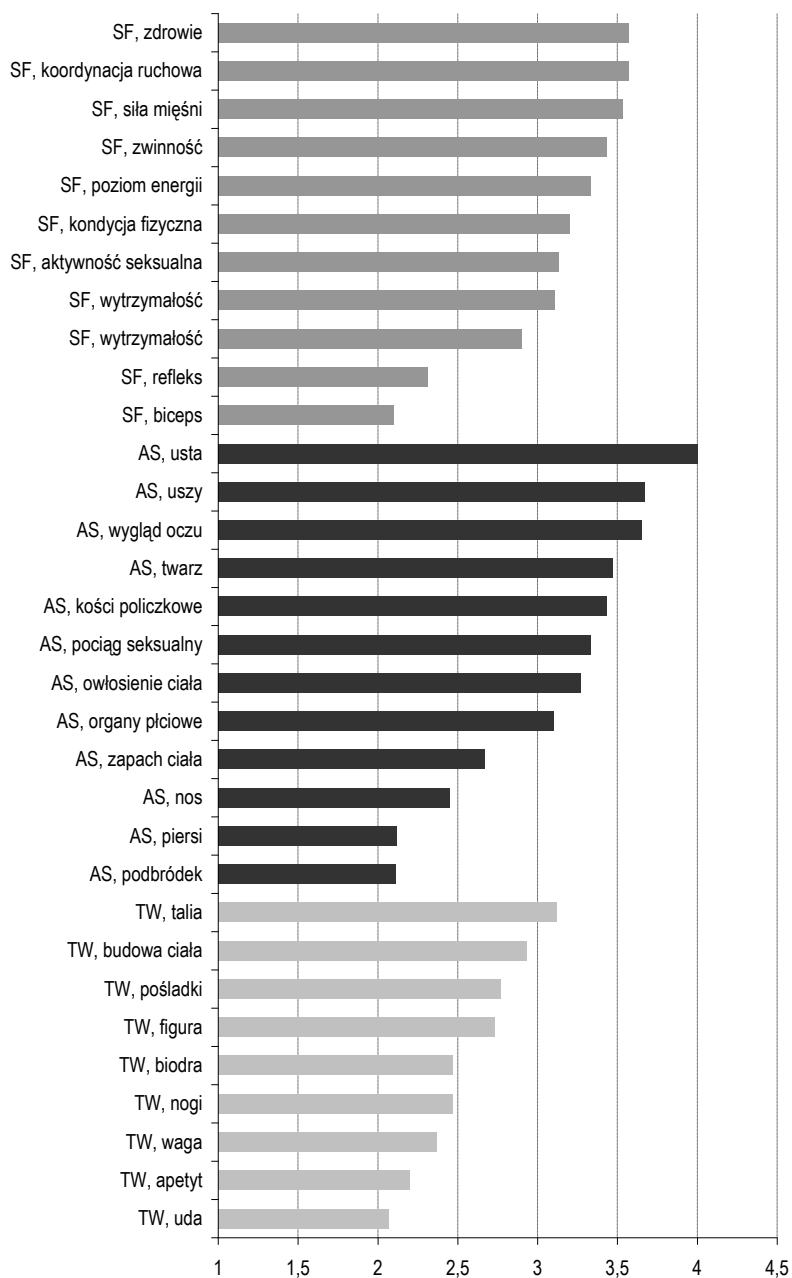
1. Skala atrakcyjności seksualnej (*sexual attractiveness*, AS) – określa stosunek do atrakcyjności różnych aspektów twarzy oraz własnej seksualności, a w szczególności tych elementów, które można korygować za pomocą operacji plastycznych; w skład tej skali wchodzi następujące części i funkcje ciała: nos, usta, uszy, podbródek, piersi, wygląd oczu, kości policzkowe, twarz, a także pociąg seksualny, organy płciowe, aktywność seksualna, owłosienie ciała, zapach ciała.

2. Skala troski o wagę (*weight concern*, TW) – określa stosunek do apetytu oraz tych części ciała, które mogą zostać zmienione poprzez stosowanie różnych diet; w skład tej skali wchodzi następujące części i funkcje ciała: apetyt, talia, uda, budowa ciała, pośladki, biodra, nogi, figura, wygląd brzucha, waga.

3. Skala sprawności fizycznej (*physical condition*, SF) – określa stosunek do ogólnej kondycji fizycznej, zdrowia i siły; w skład tej skali wchodzi następujące części i funkcje ciała: wytrzymałość fizyczna, refleks, siła mięśniowa, poziom energii, bicepsy, koordynacja ruchowa, zwinność, zdrowie, kondycja fizyczna.

Wyniki badań i dyskusja

W badaniach policzono wyniki zarówno dla skal testu BES, jak i dla poszczególnych części ciała i ich funkcji zawartych w teście. Wartości średnich w trzech skalach: atrakcyjności seksualnej (AS), troski o wagę (TW) i sprawności fizycznej (SF) wskazują (tab. 1), że badane wdowy oceniają własną atrakcyjność seksualną powyżej wyniku środkowego, natomiast troskę o wagę i własną sprawność fizyczną poniżej wartości środkowej skal (respondentka mogła uzyskać wynik w zakresie: skala WT od 9 pkt do 45 pkt, skala AS od 12 pkt do 60 pkt, skala SF od 11 pkt do 55 pkt). Zatem badane wdowy dość pozytywnie oceniają swoje ciało w zakresie atrakcyjności seksualnej, natomiast nie są zadowolone z własnej wagi i sprawności fizycznej. Szczegółowe wyniki badań dotyczące oceny poszczególnych części ciała i jego funkcji zaprezentowano na wykresie 1 (wskaźnikiem oceny jest średnia arytmetyczna dla poszczególnych itemów). Co ciekawe, badane oceniły najwyżej w zakresie atrakcyjności seksualnej swoje usta, uszy, wygląd oczu, twarz, kości policzkowe, pociąg seksualny, najniżej zaś podbródek i wygląd piersi. Jest to o tyle interesujące, że respondentki, wbrew stereotypowemu myśleniu o starzejących się wdowach, nie traktują swojego ciała w sposób ujednolicony. Oceniają swoją atrakcyjność seksualną zgodnie z tak zwanymi znacznikami estrogennymi (gdzie m.in. kości policzkowe, usta i wygląd oczu są oznakami atrakcyjności



Wykres 1. Średnie wartości itemów skal sprawności fizycznej (SF), atrakcyjności seksualnej (AS) i troski o wagę (TW)

Źródło: opracowanie własne.

seksualno-reprodukcyjnej w młodszych grupach kobiet⁴⁹). Uzyskane wyniki w skali sprawności fizycznej świadczą, że badane wdowy, pomimo obniżonego ogólnego poziomu zadowolenia w tej skali, czują największą satysfakcję ze swojego zdrowia, koordynacji ruchowej, siły mięśni i zwinności, natomiast najmniej są zadowolone z refleksu czy bicepsu. Wyniki badań dotyczące zadowolenia z wagi ciała pokazały (biorąc pod uwagę ogólnie obniżone zadowolenie), że respondentki spostrzegają i oceniają najwyżej swoją wagę poprzez wygląd talii i całości figury, natomiast nie są zadowolone ze swojego apetytu i wyglądu ud. Jak zatem widać, ocena atrakcyjności ciała u starzejących się badanych wdów jest zróżnicowana pod wieloma względami. Wyniki badań pokazują jednak, że część badanych może być zadowolona ze swojego wyglądu ze względu na ładną twarz, która świadczy o ich atrakcyjności seksualnej.

Tabela 1. Wyniki analizy skal BSE u badanych starzejących się wdów

Skale BSE	Wdowy	
	M	SD
Atrakcyjność seksualna (AS)	46,0	7,6
Troska o wagę (TW)	25,9	9,8
Sprawność fizyczna (SF)	29,9	5,7

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie uzyskanych wyników badań zaprezentowanych w tabeli 1 można stwierdzić, że badane kobiety najwyżej oceniły swoje ciało w zakresie atrakcyjności seksualnej (w porównaniu ze skalami TW i SF). Jak widać, ten aspekt cielesności jest ważny dla badanych samotnych wdów. Wydaje się, że może to być istotne z punktu widzenia problematyki seksualności kobiet w tej grupie wiekowej. Dopiero ostatnie lata minionego wieku przyniosły nowe doniesienia z badań nad seksualnością seniorów, burząc mity o seksualności osób w późnym okresie dorosłości, czy nawet jej braku. A że dla samych seniorów seksualność jest ważnym aspektem życia, udowodniły badania Bernarda Starra i Marcelli Bakur Weiner, przeprowadzone na próbie ponad tysiąca osób po sześćdziesiątce⁵⁰. Z ich analizy wynika, że 97% sześćdziesięciolatek i siedemdziesięciolatek oraz 93% osiemdziesięciolatek deklaruje, że nie tylko myślą o seksie, ale także za nim tęsknią. Nie ulega wątpliwości, że istnieje potrzeba przeprowadzenia rzetelnych badań nad seksualnością kobiet w późnym okresie dorosłości oraz że należy prowadzić dyskurs o życiu seksualnym osób starszych, bo jest to istotna sfera życia człowieka w każdym okresie. Istnieje prawidłowość, że wprawdzie częstotliwość kontaktów

⁴⁹ J.H. Langlois, L.A. Roggman, L. Musselman, *What is average and what is not average about attractive face?*, „Psychological Science” 1994, vol. 5, s. 214-220.

⁵⁰ Za: Z. Lew-Starowicz, *Seks w jesieni życia*, Warszawa 2000, s. 34.

seksualnych u osób w starszym wieku jest mniejsza i wraz z wiekiem maleje, to jednak pragnienie seksu i chęć radowania się nim nie zawsze jest mniejsza. Zatem nie dziwi, że uzyskany wynik w podskali oceny atrakcyjności ciała u badanych wdów w zakresie atrakcyjności seksualnej wskazuje, że czują się one atrakcyjne, może nie reprodukcyjnie, ale być może „rekreacyjnie”. Ten aspekt atrakcyjności ciała u badanych respondentek, jak widać, niekoniecznie wiąże się tylko z istnieniem partnera życiowego.

Badane respondentki – starzejące się wdowy uzyskały subiektywny najniższy wynik w podskali troski o wagę. Najprawdopodobniej jest to ten obszar w funkcjonowaniu starzejących się kobiet, który można nazwać problematycznym. Wiadomo już, że na ocenę atrakcyjności ciała, w związku z wagą, u starzejących się kobiet wpływa nastrój, choroby somatyczne i zaburzenia psychiczne. Dla przykładu, w wielu badaniach⁵¹ pokazano, że istnieją kobiety, dla których obraz ciała jest problemem przez całe życie. Okazało się ponadto, że jest to kłopot tylko dla starszych kobiet z nadwagą (problem wagi jest silniejszy u kobiet z wysokim BMI niż u kobiet o normalnej masie ciała i z niedowagą). Ponadto istniejące zmiany nastroju u starzejących się kobiet mogą problematyzować obraz ciała i dodatkowo powodować zaburzenia jedzenia i uzależnienia od alkoholu. Dodatkowo starzejące się kobiety są bardziej narażone, w porównaniu z młodszymi, na występowanie problemów zdrowotnych (otyłość, cukrzyca, zaburzenia hormonalne), które mogą prowadzić do rozwoju zaburzeń odżywiania i w konsekwencji obiektywnych zmian, takich jak: utrata/zwiększenie masy ciała, wiotczenie skóry, przerzedzenie włosów, różnice w gęstości kości, a nawet do anoreksji. Wymienione problemy zdrowotne obniżają nastrój, co w konsekwencji może powodować negatywną ocenę obrazu własnego ciała. W polskich badaniach w projekcie „PolSenior”⁵² ujawniono, że obniżony nastrój, jaki występuje w wyniku depresji u starszych kobiet, jest uwarunkowany przez ubóstwo i samotność. W związku z tym należy wziąć pod uwagę, że czynnik ekonomiczny może mieć fundamentalne znaczenie dla obniżonej oceny atrakcyjności ciała w zakresie troski o wagę. Być może ubóstwo badanych prowadzi do złych nawyków żywieniowych, które z kolei powodują kłopoty z wagą. Ponadto ważne wydaje się wskazanie, że badane respondentki są mieszkankami małych miast i wsi, w których najprawdopodobniej brakuje miejsc do uprawiania aktywności fizycznej, dzięki której wygląd ciała mógłby się zmienić. Tak czy inaczej, obniżona ocena atrakcyjności ciała w zakresie troski o wagę, występująca u badanych kobiet (w porównaniu z ocenami z dwóch pozostałych skal), wymaga dalszych badań w obszarze antropologicznym,

⁵¹ J.L. Bedford, S. Johnson, *Societal influences on body image dissatisfaction in younger and older women*, „Journal of Women and Aging” 2006, vol. 18 (1), s. 41-55; D.M. Lewis, F.M. Cachelin, *Body image, body dissatisfaction, and eating attitudes in midlife and elderly women*, „Eating Disorders” 2001, vol. 9 (1), s. 29-39; R.E. Yahnke, *Women's body image*, „The Gerontologist” 2004, vol. 44 (3), s. 444.

⁵² <http://212.87.21.2/polsenior/sites/polsenior.iimcb.gov.pl/files/file/monografia/monografia-PolSenior.pdf> [dostęp: 9.09.2013].

psychologicznym (być może badane kobiety porównują swoją sylwetkę z młodszą grupą wiekową) czy też medycznym. Najprawdopodobniej wpływ różnych czynników warunkuje uzyskaną w badaniach obniżoną atrakcyjność w tym zakresie.

Uzyskane w badaniu wyniki dotyczące kondycji ciała u badanych starzejących się wdów pokazują, że respondentki spostrzegają i negocjują ten obszar własnego funkcjonowania dość negatywnie. Pośród różnych ocen dotyczących sprawności fizycznej najbardziej są zadowolone, jak już wskazano powyżej, ze swojej kondycji, zdrowia i siły, co ogólnie może zwiększać estetykę wyglądu ciała i wpływać na lepsze samopoczucie kobiety w jej własnym ciele. Nie zmienia to jednak tego, że swoją ogólną sprawność ciała badane kobiety postrzegają w nie najlepszym świetle. Uzyskany wynik jest podobny do uzyskanego w odniesieniu do kwestii funkcjonalności starzejących się osób w przytaczanym projekcie „Polsenior”. Przedstawiane tam analizy wskazały na zwiększoną częstość niepełnosprawności i uzależnienia od innych w wykonywaniu czynności dnia codziennego u starzejących się osób. Ważną obserwacją badaczy było wskazanie na zwiększony odsetek niepełnosprawności u samotnych starzejących się kobiet w porównaniu z mężczyznami, zaznaczający się mocniej w grupie kobiet 80+.

Badania obiektywnej sprawności fizycznej u osób starszych są już na świecie w fazie bardzo zaawansowanej. W dużej mierze polegają one obecnie na syntezie wyników i porównywaniu międzypopulacyjnym. Mogą być przydatne pod względem epidemiologii opisowej (np. w celu porównania poziomów upośledzenia funkcji sprawnościowych w różnych populacjach, jak również w celu pokazania oceny efektów kontekstowych). Dla przykładu można wspomnieć o badaniach, w których porównuje się sześć chorób przewlekłych i ograniczeń funkcjonalnych występujących u seniorów w USA i Europie. Porównania dokonano na podstawie danych z programów ELSA (*English Longitudinal Study of Ageing*), HRS (*Health and Retirement Study*) i europejskiego projektu badawczego SHARE (*Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*)⁵³. Można wskazać też na projekt Halcyon (*Healthy Ageing across the Life Course*) – wspólny interdyscyplinarny europejski program badawczy, polegający na porównaniu dziewięciu kohort seniorów w celu lepszego zrozumienia zdrowego starzenia się⁵⁴.

Wyniki badań na temat obiektywnego poziomu sprawności funkcjonalnej seniorów najczęściej układają się w jeden wniosek, że dla pomyślnego starzenia się ludzi niezbędne jest jak najdłuższe utrzymywanie ich sprawności. Z przeprowadzonych badań nad subiektywną oceną atrakcyjności ciała starzejących się wdów w zakresie ich kondycji fizycznej wynika, że badane respondentki nie czują się atrakcyjne ze względu na swoją sprawność. Wydaje się, zatem, że jest to ważny wniosek nie tylko dotyczący

⁵³ http://share.cerge-ei.cz/results/Wave2006/Chapter_2.pdf [dostęp: 11.10.2013].

⁵⁴ <http://www.halcyon.ac.uk/> [dostęp: 11.10.2013].

poczucia atrakcyjności ciała, ale również komplikujący proces pomyślnego starzenia się badanych kobiet.

Podsumowując, wydaje się, że można stwierdzić, że niektóre badane starzejące się wdowy wciąż czują się atrakcyjnymi kobietami. Wyniki badania pokazały, że ich subiektywna ocena atrakcyjności ciała w największym stopniu wynika z ich zwiększonego poczucia atrakcyjności seksualnej. Najniższe uzyskane oceny dotyczą obszaru związanego ze sprawnością fizyczną i utrzymaniem wagi. Zatem przedstawione wnioski implikują do prowadzenia dalszych badań nad subiektywnym poczuciem kobiecości i atrakcyjności u starzejących się wdów. Wiedza na temat obecnych „w ich umyśle” poznawczych reprezentacji kulturowych obrazów kobiecości jest nadal niewielka. Koniecznością jest więc stworzenie wielowymiarowej teorii postrzegania ciała przez kobiety w starszym wieku, która weźmie pod uwagę zarówno społeczne wyznaczniki obrazu ich ciała, jak i jego subiektywne interpretacje. Z tego ostatniego punktu widzenia, zgodnie z teorią rozwoju człowieka w ciągu życia, równie ważne wydaje się ustalenie, na ile „mądrość”, traktowana jako indywidualny efekt rozwoju w końcowym okresie życia⁵⁵, może wpływać na kształtowanie się tożsamości samotnej, starzejącej się kobiety, także w wymiarze estetycznym.

NO LONGER A WOMAN? THE PHYSICAL ATTRACTIVENESS OF AGEING WIDOWS

Summary

The article is concerned with the self-assessment of the attractiveness of their bodies by widowed women in late adulthood. The psychosocial aspects of old women's widowhood and the mechanisms that are shaping and maintaining their subjective attractiveness of the body are presented. 134 widows between 61 and 78 years old participated in the research. They were not in new formal or informal relationship with a man. In the presented research, the BES S.L. Franzoi and S.A. Shields test was used to examine a body image. The obtained results in the fitness scale indicate that the respondents (despite the lowered overall level of satisfaction in this scale) find the greatest satisfaction in their health, coordination, muscle strength and agility, while they are least satisfied with reflex or biceps.

The results of research on satisfaction with body weight show (taking into account the generally lowered satisfaction) that respondents perceive and evaluate their weight mostly on the basis of the shape of their waist and whole figure, but are not satisfied with their appetite and thighs. Some widows are satisfied with their pretty face. The results show that the subjective assessment of the attractiveness of the widows' body stems mostly from a sense of sexual attractiveness.

Keywords: widowhood, attractiveness of ageing women's body, femininity

⁵⁵ M. Straś-Romanowska, *op. cit.*, s. 282-284.

Beata Trzop

NIEWIDZIALNE KOBIETY? KOBIECOŚĆ KOBIET W FAZIE ŻYCIA POMIĘDZY ŚREDNIĄ I PÓŻNĄ DOROSŁOŚCIĄ

Celem artykułu jest próba rekonstrukcji kształtowania się i komponentów nowej dojrzałej kobiecości u kobiet powyżej 50. roku życia – znajdujących się w fazie życia pomiędzy średnią i późną dorosłością. Podjęta problematyka odwołuje się do szerszego zagadnienia tożsamości. W artykule odwołano się zatem do wybranych koncepcji teoretycznych z zakresu problematyki cykliczności życia, tożsamości i kobiecości oraz zaprezentowano dane empiryczne pochodzące z autorskiego badania jakościowego „Kobiety dojrzałe – wybrane obszary aktywności”¹.

Poszukując elementów konstruujących tożsamość kobiety dojrzałej, jako propozycję wyjściową przyjęto holistyczną koncepcję tożsamości Erika Eriksona², ze wskazaniem na trzy obszary. Zaproponowana przez badacza triada: *soma* – *psyche* – *ethos* podkreśla nierozzerwalność sfery cielesnej, psychicznej i społecznej. Wszystkie te elementy są obecne w poszukiwaniach tożsamości badanych kobiet dojrzałych, z uwzględnieniem czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych.

Kobiety dojrzałe – między średnią a późną dorosłością. Inspiracje teoretyczne

Problematyka kobiet dojrzałych wpisuje się w koncepcje cykliczności życia. W naukach społecznych odwołania do wskazanych obszarów znajdujemy w teoriach rozwoju człowieka, odnoszących się zarówno do rozwoju fizycznego, psychicznego, jak i społecznego. Do najczęściej cytowanych w opracowaniach akademickich należą propozycje teorii rozwoju związane z obowiązującymi w danym czasie paradygmatami. Pomijając

¹ Badanie realizowane było w kwietniu i maju 2012 r. Podstawę zgromadzenia danych jakościowych stanowiła biograficzna opowieść pisemna badanych kobiet, uwzględniająca sugestie zawarte w scenariuszu. W badaniu wzięło udział 168 kobiet – mieszkanek województwa lubuskiego, w następujących przedziałach wiekowych kobiet: 50-54 lata, 55-59 lat, 60-64 lata. Zgromadzony materiał empiryczny, uzupełniony różnorodnymi danymi zastanymi, został zaprezentowany szerzej w monografii B. Trzop, *Dojrzałe, spełnione, niezależne...? Kobiety 50+ w socjologicznym zwierciadle*, Warszawa 2013.

² E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, s. 40-65; por. E. Erikson, *Childhood and Society*, New York 1963.

klasyczne propozycje, należy się odnieść do neofreudowskiej teorii psychospołecznej Erika Eriksona oraz propozycji Daniela Levinsona.

Erik Erikson, będąc w kręgu badaczy neofreudowskich, wskazywał, że rozwój człowieka jest efektem tego, co wynika z relacji pomiędzy wewnętrznymi popędami jednostki a wymogami kultury, w której żyje³. Badacze, odwołując się do propozycji E. Eriksona, wskazują przede wszystkim na to, że autor wytyczył dalsze badania roli kultury w rozwoju osobowości. Koncepcja zawierająca ujęcie całego życia z uwzględnieniem rozwoju poszczególnych cech osobowości w różnym wieku stała się powszechnie obowiązująca, a dziś już jest klasyczna. Stała się również podstawą wykorzystanej w tym opracowaniu propozycji D. Levinsona⁴. Posiłkując się między innymi koncepcjami Carla Gustawa Junga i Erika Eriksona, Daniel Levinson przyjmuje, że życie człowieka stanowi pewną całość, pewien cykl, w ramach którego istnieje uporządkowany układ następujących po sobie faz zwanych erami. Każda era ma własną specyfikę biopsychospołeczną. Ery nie kończą się gwałtownie, między nimi następują okresy przejściowe, trwające przeciętnie 5 lat. Biorąc pod uwagę kobiety pomiędzy 50. a 64. rokiem życia, szczególnie interesująca jest faza *wieku średniego*.

Ta środkowa faza dorosłości trwa od 40. do 65. roku życia. Daniel Levinson dzieli ją na kilka istotnych faz. Pierwsza z nich to okres przejścia do wieku średniego. Etap ten trwa od 40. do 45. roku życia. Badacz wskazuje, że jest to czas rozliczenia się z własnymi planami, utraty złudzeń, czas kryzysu. Problematyka przełomu połowy życia w sferze potocznej funkcjonuje jako kryzys wieku średniego. W literaturze przedmiotu jednak wobec tego zjawiska używa się takich określeń, jak „przełom”, „przemiana”/„przejście” bądź też „kryzys”. Szczególnie rozróżnienie tych pojęć akcentuje Piotr Oleś⁵. Według tego badacza określenia te narzucają trochę inne traktowanie badanego procesu: kryzys i przełom mogą sugerować zmiany gwałtowne, skokowe.

Wstępowanie w wiek średni, którego początek lokowany jest około 45. roku życia, to czas realizacji własnych indywidualnych zainteresowań, w życiu rodzinnym zaś to czas występowania *pustego gniazda* – zjawiska mającego większe znaczenie dla kobiet. Następnie mamy wchodzenie w lata 50. oraz kulminację wieku średniego⁶.

Lata życia w przedziale wiekowym 55-60 to okres wykorzystywania osiągniętych we wcześniejszych fazach sukcesów i zbieranie owoców, kulminacja wcześniejszych planów i początek przejścia do fazy końcowej dorosłości. Ostatnia wyróżniona era życia to późna dorosłość. Ten okres w życiu jednostki również dzieli się na kilka faz. Pierwsza z nich to przejście do ery późnej dorosłości. Trwa ona do 65. roku życia,

³ *Ibidem*.

⁴ Zob. w: *ibidem*; por. D.J. Levinson, M. Levinson, *The Seasons of women's life*, New York 1996.

⁵ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2012, s. 182.

⁶ Por. E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002, s. 40-65.

przygotowuje do zakończenia aktywności zawodowej, w tym czasie następuje próba pogodzenia się z biologicznymi efektami starzenia się. Ta faza pozwala również na przygotowanie się do nowej roli społecznej – roli emeryta. Pojawianie się w tym czasie symptomów kryzysu łączy się ze świadomością zmiany stylu życia związanej zarówno z ustaniem aktywności zawodowej, jak i zmniejszeniem dochodów i ograniczeniem aktywności fizycznej. To czas wypracowania nowej równowagi, konfrontacji ze śmiercią rówieśników – znajomych, rodziny. Po 65. roku życia rozpoczyna się w pełni era późnej dorosłości⁷.

Biorąc więc pod uwagę propozycję D. Levinsona, można wskazać, że kobiety dojrzałe, pomiędzy 50. a 64. rokiem życia, będące w centrum zainteresowań badawczych niniejszego opracowania, lokują się pomiędzy średnią a późną dorosłością. Zaproponowana koncepcja D. Levinsona, zakorzeniona już w naukach społecznych, wydaje się odpowiadać na współczesne wymagania dotyczące aktywności wieku średniego, jednak wyraźnie brak w niej granicy pomiędzy późną dorosłością a starzeniem.

Kolejnym obszarem teoretycznych poszukiwań są mechanizmy kształtowania się tożsamości. Z wielu występujących perspektyw szczególnie przydana może być ta, która odnosi się do pojawiających się kryzysów tożsamości, w tym także kryzysów związanych z funkcjonowaniem w średniej i późnej dorosłości. W tym rozumieniu interesujące wydają się symptomy zbliżającego się przełomu bądź kryzysu i wskazujące na to decyzje życiowe powodujące zmiany: w obrębie życia rodzinnego (np. rozwód), zawodowego (np. zmiana miejsca pracy). Jak wskazuje D. Levinson, te zewnętrzne zmiany wynikają z przemiany wewnętrznej i nowej perspektywy siebie i świata. Dla pięćdziesięcioletnich kobiet uwalniają się takie role i obszary działania, które były do tej pory ograniczane przez biologię i społeczne oczekiwania. W pewnych sferach zacierają się więc różnice budujące dotąd opozycję męskość-kobiecość.

Zmiany związane z funkcjonowaniem w wieku średnim oraz pomiędzy średnią i późną dorosłością w opinii badaczy nie są postrzegane jednoznacznie. Dla mężczyzn może to być okres podobny do poprzedniego, kobiety zaś mogą częściej odbierać go jako czas na realizację siebie, rekonstrukcję życia rodzinnego. Wymaga to jednak prze-definiowania ról społecznych do tej pory realizowanych.

Czas powszechnie nazywany starością – wewnątrznie również mocno zróżnicowany, wiąże się w swej początkowej fazie z tak zwanym procesem starości społecznej. Emerytura oddziela świat ludzi młodych od starych (niezależnie od cech biologicznych czy mechanizmów psychologicznych). Przejście na emeryturę, czyli ustanie aktywności zawodowej, powoduje liczne straty: utratę pozycji społecznej i zawodowej (oraz przypisaną do niej ról i statusów), ograniczenie kontaktów towarzyskich, utratę wpływów

⁷ *Ibidem*.

w rodzinie. Problematyczne jest to, że w miejsce utraconych ról, statusów i obszarów działań, nie pojawiają się mechanizmy kompensacyjne. Mertonowska koncepcja wycofania społecznego i anomii dotyka opisywaną kategorię społeczną tym bardziej, im ważniejsza w danym społeczeństwie jest wartość pracy i im bardziej nieosiągalne stają się cele. Jednostka zatracą tożsamość osobistą i społeczną. Na skutek dodatkowych negatywnych wydarzeń w postaci śmierci współmałżonka czy krewnych i przyjaciół zanikają wzory interakcji, wzrasta poczucie samotności⁸.

Konkludując, można zatem stwierdzić, że czas życia w średniej dorosłości to funkcjonowanie jednostki pomiędzy dwoma światami: światem ludzi młodych i światem ludzi starych. Funkcjonowanie pomiędzy tymi dwoma stanami wymaga wypracowania nowej koncepcji siebie. Może się to sprowadzać do rezygnacji z niektórych młodzieńczych planów i celów oraz przeformułowania innych tak, by stanowiły bazę dojrzałego życia. Osiągnięcie równowagi między byciem młodym i starym jest możliwe między innymi poprzez poszukiwanie pozytywnych aspektów bycia starym. Ale jak pisze Jolanta Miluska:

Próba zrównoważenia tej opozycji stanowi jednak tylko kamuflaż faktycznego procesu przyzwalania na symboliczną śmierć siebie jako młodego człowieka i akceptacji własnej śmierci jako istoty biologicznej. Pragnienie nieśmiertelności może przybierać formę walki o zachowanie życia w poprzednim jego kształcie. Wyraża się ono także w trosce o następne generacje lub o spadek po sobie w postaci dóbr materialnych, utrzymania tradycji rodzinnej, przedsięwzięć zawodowych, twórczości⁹.

Perspektywa gender – przyjęte założenia teoretyczne i metodologiczne

Powyższe inspiracje teoretyczne ostatecznie prowadzą nas do problematyki kobiecości. Jak wskazuje J. Miluska, kobiety podlegają wpływom podwójnych standardów starzenia się, sankcjonujących bardziej starość mężczyzn niż kobiet.

Kobiety wraz z wiekiem tracą atrybuty, które stanowiły o ich społecznej wartości: atrakcyjność seksualną, zdolności prokreacyjne i nie są zachęcane do rozwijania cech uchodzących za pożądane, a w naturalny sposób przysługujące mężczyznom. Powoduje to, że kobiety boją się uwidaczniać wiek i niechętnie klasyfikują się do grupy osób starych. Bycie kobietą i jednocześnie osobą starą może przyczynić się do szczególnego spadku samooceny kobiet¹⁰.

⁸ Odnosi się do opisywanej przez badaczy sytuacji we współczesnych wysoko rozwiniętych społeczeństwach, w których problem utraty współmałżonka dotyczy głównie kobiet, które żyją dłużej. To one, na skutek wyżej wskazanych czynników, będą bardziej narażone na zdefiniowaną przez autora sytuację wycofania społecznego; por. R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 43-48.

⁹ J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996, s. 163.

¹⁰ *Ibidem*, s. 170.

Potraktowanie kategorii kobiecości jako elementu sfery psychologicznej (w przywołanej koncepcji E. Eriksona *soma – psyche – ethos*) kształtującej tożsamość, ma przede wszystkim swoje konsekwencje w odwołaniach do klasycznych koncepcji męskości i kobiecości, ciągle obecnych w perspektywie psychologicznej i stanowiących podstawę ich współczesnej reinterpretacji¹¹.

Współczesną odpowiedzią na nowatorską, jak na swoje czasy, koncepcję C.G. Junga jest propozycja Ole Vedfelta, który proponuje spojrzeć na przenikającą się męskość i kobiecość, tworząc cztery typy płciowe. Inni badacze, którzy w poszukiwaniach męskości i kobiecości podważali lub obalali klasyczne już teorie (np. krytyka podstawowych założeń Zygmunta Freuda w propozycjach Karen Horney), poszukiwali nowych pól poznawczych (Erich Fromm zdefiniował fenomen miłości matczynej i miłości ojcowskiej) czy też na nowo interpretowali procesy zachodzące w trakcie rozwoju psychoseksualnego (nowa interpretacja roli matki we wczesnej fazie – predypalnej w koncepcji Nancy Chodorow), wnieśli i ciągle wnoszą nowe elementy do refleksji nad męskością i kobiecością¹².

W całym procesie kształtowania kanonu kobiecości i męskości nie bez znaczenia są społeczne teorie uczenia, których konsekwencją są pojawiające się stereotypy płciowe, skrypty, role społeczne.

Na uwagę zasługuje także współczesne podejście do płci jako konstruktu społecznego.

Candace West i Don Zimmerman¹³ zakładali – w myśl perspektywy społeczno-konstruktywistycznej – że płeć jest cechą sytuacji, powstaje w procesie interakcji i ludzie raczej tworzą płeć, niż ją posiadają.

Kolejna propozycja ukazuje problematykę kobiecości i męskości z perspektywy traktowania płci jako kategorii społecznej. W tej perspektywie badacze interesują się tym, w jaki sposób ludzie wykorzystują informację o płci jako elemencie ich przekonań i oczekiwań o zachowaniu oraz tym, w jaki sposób asymilują informację o płci do własnych zachowań. Zakłada się, że informacja o płci jest istotna w formowaniu wrażenia o jednostce, w postrzeganiu i interakcjach między ludźmi. Mniej ważne w tej perspektywie wydają się faktyczne różnice międzypłciowe, lecz istotne jest to, co się o nich myśli i sądzi¹⁴.

Ostatnia propozycja odnosi się do traktowania męskości i kobiecości z perspektywy ponowoczesności. Można w ten sposób ująć ogląd kategorii kobiecości w pytaniu: czy każdy może stać się każdym?

¹¹ Ze wskazaniem na koncepcje Zygmunta Freuda, Alfreda Adlera i Carla Gustawa Junga; por. C.S. Hall, L. Gardner, *Teorie osobowości*, Warszawa 2002, *passim*.

¹² Por. E. Mandal, *Kobiecość i męskość*, Warszawa 2003, s. 20-45.

¹³ *Ibidem*; por. C. West, D. Zimmerman, *Doing Gender*, „Gender and Society” 1987, no. 1, s. 125-151.

¹⁴ E. Mandal, *op. cit.*, s. 43.

Ponowoczesna perspektywa ujęcia tej problematyki daje według Zbyszko Melosika¹⁵ nowe możliwości badania kobiecości i męskości. Z pominięciem metanarracyjnego podejścia otwierają się przed badaczem codzienne konteksty odnoszące się do kultury popularnej. Wiedza o tym, co kobiece i męskie, konstruowana jest społecznie, zawiera zasady o byciu kobietą i byciu mężczyzną, które odnoszą się zarówno do tożsamości, jak i ciała.

Perspektywa ponowoczesna, widoczna przede wszystkim w analizie wytworów kultury popularnej, wskazuje na istnienie obok siebie tradycyjnej i ponowoczesnej narracji kobiecości i męskości. W wypadku oferty mass mediów najważniejszą kwestią wydaje się odbiorca i jego kompetencje do odczytania przekazu. Tym samym umożliwia to konstrukcję własnej tożsamości, jednak biorąc pod uwagę perspektywę konstruowania jej społecznie, proces ten jest uzależniony od obowiązującej wiedzy o byciu kobietą i o byciu mężczyzną. W wybranych sytuacjach można tę wiedzę odrzucić.

Metodologiczna i empiryczna perspektywa niniejszego opracowania odnosi się do problematyki badań nad stylami życia. W artykule znajdują się odwołania do danych jakościowych pochodzący z autorskiego projektu „Kobiety dojrzałe – wybrane sfery życia”¹⁶. Głównym celem projektu badawczego było stworzenie socjologicznego portretu kobiety dojrzałej z perspektywy wybranych sfer życia kobiet dojrzałych, w fazie życia pomiędzy średnią i późną dorosłością.

Efektem końcowym zrealizowanego projektu badawczego i przeprowadzonej analizy jest propozycja typologii realizowanych stylów życia kobiet dojrzałych. Odwołując się do definicji stylu życia Andrzeja Tyszki¹⁷, przyjęto, że pole badania zostało wyznaczone następującymi obszarami: sytuacji zawodowej, sytuacji małżeńsko-rodzinnej, kondycji zdrowotnej, sposobów spędzania czasu wolnego, mody i urody, działalności społecznej i edukacyjno-kulturalnej oraz planów na przyszłość.

W próbie ulokowania kobiet dojrzałych we współczesnym społeczeństwie polskim poszukiwano także odpowiedzi na pytanie: kim jest współczesna kobieta dojrzała? Tożsamość kobiety dojrzałej stała się jednym z obszarów tych poszukiwań¹⁸.

Zaproponowana kategoryzacja wiekowa 50-64 lata jest ściśle związana z procesami odnoszącymi się do kobiet znajdujących się na przełomie średniej późnej dorosłości oraz u progu późnej dorosłości. Wśród najważniejszych czynników należy tu wskazać

¹⁵ Z. Melosik, *Tożsamość, płeć i różnica w perspektywie ponowoczesnej*, [w:] *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, red. J. Miluska, P. Boski, Warszawa 1999, s. 35-40.

¹⁶ We wnioskach końcowych następuje także odwołanie się do danych ilościowych pochodzących z Lubuskiego Sondażu Społecznego II (2009), z uwzględnieniem danych dla interesującej nas kategorii kobiet lubuskich.

¹⁷ Zob. A. Siciński, *Encyklopedia socjologii*, Warszawa 2002, s. 138.

¹⁸ Do określenia tak rozumianej tożsamości ustalono stosunek badanych kobiet do biologicznego wymiaru starzenia się, czym jest kobiecość i dojrzałość w percepcji kobiety dojrzałej oraz jakie są role społeczne charakterystyczne dla kobiety dojrzałej we współczesnym społeczeństwie polskim.

schylek bądź wygaśnięcie aktywności zawodowej. Ostatnia z wymienionych kategorii wiekowych przypada już na wiek emerytalny, wcześniejsze mogą, lecz nie muszą odpowiadać tej sytuacji. Innym ważnym czynnikiem związanym z tak określoną kategorią wiekową badanych kobiet jest czas menopauzy i klimakterium. Z okresem tym łączy się także wystąpienie w życiu badanych kobiet istotnych zmian w życiu rodzinnym, co może skutkować podejmowaniem nowych ról rodzinnych bądź modyfikacją już realizowanych.

Kształtowanie się nowej tożsamości płci kobiet 50+. Ilustracje empiryczne

„Kobiecość po pięćdziesiątkę” – wymiary kobiecości kobiet w okresie średniej i późnej dorosłości

Sfera psychologiczna (w odniesieniu do omawianej triady E. Eriksona *soma – psyche – ethos*) jest jednym z elementów całości postrzegania tożsamości, w tym omawianej tożsamości kobiet dojrzałych. Nierozłącznie związana z wymiarem biologicznym i społecznym tworzy pewną strukturę bądź struktury budujące podstawę tożsamości. W ramach tej problematyki należy się odnieść zarówno do atrybutów związanych z seksualnością, jak i elementów związanych bezpośrednio z mentalnym przystosowaniem się do procesu starzenia. Jednocześnie należy wskazać, że w świetle analizowanych wypowiedzi nie znajdziemy tu raczej podstaw do kształtowania się ponowoczesnej, transowej kobiecości, odwołując się do koncepcji Z. Melosika. Poszukiwania tożsamości badanych kobiet idą więc drogą tradycyjną. Zdominowane są pierwszym, opisanym przez autora podejściem, w którym badane kobiety poszukują wyraźnych granic dozwolonych, społecznie usankcjonowanych, sposobów bycia kobietą bądź mężczyzną. Tożsamość obu płci jest normalizowana, a wszelkie próby zacierania tych granic, czy też funkcjonowanie pomiędzy nimi, uważane są za dewiację.

Kobiecość jest postrzegana przez badane kobiety tradycyjnie, jako opozycja do męskości, jej atrybuty zaś odwołują się do cech wyglądu zewnętrznego i cech charakteru. Jednak najważniejsze są te cechy, które tworzą nową dojrzałą kobiecość. Oprócz wspomnianych atrybutów mamy tam także pewne życiowe doświadczenia i działania, które budują tę nową tożsamość.

Ostatni z elementów triady w świetle zgromadzonych opowieści wydaje się najmniej obecny w procesie kształtowania tożsamości kobiety dojrzałej. W ramach *psyche* skoncentrowano się bowiem na kategorii kobiecości w odniesieniu do dojrzałości i atrybutów kobiecości czyniących je nadal atrakcyjnymi. Deficyt w tej sferze wyraźnie staje się podstawą wypierania własnej kobiecości i seksualności. Doświadczenia menopauzy i klimakterium przekładają się bezpośrednio na stosunek do własnego ciała, budując

w ten sposób psychologiczny wymiar mocno ograniczonej dojrzałej kobiecości. Wydaje się, że wraz z utratą atrybutów fizycznych kobiecość traci na znaczeniu, a jej odniesienie do cech osobowościowych czy próba tworzenia nowej ponowoczesnej tożsamości z odwołaniem się także do pierwiastka męskiego, w ogóle nie wchodzi w grę. W ramach sfery *psyche* zostaje więc, w świetle zgromadzonych wypowiedzi, zaspokojona głównie sfera emocjonalna – choć i tu zestaw emocji i uczuć ma również ograniczoną paletę: nie ma w niej namiętności, jest za to poczucie bycia potrzebnym. Kobieta dojrzała w sferze emocjonalnej domaga się (i czasami otrzymuje) odrobiny czułości, docenienia. Deficyt tej sfery ma swoje odzwierciedlenie w ostatnim, choć najintensywniej akcentowanym przez badane kobiety, elemencie triady – sferze społecznej. To role rodzinne określają kobietę dojrzałą. Bycie nadal atrakcyjną seksualnie partnerką z nowym zestawem atrybutów kobiecości jest ciągle sferą tabu. Kochamy się, szanujemy, jesteśmy sobie potrzebni bądź jestem nieatrakcyjna, niepotrzebna, starzenie się mnie przeraża – to w sferze emocjonalnej określa wymiar psychologiczny tożsamości kobiety dojrzałej.

Chcąc odtworzyć atrybuty kobiecości, możemy wskazać kilka obszarów, do których dojrzałość zdefiniowana przez badane kobiety się odnosi:

Spełnienie i doświadczenie

Kobieta dojrzała, to kobieta po 50. roku życia, z pewnym bagażem życiowym. Spełniona, radosna, mająca jakieś marzenia, dążąca do ich realizacji, krocząca przez życie spokojnie, statecznie. Krótko mówiąc, kobieta dojrzała to pełna stabilizacja, nic na wariata. (kobieta, 50-54 lata, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo)¹⁹

Poczucie własnej wartości

Kobieta dojrzała to kobieta, która wie, czego chce, ocenia swoją wartość i z tego czerpie siłę, mądra i doświadczona, swoje miejsce w szeregu ustala i znajduje sama, zarówno w rodzinie, w pracy, jak i w społeczeństwie. (kobieta, 55-59 lat, wykształcenie zawodowe, bezrobotna)

Piękno jako kategoria estetyczno-psychologiczna

Kobieta dojrzała to kobieta posiadająca mądrość życiową, odczuwająca satysfakcję z życia osobistego i rodzinnego, znająca swoją wartość, piękna mimo zmarszczek (kobieta, 55-59 lat, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo)

Jednak chcąc się odnieść do sedna kobiecości postrzeganej z perspektywy własnej atrakcyjności seksualnej i potrzeby bycia atrakcyjną, napotykamy trudności.

¹⁹ Wszystkie cytowane wypowiedzi pochodzą z monografii B. Trzop, *Dojrzałe, spełnione, niezależne...? Kobiety 50+ w socjologicznym zwierciadle*, Warszawa 2013; w podanym opracowaniu znajduje się także wykaz wszystkich kobiet biorących udział w badaniu.

Seksualność, atrakcyjność seksualna, a szczególnie sama aktywność seksualna kobiet dojrzałych, to ciągle temat trudny. Obarczony jest bowiem z jednej strony stereotypem kobiety w fazie średniej dorosłości – tak zwanej ryczącej czterdziestki (we współczesnej kulturze popularnej określanej jako *cougar women*). Z drugiej zaś kobiety po przekroczeniu 50. roku życia i wejściu w fazę menopauzy i klimakterium w stereotypowym myśleniu całkowicie tracą wszelkie atrybuty seksualności, stają się w świadomości powszechnej istotami obojętnymi seksualnie. Mimo że w literaturze przedmiotu, a także w prasie kobiecej, pojawia się coraz więcej informacji o tej sferze życia, to życie seksualne pomiędzy średnią a późną dorosłością, a już na pewno po 70. roku życia, to nadal sfera tabu. Same badane nie odnoszą się bezpośrednio do zagadnienia atrakcyjności seksualnej wobec swych partnerów. Wskazują raczej relacje małżeńskie w odniesieniu do uczucia miłości, szacunku i zrozumienia, jako pozytywnego wariantu życia uczuciowego, bez uwzględniania zmieniających się potrzeb i relacji w sferze życia intymnego. Temat ujęty bezpośrednio nie znajduje odzewu wśród badanych kobiet, a poproszone o odniesienie się do tych kwestii, wskazują jedynie na sygnalizowane wyżej relacje i więzi, rzadko odnosząc się do omawianej sfery. Badane kobiety dojrzałe wykazują mniejsze zainteresowanie seksem, koncentrują się bardziej na swych rolach rodzinnych (roli babci bądź roli żony w dojrzałym małżeństwie – bardziej skupionej na zaspakajaniu potrzeb bytowo-emocjonalnych niż intymnych). Czy nadal nie istnieje więc zdefiniowany seksapil kobiety dojrzałej? W świetle zgromadzonych informacji można jedynie wskazać, że dominująca kultura młodości budzi pewne refleksje co do redefinicji tej sfery. Jednak medialne wzorce kobiet dojrzałych dowodzą popularności modelu tradycyjnego. Badane kobiety, wskazując wzorzec kobiety dojrzałej, przyznały prym tradycyjnej, aseksualnej seniorce rodu²⁰.

Myślą przewodnią omawianej problematyki powinien być następujący fragment odnoszący się do poczucia utraty atrybutów kobiecości:

Przestałam postrzegać siebie poprzez cechy kobiecości, jestem raczej babcią, matką, sąsiadką, żoną [...]. W rodzinie, w mojej społeczności lokalnej, czuję się niewidoczna, niepotrzebna. (kobieta, 50-54 lata, wykształcenie średnie, bezrobotna)

Do tej wypowiedzi można dołączyć kolejną, pesymistyczną, wskazującą na sytuację, w której kobiety zdały sobie sprawę z tego, że utraciły już swój status kobiety atrakcyjnej. Są już postrzegane przedmiotowo i tak się czują:

²⁰ Barbara Mostowiak – popularny wzorzec wśród badanych kobiet, nie jest zapewne wybierana ze względu na cechy nowoczesnej babci i dojrzałej partnerki – to stereotypowa postać seniorki rodu, której życie toczy się wokół rodziny. Barbara Mostowiak to kwintesencja tradycyjnych cech babci. To postać pozbawiona kobiecości, seksualności, atrakcyjności, oczekująca od partnera wsparcia, opiekuńczości, ale nie intymnej zażyłości. Dojrzały związek to bezpieczny związek – to poczucie bezpieczeństwa staje się elementem scalającym całą rodzinę. Dom to bezpieczna przystań dla wszystkich – a odpowiedzialność za tę sytuację spada na kobietę dojrzałą. I to jej musi wystarczyć.

Niby wszystko jest w miarę dobrze, ale nie czuję się już atrakcyjna dla męża. Spędzamy razem mało czasu. Chciałabym, aby bardziej mnie doceniał, a dzieci przychodziły po prostu w odwiedziny, a nie bo czegoś potrzebują. Niby czuję się potrzebna, ale częściej wykorzystywana. (kobieta, 60-64 lata, wykształcenie średnie, emerytka)

Pogodzenie się z taką sytuacją oddaje kolejny fragment wypowiedzi:

Jednak wiele pań wskazuje na to, iż w tym wieku kobieta i mężczyzna są sobie bardziej potrzebni niż atrakcyjni. Nadal kochamy się z mężem jak dawniej, choć nie ma zbyt dużo cudownych uniesień, tylko szara rzeczywistość, ale nasza miłość nie osłabła. Może teraz mniej wyznajemy sobie miłość, brak czułych słów, ale oboje wiemy, że jesteśmy sobie potrzebni, razem jest weselej. (kobieta, 60-64 lata, wykształcenie zawodowe, emerytka)

Wymiar atrakcyjności fizycznej i seksualnej jako podstawy budowania nowej kobiecości można uznać za trudny do empirycznego uchwycenia. Wypieranie tej sfery z życia, bagatelizowanie jej lub po prostu zaniedbanie (także poprzez zaniedbanie relacji z partnerem/mężem) skutkuje kryzysem kobiecości. W ten sposób droga konstruowania tożsamości kobiety dojrzałej staje się jeszcze trudniejsza do pokonania.

Atrakcyjna po pięćdziesiątce?

Badane kobiety znajdujące się na etapie życia między średnią a późną dorosłością na skutek procesów biologicznych (menopauza i klimakterium) oraz zmian w obszarze życia rodzinnego (nowe role społeczne, syndrom pustego gniazda, przełom połowy życia) doświadczają także rozterek dotyczących atrybutów kobiecości, wyznaczników urody, zmieniających się zasad obyczajowych w odniesieniu do kobiet dojrzałych. Ta nowa rola społeczna – kobiety dojrzałej, w obliczu wszechobecnego kultu młodości wiąże się, jak pokazują zgromadzone informacje, z różnymi strategiami radzenia sobie z tym. Dwa wyróżnione obszary – moda oraz dbanie o wygląd zewnętrzny (zarówno poprzez korzystanie z usług kosmetycznych, fryzjerskich, stosowanie kosmetyków dostosowanych do swojego wieku, jak i bardziej kosztowne zabiegi upiększające) wyznaczają nam różnorodne postawy w tej sferze, przy czym często są one wzajemnie wykluczające. W ten sposób otrzymujemy interesujący przekrój postaw wobec jednego z najbardziej kobiecych obszarów aktywności badanych.

Jaka moda dla dojrzałych?

W obszarze mody wyodrębniono kilka postaw respondentek, które mogą być także odzwierciedleniem ich podejścia do własnego wieku oraz możliwości finansowych. Stosunek do mody oraz zachowania konsumenckie w tym wymiarze pozwoliły na wyodrębnienie kilku postaw wśród badanych kobiet: „Nowoczesna i elegancka: nie chcę wyglądać jak babcia”; „Stonowana elegancja: modnie, ale ostrożnie”; „Od *second handu* do bazarku: tanio, praktycznie, oryginalnie”; „Oferta w sklepach i lansowana

w mediach: nie dla kobiet dojrzałych”; „Propozycje sieciówek i projektantów: mogą być naszą inspiracją!”.

Jako nowoczesną należy potraktować postawę „Nowoczesna i ekstrawagancka: nie chcę wyglądać jak babcia”. Taka postawa wobec własnego wyglądu zewnętrznego i stylu ubierania się jest charakterystyczna dla kobiet, które nie godzą się ze stereotypowym wizerunkiem dojrzałej pani w uniformie – bez kobiecości i atrakcyjności. Może zobrazować to następujący fragment wypowiedzi:

Oglądam modę dla kobiet dojrzałych, ale zbyt nie przywiązuję do tego wagi. Nie sugeruję się tym, że ponieważ mam 55 lat to nie mogę ubrać kolorowej bluzki, krótkich spodni czy sukienki. Oczywiście z krótkością nie przesadzam. (kobieta, 50-54 lata, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo)

Trochę bardziej zachowawcza w swym stosunku do wizerunku kobiety dojrzałej jest postawa „Stonowana elegancja: modnie, ale ostrożnie”. Kobiety przejawiające ową postawę wiedzą, czego szukają, mają swoje ulubione sklepy bądź marki, lubią modę, ale jednocześnie mają świadomość własnych ograniczeń wynikających z wieku. Są konsumentkami racjonalnymi, kupują z głową, planując swoją garderobę, co może zilustrować następujący fragment:

Ubrania oraz dodatki kupuję w określonych sklepach, o określonej marce. Staram się nie kierować wyłącznie aktualną modą – kupuję rzeczy ponadczasowe, klasyczne, proste, które mogę łączyć w dowolne zestawy. (kobieta, 55-59 lat, wykształcenie średnie, własna działalność)

Szczególnie interesująca okazała się postawa „Od *second handu* do bazarku: tanio, praktycznie, oryginalnie”. Wskazane miejsca kupowania odzieży uchodzą za tani sposób kompletowania garderoby, choć może to być trochę mylące. Na prowincji bazyry i targowiska nadal są popularne, a kobiety, jeśli zdarza im się kupować nowe rzeczy, wskazują właśnie na bazyry bądź małe, lokalne, sprawdzone sklepiki. Trochę mylące są jednak *second handy* – tam można spotkać przekrój społeczny klientek. Zaopatrują się w nich zarówno kobiety poszukujące oryginalnych rzeczy, dodatków do swej sieciowej garderoby, jak i kobiety, dla których punkt z odzieżą używaną jest jedynym miejscem zakupów – ze względu na sytuację materialną. Różnorodność tych motywacji ujawniła się w wypowiedziach badanych kobiet. Oto fragment jednej z nich:

Fatałaszki kupuję przeważnie w lumpeksach. Z dwóch powodów: cena i niepowtarzalność. Lubię proste rzeczy w stonowanych kolorach. (kobieta, 55-59 lat, wykształcenie zawodowe, rencistka)

Kolejne zachowania kobiet w sferze mody są w opozycji do respondentek prezentujących styl stonowanej elegancji. W odróżnieniu od nich są to kobiety prezentujące postawę „Oferta w sklepach i lansowana w mediach: nie dla kobiet dojrzałych”. Grupa moich respondentek wskazuje na to, że wszechobecna w prasie i telewizji moda nastawiona jest na młode, piękne, szczupłe kobiety, bez uwzględniania kategorii wiekowej

powyżej 30. roku życia i 36. rozmiaru. Są zdegrustowane ofertą lansowaną w mediach i prezentowaną w sieciach sklepów odzieżowych. Czują się dyskryminowane i pomijane w tej ofercie konsumenckiej. Zaprezentowana poniżej wypowiedź wskazuje na frustrację i krytykę wobec powszechnie lansowanych wzorców:

Moda lansowana w gazetach to nie moda dla mnie, tylko dla szczupłutkich nastolatek. Moda dla kobiet dojrzałych powinna być klasyczna, stonowana, to co trzeba powinna podkreślać, a to co trzeba powinna ukryć. (kobieta, 55-59 lat, wykształcenie zawodowe, aktywna zawodowo)

W opozycji do wyżej opisanego stosunku do lansowanych trendów można wyodrębnić grupę kobiet, które w szerokiej ofercie modowej kierowanej do pań, zarówno w prasie kobiecej, jak i występującej w sieciach odzieżowych, potrafią odnaleźć inspirację dla własnego stylu i sposobu ubierania się. Nie odrzucają jej z powodu własnego wieku, nie upatrują w niej jedynie narzędzia kultu młodości. Potrafią korzystać selektywnie z propozycji modowych, dlatego też postawę tę określono jako „Propozycje sieciówek i projektantów: mogą być naszą inspiracją!”. Należy jednak zaznaczyć, że jest to postawa charakterystyczna dla pań otwartych na nowe trendy, niezamykające się w stereotypowej skorupie emerytek czy kobiet dojrzałych. Jediną przeszkodą w pełnym korzystaniu z tej oferty mogą być bariery finansowe, na co wskazuje jedna z badanych:

Zakupy odzieży, obuwia dokonuję w Galeriach. Moim zdaniem odzież dla kobiet dojrzałych i wszelkie dodatki są piękne, lecz bardzo drogie i przewyższają możliwości finansowe zakupu. (kobieta, 55-59 lat, wykształcenie średnie, aktywna zawodowo)

Tęsknota za młodością..., czy warto zatrzymać czas?

Drugim interesującym obszarem była kwestia urody i działań podejmowanych przez kobiety w tym zakresie. Analiza materiału empirycznego wskazała na kilka różnych postaw w tej sferze obrazujących stosunek badanych kobiet do dbania o urodę: „Od Ziai do Vichy²¹: kremy, fryzjer, czasami kosmetyczka – po prostu standard”; „Botoks odpada: starzeję się z godnością”; „Ponadstandard: makijaż permanentny czy coś więcej”.

Pierwsza wyróżniona postawa – „Od Ziai do Vichy: kremy, fryzjer, czasami kosmetyczka – po prostu standard” – potwierdziła przede wszystkim ogromną różnorodność oferty kosmetyków kierowanych do kobiet dojrzałych. Wskazywane przez badane kosmetyki lokowały się zazwyczaj w obrębie kosmetyków powszechnie dostępnych.

²¹ Kosmetyki Ziaja są produkowane przez ZIAJA Ltd. Zakład Produkcji Leków założony w roku 1989 w Gdańsku przez rodzinę farmaceutów Aleksandrę i Zenona Ziajów. Dewizą firmy jest łączenie znanych i cenionych surowców naturalnych z nowoczesną technologią. Obecnie firma oferuje ponad 130 wysokiej jakości kosmetyków oraz farmaceutyków. Kosmetyki należą do najbardziej przystępnych cenowo na polskim rynku. Kosmetyki Vichy są produkowane przez francuską firmę założoną w 1931 r., produkującą produkty kosmetyczne na bazie wody pochodzącej ze źródeł termalnych uzdrowiska Vichy. Obecnie jedna z marek koncernu L'Oréal. Kosmetyki należą do segmentu produktów kierowanych do bardziej zamożnych klientów.

Potwierdziło to diagnozę rozwijającego się rynku kosmetycznego i polskich producentów, których oferta zarówno pod względem jakości, jak i ceny jest doceniana przez klientki. W sferze korzystania z zabiegów upiększających pojawiały się już różne strategie. Najczęściej wskazywaną usługą jest fryzjer: jest to jednak rozumiane zarówno jako wizyta w ekskluzywnym salonie, jak i rutynowe odwiedziny u tej samej od lat fryzjerki w zakładzie przyjaznym cenowo. Kobiety wskazywały również na wykonywane samodzielnie lub przy pomocy kogoś zaprzyjaźnionego czynności fryzjerskie. Do czynności standardowych (choć okazjonalnych) zaliczono również wizyty w gabinetach kosmetycznych. Trzeba jednak wskazać, że wyniki Lubuskiego Sondażu Społecznego 2009²² nie potwierdzają tego – respondentki sondażu w grupie wiekowej 50 lat i więcej w ponad 80% wskazują na niekorzystanie z profesjonalnych usług kosmetycznych (przy czym deklaracje te były najniższe dla kobiet najmłodszych – 65%). Tak więc ponad 18% respondentek w przedziale wiekowym 50-54 lata wskazywało okazjonalność takich zabiegów. Wśród najstarszej kategorii ponad 96% respondentek nigdy nie korzystało z usług salonów kosmetycznych. Być może należy to tłumaczyć lepszą dostępnością do różnego rodzaju kosmetyków, będących nieporównywalnie tańszym substytutem oferowanych w salonach usług.

Analizując opowieści kobiet dojrzałych, można było wyróżnić jedną dominującą postawę wobec ingerencji w proces starzenia się: „Botoks odpada: starzeję się z godnością”. Postawę tę można zilustrować następującym fragmentem wypowiedzi:

Zabiegi z zakresu medycyny estetycznej są mi obce. Każdy wiek ma swoje prawa i godności. Chciałabym umieć pogodzić się z upływem czasu, starzeć się z godnością, naturalnie. Z pewnością nie jest to łatwe, ale możliwe. Staram się. (kobieta, 55-59 lat, wykształcenie wyższe, emerytka)

Można nawet wskazać, że na tę sferę działania nałożone jest kulturowe tabu i powszechnie deklarowane odrzucenie. Nawet w postawie wskazującej na aprobatę dla pewnych, bardziej ekskluzywnych zabiegów („Ponadstandard: makijaż permanentny czy coś więcej?”) taka ingerencja we własne ciało została odrzucona. W kategorii „coś więcej” chyba słusznie umieszczono wizyty na farmach piękności i w SPA. W świetle wyników LSS 2009 ponad 90% Lubuszanek 50+ nigdy nie korzystało z takiej oferty, choć tu również widać zróżnicowanie wiekowe. Najmłodsze kobiety (50-54 lata) w ponad 20% wskazały sporadyczność takich działań, najstarsze zaś w 100% potwierdziły ich brak.

Szczególnie symptomatyczna jest ostatnia postawa łącząca oba opisywane obszary „Nie interesuję się modą, uroda już przeminęła”, dotyczy ona tych kobiet, które pogodziły się ze stereotypowym wizerunkiem kobiety dojrzałej, która z racji swego

²² Lubuski Sondaż Społeczny (LSS) to badanie realizowane przez socjologów z Uniwersytetu Zielonogórskiego pod kierownictwem Krzysztofa Lisowskiego. Prezentowane dane pochodzą z LSS II – realizowanego w 2009 r. (nr grantu: N116 269338).

wieku i doświadczenia życiowego na tym etapie życia przestaje być kobietą, a staje się przede wszystkim babcią. Poniższa wypowiedź wpisuje się w tak scharakteryzowaną postawę:

Nie interesuję się modą. Rzeczy, w których chodzę, nie są modne ani na topie. Dla mnie ciuch musi być wygodny. Muszę się dobrze w nich czuć. Nie czytam kolorowych czasopism, nie mam na nie czasu. Z kosmetyków używam krem Nivea, od lat bardzo sobie cenię tę markę. Z fryzjera nie korzystam. Koleżanka mi włosy farbuje, kosmetyczka to dobro, bez którego można się obejść. Kiedyś chodziłam do fryzjera, ale teraz szkoda mi pieniędzy. Ceny są bardzo wysokie, wolę inaczej je zagospodarować. Wszystko nadchodzi, zmarszczki, nie ta siła, siwizna, taka kolej rzeczy, samo życie. (kobieta, 55-59 lat, wykształcenie zawodowe, aktywna zawodowo)

Końcowe refleksje

Analiza socjologiczna trzech płaszczyzn tworzących tożsamość kobiety dojrzałej pozwala stworzyć pewną hierarchię w obrębie wskazanych czynników.

Dla kobiet pomiędzy średnią a późną dorosłością bardzo ważna wydaje się pierwsza sfera – biologiczna, odnosząca się w efekcie końcowym do zmian w obrębie własnego organizmu i ciała. Doświadczenie związane z menopauzą i klimakterium, a co za tym idzie z widocznymi oznakami starzenia, uświadamia kobiecie nieuchronność pewnych zjawisk biologicznych, wymuszając w ten sposób pewne postawy od akceptacji do buntu. Współczesne kobiety dojrzałe mają szansę na złagodzenie wpływu tego czynnika biologicznego poprzez wynalazki medycyny czy kosmologii. Można więc uznać, odwołując się do wypowiedzi badanych kobiet, że w XXI wieku kobiety mają więcej czasu na oswojenie się ze zmianami. Są też lepiej przygotowane na to, co je czeka. Mimo że czas menopauzy i klimakterium należy jednak uznać za doświadczenie bolesne i destrukcyjne, to niewątpliwie staje się ono ważnym stymulatorem rozwojowym w procesie kształtowania tożsamości kobiety dojrzałej.

Druga bardzo istotna sfera dotyczy czynników społecznych wpływających na proces kształtowania się tożsamości. Tu szczególnie uwidacznia się znaczenie ról społecznych – a w szczególności ról rodzinnych, które na etapie średniej i późnej dorosłości muszą zostać na nowo zinterpretowane (rola matki, rola córki) bądź w ogóle przyjęte z wybohem któregoś wariantu ich realizacji (rola babci, rola teściowej). Pominięta została w tym układzie rola żony, gdyż sfera emocjonalna i intymna wchodząca w jej skład jest podstawą kształtowania się nowej dojrzałej kobiecości jako trzeciego elementu triady – *psyche*.

Zgromadzone opowieści kobiet pozwalają na wysunięcie wniosków, że role rodzinne są czynnikiem decydującym o tożsamości kobiety dojrzałej. Można więc uznać, że perspektywa teorii tożsamości w ujęciu interakcyjnym (w odniesieniu do propozycji Manfreda Kuhna czy Sheldona Strykera) oraz perspektywa teorii tożsamości w ujęciu

światopoglądowym, mogą być pomocne w odtwarzaniu procesu kształtowania się tożsamości kobiety dojrzałej. Można zatem spojrzeć na problematykę tożsamości kobiety dojrzałej z perspektywy hierarchii ról społecznych, które realizuje, oraz czynników kształtujących na danym etapie życia taki, a nie inny układ hierarchiczny.

W analizowanej problematyce przydatna może się również okazać propozycja światopoglądowa, ze szczególnym uwzględnieniem czynników biograficznych. Element analizy z perspektywy cykliczności doskonale wpisuje się w moment narodzin nowej tożsamości kobiety dojrzałej – zdeterminowanej właśnie fazą życia, która wymaga przyswojenia nowych ról. W wypadku przyswojenia i realizacji tych ról społecznych to biografia kobiety dojrzałej determinuje ich pojawianie się oraz w pewnym sensie ich układ hierarchiczny. Wzory nowych ról tym łatwiej zostają przyswojone, im więcej doświadczeń odnoszących się do typowych zdarzeń w danej fazie życia staje się udziałem kobiety. Poza samym procesem przyswajania, a czasami reinterpretowania nowych ról społecznych, ważne jest to połączenie z konsekwencjami psychicznymi. Wyraźnie widać to na podstawie przyswojenia roli babci i wyparcia sfery seksualności i kobiecości. Ten właśnie aspekt – wyodrębnione role rodzinne – uważam za decydujący w procesie kształtowania tożsamości. Jeszcze wyraźniej wskazują na to wypowiedzi kobiet, które traktują role rodzinne jako warunek konieczny do uzyskania statusu kobiety dojrzałej.

Odwołując się do zgromadzonego materiału empirycznego, można wskazać, że ostatni z elementów triady jest najmniej obecny w procesie kształtowania tożsamości kobiety dojrzałej. W sferze *psyche* – z użyciem kategorii dojrzałej kobiecości – widoczny jest deficyt, który staje się podstawą wypierania własnej kobiecości i seksualności. Doświadczenia menopauzy i klimakterium badanych kobiet w fazie życia pomiędzy średnią i późną dorosłością przekładają się bezpośrednio na stosunek do własnego ciała, budując w ten sposób psychologiczny wymiar mocno ograniczonej dojrzałej kobiecości.

Konkludując, można stwierdzić, że kobiety dojrzałe zaczną się zmieniać wtedy, gdy przygotowują na te zmiany swoje środowisko rodzinne. Jest to więc kwestia realizowanych wcześniej wzorów życia małżeńskiego i rodzinnego oraz otwarcia na nowe wzorce ról rodzinnych. Ich redefinicja otworzy także nowe obszary dla tworzenia tożsamości kobiety dojrzałej.

INVISIBLE WOMEN? FEMININITY OF WOMEN IN THE STAGE OF LIFE BETWEEN THE MIDDLE AND LATE ADULTHOOD

Summary

The purpose of this article is to reconstruct components of the process of formation femininity in case of women over fifty – those who are in stage of life between the middle and late adulthood. This issue refers to the broader subject of identity.

The author of the article refers to some theoretical concepts on the issues of life cyclicity, identity and femininity and presents empirical data from her qualitative study “Mature women – selected areas of their activities”. As research workers point out, the phase of mid-adulthood is perceived by the individuals as functioning between young people and elder people worlds. Therefore, it requires constructing a new conception of “herself”. The redefinition of identity components is needed. Facing the ageing process and new social roles is also required. The identity components of mature women of the collected data are dominated by their family roles.

Psychological and biological dimensions, connected with the process of constructing mature femininity and sexuality, as the research results show, appear to still be a taboo. Statements given by women who took part in the qualitative research are dominated by stereotypes and age prejudice.

Keywords: ageing, identity, femininity, maturity, social roles

Joanna Dec-Pietrowska
Agnieszka Walendzik-Ostrowska

KOBIETA „UPADŁA” – O STEREOTYPOWYM POSTRZEGANIU KOBIET ŚWIADCZĄCYCH USŁUGI SEKSUALNE. ANALIZA FORÓW INTERNETOWYCH

Od wieków zjawisko prostytutki traktowane było jako przejaw patologii społecznej. Miało to swoje konsekwencje w społecznym odbiorze kobiet oferujących płatne usługi seksualne i ich ocenie. Postrzegane one były (i są nadal) jako „kobiety upadłe”, niezaspokajające na szacunek, pomoc czy zrozumienie. Nierzadko wykluczane były (i są) ze społeczeństwa, spychane na margines życia społecznego, pogardzane, uznawane za nieprzystosowane społecznie wykołejone dewiantki. Epitety, jakimi się je określa, są nie tylko pogardliwe czy obraźliwe, ale często nacechowane społeczną dezaprobatą czy wręcz nienawiścią.

Na marginalizację sfery seksbiznesu, dotykającą pracujących w niej kobiet, składa się bardzo wiele złożonych czynników. Do najczęstszych przyczyn takiego stanu rzeczy można zaliczyć tabu seksualności człowieka, podwójny standard moralny dla zachowań seksualnych kobiet i mężczyzn, role społeczno-kulturowe przypisywane kobietom i mężczyznom, rozpowszechnienie epidemii AIDS, mechanizmy stygmatyzacji, stereotypy i mity dotyczące prostytutki i osób się nią trudniących¹.

W niniejszym tekście ukazano i omówiono najpowszechniejsze stereotypy funkcjonujące w społecznym odbiorze kobiet świadczących odpłatne usługi seksualne. Zaprezentowano analizę dwudziestu forów internetowych, na których prostytutka jest tematem wyznaczającym ramy dyskusji. Ukazano również istotę stereotypu, jego cechy i rodzaje oraz konsekwencje wynikające z częstego posługiwania się nimi.

Stereotyp – definicja, cechy, rodzaje

Etymologia terminu „stereotyp” wywodzi się z języka greckiego, w którym *stereos* oznacza ‘stężyły, twardy’, natomiast *typos* – ‘wzorzec, odcisk’².

¹ Zob. A. Walendzik, *Prostytucja jako zjawisko związane z marginalizacją kobiet świadczących usługi seksualne*, [w:] *Następstwa wykluczenia społecznego dla kobiet, dzieci i rodzin: wybrane zagadnienia*, red. G. Miłkowska, Zielona Góra 2004, s. 70.

² Por. Z. Chlewiński, *Stereotypy i uprzedzenia*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kucz, Warszawa 1992.

Twórca definicji stereotypu w naukach społecznych, Walter Lippmann, nazywał je „obrazami w naszych głowach” (*pictures in our heads*), które „przypominają szablony, z pomocą których próbujemy uprościć często niejednoznaczne informacje docierające do nas z otoczenia”³. Autor uważał, że ludzie mają skłonności do spostrzegania osób czy przedmiotów „jako podobnych (czyli mających wspólne atrybuty) na podstawie ich wspólnych cech”⁴, co pozwala łatwiej poznać otaczający świat i niejako uporządkować wiedzę o nim. Jednocześnie, z racji uproszczenia, obrazy te mogą w sobie zawierać pewne zniekształcenia rzeczywistości.

W wielu ujęciach definicyjnych bardziej wskazuje się na budowanie uproszczonego obrazu lub pobieżnej wiedzy na temat nie zjawisk, a jednostek czy określonych grup ludzi⁵. W ten sposób opisuje stereotypy Bogdan Wojciszke, uważając, że są one „reprezentacjami jakichś kategorii ludzi, wyróżnionych na mocy kryteriów pozapsychologicznych”⁶. Kryteria te najczęściej są wyodrębniane na podstawie pewnych łatwo zauważalnych, często się powtarzających, niejednokrotnie nadmiernie uproszczonych i uogólnionych cech, które określają społeczną tożsamość członków tejże grupy⁷. Taki rodzaj schematu jest także zbiorem „przekonań na temat atrybutów pewnej grupy ludzi”⁸.

Dodatkowo można zauważyć, że autorzy często podkreślają istnienie w stereotypie komponentu emocjonalnego. Dlatego raczej trudno o stereotyp, który byłby nacechowany neutralnie. Na aspekt emocjonalny w stereotypach wskazują między innymi Ezra Stotland i Lance K. Canon, przyznając, że mogą one mieć zabarwienie pozytywne, negatywne bądź neutralne. Podobnie jak Stefan Baley, uznający, że nie ma stereotypu o charakterze neutralnym⁹, autorzy ci definiują to pojęcie jako schemat negatywnie wartościujący¹⁰.

Przytoczone definicje stereotypu pozwalają na wyodrębnienie pewnych jego cech wspólnych, które są podkreślane przez wielu badaczy. Są to:

- społeczne dzielanie i stosowanie,
- wyznaczanie niezmiennego, jednostronnego sposobu widzenia i oceniania świata,

³ T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, s. 25.

⁴ *Ibidem*, s. 25.

⁵ Por. *Stereotypy i uprzedzenia*, red. Z. Chlewiński, I. Kurcz, Warszawa 1992; M. Kofta, *Wprowadzenie do psychologii stereotypów i uprzedzeń*, [w:] *Podstawy życia społecznego w Polsce*, red. M. Marody, E. Gucwa-Leśny, Warszawa 1996; I. Kurcz, *Zmiana stereotypów: jej mechanizmy i granice*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, red. M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Warszawa 2001; T. Mądrzycki, *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, Warszawa 1986.

⁶ B. Wojciszke, *Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy o otoczeniu społecznym*, Warszawa 1989, s. 70.

⁷ Por. B. Wojciszke, *Człowiek w relacji z innymi*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 1999.

⁸ T.D. Nelson, *op. cit.*, s. 27.

⁹ Por. S. Baley, *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1959.

¹⁰ M. Grabowska, *Stereotypy płci we wczesnej dorosłości*, Bydgoszcz 2007, s. 10.

- upraszczanie rzeczywistości i przesadne jej postrzeganie,
- nadmierne generalizowanie,
- nieadekwatność treści reprezentacji do rzeczywistości,
- upraszczający, skrótowy charakter,
- tendencyjne i stronnicze uogólnienie,
- niezweryfikowany (często fałszywy) sąd,
- schematyczny obraz (reprezentacja),
- sztywność, trwałość, brak zmian lub niewielka podatność na nie,
- nietrafność, brak akurtności i adekwatności,
- trudności z weryfikacją treści,
- ubóstwo treści,
- ładunek emocjonalny,
- nasycenie wartościowaniem,
- nadogólność, minimalizowanie różnic pomiędzy reprezentantami danej grupy,
- subiektywna pewność co do poprawności treści obrazu,
- brak refleksyjności przy ich stosowaniu¹¹.

W literaturze przedmiotu można wyróżnić stereotypy indywidualne i kulturowe. Jak wskazują Charles Stangor i Mark Schaller, „z jednej strony stereotypy funkcjonują w umyśle jednostki. Z drugiej – stanowią integralną część struktury społecznej”¹².

Stereotypy kulturowe odnoszą się do opisywania rozpowszechnionych bądź uniwersalnych wzorców istniejących w danej społeczności. Stanowią jeden z aspektów zbiorowej wiedzy członków konkretnej zbiorowości i nabierają znaczenia, jeżeli są dla niej wspólne. To właśnie społeczeństwo odgrywa istotną rolę w procesie powstawania i rozpowszechniania stereotypów zbiorowych, będąc podstawą gromadzonych reprezentacji.

Z kolei stereotypy indywidualne mogą dotyczyć przekonań jednostki na temat właściwości danej grupy lub konkretnych ludzi. Powstają one w procesie gromadzenia przez człowieka wiedzy i spostrzeżeń odnoszących się do jego otoczenia społecznego, które wpływają na kształtowanie się pewnych reprezentacji cech charakterystycznych dla grup lub zjawisk społecznych przez niego poznawanych. Będąc składową indywidualnego obrazu świata tejże osoby, mają często wpływ na konstruowanie przez nią wiedzy o otaczającym ją świecie, na jej uczucia i zachowania¹³.

Na uwagę zasługuje, że oba rodzaje stereotypów mogą funkcjonować w przypadku konkretnej osoby jednocześnie i niekoniecznie muszą się nawzajem wykluczać. Taka

¹¹ J. Dec, *Czym skorupka za młodu nasiąknie...*, czyli o stereotypach dotyczących seksualności w podręcznikach do „wychowania do życia w rodzinie”, [w:] *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska, Poznań, 2012, s. 172.

¹² Ch. Stangor, M. Schaller, *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, Gdańsk 1999, s. 13.

¹³ J. Dec, *op. cit.*, s. 173.

sytuacja występuje na przykład w odniesieniu do stereotypów opisujących pewne marginalizowane grupy społeczne (np. kobiety świadczące usługi seksualne). Sądy i przekonania na ich temat przedstawiają reprezentacje określonych cech przypisywanych najczęściej wszystkim przedstawicielkom tejże grupy. Poniżej przedstawiono i pokrótce opisano te najczęściej pojawiające się, zarówno w opinii społecznej oraz na analizowanych forach internetowych.

Spółeczne postrzeganie kobiecej seksualności

W społecznej świadomości (znajdującej swe odbicie w stereotypach ról płciowych i płci) światy kobiet i mężczyzn wzajemnie się wykluczają: to, co męskie, nie może być kobiece – i odwrotnie. W sferze seksualnej mężczyzna jest aktywny, kobieta bierna. „Porządna kobieta” powinna mieć tylko jednego partnera seksualnego, natomiast „prawdziwy mężczyzna” powinien mieć doświadczenie seksualne. O kobiecie, która zmienia partnerów mówi się, że „się nie szanuje”, o mężczyźnie – że „musi się wyszaleć”. Określenia na bogate życie seksualne kobiety są pejoratywne, w przypadku mężczyzny raczej żartobliwe, często zabarwione uznaniem dla jego wyczynów. Według niepisanej umowy społecznej mężczyźni mają prawo do swobodnych i nieskrępowanych kontaktów seksualnych, natomiast kobiety mają obowiązek być cnotliwe (do ślubu) i wierne (po ślubie). Te, które zachowują się inaczej, wbrew zasadom umowy, określane są jako łatwe, bez zasad, niemoralne, puszczalskie. Często ich charakter określa się jako rozwiązły, co szybko nasuwa skojarzenie właśnie z prostytutką. W świadomości społecznej pokutuje dychotomiczny podział kobiet na „święte” i „ładacznice”¹⁴. Te pierwsze to tak zwane kobiety prawdziwe: cnotliwe, niezainteresowane seksem, skromne (w mowie i ubiorze), wierne jednemu partnerowi, biernie czekające, aktywne seksualnie jedynie po to, by móc zająć w ciążę¹⁵. Tak zwane ładacznice to te, które są seksem zainteresowane, czerpią z niego przyjemność, zmieniają partnerów, są aktywne w ich poszukiwaniu. Kobiety pracujące w seksbiznesie to oczywiście ta druga grupa. Ogniskują one wszystkie negatywne obrazy seksualności kobiecej i seksualności jako takiej.

Metodologiczne ramy badań i ich realizacja

Przedmiotem badań były stereotypy na temat kobiet świadczących usługi seksualne i ich komponenty pojawiające się na forach internetowych traktujących o zjawisku prostytucji i osobach zajmujących się tym procederem. Badania miały charakter opi-

¹⁴ Por. A. Walendzik-Ostrowska, *Seksualność a AIDS*, [w:] *Moralne obrazy. Społeczne i socjologiczne (de)konstrukcje seksualności*, red. E. Banaszak, P. Czajkowski, Wrocław 2008, s. 164.

¹⁵ L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2001, s. 213.

sowy i ich celem było rozpoznanie treści i zakresu stereotypizacji funkcjonujących w odbiorze kobiet świadczących odpłatne usługi seksualne.

W niniejszym tekście zaprezentowane zostały ustalenia badawcze odnoszące się do dwóch problemów szczegółowych:

1. Jak postrzegane są kobiety świadczące usługi seksualne w przestrzeni wirtualnej, która stwarza możliwość całkowitej anonimowości wypowiedzi?
2. Jakie stereotypy na temat kobiet świadczących usługi seksualne prezentowane są na forach internetowych dotyczących prostytutki?

W analizie danych zastanych zastosowano strategię analizy jakościowej. Na potrzeby prezentowanego opracowania przeanalizowano dwadzieścia forów (poniżej ich linki z przypisanymi im oznaczeniami ułatwiającymi identyfikację pochodzących z nich wypowiedzi), a w nich w sumie 2403 posty:

1. <http://forum.abczdrowie.pl/forum-hiv/411462,czy-moglem-zarazic-sie-hiv-od-prostytutki> [dostęp: 23.09.2013] (F1)
2. <http://www.kowbojki.pl/pokaz/co-sadzicie-o-prostytutkach-35863> [dostęp: 18.09.2013] (F2)
3. <http://www.menshealth.pl/forum/index.php?/topic/6155-prostytutka-na-pierwszy-raz/> [dostęp: 21.09.2013] (F3)
4. http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=5870248 [dostęp: 21.09.2013] (F4)
5. http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=5580493 [dostęp: 16.09.2013] (F5)
6. http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=5197735 [dostęp: 16.09.2013] (F6)
7. http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=4805434 [dostęp: 23.09.2013] (F7)
8. http://forum.o2.pl/temat.php?id_p=4558041 [dostęp: 23.09.2013] (F8)
9. <http://forum.interia.pl/co-sadzicie-o-prostytucji--tematy,dId,2264140#ipad> [dostęp: 12.10.2013] (F9)
10. <http://kobieta.onet.pl/zdrowie/psychologia/bylam-prostytutka-wyslam-z-tego-bagna-dla-corki/c69rw> [dostęp: 12.10.2013] (F10)
11. <http://forum.hotmoney.pl/pokaz/Ile-zarabia-prostytutka-12898> [dostęp: 17.10.2013] (F11)
12. <http://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=229231> [dostęp: 10.09.2013] (F12)
13. <http://wizaz.pl/forum/showthread.php?t=74886&highlight=prostytucja> [dostęp: 18.09.2013] (F13)
14. http://www.we-dwoje.pl/jestem;dziwka;czyli;wyznania;prostytutki,artykul,21322.html#comment_form_0 [dostęp: 12.10.2013] (F14)
15. http://f.kafeteria.pl/temat.php?id_p=3474070 [dostęp: 17.10.2013] (F15)
16. http://f.kafeteria.pl/index.php/temat.php?id_p=5709181 [dostęp: 06.10.2013] (F16)
17. http://f.kafeteria.pl/temat.php?id_p=5110309 [dostęp: 18.09.2013] (F17)

18. <http://antidotum.org/index.php?showtopic=14602> [dostęp: 12.10.2013] (F18)
19. <http://www.netkobiety.pl/viewtopic.php?id=29214&p=2> [dostęp: 20.10.2013] (F19)
20. <http://forum.pomorska.pl/prostytucja-t155465/> [dostęp: 20.10.2013] (F20)

Przypadki do analizy dobierane były zgodnie z zasadą doboru przypadków obrazowych (najlepiej i najszczegółowiej ilustrujących przypadki)¹⁶. Wyboru forów internetowych dokonywano na podstawie dwóch haseł wprowadzonych do wyszukiwarki Google: „Co myślicie/sądziecie o prostytucji?”, „Co myślicie/sądziecie o kobietach prostytuujących się?”. Do analizy wybrane zostały te fora, w których występowało najwięcej wątków i opinii dotyczących kobiet świadczących usługi seksualne. Zgodnie z zasadą teoretycznego nasycenia próby zbieranie danych nastąpiło w momencie nasycenia rozpoznanych kategorii i niepojawiania się kolejnych.

Realizacja badań i analiza materiału badawczego trwała od września do października 2013 roku.

Kobiety świadczące usługi seksualne – analiza stereotypów prezentowanych na wybranych forach internetowych

Stereotypów na temat zjawiska prostytucji i osób się nią trudniących jest bardzo wiele. Można nawet powiedzieć, że istnieje pewna mitologia dotycząca tego zjawiska. Większość z tych mitów dotyczy kobiet uprawiających ten proceder. Niemala ich liczba skupia się również wokół przyczyn samej prostytucji, jej warunków oraz konsekwencji a także obrazu klientów korzystających z płatnych usług seksualnych. Stereotypy te wyraźnie odzwierciedlają pejoratywnie zabarwione nastawienie osób się nimi posługujących. Często przedstawiają one kobiety pracujące w seksbiznesie jako osoby o pewnych cechach osobowościowych czy o określonym wyglądzie zewnętrznym, na podstawie których łatwo je zidentyfikować. Nierzadko przypisuje się im także brak uczuć wyższych, sumienia, moralności, nimfomanię i inne zaburzenia seksualne, nieszczerość, nieuczciwość, wyrachowanie i chciwość, a także lenistwo czy też głupotę. Jednocześnie prostytuujące się kobiety obwinia się w tych przekonaniach za istnienie prostytucji, za wszelkie jej negatywne konsekwencje, zainteresowanie i chęć korzystania z ich usług ze strony klientów, rozpowszechnianie chorób przenoszonych drogą płciową, przestępczość zorganizowaną i inne problemy społeczne.

Poniżej zaprezentowano i omówiono stereotypy występujące na forach internetowych poświęconych zjawisku prostytucji i kobiet się nią trudniących.

¹⁶ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011, s. 54.

Kobiety i prostytutka – zakresy stereotypizacji

Najczęściej pojawiające się na forach internetowych stereotypy dotyczące kobiet świadczących usługi seksualne można pogrupować w pewne kategorie mające charakter porządkujący. Są to stereotypy postrzegane w kontekście przyczyn prostytucji (wskażujące na pewne uwarunkowania osobowościowe, środowiskowe czy też kulturowe tego zjawiska), cech kobiet świadczących usługi seksualne (najczęściej negatywne, świadczące o danych cechach charakteru) oraz specyfiki warunków ich pracy.

Kategoryzację opinii zamieszczanych na forach internetowych zaprezentowano w matrycy (tab. 1).

Tabela 1. Stereotypy prostytutek i prostytucji – przyczyny, cechy kobiet, warunki pracy (matryca)¹⁷

Stereotyp	Cytaty z forów internetowych
Przyczyny prostytucji – uwarunkowania osobowościowe, środowiskowe i kulturowe	
Prostytutką kobieta się rodzi, to kwestia charakteru	<i>Prostytucja to nie zawód, to charakter. (F10)</i> [...] <i>nie wierzę w zmianę charakteru dziwki. Dziwka zawsze będzie dziwką [...]</i> (F10) <i>Prostytucja, mimo że przynosi określone dochody, zawodem nie jest. (F19)</i>
Dziwka a prostytutka	<i>Dziwka to charakter nie zawód, zawód to np. prostytutka. (F4)</i> <i>To jest styl życia i stan umysłu. (F19)</i> <i>K...two to charakter, prostytutka to zawód. Jakoś utożsamiam słowo dziwka ze słowem k...wa, więc dziwka to też charakter. (F18)</i>
Kobiety świadczące usługi seksualne wywodzą się z patologicznych rodzin	[...] <i>prostytutkami zostają panie, dziewczyny z rodzin patologicznych i to jest fakt</i> [...] (F4) [...] <i>to nie są cwaniary, tylko ofiary wychowania, przyzwyczajenia, nieświadomości. (F4)</i> <i>Bieda ciągnie dziewczyny do tego bagna. Ale gdyby dziewczyna była z rodziny, gdzie trwała dobrze pojęta miłość, nie doszłoby do takiej patologii. W kochającej się rodzinie bardzo rzadko dochodzi do prostytucji, bo wtedy jest to wykołajenie moralne. Tylko z biedy można posunąć się do prostytucji [...] jest to jakby mniejsze zło. (F10)</i>
Prostytuujące się kobiety stanowią alternatywę dla oziębłych żon	[...] <i>z prostytucji korzystają ludzie, którzy na przykład nie mogą dostać tego samego w domu, bo małżonka czy małżonek nie chcą czegoś zrobić. (F9)</i> <i>Te kobiety są bardzo nam potrzebne, spełniają wentyl bezpieczeństwa dla rodzin, gdzie żonie się nie chce, dlaczego: nie, bo nie!!! (F10)</i> <i>Żony nie dają, to chłopcy na dziwki chodzą. (F10)</i>
Cechy kobiet świadczących usługi seksualne – negatywne cechy charakteru, amoralność, lubieżność	
Prostytuujące się kobiety idą na „łatwiznę”, są leniwe	[...] <i>aha i jeszcze jedno: większość dziewczyn, które decydują się na prostytucję, nic nie umieją, są leniwe, nie chce im się nic, to najłatwiej się [...] za pieniądze [...] (F5)</i> [...] <i>prostytucja to pójście na łatwiznę. (F2)</i> <i>Gdy sytuacja jest naprawdę zła, to łatwo iść na łatwy zarobek i z dnia na dzień – [...] – stać się prostytutką. (F10)</i> <i>Prostytutki to leniwe kobiety [...] (F14)</i> <i>Najłatwiej sprzedać się. (F14)</i>

¹⁷ Cytaty zostały poprawione według zasad pisowni polskiej z zachowaniem oryginalnej treści wypowiedzi.

Prostytutki to kobiety o określonych cechach (amoralne, pozbawione honoru, ambicji, szacunku do siebie, proste i głupie)	[...] dla mnie to dziewczyny bez poczucia własnej wartości! (F2) Prostytutki to [...] kobiety, bez ambicji, honoru i szacunku do siebie – brzydzę się takimi osobami. (F2) [...] a same prostytutki powinny nisko spuszczać głowę, jak idą ulicą, bo bycie prostytutką to: hańba, wstyd, coś co jest godne pogardy i potępienia [...] są zarozumiałe, bezczelne, pewne siebie, aroganckie, nikogo i niczego nie szanują, włączą z buciorami w cudze życie, odbijają innym kobietom mężów, a potem ich zostawiają, jak im się znudzą i następny, i następny, i następny..., a jelenie idą jak woły na rzeź, bo oni lubią się kochać [...] są wulgarne, chciwe [...] (F9) Prostytutki to najgorszy rodzaj kobiet. Wiele z nich jest mało inteligentna, dlatego można ich prostytutce wytłumaczyć głupotą [...] (F10)
Prostytucja to praca dla kobiet, które lubią seks	Każda [...] prawie twierdzi, że robi to, bo lubi [...] (F4) Zdecydowana, przytłaczająca większość tych laluni to po prostu zboczone kobiety po części erotomanki, czyli nimfomanki albo ekshibicjonistki, albo i jedno i drugie. One to po prostu kochają. (F4) Gdybyście w większości nie były nimfomankami albo ekshibicjonistkami albo jednym i drugim – to byćście długo nie wytrzymały w tym „zawodzie”. [...] Wielokrotnie wysłuchiwałem zwierzenia tych kobiet. 60% nimfomanek, 35% ekshibicjonistek. Reszta to i to razem. (F4) Ona nie robiła tego z powodu braku zaradności życiowej partnera, ale robiła to z przyjemności. One to po prostu lubią. Taka jest prawda. Te wszystkie tłumaczenia o braku pracy itp. to są po prostu bzdury. (F6)
Warunki pracy – lekka i przyjemna praca, bardzo dobrze wynagradzana, zwiększająca zagrożenie chorobami przenoszonymi drogą płciową	
Prostytutki zarabiają duże pieniądze	Ale jak jest się ładnym, zdrowym i mieć lewe ręce do roboty, a marzeniem jest dużo zarabiać, to jest na tym świecie rozwiązanie praca w burdelu w Polsce agencji towarzyskiej. (F5) [...] w tym zawodzie nie szuka się przyjemności, a raczej szybkiej i łatwej gotówki [...] Dać jak najmniej, a dostać jak najwięcej [...] (F4) [...] są to [...] desperatki, które przez przyzmat łatwych i większych (niż w normalnych zawodach) pieniędzy ryzykują własnym i rodziny zdrowiem! (F10) [...] niejedna twierdzi, że zamiast siedzieć w biurze, sklepie, stać przy maszynie czy sprzątać biura, mimo że ma wykształcenie za 2000 zł, woli dawać za 1000 zł (ale dziennie) [...] (F9)
Kobiety świadczące usługi seksualne roznoszą choroby	Pamiętaj, że prostytutka może mieć weneryczną chorobę i Ci uschnąć może wawrzon. (F3) Pomijam te wszystkie choroby, które możesz załapać, a jest ich sporo [...] (F3) Nie jest mianowicie żadną tajemnicą, że nawet po jednym dniu „w agencji” można zarazić się 10 różnymi wirusami i nie zawsze HIV jest najgorszy!!! (F10) Myszę, że takie kobiety mają już dawno HIV i tylko innych zarażają, później tamci swoje kobiety i z czasem coraz więcej ludzi będzie miało to dziadostwo. (F19)
Prostytucja to praca lekka, łatwa i przyjemna	[...] ale jeżeli łączy przyjemne z pożytecznym, to dlaczego miałbym mieć coś przeciwnego. (F6) Nikt z was nie bierze pod uwagę, że może prostytutka kocha swój zawód i lubi komuś sprawiać przyjemność? (F2) To jest bynajmniej pewna i dobra praca i w dodatku przyjemna. (F20)

Źródło: badania własne.

Stereotypy kobiet świadczących usługi seksualne – konteksty interpretacji

Odpowiadając na pytanie: „Jakie stereotypy na temat kobiet świadczących usługi seksualne prezentowane są na forach internetowych dotyczących prostytutki?” rozpoznano poniżej opisane stereotypy kobiet prostytutek. Analizując je w perspektywie *gender*, można zauważyć, że pokrywają się one w znacznej mierze z potocznym postrzeganiem i definiowaniem kobiety prostytutki.

Prostytutka – kobieta o swoistym charakterze – osobowości

Oczywiście, że k...wa to nie zawód. To charakter, z którym kobieta się rodzi. (F17)

Stereotyp ten jest pokłosiem przekonania, że istnieją pewne czynniki osobowościowe i wrodzone skłonności (czynniki konstytucjonalne) czy predyspozycje do stania się osobą świadczącą płatne usługi seksualne. Próbuąc wyjaśnić, dlaczego pewne kobiety decydują się na pracę w prostytutce, niektórzy badacze zajmujący się tym zjawiskiem tłumaczyli tę kwestię, tworząc teorie biologiczno-psychologiczne, wskazując w nich na posiadanie przez prostytutki pewnych wrodzonych indywidualnych cech biologicznych i psychologicznych. Ukuli oni nawet teorię „urodzonej dziwki”. Twórcą takiego podejścia był Cesare Lombroso. Według jego teorii „urodzonej prostytutki”, kobieta rodziła się już z predyspozycjami charakterologicznymi dotyczącymi także jej budowy biologicznej¹⁸. Podobne stanowisko prezentował Otto Weininger, który twierdził, że skłonność do nierzędu jest cechą wrodzoną kobiet. Dzielił on kobiety na „idealne matki” i „urodzone dziewczyny”¹⁹. Na uwagę zasługuje jednak, że próby znalezienia jednoznacznych przyczyn prostytucji w cechach osobowości i temperamentie osób ją praktykujących jak na razie nie przyniosły odpowiednich i jednoznacznych odpowiedzi²⁰.

Prostytutka – kobieta o pewnym stanie umysłu

Zgodzicie się, że k...two to charakter, a prostytutka zawód? (F18)

Analiza treści forów internetowych ujawniła rozróżnianie zakresu pojęciowego określeń „prostytutka”, „dziwka” i „k...wa”, gdzie pierwsze sformułowanie ma oznaczać zawód, a pozostałe dwa charakter czy też stan umysłu osób trudniących się tym procederem. Zwykle wszystkie te określenia używane są zamiennie i w pejoratywny oraz wulgarny sposób określają osobę (najczęściej kobietę) świadczącą usługi seksualne.

¹⁸ Zob. K. Imieliński, *Manowce seksu. Prostytucja*, Łódź 1990, s. 119.

¹⁹ O. Weininger, *Płeć i charakter*, Warszawa 1994, s. 74.

²⁰ Zob. A. Walendzik-Ostrowska, *Poradnictwo okołotestowe. Kompendium dla lekarzy i osób pracujących w punktach konsultacyjno-diagnostycznych*, red. J. Gąsiorowski, B. Knysz, Ł. Łapiński, Wrocław 2010, s. 179.

Prostytutka – kobieta z patologicznym rodowodem

Rodzina prostytutki odwraca jej uwagę od jedzenia i picia, a zwraca uwagę na pieniądze. Dziecko-prostytutka zostaje przyzwyczajone do pieniędzy do tego stopnia, że pieniądze stanowią dla niego najwyższą wartość tak, że zapomina, kim jest i co dla człowieka znaczą pieniądze. (F4)

Żadne badania nie potwierdziły jednoznacznie bezpośredniego związku między rodziną pochodzenia czy wykształceniem a podejmowaniem pracy w seksbiznesie. Biografie niektórych kobiet pracujących w prostytucji zdają się potwierdzać te przyczyny, jednak nie są one jedynymi, które zadecydowały o takim wyborze drogi życiowej tychże kobiet. Warto pamiętać, że w prostytucji pracują kobiety pochodzące zarówno z biednych, niewydolnych wychowawczo czy wręcz patologicznych rodzin, jak i z tak zwanych dobrych domów.

Prostytutka – kobieta alternatywna do tradycyjnego systemu ról płci

Gdyby żony im normalnie dawały, nie musieliby chodzić. (F10)

Ten stereotyp uderza we wszystkie kobiety. Opisuje świat, w którym obowiązkiem kobiety jest zaspokajanie potrzeb seksualnych mężczyzny. Jeśli nie robi tego żona, mężczyzna ma prawo skorzystać z usług prostytutki. Jego zachowanie jest usprawiedliwione. Stereotyp ten pokazuje również z całą wyrazistością, że w dyskusji o prostytucji praktycznie wcale nie mówi się o klientach oraz ich roli w istnieniu rynku usług seksualnych.

Prostytutka – kobieta amoralna

Specyficzne podejście do życia, całkowite zbutwienie, dno. (F6)

Stereotyp ten jednoznacznie wskazuje na społeczne podejście zarówno do zjawiska prostytucji, jak i kobiet trudniących się tym procederem. Nie ma jednego, stałego zestawu cech charakteryzujących wszystkie kobiety pracujące w seksbiznesie. Poza tym mit ten jest niezwykle krzywdzący, może też prowadzić do kolejnych następstw cechujących się ostracyzmem społecznym, niechęcią, wstrętem, piętnowaniem, marginalizacją czy wręcz agresją wobec tych osób.

Prostytutka – kobieta mało ambitna i leniwa

Ja myślę, że najłatwiej jest rozwalić nogi, zamiast zabrać się do porządnej pracy! (F2)

Znalezienie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o to, jakie mechanizmy i czynniki przyczyniają się do wejścia w prostytucję, nie jest proste. Mówiąc o powodach podejmowania decyzji o pracy w seksbiznesie, trudno wskazać jeden konkretny powód. Teorie

opisujące uwarunkowania wchodzenia w prostytucję mówią zarówno o kwestiach biologiczno-psychologicznych, społeczno-kulturowych, środowiskowo-rodzinnych czy ekonomicznych. Istotne jest odróżnienie genezy prostytucji jako zjawiska społecznego od przyczyn, dla których pojedyncze jednostki zaczynają się prostytuować. Historia trafenienia do prostytucji u każdej kobiety może być (i jest) inna i nie sposób ich ani generalizować, ani jednoznacznie oceniać. Szczególnie krzywdzące jest przekonanie o pójściu przez te kobiety na tak zwana łatwiznę. Śledząc ich biografie i wypowiedzi, rzadko która z nich podaje taki powód, zaznaczając jednocześnie, że ta decyzja była ostatecznością i jednym z najtrudniejszych wyborów w jej życiu.

Prostytutka – kobieta lubieżna, o dużych potrzebach seksualnych

Mieć po kilka orgazmów dziennie i zarabiać na tym kasę [...] (F10)

To dla wielu proste wytłumaczenie tego, że ktoś decyduje się seksem zarabiać na życie. Nie ma ono jednak uzasadnienia. Przyjemność seksualna kobiety w relacji prostytutka-klient zwykle nie występuje. Kobieta jest po to, aby dać przyjemność mężczyźnie, jej odczucia i potrzeby nie są istotne. Ta jednostronna relacja seksualna jest układem biznesowym: „ty mi dajesz pieniądze, ja tobie swoje ciało”. Rola kobiety sprowadzona jest wyłącznie do obiektu seksualnego, którego zadaniem jest zrealizowanie zamówienia klienta. Nawet jeśli kobieta zdecydowała się na pracę w seksbiznesie, bo lubi seks i czerpie z niego przyjemność, szybko się przekonuje, że istnieje kolosalna różnica pomiędzy jakością życia seksualnego w życiu prywatnym a zawodowym.

Prostytutka – kobieta o wysokich zarobkach/dochodach

[...] chodzi o szybką i jak największą kasę i jak najmniejszym kosztem [...] (F4)

Zdecydowana większość kobiet decydujących się na wejście w prostytucję robi to ze względów finansowych. Kusi je mit dużych pieniędzy. Jednak kwoty, jakie można zarobić, są zróżnicowane i zależą przede wszystkim od swoistej hierarchii panującej w prostytucji, miejsca, gdzie kobieta pracuje, oraz warunków pracy. Zdarzają się oczywiście kobiety, które z usług seksualnych czerpią znaczne sumy. Warto jednak pamiętać o tym, że jest to bardzo nieliczna grupa tak zwanych ekskluzywnych prostitutek (*call girls*). Częściej jednak są to przeciętne kwoty. Niejednokrotnie zarobione pieniądze trzeba w części oddać „opiekunowi”. Zdarza się także, że zatrudniając się w agencji albo przyłączając do grupy kobiet pracujących na ulicy „pod opieką”, kobieta „na wejściu” ma dług, który musi spłacić. Pracuje więc za darmo przez wiele miesięcy. Do tego, będąc zatrudnioną w agencji towarzyskiej, często dochodzą opłaty za mieszkanie, utrzymanie, żywność, ubiór, kosmetyki, używki itp.

Prostytutka – kobieta zagrażająca zdrowiu seksualnemu/roznosząca choroby

[...] no i jeszcze dodajmy ludzi chorych na AIDS i HIV, bo prostytutka to najlepsze środowisko dla tych wirusów, a prostytutki to tak jak ich mamuśki, które skrzętnie pilnują, by każde swoje dziecię przekazać klientowi. (F13)

Zjawisko prostytucji to jedna z najczęściej wymienianych przyczyn wzrostu zakażeń chorobami przenoszonymi drogą płciową (w tym HIV). O ich rozprzestrzenianie się bardzo często obwiniane są kobiety pracujące w seksbiznesie, nadal traktowane jako tak zwana grupa ryzyka. Niestety, wielokrotnie zapomina się o klientach tychże osób, którzy w zdecydowanej większości próbują wyrzucić nacisk lub wynegocjować brak użycia prezerwatywy podczas oferowanej usługi, przy czym sami mogą cierpieć na którąś z tych chorób. Tymczasem ze względów zarówno biologicznych (anatomicznych) oraz kulturowo-społecznych to kobiety są bardziej narażone na zakażenie²¹. Oczywiście częsta zmiana partnerów (a do takiej przecież dochodzi podczas oferowania usług seksualnych) zwiększa ryzyko infekcji, jednak warto pamiętać o tym, że sedno problemu stanowi nie to, kto podejmuje dane zachowanie, ale jak to zachowanie przebiega.

Prostytutka – kobieta pracująca w komfortowych warunkach

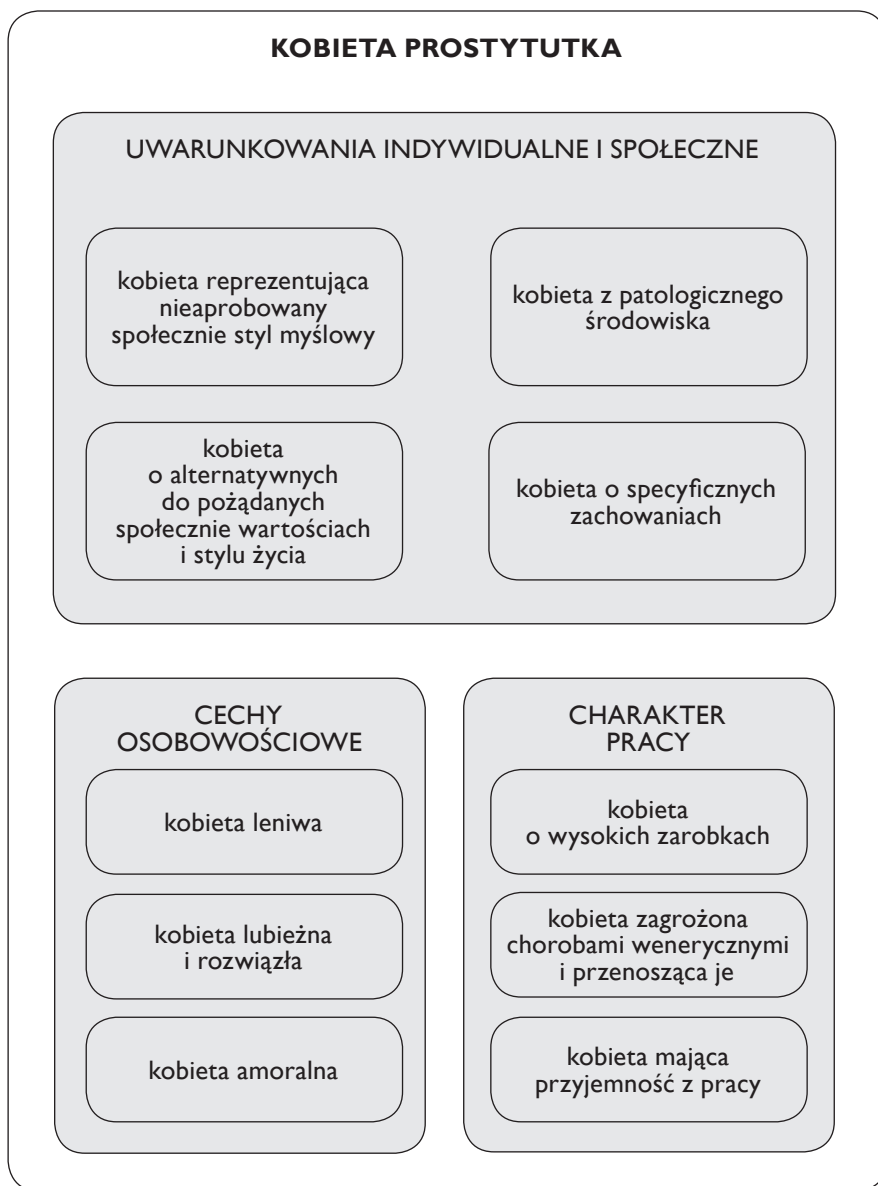
Ja uważam, że prostytutka to doskonała sprawa, zabawa i kasa. (F10)

Świadczenie usług seksualnych jest związane z ryzykiem i bynajmniej nie jest łatwe i przyjemne. Agresywni klienci lub „opiekunowie”, ból fizyczny i urazy narządów płciowych, ryzyko zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową, ryzyko stania się ofiarą przemocy psychicznej lub fizycznej, problemy osobowościowe, obawa przed utratą zdrowia, a nawet życia to częste konsekwencje pracy w prostytucji. Wiele kobiet, doświadczając negatywnych skutków prostytucji, radzi sobie z nimi za pomocą alkoholu i narkotyków, a przez to ryzykuje uzależnienia. Świat seksbiznesu jest też mocno powiązany ze światem przestępczym, choć sama prostytutka nie jest w Polsce przestępstwem²².

Jak można zauważyć, większość z tych opinii i stereotypów odzwierciedla te, które nadal pojawiają się w społecznym odbiorze kobiet świadczących usługi seksualne. Dominują w nich nie tylko często nieprawdziwe lub uproszczone informacje na temat kobiet prostytuujących się, negatywne oraz pogardliwe podejście do tychże osób, ale także samego zjawiska prostytucji. Można tu wyszczególnić pewne konteksty postrzegania zjawiska prostytucji i kobiet się nią trudniących (rys. 1).

²¹ Zob. A. Walendzik-Ostrowska, *Kilka mitów o prostytucji*, „Prawo i Płeć. Pismo Centrum Praw Kobiet”, 2006, nr 8, http://issuu.com/centrum_praw_kobiet/docs/pip8# [dostęp: 22.10.2013].

²² Zabronione jest zmuszanie do prostytucji (art. 203 KK), namawianie do i ułatwianie prostytucji oraz czerpanie zysku z cudzego nierządu (art. 204 KK).



Rysunek 1. Stereotypy kobiety świadczącej usługi seksualne w kontekstach postrzegania prostytucji (mapa kontekstowa)

Źródło: opracowanie własne.

O konsekwencjach stereotypów – refleksje końcowe i postulaty

Stereotypy opisują świat nieistniejący realnie, odzwierciedlają raczej przekonania, poglądy i wyobrażenia pewnych społeczności. Jednocześnie szkodzą kobietom świadczącym usługi seksualne. Z jednej strony wzmacniają ich już i tak negatywny wizerunek w społeczeństwie, a z drugiej oddziałują na nie same. Gdy kobieta próbuje pracować bezpieczniej dla siebie (np. używając prezerwatyw) lub zrezygnować ze świadczenia usług seksualnych, często nie ma wystarczająco dużo siły i motywacji do podjęcia zmiany. Nie ma też wsparcia z zewnątrz: brakuje przyjaznych miejsc i pomocnych instytucji, niezbędnych w takiej sytuacji²³.

Nieprawdziwy obraz osób zajmujących się prostytutką utrudnia także działania pomocowe, mające na celu likwidację lub minimalizację wszelkich negatywnych konsekwencji będących skutkiem trudnienia się prostytutką. Szkody wynikające z pracy w seksbiznesie są złożone, mają charakter indywidualny, ale też wpływają na pewne zjawiska społeczne. Wśród szkód indywidualnych można wymienić koszty psychiczne (poczucie winy i upokorzenia, strach przed ujawnieniem praktykowanych zachowań, niska samoocena oraz niskie poczucie własnej wartości, obrzydzenie lub nieakceptowanie własnego ciała, problemy seksualne i emocjonalne w intymnych relacjach prywatnych, oziębłość seksualna, niechciana ciąża, uzależnienia, zachowania autodestrukcyjne, doświadczanie przemocy psychicznej, praktykowanie zachowań niechcianych lub nieakceptowanych, życie na marginesie życia społecznego, odrzucenie przez najbliższych) oraz fizyczne (narażanie się na zakażenie chorobami przenoszonymi drogą płciową, ryzyko kradzieży, gwałtu, pobicia oraz zachowań agresywnych i dewiacyjnych ze strony klienta i/lub sutenera, łącznie z ryzykiem utraty życia, choroby będące wynikiem pracy w trudnych warunkach, np. przy drodze czy na ulicy). Natomiast zjawiska społeczne będące skutkiem istnienia prostytutki to na przykład eskalacja zjawisk przestępczych związanych z prostytutką czy epidemie chorób przenoszonych drogą płciową.

Ponieważ stereotypy mogą być (i często są) źródłem uprzedzeń, a także mogą również stanowić podstawę do dyskryminacji przejawiających się w konkretnych wrogich zachowaniach, ważne jest, aby próbować je obalać i zmieniać. Obalanie mitów dotyczących zjawiska prostytutki i kobiet w niej pracujących nie jest zbyt skomplikowane merytorycznie. Polega przede wszystkim na rzetelnej i profesjonalnej edukacji, przekazywaniu faktów na temat danego zjawiska. O wiele bardziej skomplikowana jest modyfikacja i zmiana stereotypów. Ale jednocześnie jest to proces konieczny: stereotypy mogą być źródłem uprzedzeń – wtedy zawierają silny komponent emocjonalny o negatywnym zabarwieniu. Mogą również stanowić podstawę do dyskryminacji – a ta przejawia się w konkretnych wrogich zachowaniach. Łatwiej z pewnością zmienić

²³ Por. A. Walendzik, *op. cit.*, s. 73.

stereotyp świeży, ukształtowany niedawno. Wyróżnia się kilka modeli zmiany stereotypów. Model kumulacyjny zakłada, że zmiany dokonują się powoli, są niewielkie, ale nakładają się na siebie. Odmianą tego modelu jest model rozcieńczania – wprowadzenie dawki informacji dotyczących zjawiska czy grupy osób mającej charakter neutralny i nieoceniający umożliwia zmianę nastawienia. Z kolei model zmiany radykalnej polega na modyfikacji dotychczasowego przekonania pod wpływem radykalnie różnych od niego doświadczeń i informacji. Wreszcie model podtypu zakłada, że gdy pojawiające się informacje są sprzeczne ze stereotypem albo gdy doświadczenia wskazują na różnorodność jednostek w danej kategorii, uruchomiony zostaje mechanizm wyodrębnienia w niej podtypu, przy czym sama kategoria pozostaje bez zmian²⁴.

Jednak najskuteczniejszym sposobem zmiany stereotypu jest osobisty i bezpośredni kontakt z przedstawicielami grupy, którą ów stereotyp opisuje (tzw. hipoteza kontaktu). Kontakt ten powinien spełniać kilka warunków: przede wszystkim ma być dobrowolny i nieprzymuszony. Powodem tego kontaktu powinna być realizacja wspólnego dla obu grup (postrzegających i postrzeganych) nadrzędnego celu, a przedstawiciele grupy postrzeganej powinni mieć cechy negujące stereotyp²⁵. Wobec powyższego powstaje smutna konstatacja: zmiana stereotypów dotyczących kobiet świadczących usługi seksualne wydaje się niezwykle trudna. Większość ludzi posługujących się owymi stereotypami prawdopodobnie nie będzie zainteresowana spotkaniem takiej kobiety, a co za tym idzie – nie będzie miała chęci czy też gotowości do zmiany swojej często krzywdzącej opinii.

„FALLEN WOMAN” – ABOUT STEREOTYPICAL PERCEPTION OF WOMEN PROVIDING SEXUAL SERVICES. THE INTERNET FORUMS ANALYSIS

Summary

The article is focused on the most common stereotypes existing in social perception of women providing sexual services. The presented research findings are related to two detailed problems: (1) How women offering sexual services are perceived in virtual space, which creates the possibility of complete anonymity of speech? (2) What are the stereotypes about sex workers presented on Internet forums on prostitution? An analysis of 20 online forums including 2,403 posts in which prostitution is the main subject defining a framework for discussion was carried out, using qualitative analysis strategies. The selection of online forums was made on the basis of the web engine search results for two questions: “What do you think about prostitution?”; “What do you think about women prostitutes?”. The research implementation and analysis took place in September to October 2013. The stereotypes about female sex workers appearing on the Internet forums were grouped into certain categories, having the ordering character. These are the stereotypes perceived in the context of the causes of prostitution (indicating a certain personality, environmental or cultural factors), the characteristics of female sex workers (mostly negative, demonstrating definite character traits) and the specificity of their working conditions.

Keywords: prostitution, female sex workers/women providing sexual services, stereotypes

²⁴ Por. T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003; Ch. Stangor, M. Schaller, *op. cit.*

²⁵ Por. D. Kenrick, S. Neuberg, R. Cialdini, *Psychologia społeczna*, Gdańsk 2002, s. 583 i nast.

Julita Czernicka

EMANCYPANTKI I NIEUDACZNICY? MEDIALNY OBRAZ SINGLI I SINGIELEK A ICH RZECZYWISTE ODNIESIENIA

Zmiany zachodzące od kilku dekad we współczesnych zachodnich społeczeństwach przyczyniły się do istotnych przeobrażeń w sferze rodziny, małżeństwa, związków i relacji między kobietami i mężczyznami. Z wielu badań naukowych wynika, że w krajach wysoko rozwiniętych, takich jak Stany Zjednoczone, Kanada, a także tych należących do Unii Europejskiej upowszechniają się alternatywne wobec rodziny formy życia – są to między innymi rodziny z wyboru, czyli grupy przyjaciół zamieszkujących we wspólnym gospodarstwie domowym, osoby w stałych związkach, ale mieszkające osobno, pary bezdzietne z wyboru, a także single, czyli osoby żyjące w pojedynkę. Badania socjologów i demografów w krajach zachodnich wskazują, że alternatywne scenariusze życia są coraz bardziej atrakcyjne dla różnych kategorii osób¹. Uwagę współczesnych badaczy zwraca stopniowe upowszechnienie „życie w pojedynkę” wśród przedstawicieli młodego pokolenia².

W Polsce w ciągu ostatnich trzech dekad obserwuje się wzrost liczby jednoosobowych gospodarstw domowych prowadzonych przez ludzi młodych i w średnim wieku³. Zmiana sytuacji politycznej, ekonomicznej oraz zmiany o charakterze społeczno-kulturowym w naszym kraju, które obserwujemy od 1989 roku, mogły nasilić dynamikę tego zjawiska, które jest jednym z najważniejszych wskaźników przemian współczesnego społeczeństwa polskiego. Lata 90. ubiegłego stulecia przyniosły przeobrażenia związane z upowszechnianiem się idei demokratycznych oraz początkami funkcjonowania gospodarki wolnorynkowej. Pojawił się nurt wartości indywidualistycznych, charakterystyczny dla demokratycznych państw zachodnich, w tym idea wolności, która stała się jedną z najbardziej popularyzowanych w Polsce wartości. W mediach szeroko dyskutowano potrzebę samorealizacji, samospełnienia i samorozwoju jednostki. Zmiany w sposobie myślenia doprowadziły do szeroko rozumianej konkurencyjności

¹ K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinne w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

² E. Beck-Gernsheim, *On the Way to a Post-familial Family. From a Community of Need to Elective Affinities*, „Theory, Culture & Society” 1998, no. 3-4, s. 53-70.

³ *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, P. Szulkalski Łódź 2004 oraz dane GUS.

pomiędzy normami i wartościami, które do tej pory były uznawane w Polsce za tradycyjne, a transmitowanymi z „Zachodu” wartościami indywidualistycznymi. Badania CBOS⁴ prezentują zmiany dokonujące się w obszarze wartości życiowych Polaków: od rodziny, która lokowała się zwykle na pierwszym miejscu w rankingach, do znacznego wzrostu znaczenia w sferze samorealizacji zawodowej i samodzielności ekonomicznej oraz wzrostu znaczenia wykształcenia. Następuje przechodzenie od wartości kolektywistycznych do tych o charakterze indywidualistycznym oraz od wartości związanych ze społeczeństwem tradycyjnym do wartości lansowanych w społeczeństwach nowoczesnych czy ponowoczesnych.

Warto w kontekście rozważań dotyczących singli odwołać się do rozważań Anthony’ego Giddensa⁵ dotyczących koncepcji „ja” jako refleksyjnego projektu czy teorii „społeczeństwa ryzyka” Ulricha Becka⁶, w których to autorzy traktują kapitalizm jako jeden z głównych instytucjonalnych wymiarów ponowoczesności (późnej nowoczesności), a proces kumulacji kapitału stanowi ich zdaniem jedną z sił napędowych współczesnych społeczeństw. Rynek promuje indywidualizm w postaci praw i obowiązków jednostek, ale „rozciąga” go także na sferę konsumpcji, rodziny, związków międzyludzkich, bo tworzenie indywidualnych potrzeb staje się podstawowym warunkiem trwania całego systemu społecznego. W kontekście rozważań A. Giddensa i U. Becka życie singli może być interpretowane jako wynik urzeczywistniania reguł i zasad kapitalistycznego rynku pracy, który wymaga od jednostek nieustannego doskonalenia umiejętności, by zapewnić sobie odpowiednio wysoki poziom życia. Ponadto w kulturze indywidualizmu także wybór partnera jest motywowany przez określony styl życia. Ważne jest to, kim jest partner czy partnerka, jaki ma zawód, model kariery, hobby, jak lubi spędzać czas wolny – jest to istotne, ponieważ to, kim jest partner, określa nas samych i nasze życie. Single mogą nie chcieć wiązać się z nieodpowiednimi dla siebie osobami ze względu na to, że ryzyko niepowodzenia takiego związku jest zbyt wysokie.

Rozważania na temat singli należy zacząć od zdefiniowania samego pojęcia, ponieważ przysparza ono pewnego rodzaju trudności. Z perspektywy formalnej single to osoby stanu wolnego, niebędące w związku małżeńskim. Taką zbiorowość współtworzą osoby, które nigdy nie były zamężne lub żonate, czyli kawalerowie i panny, oraz osoby po rozwodach, owdowiałe, w separacji. Także w dosłownym tłumaczeniu z języka angielskiego „single” oznacza po prostu ‘pojedynczy, wolny, samotny, kawaler, panna’. Natomiast singiel to ten, który nie żyje w pojedynkę w wyniku zbiegu okoliczności czy małej atrakcyjności. Zmiany w systemie wartości wpłynęły znacząco na przekształcanie

⁴ CBOS/95/99, *Plany, dążenia i aspiracje życiowe młodzieży*, oprac. A. Sęk; CBOS/69/2006, *Cele i dążenia życiowe Polaków*, oprac. R. Boguszewski; CBOS/77/2006, *Co jest w życiu najważniejsze?*, oprac. R. Boguszewski; CBOS/187/2006, *Znaczenie pracy w życiu Polaków*, oprac. R. Boguszewski.

⁵ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2006.

⁶ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.

się terminów określających osoby żyjące samotnie ze „starych panien” czy „starych kawalerów” na tych, którzy żyją w pojedynkę z wyboru, są aktywni na polu zawodowym i towarzyskim, a przede wszystkim zadowoleni ze swojego życia „solo”.

Współcześni single to jednak kategoria bardzo zróżnicowana, którą trudno jest jednoznacznie zdefiniować. Jeden z pionierów badań nad życiem w pojedynkę, amerykański badacz Peter Stein, określał mianem singli osoby, które nie są w związku małżeńskim, ani nie utrzymują stałego nieformalnego związku homo- lub heteroseksualnego⁷. W Polsce badaniami dotyczącymi singli zajmowały się między innymi Aldona Żurek czy Emilia Paprzycka. Pierwsza z badaczek uważa, że single to

[...] osoby, które nie podjęły jeszcze decyzji o zmianie swego statusu rodzinnego, te, które w wyniku splotu okoliczności życiowych zostały postawione przed koniecznością życia samotnego i samodzielnego oraz osoby, które dokonały wyboru takiego stylu życia. [...] struktura wieku singli obejmuje osoby bardzo młode, często uczące się lub studiujące, jak i takie, które znajdują się w fazie późnej dorosłości i starości⁸.

Według E. Paprzyckiej bycie singlem to etap w życiu, który cechuje życie bez partnera i rezygnacja (czasowa lub trwała, na mocy własnego wyboru lub pod wpływem okoliczności życiowych) z bycia w stałym związku (formalnym lub nieformalnym) i założenia rodziny. Bycie singlem w rozumieniu tej definicji nie zakłada braku wcześniejszych doświadczeń w związkach (także formalnych) czy braku potomstwa, ponieważ może być realizowane w dowolnym momencie przebiegu biografii, jedno- lub wielorazowo⁹. Podobnie Krystyna Slany wskazuje, że single podejmują decyzję o takim sposobie życia (bez stałego partnera), a jednocześnie samotność nie jest dla nich ostatecznym wyborem¹⁰.

Przyjęte założenia teoretyczne i metodologiczne badań

Celem niniejszego artykułu jest próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, jaki wizerunek singla i singielki jest kreowany przez media, a ponadto, czy ten wizerunek znajduje potwierdzenie w badaniach empirycznych prowadzonych z osobami żyjącymi w pojedynkę?

Podstawą przeprowadzenia niniejszej analizy była perspektywa *gender*, w której płeć biologiczna jest traktowana jako podbudowa płci społeczno-kulturowej i tożsamości

⁷ P.J. Stein, *Single*, New Jersey 1976.

⁸ A. Żurek, *Single – żyjąc w pojedynkę*, Poznań 2008, s. 77.

⁹ E. Paprzycka, *Single men – topological approach from the perspective of sociocultural gender*, [w:] *Gender approach in social sciences*, red. E. Malinowska, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” nr 4/2012, Łódź 2012, s. 70.

¹⁰ K. Slany, *Życie w samotności* (<http://respublica.onet.pl/1102349,artykul.html> [dostęp: 17.10.2005]).

płci. W socjologii płeć społeczno-kulturowa definiowana jest jako proces tworzenia się społeczno-kulturowych modeli męskości i kobiecości, ujmowana jest przede wszystkim w kontekście odpowiadających jej wzorów ról społecznych i związanych z nimi oczekiwań¹¹. Analizy socjologiczne koncentrują się zatem najczęściej na relacji między poziomem makrospołecznym, w którym funkcjonują określone modele męskości i kobiecości, a poziomem mikrospołecznym, który opiera się na własnych doświadczeniach, na podstawie których konstruuje się określone wzory kobiecości lub męskości oraz wzory pełnienia określonych ról społecznych przez kobiety i mężczyzn¹².

W odniesieniu do przyjętej perspektywy analizę prowadzono w formie zestawienia stereotypu singla i singielki przedstawianego przez polskie media, z relacjami samych singli w odniesieniu do ich doświadczeń życiowych. Singiel, żyjąc w pojedynkę, nie pełni ról matki/ojca oraz męża/żony. W związku z tym często uważa się taki styl życia za społecznie niepożądany, a osoby, które z wyboru nie realizują się w związku i nie mają dzieci, są postrzegane w określony, stereotypowy sposób¹³. W teoriach związanych z cyklem życia jednostki i w teoriach rodziny znajdujemy wyjaśnienia, że wstąpienie w związek małżeński i posiadanie dzieci przez jednostkę jest społecznie oczekiwane. Jest to związane z tym, że w większości kultur zakładanie rodziny jest traktowane jako synonim dorosłości, a życie w pojedynkę jako stan, który poprzedza wejście w role małżeńskie i rodzicielskie. Współcześnie, w zachodnim kręgu kulturowym, jednostki zostały uwolnione od przymusu wstąpienia w związek małżeński i realizowania roli rodzica. Mimo że wydaje się, iż uwarunkowania społeczne przyczyniają się do tego, że bycie singlem nie jest aż tak bardzo piętnowane dzisiaj jak było kiedyś, to wciąż żyjemy w świecie, w którym społeczne oczekiwania są nadal związane z tworzeniem trwałego, heteroseksualnego związku i posiadaniem dzieci. Badania prowadzone przez Bellę DePaulo i Wendy Morris pokazują, że single są nadal postrzegani jako osoby samotne, nieszczęśliwe, egocentryczne i egoistyczne, niezależne, niedojrzałe emocjonalnie i społecznie. Badaczki te uważają, że ten sposób postrzegania singli stanowi jedną z najważniejszych implikacji ideologii małżeństwa i rodziny, która jest silnie zakorzeniona w świadomości społecznej¹⁴.

Wobec powyższego przyjęto tezę, że osoby żyjące w pojedynkę w związku z niejednoznacznością i brakiem określonych oczekiwań co do realizowania tej roli, konstruuując swoją rolę osoby żyjącej w pojedynkę, mogą się odnosić do wzorców powszechnie dostępnych, czyli także przykładów pochodzących z kultury popularnej i informacji

¹¹ E. Malinowska, *Mężczyźni i kobiety w społeczeństwie jutra*, „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 4, s. 32-39.

¹² J. Szmatka, *Małe struktury społeczne*, Warszawa 1989.

¹³ E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*, Warszawa 2008.

¹⁴ B.M. DePaulo, W.L. Morris, *Singles in Society and in Science*, „Psychological Inquiry” 2005, no. 16, s. 142-149.

o życiu innych singli prezentowanych chociażby w publicystyce. W związku z tym niniejszy tekst jest próbą odpowiedzi na pytania: Jaki jest kreowany w mediach wizerunek singielki, a jaki singla? Czy cechy kreowane przez mass media znajdują swoje egzemplifikacje w badaniach empirycznych dotyczących kobiet i mężczyzn żyjących w pojedynkę i wpisujących się ze względu na posiadane przez siebie cechy społeczno-demograficzne w stereotyp medialnego wzorca singla?

W niniejszym artykule dokonano próby metaanalizy wcześniejszych badań dotyczących stereotypizacji życia singli¹⁵ i nieanalizowanych wcześniej artykułów prasowych. Przedmiotem analizy poddanej ponownemu badaniu opisanemu w tym tekście, były artykuły poświęcone tematyce singli publikowane w dwóch opiniotwórczych tygodniach – „Wprost” oraz „Polityka”. Publikacje te pochodzą z lat 2002–2013¹⁶. Większość autorów próbowała odpowiedzieć na pytanie, dlaczego młodzi Polacy i młode Polki żyją „solo”, jakie są tego przyczyny i uwarunkowania, a także jakich partnerów poszukują. Mimo że zostały wybrane dwa różne światopoglądowo magazyny, okazało się, że wizerunek singla przedstawiany na ich łamach był bardzo zbliżony, dlatego niniejsza analiza nie zawiera rozróżnienia z tej perspektywy.

Przeprowadzona tu analiza nie jest pełną analizą treści. Do badań zostały wybrane artykuły, w których bezpośrednio poruszano temat życia singli. W związku z tym, że ukazywały się dość sporadycznie, dysponowałam ograniczonym materiałem badawczym. To zadecydowało o zastosowaniu przeze mnie jakościowego podejścia do analizy treści, dzięki któremu można stosować mało sformalizowane kategorie. Tym samym analiza dziewiętnastu artykułów pozwoliła mi uzyskać złożony i ciekawy obraz singla przedstawianego na łamach tych czasopism.

Pozostały materiał pochodzi z empirycznych badań własnych, które stanowią część szerszego opracowania, które zostało poświęcone tematyce przyczyn, dla których single żyją w pojedynkę i ich stylu życia¹⁷. Dobór próby był celowy, w doborze respondentów

¹⁵ J. Czernecka, *Polski singiel: obraz w mediach a autowizerunek*, [w:] *Stereotypy a rzeczywistość*, red. E. Malinowska, Łódź 2008.

¹⁶ Artykuły w porządku chronologicznym: B. Pietkiewicz, *Sam na sam*, „Polityka” 2000, nr 23; J. Kobus, *Bridget, czyli prawie każda*, „Wprost” 2001, nr 968; A. Szarlik, *Użyć życia*, „Wprost” 2001, nr 951; M. Domagalik, *Druga pleć*, „Wprost” 2002, nr 1029; A. Toszecka, *Ryba szuka roweru*, „Polityka” 2002, nr 38; E. Winnicka, *Panny biegną, kawalerowie poszli na piwo*, „Polityka” 2003, nr 32; J. Podgórska, *Związki pozamałżeńskie*, „Polityka” 2004, nr 27; M. Czubaj, *Aby lajfmiał swój stajl*, „Polityka” 2004, nr 22; M. Domagalik, *Druga pleć*, „Wprost” 2004, nr 1109; M. Cieślak, *Siostry Ally McBeal*, „Wprost” 2005, nr 1159; K. Lubelska, *Pojedynczo*, „Polityka” 2006, nr 42; J. Podgórska, *Na wieki wieków mama*, „Polityka” 2006, nr 29; K. Szczuka, *Sama, nie samotna*, „Polityka” 2008, nr 16/05; J. Flankowska, *Moda na łże-singla*, „Wprost” 2009, nr 16; B. Pietkiewicz, *Polowanie na partnera*, „Polityka” 2009, nr 3/12; A. Panuszko, *Bal nie dla par, czyli jak single spędzają Sylwestra*, „Wprost” 2012, nr 14/12; E. Wilk, *Faceci są do niczego*, „Polityka” 2013, nr 16/04; E. Wilk, *Polska epidemia samotności*, „Polityka” 2013, nr 16/07; M. Mazuś, *Pokolenie dorosłych bobasów. Gniazdownicy*, „Polityka” 2013, nr 22/10.

¹⁷ J. Czernecka, *Wielkomiejscy single*, Warszawa 2011.

zastosowano metodę kuli śnieżnej. W badaniach wzięły udział osoby heteroseksualne w wieku około 25-40 lat, ponieważ najczęściej wtedy ludzie podejmują decyzję dotyczącą tworzenia stałego związku i założenia rodziny, a jednocześnie dążą do rozwoju osobistego, zdobywania wykształcenia i rozwijania kariery zawodowej. Najmłodsi respondenci mieli 27 lat, a najstarsi 41 lat. Średnia wieku badanych osób wyniosła dla kobiet 32,8 roku, a dla mężczyzn 32,7 roku. W badaniach wzięły udział osoby, które w momencie prowadzenia badań nie były w stałym związku przynajmniej przez okres dwóch lat (za stały związek uważa się taki, który przez zainteresowanych jest postrzegany jako „poważny” i „wyłączny”), nie były wcześniej w związku małżeńskim oraz nie mają dzieci (ale są w takim wieku, w którym mogą potencjalnie je mieć). Uczestnicy badań byli mieszkańcami miast powyżej 500 tys. mieszkańców (Łodzi i Warszawy). Analizowany tutaj materiał pochodzi z sześćdziesięciu wywiadów swobodnych, przeprowadzonych z trzydziestoma kobietami i trzydziestoma mężczyznami. W badaniu wykorzystano wywiad swobodny ukierunkowany (ustrukturalizowany). Mimo że badania te nie są przeprowadzone na próbie reprezentatywnej, dają podstawę do rozpoznania pewnych typów zachowań charakterystycznych dla podobnej kategorii osób do tych, które brały udział w badaniu i które nazywam singlami.

Single i singielki – między kreowanymi wzorcami a realnymi doświadczeniami. Wyniki analiz

„Młodzi, przebojowi egocentrycy” – wizerunek singli w polskiej prasie

W analizowanych artykułach single mają określone cechy społeczno-demograficzne i statusowe. Opisuje się ich jako ludzi młodych, mieszkających w wielkomiejskim środowisku, funkcjonujących w pojedynkę, dobrze wykształconych i zamożnych. Singiel jest przy tym definiowany bardzo „wąsko” – definicje te nie obejmują wszystkich osób żyjących w pojedynkę, takich jak rozwodnicy czy wdowcy. Pojęcie to nie jest także utożsamiane ze starokawalerstwem i staropanieństwem. Singlami na ogół nazywane są osoby młode, które lubią życie towarzyskie i odnoszą sukcesy w pracy zawodowej. Podkreśla się także, że żyją „solo” z własnego wyboru.

Autorzy analizowanych artykułów przypisują singlom również pewne cechy wyglądu i osobowości – zarówno cechy pozytywne, jak i negatywne. Do tych pozytywnych zalicza się między innymi inteligencję, urodę, pogodę ducha, towarzyskość, zaradność, szerokie zainteresowania. Przedstawia się także singli jako osoby, które między innymi cechują się osobowością narcystyczną i egocentryczną, cenią przede wszystkim takie wartości, jak wolność, niezależność i samodecydowanie. Piszemy o nich, że są niedojrzali emocjonalnie, egoistycznie nastawieni do życia, nie potrafią tworzyć więzi międzyludzkich, wybierając łatwe i przyjemne życie bez zobowiązań. Analizy te zawierają

Tabela 1. Wizerunek singli w polskiej prasie (matryca)

Obszary opisu singli	Cechy przypisywane singlom	Cytaty z tygodników
Cechy społeczno-demograficzne i statusowe	młodzi, wykształceni, zamożni mieszkający w wielkomiejskim środowisku, żyjący w pojedynkę z wyboru	„Wielkomiejski singiel. Zasobny, wykształcony i dumny ze swojego położenia [...] kryteria znalezienia się w gronie singli – wybrańców rynku, są ostre. Prawdziwe single to te wielkomiejskie od 25 roku życia do mniej więcej 40 [...] mieszkający samotnie, ponadprzeciętnie wykształceni, znający języki, z dochodem zaczynającym się od 3 tys. zł miesięcznie.” („Polityka” 2006, nr 42)
Cechy psychiczne i osobowościowe	negatywne: osobowość narcystyczna i egocentryczna, perfekcjonizm, niedojrzałość, problemy emocjonalne pozytywne: wysokie zarobki, dobre wykształcenie, atrakcyjny wygląd	„Perfekcjonści o sadystycznie wysokich w stosunku do siebie wymaganiach, oczekujący odpowiedniego podziwu dla swojej doskonałości [...], skoncentrowani na sobie [...], cierpią na ten sam syndrom niedojrzałości, polegający [...] na ucieczce od dojrzałości, szukaniu przyjemności, odrzucaniu myśli o jutrze.” („Polityka” 2006, nr 42) „Wątpię, czy potrafią kochać, bo są opętani niezależnością [...], w miarę upływu lat kochają sam na sam, bo jest bezpiecznie, a oni mają lęk przed obcym, boją się innych ich ocen, sądów, komentarzy, odpowiedzi na potrzeby i oczekiwania.” („Polityka” 2006, nr 42) „Zazwyczaj są dobrze wykształceni, nieźle zarabiają i doskonale odnajdują się w wielkim mieście.” („Polityka” 2002, nr 38) „To osoby młode i samodzielne finansowo, tzw. single, którzy mówią o sobie: «na stałe z nikim nie związani». Na ogół mieszkają w dużych miastach i są dobrze wykształceni.” („Wprost” 2001, nr 951) „Atrakcyjni z wyglądu, dobrze ubrani” („Polityka” 2006, nr 42)
Styl życia	rezygnacja z rodziny na rzecz kariery, ożywione życie towarzyskie i erotyczne, trudność znalezienia odpowiedniego partnera	„W przedłużoną młodość niejako wkalkulowane są związki epizodyczne, na próbę.” („Polityka” 2013, nr 16/7) „[Singlom bardzo] trudno jest znaleźć właściwą osobę: ciekawą, fascynującą, czułą. Szukanie za wszelką cenę nie ma sensu, w każdym razie nie podporządkuje temu celowi życia.” („Polityka” 2006, nr 42)

Źródło: opracowanie własne.

także swoiste diagnozy stanu psychicznego badanych. Single ukazywani są w prasie jako ci, którzy nie potrafią kochać i mają poważne problemy z utrzymaniem długoterminowej relacji z drugą osobą. Zdaniem niektórych autorów skutkuje to problemami z samooceną, poczuciem niskiej wartości i przygnębieniem. Ponadto opisuje się singli jako osoby, które tylko na pozór wydają się szczęśliwe, a „naprawdę” są sfrustrowane tym, że nie mogą znaleźć stałego partnera i doskwiera im poczucie osamotnienia.

Kolejnym aspektem prezentowanego w mediach wizerunku singla jest opis jego stylu życia i oczekiwań wobec ewentualnych partnerów, które jednocześnie są przedstawiane jako przyczyny „pojedynczego życia”. Zdaniem autorów artykułów prasowych rezygnując z rodziny na rzecz kariery, prowadzą ożywione życie towarzyskie i erotyczne, umawiając się na randki przez Internet. Mają wysokie oczekiwania w stosunku do potencjalnych partnerów, a jednocześnie boją się bliskości, odpowiedzialności za drugą osobę i zobowiązań wynikających z życia w związku. Wśród pozostałych przyczyn życia w pojedynkę pojawiały się: bardzo wysokie oczekiwania singli wobec siebie, które wiąże się nie tylko z „zimną kalkulacją” zysków i strat wejścia w związek, ale także z pogonią za szaleńczą, idealną miłością.

„Odstrasżające mężczyzn emancypantki” vs. samodzielne życiowo kobiety. Wizerunek medialny kobiet żyjących w pojedynkę a rzeczywistość

Kobiety singielki na łamach wymienionych tygodników przedstawia się w sposób ambiwalentny. Z jednej strony wartościuje się wysoko to, że odnoszą sukcesy i dynamicznie rozwijają karierę zawodową, jednocześnie wskazując, że orientacja na karierę jest przyczyną trudności w znalezieniu partnera.

Pozytywny aspekt wizerunku singielek dotyczy najczęściej życia zawodowego i robienia tak zwanej kariery zawodowej. Podkreśla się przede wszystkim, że kobiety decydujące się na życie bez stałego partnera są bardzo dobrze wykształcone, zdobywają kolejne certyfikaty, umiejętności, nabywają nowe kompetencje zawodowe, a także w wolnym czasie rozwijają swoje pasje pozazawodowe. Odbывают szkolenia za granicą, pracują dla międzynarodowych korporacji, mają wysokie dochody – jednym słowem są postrzegane jako kobiety sukcesu. Jednak obraz medialny samodzielnych kobiet bez „drugiej połowy”, doceniając te obszary życia jednocześnie wskazuje, że chęć samorealizacji na polu zawodowym i uzyskania niezależności życiowej skutkuje niechęcią do znalezienia stałego partnera i założenia rodziny.

Jakimi kobietami są singielki według analizowanych tu tygodników? Przedstawiane są jako kobiety nowoczesne – niezależne, zorientowane na sukces, samorozwój i karierę, które są albo zbyt zajęte sobą, żeby znaleźć partnera:

Ciągle słyszą: musisz się rozwijać, wyjść z domu, być piękna, wszechstronna, realizować się w pracy. Mieć świat pod kontrolą, siebie pod kontrolą, mężczyzn pod kontrolą. („Polityka” 2008, nr 16/05)

Czym się zajmują nowe wolne po 12 godzinach pracy, ramię w ramię z mężczyznami, od których są coraz częściej lepiej wykształcone? Sobą. Są tego warte. [...] Na dobrą sprawę potrzebna byłaby im żona, która gotowałaby, naprawiała ciekący kran i zajmowała się dziećmi. („Polityka” 2000, nr 23)

Z jednej strony singielki są opisywane jako kobiety wybredne, które mają nierealistyczne oczekiwania wobec partnerów, nie chcą zadowolić się „byle kim”. Z analizowanych artykułów dowiadujemy się także, że samodzielne i wyemancypowane singielki nie chcą się wiązać z partnerami, którzy nie dorównują im pod względem statusu społecznego, zarobków, wykształcenia. Zdaniem autorów, poszukują one mężczyzn, którzy będą tak jak one inteligentni, pełni uroku osobistego, z poczuciem humoru i tak zwanym obyciem w towarzystwie, a mężczyzn uważają za nudnych lub takich, których trzeba wspierać finansowo. Określane są jako „bezradne królowny, dla których dobry, zdaniem mamusi, jest tylko kawaler z dyplomem Harvardu” („Polityka” 2009, nr 2/12), a znajdują zwykle „aroganckiego osiłka, który każe jej płacić za kawę (skoro jest dzianą bizneswoman) i nawet krzesła nie odsunie (skoro taka silna)” („Polityka” 2013, nr 16/04).

Z drugiej strony podkreśla się, że singielki ze swoimi cechami są „zbyt męskimi” kobietami, żeby zainteresować mężczyzn. Argumentuje się to tym, że większość mężczyzn na stałe partnerki wybiera kobiety wpisujące się w tradycyjny model kobiecości, bardziej uległe, czułe, skupione na budowaniu domowego ogniska. A singielki za dużo czasu poświęcają nauce i pracy i nie mają czasu na: „Umiejętności, które przez wieki były w cenie i dziś mogłyby okazać się atutami. Gotowanie, pieczenie, sprząatanie, pielęgnowanie domowej atmosfery? Nie mają na to czasu, siły ani ochoty” („Polityka” 2006, nr 42).

Określane są także jako kobiety, które przedmiotowo traktują mężczyzn i preferują seks bez zobowiązań:

Nowa wolna kobieta [...] nazajutrz po miłosnej nocy zostawia kochankowi na poduszce liścik ze słowami: mógłbyś być lepszy. Wskakuje do taksówki, pędzi na lotnisko i ląduje na czas, by przewodniczyć posiedzeniu ekspertów. Nowa wolna mówi: wybieramy samotność, ponieważ mamy wielkie wymagania. Żądamy miłości z lat 60., seksu z lat 70. i sukcesu zawodowego, jak się go rozumie obecnie. („Polityka” 2000, nr 23)

Podkreśla się jednak, że ich zachowanie jest pozorne, ponieważ tak naprawdę pragną stałego związku, mężczyzny przy swoim boku, a żyjąc w pojedynkę, są głęboko nieszczęśliwe i cierpią: „Wyjące po nocach z braku przynależności do kogoś jednego. Nikt nie chce być sam, nikt, kto może nim nie być” („Polityka” 2009, nr 2/12).

Zauważa się też, że mogą stanowić zagrożeniem dla innych kobiet na tak zwanym rynku małżeńskim: „Kobieta, dla której nie starczyło odpowiedniego partnera, a nie potrafi być sama, może szukać wśród rozwodników, wejść na trzecią w czyjeś małżeństwo albo wyrwać z niego mężczyznę dla siebie” („Polityka” 2009, nr 2/12).

Obraz kobiet żyjących samotnie skonstruowany na podstawie badania wpisuje się częściowo w przedstawiony powyżej wizerunek singielek prezentowany na łamach

dwóch poczytnych tygodników. Na podstawie wypowiedzi można wskazać kilka istotnych cech badanych kobiet żyjących w pojedynkę, są to:

- trudność w znalezieniu partnera:

Trudno mi znaleźć silnego faceta, bo jestem bardzo silną kobietą i w dodatku wykształconą, atrakcyjną, więc mnie się faceci po prostu czasem boją. A jak się nie boją, to ci najodważniejsi zawsze są jacyś tacy nieatrakcyjni albo słabi, albo coś z nimi nie tak. Prawdziwych facetów w ogóle jest mało, a już w moim wieku wszyscy zajęci [...]. W ogóle coś jest teraz chyba nie tak z facetami, kryzys męskości? [K13]

- świadomość, że mężczyźni na żony czy stałe panterki wolą wybierać kobiety uległe, gorzej od nich wykształcone, mniej inteligentne, najczęściej dużo młodsze:

Faceci chcą, żeby kobieta była mądra, inteligentna, a tak naprawdę, to lepiej, żeby się słuchała. Może to jest tak, że to mężczyźni zniewieścieli, a kobiety zmężniały i to się gdzieś tak rozbiegło. [K21]

- dostrzeganie swojej „odmiennej”, bo nietradycyjnej kobiecości wynikającej z dużej samodzielności i niezależności:

Ale to tak jest, że kobiety na wysokich stanowiskach są same, bo jak one mają już wszystko, to nie potrzebują już tego faceta, choć uważam, że taki dojrzały facet to raczej to doceni, niż ucieknie. [K21]

- stawianie wysokich wymagań w stosunku do mężczyzn:

Żeby facet był fajny, to po pierwsze musi cię kręcić jako mężczyzna, musi mieć to „coś”, nie może to być fajtłapa, że jak się coś zdarzy, to się rozpłaczę, że nie ma pieniędzy, tylko musi być zaradny i samodzielny i inteligentny [...]. Nie spotykałabym się z jakimś studentem, od razu bym go skreśliła, bo jest biednym studentem. [K24]

Nie mówię, że przekreślę kogoś, kto będzie fajny, a rzeczy materialne są fajne, bo ułatwiają inne rzeczy. [...] Ja nie mam takich radykalnych poglądów, jak moje niektóre koleżanki singielki, że są takie kategoryczne, że inwestują w siebie, kształcą się i chcą, żeby ten ktoś też był z nimi na równi. [K21]

- potrzeba partnerskiego, dojrzałego związku:

Chciałabym takiego dojrzałego związku naprawdę. [K17]

- oczekiwanie od partnera równego, partnerskiego dzielenia się obowiązkami domowymi:

Musi to być ktoś pewny siebie, kto by wiedział, czego chce, nie musi być mądrzejszy ode mnie w każdej dziedzinie, ale musi wiedzieć, czego chce. Nie może być apodyktyczny, ale ja muszę wiedzieć, że mam w nim oparcie i on też będzie miał oparcie we mnie. Silna jednostka, niezależna. [K1]

- poczucie swoistego przymusu do przejmowania inicjatywy w nawiązywaniu relacji z mężczyznami:

To mężczyzna powinien zabiegać o kobietę, a nie odwrotnie, a dziś jest odwrotnie. [K30]

- przekonanie o rywalizacji kobiet o mężczyzn „wysokiej jakości”:

Mam wrażenie, że ci panowie, którzy się rozwodzą, to wiążą się ponownie i są zajęci w przeciągu bardzo krótkiego czasu. Tak mi się wydaje. Nie mogę się oprzeć takiemu wrażeniu, że kobiety stają się dziś harpiami i taki wolny facet, który jest wart uwagi na rynku, jest od razu zajmowany. [K20]

Dla badanych singielek wartości takie jak wolność i niezależność rzeczywiście mają istotne znaczenie w życiu, przy czym wartości te najczęściej wymieniane były w kontekście kariery zawodowej. Badane podkreślały, że praca zawodowa, kwestie związane z samorealizacją, nabywaniem nowych kompetencji i umiejętności czy podnoszeniem kwalifikacji są bardzo ważne w ich życiu. Szczególnie kobiety młodsze, w wieku około trzydziestu lat, traktowały je jako wartości priorytetowe.

Wiele z badanych kobiet było zainteresowanych stałą relacją i założeniem rodziny, jednak większość z nich planowała taki związek w dalszej, bliżej nieokreślonej przyszłości. Stosunek badanych singielek do związków można określić hasłem: „mam na to jeszcze czas, pomyślę o tym po trzydziestce”.

Badane kobiety żyjące w pojedynkę zainteresowane są związkami przede wszystkim z mężczyznami o wysokim statusie społecznym. Mężczyźni powinni imponować im statusem materialnym, pozycją zawodową, ambicjami, zainteresowaniami, swoją dojrzałością, opanowaniem w trudnych sytuacjach. Jednak w ich perspektywie takich mężczyzn brakuje.

Podkreślały także znaczenie innych cech mężczyzn uznawanych przez nie jako atrakcyjne: chcą, żeby partner „wiedział, czego chce”, imponował im wiedzą, miał określony cel w życiu, a przede wszystkim, żeby udzielał im wsparcia psychicznego w trudnych dla nich momentach. Od mężczyzn oczekują także dojrzałości i odpowiedzialności.

Cechą dobrego partnera, według badanych, jest także angażowanie się w sprawy domowe, bez wymuszania i zbędnych konfliktów na tym tle. Jednak ich zdaniem, trudno jest wdrożyć ideę związku partnerskiego, ponieważ, jak to wynika z ich doświadczeń w relacjach damsko-męskich lub z obserwacji znajomych par, to zawsze kobieta jest w większym stopniu obciążona sprawami domowymi niż mężczyzna.

W przekonaniu wielu badanych niekorzystne dla nich – samodzielnych, niezależnych kobiet – jest to, że współcześni mężczyźni boją się takich kobiet. Jednocześnie zdają sobie sprawę z tego, że sprawiając wrażenie kobiet bardzo samodzielnych finansowo i silnych psychicznie, komunikują mężczyznom, że „ich nie potrzebują”, bo ze wszystkim sobie dobrze radzą w pojedynkę. Poza tym, według ich opinii, w dzisiejszych

czasach kobiety stają bardziej aktywne od mężczyzn w obszarze załatów i ubiegania się o względy partnera. Postrzegają to jednak nie w kwestii inicjatywy, ale raczej przymusu, ponieważ mężczyźni ich zdaniem z reguły są bierni i leniwi w kwestiach uwodzenia.

Obraz singielki, jaki wyłania się z badań, pokazuje je nie tylko jako kobiety, które dążą do zmiany swojej sytuacji. Część z nich obecnie jest zadowolona z bycia singielką, ponieważ skupia się na rozwoju kariery zawodowej, własnych pasjach, albo „odpoczywa” po nieudanych związkach i nie ma w tym momencie ochoty na budowanie nowej relacji z mężczyzną. Wiele badanych kobiet podkreślało także, że ocenia swoje życie w pojedynkę jako szczęśliwe i robi wszystko, by ich życie było pełne i szczęśliwe, nawet jeśli nie uda im się kiedyś zbudować trwałej relacji.

„Nieudacznik i egoistyczny maminsynek” vs. odpowiedzialny mężczyzna. Wizerunek medialny mężczyzn żyjących w pojedynkę a rzeczywistość

W analizowanym materiale świata wyemancypowanych singielek przeciwstawia się świat mężczyzn, którzy są przywiązani do patriarchalnego podziału ról i tradycyjnych wartości i nie chcą się wiązać z „emancypantkami”: „Mężczyźni nie są w stanie zaakceptować wyemancypowanej kobiety” („Polityka” 2006, nr 29). Jednym ze wskazywanych powodów jest ich nienadążanie za nowoczesnymi kobietami, które chcą się kształcić i odnosić sukcesy na polu zawodowym: „Faceci są mało elokwentni, niechętni dalszemu rozwojowi intelektualnemu, nie rozumieją kobiet” („Polityka” 2003, nr 32).

Mężczyźni single na łamach omawianych tygodników, przedstawiani są raczej w negatywnym świetle. Na podstawie analizowanych artykułów można wskazać na kilka typów mężczyzn, którzy są skazani na bycie singlem:

- mężczyzna wiecznie „niedojrzały”, tak zwany Piotruś Pan – egoistyczny, podchodzący do nawiązywania relacji damsko-męskich w sposób nieodpowiedzialny i rozrywkowy. Często eksponowane są także wypowiedzi mężczyzn żyjących „solo”, zachwalających taki styl życia:

Nie musiałem się meldować, o której wróć. Mogłem się napić wódeczki w każdej chwili. [...] Nie chciałem się angażować. Dobrze mi było z sobą. Robiłem, co chciałem. [...] Nie do końca pozostałem samotny, bo w ciągu tych sześciu lat miałem kilka przygód i jeden związek, skoro już rozmawiamy szczerze. Ten związek traktowaliśmy oboje schadzkowo. („Wprost” 2009, nr 16)

- mężczyzna niesamodzielny, tak zwany maminsynek, który nie chce wziąć odpowiedzialności za własne życie, którego cechuje przede wszystkim „wygodnictwo” wynikające z doświadczeń długiego okresu mieszkania z rodzicami:

Chłopcy na prawach dziecka, opierani, obgotowywani i odprasowywani przez matki [...] wzorce męskości odchodzą – stąd zapewne tylu „dzieci dorosłych”, ubierających się w stylu nastolatków i tak być może o sobie myślących mężczyzn. Dlaczego zatem nie mają mieszkać

z rodzicami? Stoją na rozdrożu – pomiędzy społecznie uznanym zobowiązaniem do bycia odpowiedzialną głową rodziny a przyzwyczajonym do obsługi maminsynkiem [...]. („Polityka” 2013, nr 22/10)

- mężczyzna tak zwany życiowy nieudacznik – zaniedbany, niedouczony, żyjący najczęściej z rodzicami, którego priorytetem w życiu są „kapcie i telewizor”. Podkreśla także ich wysoki poziom frustracji i skrajnej samotności:

Samotny chłop to na ogół flak, zaniedbany, rozmemłany i sfrustrowany, dziczejący w czterech ścianach. Powinien być silny i męski, nawet kiedy jest sam. Ale mu nie wychodzi. [...] Samotność oznacza dla niego potwierdzenie nieudacznictwa. („Polityka” 2000, nr 23)

- mężczyzna niemęski, który zamiast pracować na utrzymanie domu i rodziny, zajmuje się układaniem w szafie ubrań według kolorów:

Szarpany niepewnością nie wie, czy jeszcze jest macho, czy już raczej *softies*. Latynoskim kochankiem czy wyhodowanym na witaminach maminsynkiem bez daty urodzin, który ratunku dla swojej osobowości szuka w terminologii [...]. Na razie świat zapełnił się groteskowymi chłoptasiami, dawno już wyrosłymi z krótkich spodenek. („Wprost” 2002, nr 1029)

O mężczyznach singlach (częściej niż o kobietach singlach) pisze się, że są egocentryczni, niechętni do dzielenia się majątkiem, bardziej przywiązani do wolności, która pozwala im poświęcać czas na to, na co chcą. Podkreśla się także niezaradność mężczyzn żyjących w pojedynkę w kontekście wykonywania obowiązków domowych, takich jak pranie, gotowanie czy sprząatanie, pamiętanie o zakupach czy rachunkach. Zarzuca się skrajny egoizm emocjonalny, którego konsekwencją jest brak umiejętności zbudowania stałej relacji z partnerką. Autorzy artykułów upatrują przyczyny tego zjawiska w sposobie wychowania mężczyzn przez matki, które wyręczały ich we wszystkim i dla których syn był przysłowiowym „oczkiem w głowie”. W konsekwencji potrafią jedynie „brać miłość”, a nie potrafią sami kochać.

Z badań empirycznych poświęconych singlom wynika, że jedynie nieliczni mężczyźni egzemplifikują, i to tylko częściowo, stereotyp przedstawiany w analizowanej prasie. Część mężczyzn faktycznie chętnie korzysta w życiu codziennym ze wsparcia rodziców (szczególnie matek). Najczęściej dotyczy to częstego odwiedzania rodziców w celu zjedzenia obiadu. Warto jednak podkreślić, że również singielki korzystają z tego rodzaju wsparcia. Badani mężczyźni rzadziej korzystają jednak z pomocy mam, które pomagają sprzątać im dom, robić pranie czy prasować ubrania.

Jeśli chodzi o egocentryzm, to niektórzy badani będący jedynakami przyznali, że żyją w pojedynkę, ponieważ niejako przyzwyczaili się do życia „solo”, bycia w centrum zainteresowania całej rodziny, skupiania na sobie uwagi najbliższych. Niektórzy uważali, że te doświadczenia z dzieciństwa warunkowały ich egocentryzm i nadmierny – ich zdaniem – egoizm, który obecnie utrudnia im nawiązanie długotrwałych relacji z ko-

bietami. I w zasadzie tylko w dwóch wymienionych wyżej obszarach można dostrzec podobieństwo do prezentowanych w artykułach treści.

W przeciwieństwie do wizerunku w mediach mężczyźni żyjący w pojedynkę biorący udział w badaniu byli dobrze wykształceni, poświęcali dużo czasu pracy zawodowej i nieustannie podnosili swoje kwalifikacje. Wielu było zaangażowanych także w swoje pasje i hobby. Większość z nich codziennie – mimo niechęci – wykonuje także obowiązki domowe, robi zakupy, gotuje, pierze czy prasuje, a tylko niewielu regularnie korzysta z pomocy rodziców w tym zakresie. Wielu z nich deklarowało także chęć założenia rodziny w przyszłości i odpowiedzialne podejście, podkreślając, że najpierw muszą zarobić na mieszkanie czy inne materialne dobra, a potem pomyśleć o znalezieniu stałej partnerki.

W analizowanych tekstach o singlach niewiele uwagi poświęca się problemowi znalezienia odpowiedniej partnerki i jej charakterystyce. Z badań wynika, że mężczyźni single formułowali bardzo konkretne wymagania w stosunku do kobiety, z którą chcie-

Tabela 2. Cechy „nowego” mężczyzny rozpoznane u singli (matryca)

Cechy nowego mężczyzny	Wypowiedzi singli na temat związku i partnerki
Potrzeba wsparcia i czułości oraz możliwość ujawnienia słabości	„Facet, moim zdaniem, może powiem nieładnie dla facetów, musi być taki męski w takim pojęciu, jakby tego kobiety chciały, a po prostu my się czasami też rozklejamy. Dobrze być w związku, w którym kobieta nie widzi nic złego, że mężczyzna ponarzekła tak właśnie jej. Ja jestem facetem, który uwielbia być pogłaskany, przytulany, być może wnika to z moich deficytów w młodości, ale tak jest i nie wstydzę się o tym mówić, bo rzeczywiście tak jest poza seksem.” [M3]
Odrzucanie tradycyjnego podziału ról	„Nie mógłbym być z jakąś kurą domową, co siedzi tylko przy garach, dzieciach. Uważam, że w domu też można mieć pasje, ale dla mnie to jest takie ograniczone, więcej się dzieje na zewnątrz niż w domu, można, co prawda, w internecie i biegać po świecie, ale nuda.” [M24] „Nie może być tak, że tylko jedna osoba będzie ciągnąć to wszystko, a druga tylko ciągnąć profity. Nie chcę tu dochodzić do jakichś negatywnych wniosków, ale nie wiem, czy ludzie nastawieni na konsumpcję sukcesu, jak pewnie większość singli, są nastawieni na to, co musi być komponentem udanego związku, czyli wyrzekanie się, poświęcanie się dla drugiej osoby.” [M20]
Potrzeba intelektualnego partnerstwa z kobietą/wysokie wymagania wobec partnerki	„Podświadomie szukam osoby, która jest na takim samym etapie naukowym jak ja, chociaż nie upieram się, że moją żoną ma być też przyszła pani doktor [...]. Kończę teraz doktorat, to nie wezmę sobie dziewczyny, która nie ma studiów, bo po pewnym czasie, to nam zacznie po prostu przeszkadzać, i nie trzeba być geniuszem, żeby dojść do takiego wniosku [...]. Jak się chce sformalizować związek, to trzeba się zastanowić. Gdybym znalazł taką J. Lo. pustą jak blaszany bębenek [...], teraz jest piękna, ale niech mi się za pięć lat roztyje, albo jej twarz się zmieni jak z horroru, to co po tym?” [M21]

Źródło: opracowanie własne.

liby stworzyć stały związek. Wskazywali oni na znaczenie podobieństwa wykształcenia, poglądów i życiowych priorytetów oraz zbliżony poziom intelektualny. Podkreślali jednak, że trudno jest im znaleźć kobietę o takich cechach, która jednocześnie jest atrakcyjna fizycznie. Jeśli chodzi o status materialny partnerki, to mężczyźni uważali, że jest to sprawa drugorzędna, bo w trakcie trwania związku stan finansowy partnerów może się wyrównać. Na uwagę zasługuje, że mężczyźni sporadycznie mówili o równym podziale obowiązków domowych, co w przypadku kobiet było ważną kwestią.

Na podstawie interpretacji wypowiedzi mężczyzn na temat ich oczekiwań wobec kobiet, z którymi mogliby być w stałych związkach, można stwierdzić, że niektórzy badani single wpisują się raczej w wzorec tak zwanego nowego mężczyzny – czulego, przyznającego się do słabości, niechętnego tradycyjnemu podziałowi ról w związku, chcącego się uwolnić od ciężaru bycia tak zwaną głową rodziny, szukającego w kobiecie partnera intelektualnego, a nie tylko seksualnego.

Wydaje się zatem, że obraz singli i singielek przedstawiany na łamach analizowanych dwóch tygodników jest jednak nieadekwatny do charakterystyki skonstruowanej na podstawie badania.

Refleksja końcowa

Z niniejszej analizy wynika, że obraz singielki i singla prezentowany na łamach tygodników „Wprost” i „Polityka” jest podobny, niezależnie od profilów światopoglądowych tych magazynów. Stereotyp ten jest pełen kontrastów i – co warto zauważyć – nie uległ znaczącej zmianie na przełomie ostatniej dekady. Artykuły pochodzące z różnych okresów nie różnią się od siebie znacząco w sposobie przedstawiania cech singli i singielek oraz powodów, dla których są sami.

Kobiety najczęściej przedstawia się jako niezależne, kreatywne, dumne ze swojej wolności, a jednocześnie walczące z upływającym czasem, sfrustrowane, zgorzkniałe, czasem egoistycznie nastawione do świata, a czasem zdesperowane, walczące na rynku matrymonialnym o wolnych lub zajętych już mężczyzn. Z kolei mężczyźni najczęściej przedstawiani są jako nieporadni maminsynkowie, egocentrycy i pracholicy, niedojrzali emocjonalnie do stałego związku.

Jednak z samych rozmów z singielkami wynika, że owszem, wolność, niezależność i samorealizacja w różnych obszarach życia jest dla nich bardzo ważna, ale jednak w przyszłości myślą o byciu w stałym związku i założeniu rodziny. Problem, który widzą, to brak odpowiedniego kandydata na męża lub stałego partnera. Badania pokazują, że singielki dzięki nieustannemu kształceniu wiele osiągnęły w życiu zawodowym, są dobrze sytuowane materialnie i zamierzają osiągać kolejne cele. Szukają w mężczyznach cech związanych z tradycyjnym wzorem męskości, chcą się związać z tymi, którzy są

dobrze sytuowani materialnie, mają eksponowane stanowiska, odpowiedzialni, poważnie myślący o rodzinie, zrównoważeni emocjonalnie. Jednocześnie atrakcyjne dla singielek są takie cechy związane z nowym modelem męskości, czyli współuczestniczenie partnerów w wykonywaniu codziennych obowiązków domowych, okazywanie czułości i wsparcia emocjonalnego.

Z kolei część badanych mężczyzn singli, owszem, w swoich wypowiedziach podkreśla, że nie dojrzała jeszcze do decyzji o wiązaniu się na stałe i chcą w obecnym momencie korzystać z życia bez zobowiązań, jednak podobne wypowiedzi wygłaszały również singielki. Nie tylko kobiety są skupione na rozwoju kariery zawodowej, również mężczyźni żyjący w pojedynkę. Rozwój kariery zawodowej to w przypadku obu płci jedno z głównych uwarunkowań ich decyzji o pozostaniu singlami.

Mężczyźni, co prawda, częściej niż kobiety korzystają ze wsparcia bliskich jeśli chodzi o wykonywanie obowiązków domowych, ale z kolei badane singielki korzystają o wiele częściej ze wsparcia emocjonalnego bliskich sobie osób. Większość mężczyzn biorących udział w badaniu wcale nie marzy o partnerkach „kurach domowych”, tylko takich, które łączą w sobie zarówno cechy tradycyjnie postrzegane jako kobiece (czułość, delikatność, opiekuńczość, zajmowanie się domem), jak i te związane z nowoczesnym modelem kobiecości (rozwojem zawodowym i realizowaniem własnych pasji). Ponadto na uwagę zasługuje, że mężczyźni podkreślają w swoich wypowiedziach, że są obecnie singlami dlatego, że odpowiedzialnie podchodzą do założenia rodziny. I albo w tym momencie życia nie czują jeszcze takiej potrzeby, albo chcą się na to lepiej przygotować w kontekście materialno-finansowym.

Stereotyp singla przedstawiany na łamach „Polityki” i „Wprost” nie potwierdza tego, kim w istocie są single. Wielu z nich to samodzielne życiowo jednostki, które żyją w pojedynkę z wyboru, ale ten wybór uwarunkowany jest także innymi, nieprzedstawianymi w artykułach czynnikami, na przykład cierpieniem po rozstaniu z poprzednim partnerem w wyniku zdrady czy porzucenia, opiekowaniem się bliskimi osobami. I choć kobiety i mężczyźni przyznają, że często są niewolnikami wyobrażeń na temat idealnego partnera i partnerki, to większość z nich pragnie mieć w przyszłości partnera lub partnerkę i własną rodzinę.

“SUFFRAGISTS” AND “FAILURES” – REALITY AND MASS MEDIA ABOUT SINGLE PEOPLE

Summary

What does the single life look like and does it have anything in common with what the media show? This question has caused much discussion in the press. This article explores the “pictures” of single men and women living in big cities which is presented in the two popular polish magazines “Polityka” and “Wprost”. The author asks also people who are single about their lifestyle and reasons for

flying “solo”. Singles talk about their expectations towards their potential partners and their idea of a great love. They share their thoughts on relationships. They also talk about the importance of having a professional career in their life, their passions, and about the advantages and disadvantages of being single. The article presents the similarities and differences between “picture of single life” presented in the newspaper’s articles and responses of people who are single.

Keywords: single people, singlehood, living alone

Emilia Paprzycka, Edyta Mianowska, Zbigniew Izdebski

JAK DOBIERAMY SIĘ W PARY? PŁEĆ BIOLOGICZNA I PŁEĆ SPOŁECZNO-KULTUROWA A PREFEROWANE CECHY PARTNERA

To, jak dobieramy się w pary i kto jest dla nas atrakcyjny, nie jest kwestią przypadku, ale podlega ścisłym regułom, które opierają się na zasadzie: „podobne przyciąga podobne”. Reguły te dotyczą przede wszystkim doboru kandydatów do związków długotrwałych. Jedną z nich – homogamia – to poszukiwanie partnera o podobnych cechach pod względem statusu społeczno-ekonomicznego. Badania pokazują, że szukamy przede wszystkim partnerów posiadających zasoby społeczno-ekonomiczne: status społeczny i związaną z nim pozycję ekonomiczną¹. Zasada homogamii brzmi – ludzie próbują maksymalizować swoją pozycję i dochody przez poszukiwanie na partnera życiowego (żonę, męża) osoby o atrakcyjnym statusie społecznym². W przypadku kobiet wskazuje się także na znaczenie innej reguły – hipergamii, czyli skłonności do poszukiwania partnera o wyższej lub co najmniej identycznej pozycji jak one. Mężczyźni natomiast nie konkurują ze sobą o zasoby ekonomiczne kobiet, ale o urodę i młodość sugerujące wysoką wartość reprodukcyjną³.

Współcześnie badacze tej problematyki coraz mniej uwagi poświęcają homogamii związanej ze statusem społecznym, a coraz częściej zajmują się homogamią edukacyjną, ponieważ obserwuje się obniżanie znaczenia statusu ekonomicznego dla doboru partnera i przesuwanie się punktu ciężkości w kierunku podobieństwa kulturowego⁴. Socjologowie przewidują, że wraz z przemianami społecznymi i coraz częstszym podejmowaniem pracy zawodowej przez kobiety i ich coraz wyższymi zarobkami, zmienią się sposoby i kryteria doboru żony, a przede wszystkim doboru męża. Prognozuje się, że mężczyźni raczej pozostaną przy swoich upodobaniach związanych z urodą i wiekiem, kobiety natomiast oprócz statusu ekonomicznego i pozycji społecznej mężczyzny będą zwracały uwagę na jego atrakcyjność fizyczną, poczucie humoru, skłonność do empatii, umiejętność zabawy z dziećmi i chęć zajmowania się nimi⁵.

¹ M. Kalmijn, *Intermarriage and Homogamy: Causes, Patterns, Trends*, „Annual Review of Sociology” 1998, vol. 24, s. 398.

² T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2012, s. 143.

³ *Ibidem*, s. 146.

⁴ *Ibidem*, s. 140-141.

⁵ *Ibidem*, s. 147.

W niniejszym tekście jako czynnik odzwierciedlający przemiany społecznego funkcjonowania kobiet i mężczyzn oraz wpływający na dobór partnera zastosowano perspektywę *gender*. Koncepcja płci społeczno-kulturowej stanowiła jednocześnie swoiste narzędzie badań i perspektywę analityczną. Koncepcja ta, jak zauważa Anna Titkow, dotyczy bowiem tych wszystkich cech kobiet i mężczyzn, które są zróżnicowane zależnie od kontekstu społecznego, a zatem obejmuje to wszystko, co jest zmienne i uwarunkowane społecznie. Wydaje się zatem, że perspektywa ta daje możliwość bardziej wnikliwego uchwycenia zmian współczesnych społeczeństw, umożliwiając tym samym szansę poszerzenia socjologicznej perspektywy badawczej⁶. Według tej badaczki, koncepcja ta może być źródłem nowych specyficznych metod badawczych służących do analizy roli skryptów kulturowych określających miejsce kobiety i mężczyzny, ale także do analizy zjawisk społeczno-politycznych i ich przemian⁷.

Celem prezentowanych badań była odpowiedź na pytanie: „Jaki jest związek między płcią biologiczną i płcią społeczno-kulturową a oczekiwaniami Polaków wobec partnera?”. Założono, że kobiety i mężczyźni są kategoriami bardzo zróżnicowanymi wewnątrz i podjęto próbę rozpoznania odmienności preferencji wobec cech partnera wewnątrz kategorii płci biologicznej. Zaprezentowane poniżej wyniki badań pokazują zatem różnorodność i zróżnicowanie oczekiwań kobiet oraz mężczyzn reprezentujących odmienne typy płci społeczno-kulturowej.

Badania nad wpływem płci kulturowej na oczekiwania wobec partnera były prowadzone w Polsce przede wszystkim na gruncie nauk psychologicznych, w których zajmowano się wpływem płci społeczno-kulturowej na wybór partnera oraz jakość tworzonych związków⁸. Socjologiczne badania preferencji cech ewentualnego partnera osób o różnych typach płci społeczno-kulturowej prowadzone były z zastosowaniem strategii jakościowych⁹. Wnioski z tych badań zostały uwzględnione w niniejszym artykule w interpretacji ustaleń badawczych.

⁶ A. Titkow, *Gender jako źródło instrumentarium badawczego*, „Katedra. Gender Studies” 2001, nr 3, s. 58.

⁷ A. Titkow, *Kategoria płci kulturowej jako instrumentarium badawcze i źródło wiedzy o społeczeństwie*, [w:] *Gender w społeczeństwie Polskim*, red. K. Slany, J. Struzik, K. Wojnicka, Kraków 2011, s. 37.

⁸ A. Kuczyńska, *Płeć psychologiczna idealnego i rzeczywistego partnera życiowego oraz jej wpływ na jakość realnie utworzonych związków*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, vol. 45 (4), s. 385-399; J. Drobińska, A. Kuźniarz, M. Pietruch, K. Świątek, *Jak się szczęśliwie zakochać? Płeć psychologiczna a związki partnerskie w kulturze polskiej*, [w:] *Zrozumieć płeć. Studia interdyscyplinarne*, red. A. Kuczyńska, Wrocław 2002, s. 75-95.

⁹ E. Paprzycka, *Single men – topological approach from the perspective of sociocultural gender*, [w:] *Gender approach in social sciences*, red. E. Malinowska, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” nr 4/2012, Łódź 2011, s. 69-87; E. Paprzycka, *Kobiety żyjące w pojedynkę. Między wyborem a przymusem*, Warszawa 2008, s. 358.

Założenia teoretyczne i metodologiczne badań

Koncepcja płci społeczno-kulturowej jako „narzędzie” badań

W celu rozpoznania stopnia, w jakim własna kobiecość i męskość badanych definiowana jest w odniesieniu do kulturowych wzorów kobiecości i męskości, odwołano się do koncepcji schematów płciowych Sandry Lipsitz Bem¹⁰. Autorka, negując ideę płci pojmowanej jako kontinuum z kobiecością i męskością, na przeciwległych krańcach wprowadziła nowe pojęcie płciowości – jako dwóch niezależnych dymensji osobowości. W myśl jej koncepcji kobiecość nie jest zaprzeczeniem męskości i odwrotnie, ale wymiary te się uzupełniają. Sandra Lipsitz Bem przyjmuje, że ludzie uczą się w procesie socjalizacji kulturowych definicji kobiecości i męskości, czego rezultatem są poznawcze schematy płci organizujące indywidualne style zachowania kobiet i mężczyzn. Schematy płci stanowią kryterium regulacji zachowania jednostek i służą do oceny i asymilacji nowych informacji przez klasyfikowanie osób, ich cech i zachowań do kobiecej lub męskiej kategorii. Są one także podstawą oceny własnych zachowań i posługiwania się wymiarem kobiecości i/lub męskości w odniesieniu do cech osobowości.

Należy podkreślić, że S.L. Bem w swych założeniach nie twierdzi, że definicje kulturowe przyswajane są w sposób pasywny – osobowość płciowa (czy inaczej schemat płci społeczno-kulturowej) jest zarówno procesem, jak i produktem. Kulturowe definicje ujmowane są tu nie w kategoriach norm, ale raczej jako poznawcze typy działań. W tym rozumieniu są one uzewnętrzniane przez jednostkę w aktywnym poszukiwaniu wzorów w różnych kontekstach społecznych nacechowanych płciowo – w rozumieniu *gender*¹¹.

Sandra Lipsitz Bem wyróżnia cztery schematy płci, z których dwa reprezentują stypizowany status kobiecości i męskości, dwa zaś nie stanowią zunifikowanej wersji kobiecości i męskości. Można zatem wyróżnić osoby dobrze „zsocjalizowane” ze względu na tradycyjny model kobiecości i męskości i takie, które zinternalizowały niestandardowe wersje kobiecości i męskości. Rozróżnia się jednostki, których definiowanie własnej osoby jest rezultatem:

- przyswojenia sobie kulturowych definicji kobiecości i męskości. Wyróżnia się tu osoby posługujące się w definiowaniu siebie schematem określonym płciowo (kobiece kobiety, mężczy mężczyźni) i posługujące się schematem skrzyżowanym (męskie kobiety, kobiece mężczyźni);
- redefinicji kulturowego znaczenia kategorii kobiecości i męskości, gdzie wyróżnia się jednostki posługujące się schematem androgynicznym oraz posługujące się

¹⁰ S.L. Bem, *Męskość – Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.

¹¹ C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005, s. 116.

schematem nieokreślonym płciowo. Oba typy są niestereotypowe z punktu widzenia tradycyjnego modelu kobiecości i męskości¹².

Realizacja badań

Badania, które dostarczyły danych do analiz prezentowanych w artykule, zostały przeprowadzone w 2011 roku na reprezentatywnej próbie 2306 dorosłych Polaków¹³. Była to kolejna, czwarta edycja ogólnopolskich badań profesora Zbigniewa Izdebskiego dotyczących seksualności Polaków. Po raz pierwszy jednak postawiono badanym pytania dotyczące płci społeczno-kulturowej¹⁴.

Problematyka badań zorganizowana była wokół odpowiedzi na następujące pytania badawcze: „Jaka jest płeć społeczno-kulturowa Polaków?”, „Czy istnieje związek między płcią społeczno-kulturową Polaków a byciem w stałym związku lub życiem bez partnera?”, „Czy płeć społeczno-kulturowa różnicuje oczekiwania kobiet i mężczyzn wobec partnerów?”, „Jakie oczekiwania wobec partnera mają kobiety, a jakie mężczyźni reprezentujący taką samą płeć społeczno-kulturową?”.

W celu rozpoznania, w jakim stopniu koncepcja własnej osoby badanych kobiet pozostaje pod wpływem kulturowych definicji męskości i kobiecości, zastosowano Inwentarz do oceny płci psychologicznej (IPP) autorstwa Anny Kuczyńskiej¹⁵. Został on opracowany na podstawie założeń stanowiących teoretyczną bazę inwentarza do oceny cech psychicznych związanych z płcią, zbudowanego przez S.L. Bem – Bem Sex Role Inventory (BSRI)¹⁶. Cztery główne konfiguracje cech psychicznych wyznaczają cztery kategorie płci społeczno-kulturowej: osoby nieokreślone, androgyniczne, określone (kobiety i mężczyźni), osoby określone krzyżowo (męskie kobiety i kobiety mężczyźni). Te kategorie *gender* zostaną wykorzystane w dalszych analizach, w których płeć społeczno-kulturowa będzie rozpatrywana jako czynnik różnicujący preferencje w wyborze partnera.

W poniższych analizach uwzględnione zostały odpowiedzi respondentów w wieku 18-49 lat, kobiety stanowiły 50,1%, mężczyźni 49,9% badanych. W celu ustalenia, czy istnieją różnice we wskazaniach badanych wynikające z płci biologicznej i płci społecz-

¹² S.L. Bem, *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review” 1981, no. 88, s. 354-364.

¹³ Badaną populację stanowili mieszkańcy Polski w wieku 15-59 lat. Dobór próby miał charakter losowo-kwotowy. W badaniu połączono dwie techniki zbierania danych: bezpośredni wywiad (osobisty) prowadzony przez przeszkolonego ankietera z respondentem i samodzielnie wypełnianą ankietę. Szczegółowy opis metodologii badań zawiera raport Z. Izdebskiego i POLFARMY *Seksualność Polaków 2011. Raport z badania*, OBOP 2011.

¹⁴ Z. Izdebski, E. Paprzycka, Projekt: *Płeć społeczno-kulturowa Polaków*.

¹⁵ A. Kuczyńska, *Inwentarz do oceny płci psychologicznej. Podręcznik*, Warszawa 1992.

¹⁶ S.L. Bem, *The Measurement of Psychological Androgyny*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1974, no. 42, s. 155-162.

no-kulturowej w ramach określonych problemami badawczymi, w analizach posłużono się testem chi kwadrat. W badaniach przyjęto poziom istotności $\alpha = 0,01$. O różnicy istotnej statystycznie orzekano zatem, gdy wyznaczona przez program statystyczny p-wartość była mniejsza od 0,01. Obliczenia wykonano w pakiecie statystycznym IBM SPSS Statistic.

Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a preferowane cechy partnera – wyniki badań

Płeć społeczno-kulturowa Polaków

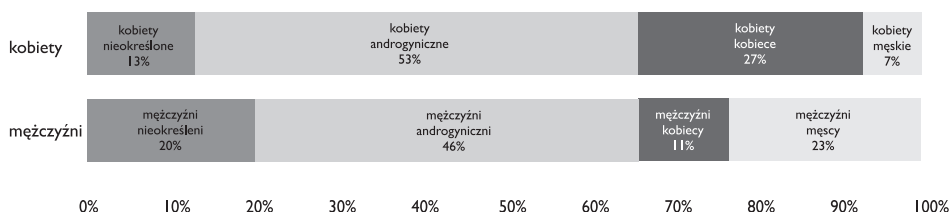
Nim przedstawione zostaną wyniki analiz, w których płeć społeczno-kulturowa ujmowana będzie jako zmienna wyjaśniająca różnicowanie preferencji badanych w kwestii postrzegania innych osób jako atrakcyjnych partnerów, zaprezentowana zostanie charakterystyka Polaków ze względu na płeć społeczno-kulturową.

Przyjęte kategorie płci społeczno-kulturowej wśród badanych tworzą następującą strukturę¹⁷: połowa badanych (50%) to osoby androgyniczne, jedna czwarta to osoby określone pod względem płci społeczno-kulturowej (25%), 16% to osoby nieokreślone, a prawie co dziesiąta osoba o ustalonej płci społeczno-kulturowej to osoba o cechach krzyżowych (9%). Co druga kobieta (53%) jest osobą androgyniczną, co czwarta (27%) jest kobietą określoną pod względem płci społeczno-kulturowej (kobięcą kobietą). Kobiety nieokreślone pod względem płci społeczno-kulturowej stanowią 13% badanych kobiet, natomiast odsetek kobiet określonych krzyżowo (męskie kobiety) wynosi 7%. Także prawie co drugi mężczyzna (46%) jest osobą androgyniczną, a co czwarty (23%) osobą określoną pod względem płci społeczno-kulturowej (męskim mężczyzną). Jedna piąta badanych mężczyzn (20%) to mężczyźni nieokreśleni pod względem płci społeczno-kulturowej, a 7% określani krzyżowo (kobięcy mężczyźni). Płeć biologiczna różnicuje płeć społeczno-kulturową ($p < 0,01$; $\chi^2 = 174$; $df = 3$).

Porównując uzyskane wyniki z wynikami badań płci społeczno-kulturowej Polaków prowadzonymi przez Annę Titkow¹⁸ w latach 1998 i 2002 z zastosowaniem tego samego narzędzia, można zaobserwować wyraźne zmiany. Zestawienie danych z roku 2002 i 2011 pokazuje, że na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat wzrósł o 20 punktów procentowych odsetek osób androgynicznych (z 30% do 50%), a z 27% do 16% zmniejszył się odsetek osób nieokreślonych. Wśród mężczyzn widać duże zmiany w liczebności poszczególnych grup – wzrósł odsetek mężczyzn androgynicznych (z 32% do 46%) i męskich mężczyzn (z 19% do 30%). Zmniejszył się natomiast odsetek mężczyzn

¹⁷ Braki danych w przypadku pytań diagnozujących płeć społeczno-kulturową uniemożliwiły ustalenie tej płci dla 10% badanych, którzy zostali wykluczeni z dalszych analiz.

¹⁸ A. Titkow, *Kategoria płci...*, s. 48.



Wykres 1. Struktura płci społeczno-kulturowej wśród kobiet i mężczyzn

Źródło: opracowanie własne.

kobiecych (z 17% do 7%) i nieokreślonych (z 33% do 20%). Sytuacja wygląda nieco odmiennie w przypadku kobiet. Podobnie jak u mężczyzn widać wyraźny wzrost odsetka kobiet androgynicznych (z 29% do 53%), ale odsetek kobiecych kobiet zmniejszył się prawie o połowę (z 45% do 27%), natomiast wzrósł odsetek męskich kobiet (z 3% do 7%). Odsetek nieokreślonych pod względem płci społeczno-kulturowej, podobnie jak u mężczyzn, uległ zmniejszeniu (z 22% do 13%).

Odnotowane zmiany w strukturze płci społeczno-kulturowej pokazują znaczący wzrost liczby osób androgynicznych, co można interpretować jako efekt osłabienia dualizmu ról płci i funkcjonowania w sytuacji dostępności różnorodnych wzorców kobiecości i męskości. Wydaje się zatem, że wyniki te mogą oznaczać odchodzenie od wzorców kobiecości i męskości określonych modelem tradycyjnym. Jednocześnie jednak widać wzrost liczby męskich mężczyzn i męskich kobiet, co może wskazywać na wzrost znaczenia męskich sposobów realizowania ról zarówno w przypadku mężczyzn, jak i kobiet. Może to świadczyć, że skłonność wyższego społecznego wartościowania tego, co jest „męskie”, nadal jest silna i mężczyźni funkcjonujący w czasach tak zwanego kryzysu męskości kierują się ku tradycyjnie określonym wzorom bycia mężczyzną, a kobiety jako bardziej „opłacalne” i efektywne oceniają „męskie” sposoby „bycia w świecie” i w ocenie własnej osoby odnoszą się do cech określanych jako męskie. Można jeszcze zastosować inną perspektywę interpretacyjną i uznać, że mamy do czynienia z sytuacją, kiedy cechy tradycyjnie uznawane za męskie zaczęły być także elementem współczesnej różnorodnej kobiecości i sztywny podział na męskie/kobiece przestaje być uzasadniony.

Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a bycie w związku

Odpowiedź na pytanie badawcze, czy to, że tworzymy związek z drugą osobą, czy wiemy życie singla, ma związek z płcią biologiczną oraz społeczno-kulturową może zostać sformułowana w postaci hipotezy mówiącej o różnicującym znaczeniu płci biologicznej i społeczno-kulturowej w tym zakresie. Wzmacniają ją przedstawione poniżej ustalenia.

Wyniki badań pokazują, że trzy spośród czterech androgynicznych osób (77%) i określonych pod względem płci społeczno-kulturowej (kobieca kobieta, męski mężczyzna) (72%) pozostają w związku¹⁹. Rzadziej z kimś są związane osoby nieokreślone (62%) i określone krzyżowo (męskie kobiety, kobiece mężczyźni) (60%). Związek między płcią społeczno-kulturową a pozostawaniem w związku jest istotny statystycznie ($p < 0,001$; $\chi^2 = 37,4$; $df = 3$).

Ustalono również, że omawiana zależność jest istotna statystycznie²⁰ zarówno wśród kobiet, jak i wśród mężczyzn²¹. Częściej niż mężczyźni nieokreśleni (56%) i kobiece (60%) w związkach są mężczyźni androgyniczni (73%) i męscy (67%). Z kolei odsetki kobiet androgynicznych (80%), kobiecych (76%) i nieokreślonych (73%) pozostających w związkach są wyższe niż kobiet określonych krzyżowo (60%). Męskie kobiety najrzadziej deklarują posiadanie partnera.

Częściej w związkach są kobiety niż mężczyźni (77% : 67%). Różnica jest istotna statystycznie. Wyniki badań pozwalają zatem stwierdzić, że zarówno płeć biologiczna, jak i społeczno-kulturowa to czynniki różnicujące bycie w związku.

Tabela 1. Płeć społeczno-kulturowa a pozostawanie w związku [dane w procentach]

CECHA		Test χ^2	MĘŻCZYŹNI						KOBIETY					
			test χ^2	MM	AN	NO	KM	R	test χ^2	KK	AN	NO	MK	R
Pozostawanie w związku	tak	p < 0,01 $\chi^2 = 25$ df = 1	p < 0,01 $\chi^2 = 21$ df = 3	67	73	56	60	67	p < 0,01 $\chi^2 = 15$ df = 3	76	80	73	60	77
	nie			33	27	44	40	33		23	20	27	40	23

MM – męscy mężczyźni, KM – kobiece mężczyźni, KK – kobiece kobiety, MK – męskie kobiety, AN – osoby androgyniczne, NO – osoby nieokreślone, R – razem

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane wyniki mogą skłaniać do wniosku, że częściej pozostają w związkach osoby, które charakteryzują się typowymi dla swojej płci biologicznej cechami (nawet jeżeli współwystępują z cechami płci przeciwnej, jak w przypadku osób androgynicz-

¹⁹ Za osoby będące w związku uznane zostały osoby, które wskazały jedną z możliwości: jestem w związku formalnym (małżeństwo) (50%); jestem w związku nieformalnym i mieszkamy razem (9%); jestem w związku nieformalnym, ale nie mieszkamy razem (13%). Pozostali badani (28%) deklarowali, że nie są w związku. Wśród badanych w związkach jest dwóch na trzech mężczyzn (67%) i trzy na cztery kobiety (77%).

²⁰ Wyniki testów statystycznych (chi kwadrat) zostały umieszczone w tabelach zawierających częstości wskazywanych odpowiedzi. Rezultaty obliczeń nie są prezentowane, jeśli wynik testu nie pozwalał na odrzucenie hipotezy zerowej.

²¹ Konieczność rozróżnienia perspektywy płci biologicznej w podjętych analizach wynika z tego, że rozpoznane wśród kobiet i mężczyzn związki płci społeczno-kulturowej i wyrażanych przez badanych opinii i sądów, nie tylko nie zawsze są tożsame, ale mają też przeciwne kierunki. Zatem ich agregacja mogłaby prowadzić do artefaktów i błędnych wniosków.

nych), niż te, które mają cechy typowo przypisywane biologicznie przeciwnej płci, lub te, których nie opisują cechy typowe dla płci biologicznej.

Zaprezentowane w tym rozdziale ustalenia wpisują się we wnioski z badań psychologicznych prowadzonych z zastosowaniem tego samego narzędzia²², z których wynika, że największym zainteresowaniem, zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn, cieszą się partnerzy androgyniczni, zatem to oni częściej będą mieć partnera. Na drugim miejscu plasują się osoby określone pod względem płci społeczno-kulturowej, a najmniejszym powodzeniem cieszą się nieokreślone oraz określone krzyżowo – mężczyźni nie szukają męskich kobiet, a kobiety stronią od kobiecych mężczyzn.

Płeć biologiczna i płeć społeczno-kulturowa a preferowane cechy partnera

Wyniki przywoływanych badań psychologicznych pokazują, że poszukujemy partnerów podobnych pod względem płci społeczno-kulturowej i że dla zadowolenia ze związku największe znaczenie ma własna płeć społeczno-kulturowa²³. Poniżej przedstawione zostaną wyniki analiz, których celem było ustalenie, w jakim stopniu płeć społeczno-kulturowa różnicuje preferowane cechy partnera z zakresu kompetencji społecznych, cech osobowościowych, cech wyglądu zewnętrznego oraz preferencji i doświadczeń w życiu seksualnym.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jakie znaczenie ma płeć społeczno-kulturowa w obszarze preferowanych cech partnera, skierowano do respondentów pytania o to, jakie osoby są dla nich atrakcyjne, jakie cechy partnera(ki) są dla nich ważne. Na tak postawione pytanie badani odpowiadali, zaznaczając swój wybór na siedmiopunktowej skali, na której krańcach znajdowały się antynomiczne opisy danej cechy. Za wysokie wartościowanie cechy uznano wskazania na jedno z trzech najwyższych punktów skali. Przyjęto, że wskazanie neutralne (środek skali) i wskazania na trzy najniższe punkty skali oznaczają, że cecha nie stanowi ważnego kryterium przy postrzeganiu drugiej osoby. W ten sposób ocena każdej cechy staje się dychotomiczna: przyjmuje jedną z dwóch wartości: cecha ważna lub cecha nieważna. Poniżej omówione zostaną – w grupach wyznaczonych specyfiką cech – preferencje badanych w odniesieniu do oczekiwanych cech partnera. Pożądane cechy zostaną przedstawione w porządku zgodnym z rankingiem częstości wyborów badanych.

²² J. Drobińska, A. Kuźniarz, M. Pietruch, K. Świątek, *op. cit.*, s. 86-87.

²³ A. Kuczyńska, *Płeć psychologiczna...* s. 392-399; J. Drobińska, A. Kuźniarz, M. Pietruch, K. Świątek, *op. cit.*, s. 80-93.

Troskliwy i opiekuńczy, ale niezależny i pewny siebie – preferowane cechy osobowości partnera

Cechą uznaną za atrakcyjną przez największą grupę badanych jest **troskliwość i opiekuńczość**. 85% z nich przyznaje, że jest to ważna cecha partnera(ki). Kobiety częściej niż mężczyźni jako atrakcyjnego postrzegają partnera troskliwego i opiekuńczego (89% : 78%). Najrzadziej troskliwość i opiekuńczość cenią mężczyźni nieokreśleni (69%). Wśród kobiet preferowanie tej cechy nie jest zależne od ich płci społeczno-kulturowej.

Równie wysoko w rankingu cech, które można uznać za pożądane u partnera, znajduje się **łagodność i spokój**. Partnera o takich cechach uznało za atrakcyjnego czterech na pięciu respondentów (81%). Przy czym istotnie częściej łagodność i spokój partnera cenią kobiety niż mężczyźni (85% : 75%). Wyniki analiz statystycznych nie ujawniły, by płeć społeczno-kulturowa różnicowała preferowanie tej cechy.

Pewność siebie to kolejna cecha wysoko wartościowana u partnera przez badanych. Wskazało na nią 71% respondentów. Kobiety jednak częściej niż mężczyźni (80% : 62%) preferują tę cechę u drugiej osoby. Różnica jest istotna statystycznie. Również płeć społeczno-kulturowa różnicuje ocenę tej cechy. Zależność została stwierdzona zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn. Pewność siebie, jako atrakcyjną cechę drugiej osoby, najczęściej wskazują mężczyźni mężczy (66%) i androgyniczni (69%), najrzadziej (46%) mężczyźni nieokreśleni. Wśród kobiet najczęściej pewność siebie cenią kobiety androgyniczne (83%) i męskie (82%), najrzadziej kobiety nieokreślone (68%). Analizując uzyskane wyniki, można wnosić, że bycie pewnym siebie, czyli posiadanie cechy uznawanej stereotypowo za męską, zwiększa atrakcyjność wśród osób (zarówno kobiet, jak i mężczyzn) definiujących się kulturowo za pomocą cech tradycyjnie przypisywanych mężczyznom.

Niezależność partnera nie jest tak atrakcyjna jak wcześniej omówione cechy, wysoko wartościuje ją jednak 64% respondentów. Kobiety zdecydowanie częściej niż mężczyźni (75% : 50%) przyznają, że cenią niezależność drugiej osoby. Płeć społeczno-kulturowa różnicuje wartościowanie tej cechy jedynie wśród mężczyzn. Częściej cenią ją mężczyźni mężczy (55%) i androgyniczni (60%) niż mężczyźni nieokreśleni (36%) i kobiety (41%).

Orientowanie się partnera na zmiany jest prawie tak samo pożądaną cechą jak niezależność (60%). Wartościowanie tej cechy jest zależne od płci. Kobiety wskazują na nią częściej niż mężczyźni (66% : 53%). Zorientowanie partnera na zmiany jest również różnie wartościowane w zależności od płci społeczno-kulturowej. Różnice istotne statystycznie stwierdzono zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn. Najczęściej wysoko wartościują gotowość do zmian androgyniczni mężczyźni (62%), najrzadziej mężczyźni

nieokreśleni (37%) i kobiety (40%). Wśród kobiet najczęściej wskazują na tę cechę kobiety androgyniczne (76%) i męskie (74%), najrzadziej kobiety nieokreślone (44%).

Zapatrzywania drugiej osoby na kwestie **podziału ról w związku** okazały się ważne dla 59% badanych, jednak odmiennie wartościowane przez kobiety i mężczyzn. Osoba będąca zwolennikiem partnerskiego podziału obowiązków, jest atrakcyjna prawie dla połowy mężczyzn (45%) i trzech czwartych kobiet (72%). Również płeć społeczno-kulturowa różnicuje poglądy dotyczące podziału obowiązków. Najczęściej cenią gotowość do partnerskiego podziału obowiązków mężczyźni androgyniczni (52%), najrzadziej mężczyźni nieokreśleni (33%) i kobiety (39%). Gotowość do dzielenia się obowiązkami z partnerem podniesie ocenę przede wszystkim w oczach męskich kobiet. To one najczęściej cenią taką osobę (88%), najrzadziej natomiast kobiety androgyniczne (63%).

Osoba postrzegana jako **lubiąca życie kulturalne i towarzyskie** zyskuje opinię atrakcyjnej wśród 55% badanych. Częściej oceniają ją tak kobiety (61%), rzadziej mężczyźni (49%). Różnica jest istotna statystycznie. Również płeć społeczno-kulturowa kobiet i mężczyzn różnicuje wartościowanie u drugiej osoby gotowości do aktywności kulturalnej i towarzyskiej. Najczęściej cenią ją androgyniczni mężczyźni (57%), najrzadziej mężczyźni nieokreśleni (34%) i kobiety mężczyźni (39%). Kobiety androgyniczne (71%) i męskie (70%) częściej wartościują wysoko nastawienie na życie kulturalne i towarzyskie niż kobiety nieokreślone (44%) i kobiece (49%). Ustalenia te wskazują, że zainteresowanie partnera życiem kulturalnym i towarzyskim najrzadziej podnosi jego atrakcyjność w oczach osób kobiecych lub nieokreślonych pod względem płci społeczno-kulturowej.

Dążenie do kariery zawodowej znajduje uznanie wśród 45% respondentów. Ocena **orientowania się partnera na karierę zawodową** różni kobiety i mężczyzn. Tę cechę wysoko ocenia ponad połowa kobiet (56%) i tylko prawie co trzeci mężczyzna (33%). Różnie oceniają dążenie do kariery zawodowej kobiety i mężczyźni ze względu na płeć społeczno-kulturową. Cecha ta ma największe znaczenie w ocenie atrakcyjności partnera dla kobiet androgynicznych (62%) i męskich (57%), a mniejsze znaczenie dla kobiet nieokreślonych (46%) i kobiecych (45%). Tylko 38% androgynicznych mężczyzn uznało tę cechę za atrakcyjną, a wśród pozostałych odsetek wskazań jest o około 10% niższy.

Dominacja jest jedną z cech, którą badani stosunkowo rzadko cenią u drugiej osoby (32%). Osobę dominującą, jako atrakcyjną, kobiety postrzegają dwukrotnie częściej niż mężczyźni (42% : 22%). Różnica jest istotna statystycznie. Ocenę tej cechy różni również płeć społeczno-kulturowa. Zarówno androgyniczni mężczyźni (27%), jak i androgyniczne kobiety (50%) częściej wskazują na wysokie wartościowanie tej cechy niż pozostali badani, wśród których jej akceptacja jest niższa o 10-13% wśród mężczyzn i o 15-20% wśród kobiet.

Najbardziej cenioną cechą u innych jest **nastawienie na rywalizację** (26%). Ocena osób nastawionych na rywalizację jest różna w zależności od płci. Ceni ją co trzecia kobieta i co piąty mężczyzna (32% : 20%). W zależności od płci społeczno-kulturowej wśród kobiet i mężczyzn preferencje w tym względzie również rozkładają się odmiennie. Najczęściej wysoko wartościują ją mężczyźni androgyniczni (26%), podczas gdy wśród pozostałych mężczyzn odsetek ten kształtuje się na poziomie 14-17%. Nastawienie na rywalizację cenią najwyżej kobiety androgyniczne (39%) i męskie (38%), natomiast najrzadziej kobiety kobiece (18%). Co czwarta (25%) badana kobieta o nieokreślonej płci społeczno-kulturowej uznała, że rywalizacja u partnera jest atrakcyjna.

Tabela 2. Zróżnicowanie oceny cech atrakcyjnego partnera ze względu na płeć biologiczną i płeć społeczno-kulturową [dane w procentach]

CECHA	Test χ^2	MĘŻCZYŹNI						KOBIETY					
		test χ^2	MM	AN	NO	KM	R	test χ^2	KK	AN	NO	MK	R
Troskliwy(a), opiekuńczy(a)	$p < 0,01$ $\chi^2 = 50$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 10$ $df = 3$	79	80	69	78	78	brak różnic	90	90	86	84	89
Łagodny(a), spokojny(a)	$p < 0,01$ $\chi^2 = 30$ $df = 1$	brak różnic	75	77	69	72	75	brak różnic	85	85	81	81	85
Pewny(a) siebie	$p < 0,01$ $\chi^2 = 82$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 33$ $df = 3$	66	69	46	55	62	$p < 0,01$ $\chi^2 = 14$ $df = 3$	77	83	68	82	80
Niezależny(a)	$p < 0,01$ $\chi^2 = 128$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 35$ $df = 3$	55	60	36	41	50	brak różnic	74	76	67	77	75
Zorientowany(a) na zmiany	$p < 0,01$ $\chi^2 = 39$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 41$ $df = 3$	54	62	37	40	53	$p < 0,01$ $\chi^2 = 66$ $df = 3$	55	76	44	74	66
Zwolennik(czka) partnerskiego podziału obowiązków	$p < 0,01$ $\chi^2 = 41$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 21$ $df = 3$	41	52	34	39	45	$p < 0,01$ $\chi^2 = 15$ $df = 3$	69	73	63	88	72
Nastawiony(a) na życie kulturalne i towarzyskie	$p < 0,01$ $\chi^2 = 100$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 34$ $df = 3$	48	57	34	39	49	$p < 0,01$ $\chi^2 = 54$ $df = 3$	49	71	44	70	61
Zorientowany(a) na karierę zawodową	$p < 0,01$ $\chi^2 = 114$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 14$ $df = 3$	27	38	28	26	33	$p < 0,01$ $\chi^2 = 25$ $df = 3$	46	62	45	57	56
Dominujący(a)	$p < 0,001$ $\chi^2 = 100$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 21$ $df = 3$	16	27	14	17	22	$p < 0,01$ $\chi^2 = 31$ $df = 3$	30	50	35	38	42
Nastawiony(a) na rywalizację	$p < 0,01$ $\chi^2 = 32$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 21$ $df = 3$	16	26	14	13	20	$p < 0,01$ $\chi^2 = 40$ $df = 3$	18	39	25	38	32

MM – męscy mężczyźni, KM – kobiety mężczyźni, KK – kobiece kobiety, MK – męskie kobiety, AN – osoby androgyniczne, NO – osoby nieokreślone, R – razem

Źródło: opracowanie własne.

Osoba posiadająca te z omówionych powyżej cech, których wartościowanie jest zależne od płci społeczno-kulturowej, byłaby wobec innych troskliwa i opiekuńcza, ale pewna siebie, niezależna i innowacyjna. W kręgu jej zainteresowań znajdowałoby się zarówno życie domowe, kariera zawodowa, jak i aktywność towarzyska i kulturalna. Byłaby również w pewnym stopniu dominująca i nastawiona na rywalizację. Taka osoba zostałaby uznana za atrakcyjną przede wszystkim przez androgynicznych mężczyzn. Nie wzbudziłaby szczególnego zainteresowania mężczyzn kobiecych i o nieokreślonej płci społeczno-kulturowej. Mężczyźni doceniliby przede wszystkim jej troskliwość, pewność siebie i niezależność. Ale przejawianie takich cech, jak skłonność do dominacji, orientacja na karierę i rywalizację, przypisywanych tradycyjnie mężczyznom, raczej nie wpłynęłoby na atrakcyjność takiej osoby z punktu widzenia mężczyzn określonych pod względem płci społeczno-kulturowej.

W swoich opiniach wysokiego wartościowania osoby obdarzonej wyróżnionymi cechami na ogół są zgodne kobiety androgyniczne i męskie. Ich wysokim ocenom można przeciwstawić oceny kobiet nieokreślonych, które najrzadziej uznają te cechy za atrakcyjne. W kwestii wartościowania u innych nastawienia na karierę, dominacji i rywalizacji, ich opinie są podzielane również przez kobiety kobiece, które także nie cenią tych przymiotów zbyt wysoko. Jednocześnie można stwierdzić, że posiadanie przez drugą osobę pozostałych cech jedynie w umiarkowany sposób wpłynie na ocenę jej atrakcyjności przez kobiece kobiety.

Zadbany i sprawny fizycznie – preferowane cechy wyglądu zewnętrznego partnera

W zestawie cech wysoko wartościowanych u drugiej osoby analizowane cechy dotyczące wyglądu zewnętrznego zajmują wysokie pozycje. Przy czym nawet jeśli sam wygląd (uroda, cechy zewnętrzne) w relacjach międzyludzkich w powszechnej opinii jest sprawą drugorzędną, to wyniki badań pokazują, że postrzeganie drugiej osoby jako atrakcyjnej w dużym stopniu zależy od jej cech fizycznych i wyglądu zewnętrznego.

Najczęściej wskazywaną cechą decydującą o atrakcyjności jest **dbanie o wygląd zewnętrzny**. Preferuje ją bez względu na płeć biologiczną 85% badanych. Różnice istotne statystycznie dotyczą płci społeczno-kulturowej. Najczęściej wygląd zewnętrzny liczy się dla męskich mężczyzn (90%), najrzadziej dla nieokreślonych (76%). Wśród kobiet walory wyglądu zewnętrznego są najczęściej ważne dla kobiet androgynicznych (90%) i męskich (88%), najrzadziej dla kobiet nieokreślonych pod względem płci społeczno-kulturowej.

Z kolei **dbałość o kondycję fizyczną** stanowi ważny wyznacznik atrakcyjności dla trzech czwartych (74%) badanych (zarówno kobiet, jak i mężczyzn). Tę cechę u innych najczęściej cenią wysoko mężczyźni (83%), najrzadziej mężczyźni nieokreśleni (64%). Dbałość o kondycję fizyczną najrzadziej wysoko wartościuje połowa (52%)

kobiet nieokreślonych. Wśród pozostałych kobiet odsetek doceniających takie działania jest zdecydowanie wyższy i kształtuje się na poziomie 70-78%.

Dwie trzecie badanych (67%) wysoko wartościuje **atrakcyjność fizyczną** drugiej osoby. Mężczyźni i kobiety różnią się jednak w ocenie tej cechy. Atrakcyjność fizyczną częściej cenią mężczyźni (70%) niż kobiety (64%). Odmienne ocena tej cechy związana jest również z płcią społeczno-kulturową. Najczęściej nadają wysoką rangę atrakcyjności fizycznej mężczyźni (78%), najrzadziej mężczyźni kobiecie (63%) i nieokreśleni pod względem płci społeczno-kulturowej (61%). Wśród kobiet cecha ta znajduje najczęściej uznanie wśród kobiet androgynicznych (70%) i męskich (71%), rzadziej cenią ją kobiety nieokreślone (53%) i kobiece (53%).

Również dwie trzecie badanych (66%) wśród pożądanых cech drugiej osoby uwzględnia wygląd jej sylwetki. W opinii kobiet i mężczyzn ocena **sylwetki drugiej osoby** w różnym stopniu decyduje o jej atrakcyjności. Oznacza to, że osoba szczupła częściej zostanie uznana za atrakcyjną przez mężczyzn (70%) niż przez kobiety (60%). Taką osobę za atrakcyjną uznało trzy czwarte (75%) mężczyzn męskich i androgynicznych. Najbardziej ta cecha fizyczna okazała się ważna dla mężczyzn nieokreślonych (61%). Szczupła sylwetka partnera, jako wyznacznik atrakcyjności, wskazywana była też częściej przez kobiety męskie (68%) i androgyniczne (65%) niż przez kobiety kobiece (54%) i nieokreślone (48%).

Jak pokazują wyniki badań, cechy zewnętrzne partnera najczęściej okazały się ważne dla męskich mężczyzn. To oni najczęściej ze wszystkich cenią dbałość o wygląd ze-

Tabela 3. Zróznicowanie oceny cech wyglądu zewnętrznego ze względu na płeć biologiczną i płeć społeczno-kulturową i gender [dane w procentach]

CECHA	Test χ^2	MĘŻCZYŹNI						KOBIETY					
		test χ^2	MM	AN	NO	KM	R	test χ^2	KK	AN	NO	MK	R
Dbający(a) o wygląd zewnętrzny	brak różnic	$p < 0,01$ $\chi^2 = 17$ $df = 3$	90	84	76	84	83	$p < 0,01$ $\chi^2 = 30$ $df = 3$	83	90	71	88	86
Dbający(a) o kondycję fizyczną, zdrowie	brak różnic	$p < 0,01$ $\chi^2 = 22$ $df = 3$	83	78	64	72	75	$p < 0,01$ $\chi^2 = 36$ $df = 3$	70	78	52	74	73
Bardzo atrakcyjny(a) fizycznie	$p < 0,01$ $\chi^2 = 8$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 17$ $df = 3$	78	70	61	63	70	$p < 0,01$ $\chi^2 = 31$ $df = 3$	53	70	53	71	64
O szczupłej sylwetce	$p < 0,01$ $\chi^2 = 31$ $df = 1$	$p < 0,01$ $\chi^2 = 17$ $df = 3$	75	75	61	67	70	$p < 0,01$ $\chi^2 = 18$ $df = 3$	54	65	48	68	60

MM – mężczyźni, KM – kobiety, KK – kobiece, MK – męskie, AN – osoby androgyniczne, NO – osoby nieokreślone, R – razem

Źródło: opracowanie własne.

wnętrzny, kondycję fizyczną i atrakcyjny wygląd. Fizyczność i cechy zewnętrzne wysoko cenią również kobiety, w których charakterystykę wpisują się męskie definicje siebie – kobiety androgyniczne i męskie. Najbardziej cechy te są wskaźnikiem atrakcyjności drugiej osoby w opinii kobiet i mężczyzn nieokreślonych pod względem płci społeczno-kulturowej. Przywołując wyniki tych analiz, można sądzić, że za wysoką ocenę wyglądu i sprawności fizycznej drugiej osoby odpowiada „męska” część osobowości.

Otwarty na różne doświadczenia w życiu seksualnym, ale mający niewielu partnerów seksualnych – preferowane cechy życia seksualnego partnera

Cechy seksualnego życiorysu drugiej osoby jako wyznaczniki jej społecznej atrakcyjności na tle innych cech lokują się pomiędzy mającymi większe znaczenie cechami wyglądu fizycznego a najbardziej wskazywanymi cechami statusu społecznego.

Dla 60% badanych **eksperymentowanie w życiu seksualnym** stanowi o atrakcyjności drugiej osoby. Różnice we wskazaniach mężczyzn i kobiet dotyczące tej cechy są na zbliżonym poziomie i nie są istotne statystycznie. Odmienne wybory, zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn, stwierdzono jednak ze względu na płęć społeczno-kulturową. Częściej niż mężczyźni nieokreśleni (46%) i kobiety (48%) osobę eksperymentującą w życiu seksualnym za atrakcyjną uznają mężczyźni męscy (72%) i androgyniczni (68%). Najczęściej doceniają eksperymentowanie w życiu seksualnym drugiej osoby kobiety androgyniczne (69%), najbardziej ta cecha decyduje o atrakcyjności wśród kobiet nieokreślonych (38%).

Jednocześnie ponad połowa badanych (53%) wysoko ocenia osoby, które w życiu seksualnym nie miały zbyt wielu partnerów i różnych doświadczeń. **Doświadczenia w obszarze życia seksualnego** różnicuje kobiety i mężczyzn. Niewielkie doświadczenie jest postrzegane jako atrakcyjne częściej przez mężczyzn (56%) niż przez kobiety (50%).

Tabela 4. Zróznicowanie oceny cech życia seksualnego ze względu na płęć biologiczną i płęć społeczno-kulturową [dane w procentach]

CECHA	Test χ^2	MĘŻCZYŹNI						KOBIETY					
		test χ^2	MM	AN	NO	KM	R	test χ^2	KK	AN	NO	MK	R
Eksperymentujący(a) w życiu seksualnym	brak różnic	$p < 0,01$ $\chi^2 = 44$ $df = 3$	72	68	46	48	63	$p < 0,01$ $\chi^2 = 59$ $df = 3$	47	69	38	54	58
Mający(a) mało doświadczenia seksualnego i niewielu partnerów	$p < 0,01$ $\chi^2 = 156$ $df = 1$	brak różnic	55	57	49	66	56	brak różnic	46	53	47	36	50

MM – męscy mężczyźni, KM – kobiety mężczyźni, KK – kobiety kobiety, MK – męskie kobiety, AN – osoby androgyniczne, NO – osoby nieokreślone, R – razem

Źródło: opracowanie własne.

W tym przypadku płeć społeczno-kulturowa okazała się nie mieć związku z wyborami kobiet i mężczyzn.

Starszy, z zasobnym portfelem – preferowane cechy statusu społecznego i pożądany wiek partnera

Cechy prestiżu społecznego jako wyznaczniki atrakcyjności drugiej osoby wskazywane są stosunkowo najrzadziej. Osądowi respondentów poddane zostały takie cechy pozycji społecznej, jak: wysokość zarobków, wykształcenie, praca na wysokim stanowisku. W analizach uwzględniono również preferowany wiek partnera.

Dla 45% respondentów **wyższe zarobki partnera** stanowią pożądaną cechę. Wyniki badań wskazują, że kobiety trzykrotnie częściej niż mężczyźni (65% : 23%) uznają za atrakcyjnego partnera takiego, który więcej zarabia. Jednocześnie okazało się, że zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn, płeć społeczno-kulturowa nie jest czynnikiem różnicującym wartościowanie tej cechy.

Również opinia dotycząca kwestii **stanowiska zajmowanego przez partnera** jest różnicowana przez płeć biologiczną. Prawie co piąty mężczyzna i co druga kobieta (18% : 51%) uznaje za atrakcyjne u partnera zajmowanie wyższego stanowiska. Wśród wszystkich badanych odsetek ten wynosi 35%. Na opinie mężczyzn i kobiet w tym zakresie nie wpływa jednak ich płeć społeczno-kulturowa.

Wyższe **wykształcenie** niż własne uznało za cechę atrakcyjną u drugiej osoby 31% badanych. Jest to kolejna cecha odmiennie wartościowana u partnera przez kobiety i mężczyzn. Kobiety dwukrotnie częściej cenią wyższe od swojego wykształcenie partnera niż mężczyźni wyższe od swojego wykształcenie partnerki (40% : 22%). Płeć społeczna nie różnicuje w tym zakresie opinii badanych.

W przypadku wartościowania **wieku partnera** uzyskane wyniki wskazują na różnicujące znaczenie płci biologicznej. Mężczyźni zdecydowanie częściej preferują partnerkę młodszą. Tylko 16% badanych mężczyzn jako atrakcyjną dla siebie wskazało starszą partnerkę. Natomiast dla dwóch trzecich kobiet (67%) to właśnie starszy wiekiem mężczyzna jest bardziej atrakcyjny. Zarówno w przypadku mężczyzn, jak i kobiet płeć społeczno-kulturowa nie ma jednak znaczenia dla preferencji badanych co do wieku partnera.

Jak pokazały wyniki analiz, kobiety i mężczyźni różnią się pod względem preferowania u partnera cech odnoszących się do statusu społecznego. Na ogół kobiety częściej niż mężczyźni wyżej wartościują osoby, które legitymują się wyższymi dochodami, wyższą pozycją zawodową czy wyższym wykształceniem niż one. Wartościowanie cech związanych z pozycją społeczną i prestiżem nie jest jednak związane z płcią społeczno-kulturową badanych.

Tabela 5. Zróżnicowanie oceny cech wyglądu zewnętrznego ze względu na płeć biologiczną oraz płeć społeczno-kulturową i *gender* [dane w procentach]

CECHA	Test χ^2	MĘŻCZYŹNI						KOBIETY					
		test χ^2	MM	AN	NO	KM	R	test χ^2	KK	AN	NO	MK	R
Dochody wyższe niż moje	$p < 0,01$ $\chi^2 = 398$ $df = 1$	brak różnic	18	24	22	21	23	brak różnic	61	68	62	67	65
Starszy(a) ode mnie	$p < 0,01$ $\chi^2 = 563$ $df = 1$	brak różnic	14	17	12	17	16	brak różnic	64	70	58	61	67
Pracujący(a) na wyższym stanowisku niż ja	$p < 0,01$ $\chi^2 = 247$ $df = 1$	brak różnic	16	20	15	17	18	brak różnic	43	54	46	51	51
Z wyższym wykształceniem niż ja	$p < 0,01$ $\chi^2 = 80$ $df = 1$	brak różnic	18	23	19	17	22	brak różnic	36	43	38	33	40

MM – mężczyźni, KM – kobiety mężczyźni, KK – kobiety, MK – kobiety, AN – osoby androgyniczne, NO – osoby nieokreślone, R – razem

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie – wnioski z badań

Podsumowując wyniki z uwzględnieniem tylko płci biologicznej, widzimy, że kobiety w ocenie atrakcyjności partnera zdecydowanie większe znaczenie niż mężczyźni przywiązują do cech psychicznych (troskliwość i opiekuńczość, pewność siebie, niezależność, skłonność do dominacji i rywalizacji) oraz nastawienia „pro” wobec życia zawodowego, rodzinnego, towarzyskiego. Kobiety zdecydowanie częściej uznają także za atrakcyjne cechy związane z prestiżem społecznym (wyższe dochody partnera, praca na wyższym stanowisku, wyższe wykształcenie).

Mężczyźni natomiast atrakcyjność partnerki widzą przede wszystkim w kontekście jej atrakcyjności fizycznej. Oznacza to, że ładna i szczupła partnerka ma dla mężczyzny większą wartość niż dla kobiety przystojny mężczyzna u jej boku. Poza tym mężczyźni, mimo że cenią otwartość na eksperymentowanie w życiu seksualnym partnerek, jako atrakcyjne wskazują partnerki, które miały niewielu partnerów i mają raczej niewielkie doświadczenie w sferze życia intymnego.

Badania pokazują także, że większe znaczenie w ocenie atrakcyjności partnera mają jego cechy psychiczne i kompetencje społeczne oraz cechy wyglądu, a nie status ekonomiczny. Uzyskane rezultaty wpisują się więc w koncepcję tak zwanej hipotezy miłości romantycznej, zgodnie z którą w krajach wysoko rozwiniętych, w których za-

czynają dominować wartości postmaterialne, podstawą wyboru współmałżonka jest jego atrakcyjność seksualna i emocjonalna, a nie status społeczno-ekonomiczny²⁴.

Poczynione ustalenia pozwalają także na stwierdzenie, że to, jakich cech oczekujemy od partnera, różnicuje nie tylko płeć biologiczna, ale także społeczno-kulturowa. Płeć biologiczna jest czynnikiem różnicującym prawie wszystkie badane cechy składające się na społeczną atrakcyjność drugiej osoby, jednak uwzględnienie w analizach płci społeczno-kulturowej pokazuje dodatkowo większe zróżnicowanie oczekiwań wobec partnerów wśród reprezentantów tej samej płci biologicznej. Większa różnorodność wzorców roli kobiety i mężczyzny znalazła już realne odbicie w konstruowaniu zestawu cech decydujących o atrakcyjności drugiej osoby. Wydaje się zatem, że utrwalony w tradycji nauk społecznych opis zjawisk społecznych uwzględniający ich związki tylko z płcią biologiczną może być niewystarczający do opisu współczesnego społeczeństwa. Uzupełnienie go o perspektywę *gender* może sprzyjać szerszej i bogatszej analizie zjawisk społecznych, bez pomijania różnorodności postaw, opinii i upodobań pojawiających się w ramach jednej płci.

HOW DO WE MATE? SEX AND GENDER IN RELATION TO THE PREFERABLE QUALITIES IN A PARTNER

Summary

How we mate and who we find attractive is not accidental. This is subject to the rules based mostly on the principle saying that 'similarities attract'. The rules concern primarily the candidates we choose for long-term relationships. One of the rules, homogamy, means looking for a partner with a similar socio-economic status. Today, however, rather than socio-economic conditions, cultural similarity is becoming more important in choice making; the importance of similar education and joint interests is growing. The aim of the presented studies was to analyze the influence of socio-cultural gender on choosing a partner. The following questions were asked: What is the gender type of Poles? Is there any connection between Poles' gender and being in a stable relationship or being single? Does gender diversify women's and men's expectations of their partners? What expectations have women and men representing the same gender of men and women respectively? The studies presented in this article were carried out in 2010 on the representative sample of 2306 adult Poles. Their results show diversity and diversification of expectations of women and men representing different gender types. The analysis revealed that psychological traits, social competence, and appearance are more important than economic status in assessing a partner's attractiveness. The results show also that qualities expected of a partner depend not only on sex, but also on gender. Sex remains a factor diversifying almost all the analyzed qualities contributing to a person's social attractiveness, but including gender in the analysis revealed even bigger diversification of expectations of partners among representatives of the same sex.

Keywords: gender, expectations of a partner, long-term relationship, single life

²⁴ J. Smits, W. Ultee, J. Lammers, *Educational Homogamy in 65 Countries: An Explanation of Differences in Openness Using Country-Level Explanatory Variables*, „American Sociological Review” 1998, no. 63, s. 279.

SPRAWOZDANIA

Agnieszka Szewczyk

XV LETNIA SZKOŁA ANDRAGOGÓW I PORADOZNAWCÓW, MIĘDZYGÓRZE, 20-24 MAJA 2013 ROKU

XV spotkanie – transformacja nazwy

W dniach 20-24 maja 2013 roku odbyła się XV edycja Letniej Szkoły Andragogów i Poradotwórców (LSAiP). W tym roku organizatorzy przedsięwzięcia dokonali zmiany nazwy Szkoły, wyłączając z niej słowo „młodych” i uzasadniając to tym, że do Szkoły przyjeżdżają osoby z różnorodnym doświadczeniem naukowo-badawczym oraz w różnym wieku. Miejszem obrad naukowych było malownicze miasteczko Międzygórze, charakteryzujące się niepowtarzalną architekturą. Gospodarzami Szkoły byli: Sekcja Andragogiki Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego, Wydział Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu oraz Wydział Zamiejscowy DSW w Kłodzku, jak również Naukowe Towarzystwo Poradotwórcze. Na warsztaty naukowo-badawcze przybyli zaproszeni profesorowie nauk humanistycznych i społecznych oraz młodzi adepci i nauczyciele akademicki z różnych ośrodków akademickich w kraju. Kierownikiem i opiekunem naukowym Szkoły był, jak co roku, prof. Józef Kargul, a obowiązków sekretarza podjął się mgr Michał Mielczarek.

XV inauguracja LSAiP

Oficjalnego otwarcia XV LSAiP dokonali Kierownik Naukowy Szkoły – prof. zw. dr hab. Józef Kargul (zastępujący nieobecną Dziekan Wydziału Zamiejscowego DSW w Kłodzku – prof. dr hab. Bożenę Wojtasik) oraz Kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Poradotwórcstwa DSW – prof. dr hab. Elżbieta Siarkiewicz.

Wykład inauguracyjny pt. *Wartości służące pomyślnemu starzeniu się* wygłosiła prof. dr hab. Zofia Szarota z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Zaprezentowała w nim problematykę dotyczącą godnego i aktywnego starzenia się i ukazała ją w dwóch aspektach: 1) jako *senium*, czyli starość niedołączną, obciążoną patologią oraz 2) jako *senectus*, to jest wiek sędziwy, twórczy, z zachowaniem sił witalnych. W refleksji nad

postrzeganiem wieku podeszłego Profesor porównała starość do „budowli, którą człowiek wznosi przez całe życie”. W wystąpieniu przedstawiła między innymi założenia teorii aktywności jako paradygmatu współczesnej gerontologii, mówiła też o zmianie demograficznej i historycznej refleksji nad „pięknym starzeniem się” (J. Szczepański). Zagadnienie edukacji i starości Pani Profesor przedstawiła w trzech wymiarach geragogiki. Pierwszy wymiar to edukacja w starości, na przykład działalność Uniwersytetów Trzeciego Wieku, Klubów Seniora, Kół Gospodyń Wiejskich itd. Kolejny to edukacja przez starość, charakteryzujący się dialogiem międzypokoleniowym pomiędzy starszym człowiekiem i jego towarzyszem – reprezentantem młodszego pokolenia (mistrz-uczeń). Bez edukacji w starości i przez starość niemożliwe jest przygotowanie się i edukacja do starości – podkreślała prelegentka. Na zakończenie Pani Profesor przedstawiła analizę wyników badań opartych na zbiorowym studium przypadku, których przedmiotem były wartości trzech generacji mieszkających pod jednym dachem i przekaz, dziedziczenie tych wartości.

W części inauguracyjnej wszyscy młodzi adepci nauki oraz goście Szkoły otrzymali najnowszy – 14. tom czasopisma „Dyskursy Młodych Andragogów” pod red. dr Małgorzaty Olejarz.

Inspirujące spotkania autorskie

Zaproszeni badacze, goście i studenci mieli okazję uczestniczyć w spotkaniach autorskich z: prof. zw. dr. hab. Mieczysławem Malewskim (DSW), prof. dr hab. Danutą Urbaniak-Zajac (UŁ), prof. zw. dr. hab. Tadeuszem Aleksandrem (Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego), red. Wiesławem Gałązką (DSW), prof. dr hab. Elżbietą Siarkiewicz (DSW), prof. Griffith University, Queensland, Stephenem Billettem (Australia) oraz prof. University of Seville, Emilio Lucio-Villegasem (Hiszpania).

Profesor Mieczysław Malewski wygłosił wykład pt. *Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki*. Przedstawił analizę pojęcia dorosłości występującego w literaturze przedmiotu oraz pokazał przejście od modernizmu do ponowoczesności, które pociąga za sobą pewne rewizje w obrębie andragogiki. Badacz interesująco opisywał kategorię „dorosłości” oraz aspekty jej przewartościowania. Profesor podał dwa wymiary tej kategorii: opisowy (czym jest dorosłość?) i normatywny (czym powinna być dorosłość i jaki powinien być człowiek dorosły?). Zaprezentował również skalę epistemologiczną, której kluczowe wymiary stanowią stanowiska: realizmu ontologicznego (uświęconego pozytywistyczną doktryną naukowości) i konstruktywistyczne (odrzucające metaforę odzwierciedlenia). Kończąc swoje wystąpienie, prelegent podsumował je następującymi wnioskami: nauka w ponowoczesności to konstrukt kulisty, a jej rozwój linearny odszedł już w niepamięć.

Zagadnień metodologicznych dotyczyło również spotkanie z prof. Danutą Urbaniak-Zajac. Na wstępie autorka zobrazowała swoją drogę doświadczeń biograficznych związanych z prowadzeniem badań empirycznych, a także z samą metodologią. Poruszyła także problem „niejednorodności stylu myślowego” określającego badania empiryczne w pedagogice. Zdaniem Pani Profesor metodologia pedagogiczna prezentowana w podręcznikach koncentruje się na metodycznym wymiarze badań, organizacji badań, a mniej na samym wymiarze metodologicznym. Popierając swoją wypowiedź, badaczka przywołała artykuł Aleksandra Kamińskiego pt. *Metoda, technika, procedura badawcza w empirycznych badaniach pedagogicznych*, który wprowadził podział między metodą a techniką oraz chciał dokonać porządku terminologicznego. Natomiast Ryszard Wroczyński w owym czasie eksponował wymiar organizacji badań. Autorka podkreślała, że wówczas ramy metodologiczne badań empirycznych były traktowane przez pedagogów jako oczywistość, co wyłączało rozważania na ich temat z zakresu zagadnień stanowiących przedmiot naukowej krytyki. Dlatego też zostały one opracowane na gruncie nauk przyrodniczych, uznawanych wtedy za kwintesencję naukowego poznania. Zatem, jeżeli rozwój pedagogiki miał przebiegać w kierunku jej unaukowania, to dążenie do adaptacji obowiązującego wzoru empirycznego poznawania świata wydawałoby się jak najbardziej zrozumiałe. Aktualnie można byłoby to odnieść do modelu pozytywistycznego, wcześniej do modelu przyrodzownawstwa. Pani Profesor również kluczowo odnosiła się do pojęć naukowych i ich różnorodnych, często używanych znaczeń. Konkludując swoje wystąpienie, prelegentka zakończyła je słowami: „skąd wiemy to, co wiemy i jak można uzasadnić to, co wiemy?”

Komunikat z rozpoznania badawczego dotyczącego doksztalcania i doskonalenia zawodowego kadr w gospodarce narodowej zaprezentował prof. Tadeusz Aleksander.

Omawiając działalność sprywatyzowanych zakładów pracy, podkreślał, że nadano im nowy kształt doskonalenia i doksztalcania zawodowego. Pomimo potężnych przemian, jakie nastąpiły w tych badanych przedsiębiorstwach (produkcyjnych, usługowych, urzędach państwowych), nie doszło do likwidacji ośrodków doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Zdaniem Profesora dzisiejsze zakłady pracy są nadal instytucjami intensywnego, gruntownego oraz specjalistycznego kształcenia i doskonalenia pracowników, w przeciwieństwie do wielu szkół wyższych, które – z obiektywnych przyczyn – często tego nie robią.

Podczas Letniej Szkoły nie mogło zabraknąć wystąpienia dr Małgorzaty Olejarz – redaktor naczelnej czasopisma „Dyskursy Młodych Andragogów”, która opowiedziała uczestnikom Szkoły o jego historii oraz nowych procedurach działania czasopisma i kryteriach przyjmowania tekstów do publikacji.

Redaktor Wiesław Gałązka w trakcie spotkania autorskiego przedstawił problematykę *public relations* w ramach projektu „Prawdziwy PR”, realizowanego pod patronatem

Polskiego Stowarzyszenia PR. Autor określił elementy wizerunku, jego rolę, i kryteria. Kreowanie własnego portretu porównał do „tuningowania osobowości”, uzasadniając, że dobra opinia i reputacja niestety nie są wartościami trwałymi. Nieprzemyślane działania i nierozważne decyzje mogą skutecznie je zniszczyć lub w dużym stopniu nadwyrężyć. Reasumując swoją wypowiedź, Redaktor podkreślał, że wizerunek, reputację należy nieustannie pielegnować, a także świadomie kreować oraz potwierdzać czynami.

Profesor Elżbieta Siarkiewicz podzieliła się swoimi refleksjami dotyczącymi poradnictwa performatywnego. Na wstępie Profesor uzasadniła tytuł swojego wystąpienia i zastosowanie w nim słów „wypowiedzi performatywne”, powołując się na Johna L. Austina. Prelegentka argumentowała, że pomimo iż słowa brzmią „nieurokliwe”, to performatywna funkcja języka ma wielkie znaczenie i badana jest na wielu płaszczyznach. Poprzez słowa i poprzez język tworzona jest poradnicza praktyka. Autorka na podstawie analizy tekstów przytaczała wiele ciekawych przykładów, odkrywając przedmiot swoich badań oraz zainteresowań. Wskazywała też na wagę oraz rolę wypowiedzi i słów w praktyce poradniczej, uzasadniając, że rozpoznanie ich być może przyczyni się do identyfikacji szerszych reguł. Zaprezentowany również został aspekt teorii i praktyki w planowanych badaniach naukowych.

Ostatnie spotkanie autorskie odbyło się z udziałem zaproszonych gości zagranicznych. Jako pierwszy wystąpił Profesor Stephen Billett z Australii, który wygłosił wykład pt. *Uczenie się przez całe życie zawodowe: relacyjna współzależność między sprawczością jednostki a sprawczością społeczeństwa*. Prelegent przedstawił relacje pomiędzy mentorem a pracownikiem na stanowisku pracy. Autor zaprezentował wiele inspirujących zagadnień dotyczących uczenia się przez całe życie, rozważając socjogenezę i przekształcenia praktyki zawodowej na podstawie S. Billetta oraz inne powiązane ze sobą źródła rozwoju.

Kolejnym gościem był Profesor Emilio Lucio-Villegasem z Hiszpanii. Przedstawił on główne koncepcje edukacji dorosłych na podstawie przemysłów Paula Freire’go, działacza społecznego i kulturowego. Opierając się na teorii P. Freire’go, wyróżnił jej kluczowe elementy oraz zaprezentował swoje zastrzeżenia co do proponowanych idei. Profesor podkreślił jednak, że dzieło P. Freire’go stanowi imponujący przykład radykalnej, powszechnej edukacji dorosłych, trendu edukacyjnego, stanowiącego walkę o sprawiedliwość społeczną.

Kształcące wystąpienia i gry symulacyjne

Tradycyjnie, w ramach Letniej Szkoły Andragogów i Poradzoznawców, uczestnicy mieli okazję wysłuchać wielu wystąpień pokazujących problemy badawcze, którymi zajmują

się aktualnie młodzi adepci nauki. Tematyka tych wystąpień dotyczyła różnorodnych obszarów problematycznych. Prelegentka mgr Alicja Szostkiewicz (UMK) wygłosiła wystąpienie: *Uwarunkowania całonocnej aktywności edukacyjnej osób w średniej dorosłości*, mgr Agnieszka Dragon (DSW) – *Mediacja jako profesjonalne działanie i interakcja międzyludzka w ocenie jej uczestników*, dr Joanna Kłodkowska (DSW) – *Uczenie się radzenia sobie ze zmianami w organizacji OHP*, dr Alicja Czerkawska (DSW) – *Obraz człowieka i świata w perspektywie egzystencjalnej – konsekwencje dla poradnictwa*, mgr Dorota Ejneberg (DSW) – *Doświadczenie bezdomności – perspektywa pracownika socjalnego*, mgr Agnieszka Szewczyk (DSW) – *Pracownik socjalny jako refleksyjny praktyk, czyli rozważania o różnorodnych sytuacjach poradniczych*, dr Magdalena Sasin (UŁ) – *Motywacje studentów korzystających z międzynarodowego programu wymiany Erasmus a efekty ich kształcenia za granicą*, mgr Ewa Kurek (UW) – *Doradztwo – odpowiedź na niepewność, potrzeba czy moda?*, dr Daria Zielińska-Pękał (UZ) – *Dylematy w prowadzeniu badań uczestniczących*, dr Beata Jakimiuk (KUL) – *Model kompetencji doradcy zawodowego wciąż otwartym problemem badawczym*, dr Monika Sulik (UŚ) – *Niecodzienna biografia Syzyfki książkożerczyni*, dr Marcin Szumigraj (UZ) – *Lubuszenie 2012 w świetle badań – zasoby i deficyty*.

Stały punkt programu Szkoły od lat stanowi również gra symulacyjna przygotowywana i prowadzona przez prof. Józefa Kargula. W tym roku uczestnicy stanęli przed dwoma wyzwaniami. W pierwszym dniu młodzi badacze otrzymali krótki tekst zatytułowany *Kierunki wychowania w demokratycznym społeczeństwie* i mieli za zadanie wyszukać jego niedoskonałości oraz wykazać się własną inwencją twórczą co do jego brzmienia. Trzeciego dnia Szkoły uczestnicy przyjęli na siebie role członków zespołu redakcyjnego czasopisma naukowego i poddali zaproponowany kolejny artykuł analizie kwalifikującej go (bądź nie) do druku. Ćwiczenia te pozwoliły zapoznać się z warunkami i kryteriami, jakie powinny spełniać teksty o charakterze naukowym.

Zakończenie

Pielęgnować tradycję wyjazdów studyjnych do placówek podejmujących działania na rzecz edukacji dorosłych w krajach sąsiednich, uczestnicy XV Letniej Szkoły udali się na Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu w Ostrawie w Czechach. Celem tej inicjatywy było zapoznanie młodych naukowców z Polski z zagranicznymi koncepcjami edukacji dorosłych i andragogiki. Poprzez wymianę doświadczeń z naszymi sąsiadami uczestnicy mieli możliwość zarówno porównania edukacji dorosłych z własną praktyką, jak i szerszego spektrum spojrzenia na działalność w tym zakresie.

Konkludując, można stwierdzić, że to wszystko, co tworzy wyjątkową atmosferę Letniej Szkoły Andragogów i Poradzoznawców, to przede wszystkim twórcze dyskusje,

inspirujące sugestie, wymiana myśli i doświadczeń pomiędzy badaczami, swobodne spotkania i rozmowy międzypokoleniowe. To właśnie sprawia, że jest ona jedną z ciekawszych Letnich Szkół, która przyciąga rokrocznie dużą grupę zainteresowanych nią młodych, i nie tylko młodych, andragogów i poradodawców.

NOTA O AUTORACH

Monika Bartkowiak, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego

Anna Bilon, dr – Wydział Zamiejscowy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej w Kłodzku

Julita Czernecka, dr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Zakład Socjologii Płci i Ruchów Społecznych

Joanna Dec-Pietrowska, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Katedra Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji

Agnieszka Dragon, mgr – Centrum Rozwiązywania Sporów i Konfliktów przy Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego; uczestniczka seminarium doktoranckiego w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu

Jarosław Dulęba, mgr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki

Zbigniew Izdebski, prof. zw. dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Katedra Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji; Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Seksuologii

Alicja Jurgiel-Aleksander, dr hab. – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

Joanna Kłodkowska, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradnictwa

Beata Kunat, dr – Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań Pedagogicznych

Urszula Lewartowicz, dr – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Pedagogiki Kultury

Tomasz Maliszewski, dr – Akademia Pomorska w Słupsku, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki i Pracy Socjalnej, Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej

Anna Matusiak, mgr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych (studia doktoranckie)

Edyta Mianowska, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Metodologii Badań Społecznych

- Michał Mielczarek**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownstwa
- Joanna Minta**, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownstwa
- Alicja Mironiuk-Netreba**, mgr – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych (studia doktoranckie)
- Dorota Niewiedział**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Psychologii
- Emilia Paprzycka**, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Socjologii, Zakład Socjologii Struktur i Działań Społecznych
- Magdalena Sasin**, dr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Edukacji Artystycznej, Zakład Teorii Wychowania Estetycznego
- Agnieszka Szewczyk**, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych (studia doktoranckie)
- Joanna Szłapińska**, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego
- Agata Szwech**, mgr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych (studia doktoranckie)
- Beata Trzop**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Instytut Socjologii
- Agnieszka Walendzik-Ostrowska**, dr – Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach
- Katarzyna Walentynowicz-Moryl**, mgr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Metodologii Badań Społecznych
- Marek Zadłużny**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki
- Daria Zielińska-Pękał**, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Katedra Pedagogiki Społecznej