

14

DYSKURSY
**MŁODYCH
ANDRAGOGÓW**

REDAKCJA NAUKOWA

Małgorzata Olejarz

UNIwersytet Zielonogórski

ZIELONA GÓRA 2013

RADA NAUKOWA

Agnieszka Bron, Rob Evans, Wiltrud Gieseke, Solveig Haring, Bogdan Idzikowski,
Larissa Jôgi, 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 (redaktor tematyczny
dyskursu metodologicznego)
redaktorzy statystyczni i językowi:

www.dma.wpsnz.uz.zgora.pl

LISTA RECENZENTÓW

www.dma.wpsnz.uz.zgora.pl

TŁUMACZENIA

Beata Łaganowska (język niemiecki)
Sylvia Słowińska (język niemiecki)
Małgorzata Sawka (język angielski)

REDAKCJA JĘZYKOWA

Dorota Poślednia

REDAKCJA TECHNICZNA

Jolanta Karska

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski,
Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu,
Zielona Góra 2013

ISBN 978-83-7842-077-4

ISSN 2084-2740

OFICyna WYDAWNICZA UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra; ul. Podgórna 50, tel./faks (68) 328 78 64

www.ow.uz.zgora.pl, sekretariat@ow.uz.zgora.pl

Druk: Zakład Poligraficzny UZ

SPIS TREŚCI

Małgorzata Olejarz	
<i>Wstęp</i>	7

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

Anna Bilon	
<i>Od nadziei do zwątpienia – o współczesnych kontekstach i mechanizmach wykluczeń społecznych</i>	13
Joanna Łaszyn	
<i>Równość czy/i odrębność? Edukacja pozaformalna Romów w świetle teorii Nancy Fraser</i>	29
Urszula Dmochowska	
<i>Zwalczanie odradzającego się analfabetyzmu – zadanie i wyzwanie edukacji dorosłych</i>	47
Sylvana Dietel	
<i>Wymiary emocji i ich znaczenie w edukacji dorosłych</i>	61
Monika Bartkowiak, Joanna Szłapińska	
<i>Doskonalenie zawodowe pracowników w praktyce przedsiębiorstw</i>	75
Anna Wawrzonek	
<i>Rola organizacji pozarządowych w stymulowaniu aktywności zawodowej na terenie społeczności lokalnej</i>	89
Małgorzata Malec	
<i>Wolontariat jako przestrzeń uczenia się seniorów</i>	105
Katarzyna Uzar-Szcześniak	
<i>Projekt międzypokoleniowy w kształceniu geragogów i animatorów kultury</i>	121
Kinga Majchrzak	
<i>Gra miejska, „Studenci UMK wobec miejsc (nie)pamięci”</i>	133
Jarosław Duleba	
<i>Fotografia jako narzędzie w działaniach na rzecz integracji międzykulturowej i międzypokoleniowej</i>	149

DYSKURS PORADOZNAWCZY

Joanna Kłodkowska	
<i>Konstruktywistyczna perspektywa poradniczej rzeczywistości</i>	165
Clinton Enoch	
<i>Poradnictwo edukacyjne jako strategia komplementarna wobec koncepcji całościowego uczenia się</i>	181

Małgorzata Rosalska

*Doradztwo akademickie w kontekście kształtowania
kapitału profesjonalnego studentów* 201

Marcin Szumigraj

O potrzebie zmiany w kształceniu przyszłych doradców 215

Joanna Dec

Specyfika poradnictwa okołotestowego 229

DYSKURS METODOLOGICZNY**Magdalena Wojciechowska**

*O wyzwaniach w badaniu trudnych zjawisk.
Metodologiczne aspekty badań terenowych na przykładzie zjawiska
prostytycji kobiecej.* 245

Tatiana Maciejewska

*Badanie zjawisk (nie)typowych – zastosowanie strategii jakościowych
w badaniu mężczyzn ćwiczących w siłowniach.* 269

Marta Makowska

*Prowadzenie wywiadów swobodnych na tematy drażliwe –
przykład badań nad etyką pracy przedstawicieli medycznych* 287

Katarzyna Kolbowska

*Techniki jakościowe w badaniu środowiska niszowego.
Grupy trenujących capoeirę – brazylijską sztukę walki-tańca* 305

SPRAWOZDANIA**Katarzyna Uzar-Szcześniak**

*XIV Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradzoznawców,
Zielona Góra, 21-24 maja 2012* 325

Aneta Słowik

*Międzynarodowe Seminarium Cross Border „Career management skills”,
Bled – Słowenia, 22-23 maja 2012.* 333

Dorota Ejneberg, Agnieszka Szewczyk

*Naukowe Seminarium Poradzoznawcze – Horyzonty Pomagania,
Wrocław, 9 i 26 października 2012* 343

NOTA O AUTORACH 351

CONTENTS

Małgorzata Olejarz	
<i>Preface</i>	7

ANDRAGOGICAL DISCOURSE

Anna Bilon	
<i>From Hope to Despair – About the Current Contexts and Mechanisms of Social Exclusion</i>	13
Joanna Łaszyn	
<i>Equality or/and Individuality? Non-Formal Education of the Roma People in the Light of Nancy Fraser's Theory</i>	29
Urszula Dmochowska	
<i>Eliminating Resurgent Illiteracy – Endeavours and Challenges in Adult Education</i>	47
Sylvana Dietel	
<i>Dimensions of Emotion in Relevance for Adult Education.</i>	61
Monika Bartkowiak, Joanna Szłapińska	
<i>Professional Development of Employees in Companies</i>	75
Anna Wawrzonek	
<i>The Role of Non-Governmental Organizations in Stimulating Vocational Activity in the Area of Local Community</i>	89
Małgorzata Malec	
<i>Volunteering as Space of Seniors' Learning.</i>	105
Katarzyna Uzar-Szcześniak	
<i>A Cross-Generational Project in Training of Educators for the Elderly and Cultural Facilitators</i>	121
Kinga Majchrzak	
<i>The Location-Based Game "Nicolaus Copernicus University Students towards the Place of (Non) Memory"</i>	133
Jarosław Duleba	
<i>Photography as an Instrument in Actions for the Intercultural and Intergenerational Integration</i>	149

COUNSELLING DISCOURSE

Joanna Kłodkowska	
<i>A Constructivist Perspective on the Reality of Counselling</i>	165
Clinton Enoch	
<i>Career Guidance as a Complementary Strategy towards Lifelong Learning</i>	181

Małgorzata Rosalska

- Academic Advising in the Context of Shaping Students' Professional Capital* 201

Marcin Szumigraj

- About Changing Needs in Students' Counselling Education* 215

Joanna Dec

- The Specific of Voluntary Counselling* 229

METHODOLOGICAL DISCOURSE**Magdalena Wojciechowska**

- On Challenges to Research on Difficult Phenomena. Methodological Aspects of Field Research through the Example of Female Prostitution* 245

Tatiana Maciejewska

- The Research of (Un) Usual Phenomena – Using Qualitative Strategy in Research on Men Working out at the Gym* 269

Marta Makowska

- Conducting In-Depth Interviews on Sensitive Subject – Research Example on the Ethics of Pharmaceutical Sales Representatives' Work* 287

Katarzyna Kolbowska

- Qualitative Techniques in a Niche Community. Groups of Capoeira Trainees* 305

REPORTS**Katarzyna Uzar-Szcześniak**

- XIV Summer School for Young Researchers on Adult Education and Counsellors, Zielona Góra 21-24 May 2012* 325

Aneta Słowik

- International Cross Border Seminar "Career Management Skills", Bled – Slovenia, 22-23 May 2012* 333

Dorota Ejneberg, Agnieszka Szewczyk

- Scientific Seminar on Counselling Expertise – Horizons of Aid, Wrocław, 9th and 26th October 2012* 343

- ABOUT THE AUTHORS** 351

WSTĘP

Oddajemy w ręce Czytelników czternasty tom czasopisma „Dyskursy Młodych Andragogów”. Znalazły się w nim teksty młodych naukowców – pedagogów społecznych, andragogów, poradzoznawców, socjologów – reprezentujących różne środowiska akademickie z Polski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Zielonogórski, Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie) oraz z zagranicy (Uniwersytet Humboldta w Berlinie i Uniwersytet Leibniza w Hannoverze). Przygotowując rocznik, staraliśmy się, by zawarte w nim artykuły odzwierciedlały i były niejako przeglądem tego, czym zajmują się dziś młodzi badacze na polu szeroko rozumianej edukacji dorosłych, co ich konkretnie interesuje oraz w jaki sposób prowadzą swoje prace badawcze. Problematyka tekstów, pokazująca różnorodność i wielokierunkowość rozwoju młodego środowiska naukowego, tradycyjnie została uporządkowana w trzech działach tematycznych: andragogicznym, poradzoznawczym i metodologicznym.

Pierwszy z nich – dyskurs andragogiczny – otwierają teksty dotyczące ważnych obszarów społecznego wykluczenia. Jest wśród nich artykuł Anny Bilon omawiający mechanizmy oraz polityczne, ideologiczne, systemowe i edukacyjne konteksty wykluczenia społecznego, tekst Joanny Łaszyn analizujący edukację pozaformalną dorosłych Romów w oparciu o rozważania Nancy Fraser nad (nie)sprawiedliwością, a także artykuł Urszuli Dmochowskiej opisujący współczesne oblicze analfabetyzmu, jego przyczyny i społeczne konsekwencje. Następna propozycja, autorstwa niemieckiej badaczki Sylwany Dietel, traktuje o ważności emocji w zespołowym i jednostkowym doświadczaniu świata, szczególną uwagę koncentrując na znaczeniu emocji w procesach edukacyjnych. W dyskursie andragogicznym można znaleźć również teksty oparte w dużej mierze na badaniach własnych autorów, poświęcone między innymi: doskonaleniu zawodowemu pracowników w praktyce przedsiębiorstw (Monika Bartkowiak, Joanna Szłapińska), roli organizacji pozarządowych w stymulowaniu aktywności zawodowej na terenie społeczności lokalnej (Anna Wawrzonek), jak też problematyce wolontariatu jako przestrzeni uczenia się seniorów (Małgorzata Malec). Część andragogiczną tomu

zamykają teksty opisujące działania praktyczne – badania zaangażowane – w których autorzy uczestniczyli lub które realizowali ze studentami. Można w nich przeczytać między innymi o zastosowaniu metody projektu w kształceniu geragogów i animatorów kultury (Katarzyna Uzar-Szcześniak), o interesującym pomysle gry miejskiej, mającej na celu uwrażliwianie studiujących na miejsce, w którym przebywają i którego są współtwórcami (Kinga Majchrzak), a także o oryginalnym projekcie dydaktycznym wykorzystującym fotografię w integracji międzykulturowej i międzypokoleniowej oraz w animacji małej społeczności lokalnej (Jarosław Dulęba).

Dyskurs poradoznawczy rozpoczyna opracowanie Joanny Kłodkowskiej, w którym autorka opisuje wyłanianie się nowego modelu uprawiania poradnictwa opartego na przyjętych przez poradoznawców założeniach konstrukttywizmu społecznego i prezentuje nowe spojrzenie na teorię i praktykę poradnictwa z perspektywy konstruktivistycznej. Następny artykuł – niemieckiego badacza Clintona Enocha – jest z kolei przeglądem i analizą zmian zachodzących w zakresie poradnictwa edukacyjnego oraz sporów i dyskusji toczących się w Niemczech wokół tej problematyki. Kolejne teksty dobrze wpisują się w aktualny, nie tylko w Polsce, dyskurs dotyczący kształcenia na poziomie wyższym. Ich autorzy wskazują między innymi na znaczenie oddziaływań doradczych w zakresie rozwijania kapitału profesjonalnego studentów (Małgorzata Rosalska) oraz ważność współpracy i integracji środowisk doradców, a także wynikającą z niej konieczność dokonania zmian sposobów kształcenia studentów w obszarach pracy społecznej (Marcin Szumigraj). Ten dział tematyczny kończy artykuł o charakterze metodycznym autorstwa Joanny Dec, opisujący specyfikę i praktykę poradnictwa towarzyszącego wykonaniu testu w kierunku HIV, zwanego poradnictwem okołotestowym.

Trzeci dyskurs – metodologiczny – został skonstruowany zgodnie z koncepcją jednej z redakterek tematycznych „Dyskursów Młodych Andragogów” – doktor Emilii Paprzyckiej. Koncepcja ta była inspirowana refleksją o nieczęsto stosowanej przez badaczy jawności warsztatu metodologicznego w relacjonowaniu badań realizowanych strategiami jakościowymi. Autorki zamieszczonych w tym dyskursie tekstów opisały prowadzone przez siebie badania nie tyle w kategoriach zalet i możliwości stosowania strategii jakościowych w wybranym zakresie problemowym, ile trudności, które napotkały podczas realizacji, i wątpliwości natury metodologicznej, jakie pojawiały się u nich na różnych etapach działań badawczych. Wydaje się, że zaproponowane w tej formule teksty mogą być pomocne i ciekawe poznawczo nie tylko dla młodych naukowców, tym bardziej że dotyczą badań zjawisk trudno dostępnych, na przykład prostytucji (Magdalena Wojciechowska), badań środowisk niszowych – grup trenujących brazylijską sztukę walki-tańca *capoeirę* (Katarzyna Kolbowska), a także badań tematów drażliwych, takich jak etyka pracy przedstawicieli medycznych (Marta Makowska), czy

też nietypowych stylów życia, jak choćby mężczyźni ćwiczących w siłowniach (Tatiana Maciejewska). Wspólną cechą, a jednocześnie walorem, wszystkich tych opracowań jest rzetelna prezentacja warsztatu badawczego ich autorek oraz (po)dzielenie się swoimi doświadczeniami w badaniu zjawisk trudnych, niedostępnych, niszowych i/lub marginalizowanych.

Ostatnią część tomu stanowią sprawozdania będące nie tylko kronikarską relacją z ważnych, szczególnie dla początkujących badaczy, wydarzeń naukowych (takich jak Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradodawców, Międzynarodowe Seminarium Cross Border „Career management skills”, Naukowe Seminarium Poradodawcze – Horyzonty Pomagania), ale też okazją do podzielenia się osobistymi refleksjami i wrażeniami dotyczącymi ich przebiegu i znaczenia dla uczestniczących w nich autorów.

W ręce Czytelników oddajemy tom, w którym zebrano teksty pokazujące zarówno różnorodność i wielokierunkowość zainteresowań młodych naukowców, jak i ich zaangażowanie i postawę wobec zgłębianych problemów. Mamy nadzieję, że owo zaangażowanie będzie dobrym przyczynkiem do wnikliwej lektury tomu, jak też inspiracją do stawiania kolejnych, interesujących pytań badawczych, tak w obszarze teorii, jak i praktyki społecznej, oraz do podejmowania prób poszukiwania na nie odpowiedzi.

Dzięki konstruktywnej krytyce Recenzentów młodzi autorzy mieli okazję i możliwość udoskonalić swoje teksty, co niewątpliwie przyczyniło się do wzbogacenia wartości merytorycznej całego tomu. Za tę życzliwą pomoc i wnikliwe, cenne uwagi serdecznie dziękuję, w imieniu autorów i swoim własnym, Recenzentom czternastego tomu „Dyskursów Młodych Andragogów”.

Małgorzata Olejarz

DYSKURS

andragogiczny

Anna Bilon

OD NADZIEI DO ZWĄTPIENIA – O WSPÓŁCZESNYCH KONTEKSTACH I MECHANIZMACH WYKLUCZEŃ SPOŁECZNYCH

*Wbrew szczytnej trosce i współczesnemu skupieniu
na inkluzywnym rozwoju społecznym,
to nie wykluczenie jest problemem. [...] Inkluzja nie jest rozwiązaniem.
Problemem jest system, który został zaprojektowany tak,
by korzystali z niego nieliczni, którzy mają prawo do realizacji
swoich własnych interesów kosztem wielu tych,
którzy cierpią właśnie z powodu włączenia ich w ten system
i uczestniczenia w tym systemie¹*

Henry Veltmeyer, James Petras

Wokół rozwoju społecznego i wykluczenia

Koncepcja rozwoju społecznego, który jest rozwojem „inkluzywnym” – zdaniem Eleny Ianchovichiny i Susanny Lundstrom – opiera się na założeniu, iż tempo i poziom rozwoju gospodarczego społeczeństw są ze sobą wzajemnie powiązane i nie powinny być rozpatrywane oddzielnie. Zakłada ona również, że zrównoważonemu wzrostowi gospodarczemu służyć mają przede wszystkim równość w dostępie do dóbr społecznych, równość w dostępie do rynków, równość szans i możliwości oraz obiektywne otoczenie regulacyjne dla przedsiębiorców i jednostek/osób fizycznych (umożliwiające swobodne funkcjonowanie wolnym rynkom). Przyjęcie takiej koncepcji implikuje potrzebę zwalczania ubóstwa i wykluczenia społecznego, jako że ich istnienie nie sprzyja długofalowemu rozwojowi gospodarczemu, który jest podstawowym wyznacznikiem rozwoju społecznego².

Koncepcja ta zakłada więc, że wzrost gospodarczy, ubóstwo i wykluczenie społeczne nie są ze sobą powiązane luźno, lecz istnieje pomiędzy nimi ścisły związek. Żadne z tych

¹ H. Veltmeyer, J. Petras, *Beyond Pragmatic Neoliberalism: From Social Inclusion and Poverty Reduction to Equality and Social Change*, „Rethinking Development: Ethics and Social Inclusion”, Mexico City 2011, http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/Mexico_Veltmeyer_Notes.pdf [dostęp: 2.11.2012].

² E. Ianchovichina, S. Lundstrom, *What is Inclusive Growth?*, <http://siteresources.worldbank.org/INTDEBTDEPT/Resources/4689801218567884549/WhatIsInclusiveGrowth20081230.pdf> [dostęp: 30.10.2012].

zjawisk nie może więc być rozpatrywane bez kontekstu zjawiska mu towarzyszącego. W istocie, jak podają współcześni badacze, polaryzacja dzisiejszego świata, świadcząca o współwystępowaniu tych zjawisk, przyjmuje ogromną skalę. W tym samym czasie, obok kilku procent ludzi, których standard życia i majątek nieustannie wzrasta, jak podaje między innymi Agata Cudowska, w 2003 roku co piąty mieszkaniec Ziemi żyje w nędzy, za mniej niż dolara dziennie, niemal zaś 50% światowej populacji żyje za mniej niż dwa dolary dziennie³. Włodzimierz Anioł podaje, że „[...] w 2000 roku w dyspozycji 1% najzamożniejszej części ludności świata [...] znajdowało się 40% wytwarzanego w gospodarce globalnej bogactwa [...]”⁴. Obok krajów wysoko rozwiniętych istnieją kraje, w których ludzie umierają z głodu, w których nie ma dostępu do wody pitnej itd.⁵ Tendencja do wzrostu nierówności społecznych określona została przez Stanisława Kawulę „prawem 4B, czyli bogaci bogacą się, a biedni biednieją”⁶.

Jednocześnie, jak coraz częściej się podkreśla, liczba osób, które w ten czy inny sposób dotknięte są ubóstwem lub mają poczucie zubożenia, wzrasta, co odzwierciedlił raport Eurobarometr 2010, w którym wskazano, że coraz większa liczba Europejczyków, a dokładniej 84% obywateli UE, ma poczucie tego, iż zarówno w ich krajach, jak i na całym świecie poziom ubóstwa wzrósł⁷. Poczucie to, zróżnicowane oczywiście ze względu na kraj i szeroko rozumianą sytuację życiową człowieka, najbardziej doskwiera ludziom młodym oraz tym, którzy mają więcej niż 55 lat⁸. Z badań prowadzonych przez Unię Europejską wynika również, że 84 miliony Europejczyków, co stanowi ok. 17% liczby mieszkańców Unii, rzeczywiście żyje poniżej linii ubóstwa⁹.

Przyjęcie przez kraje OECD oraz inne organy i innych decydentów politycznych i gospodarczych koncepcji inkluzywnego rozwoju społecznego dowodzi, że coraz częściej, zarówno na poziomie teoretycznym, jak i na poziomie działań podejmowanych przez różne podmioty i instytucje, zauważa się nierozzerwalne powiązanie wzrostu gospodarczego z wykluczeniem i marginalizacją społeczną. Rządziej natomiast, złasz-

³ A. Cudowska, *Nierówności społeczne w globalizującym się świecie*, [w:] *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Toruń 2006, s. 39.

⁴ W. Anioł, *Internacjonalizacja polityki społecznej*, [w:] *Polityka społeczna*, red. G. Firlit-Fesnak, M. Szyłko-Skoczny, Warszawa 2008, s. 436.

⁵ A. Cudowska, *op. cit.*, s. 39.

⁶ S. Kawula, *Pomocniczość w pracy socjalnej i opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2001, s. 531.

⁷ Special Eurobarometer 355, *Poverty and Social Exclusion*, s. 16, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_355_en.pdf [dostęp: 13.11.2012].

⁸ *Ibidem*.

⁹ Za granicę ubóstwa Eurostat przyjmuje 60% mediany dochodu w danym kraju. A. Szujkiewicz-Bieńkuńska, *Ubóstwo w Polsce na tle krajów Unii Europejskiej – podstawowe fakty i dane*, s. 2, http://www.eapn.org.pl/expert/files/Ubostwo_w_Polsce_na_tle_krajow_UE-A.Sz-B.pdf [dostęp: 19.10.2012].

cza w mainstreamowych analizach, podejmuje się próby wyjścia poza obowiązujący paradygmat rozwoju społecznego i refleksji nad jego podstawowymi założeniami. To właśnie te założenia, jak podkreśla coraz większa liczba badaczy, same w sobie są przyczyną wykluczeń i marginalizacji społecznej. W niniejszym artykule chciałabym podjąć refleksję nad tymi założeniami oraz przedstawić pokrótce coraz częściej obecną w dyskursie myśl kwestionującą współczesne podstawowe założenia rozwoju społecznego, których realizacja w praktyce doprowadziła do kryzysów gospodarczych, wzrostu bezrobocia, powstania coraz bardziej licznej grupy tak zwanych nowych ubogich oraz wspomnianego już ogromnego rozwarstwienia społecznego nie tylko w skali świata, ale także w obrębie poszczególnych społeczeństw.

Jednocześnie chciałabym pominąć istniejące w literaturze spory o to, w jaki sposób wykluczenie społeczne powinno być definiowane, przyjmując za Ryszardem Szarfenbergiem, że wykluczenie społeczne jest przede wszystkim pojęciem służącym do opisu rzeczywistości. Wiąże się je z „jakimiś deficytami w zakresie uczestnictwa (brak, niezdolność, niemożność), dostępu (ograniczony, utrudniony) i praw społecznych (odmowa, realizowane w niewielkim stopniu lub niezrealizowane)” oraz ubóstwem i deprivacją potrzeb¹⁰.

Pomijając kwestie złożoności tych zjawisk, kryteria oceny stopnia wykluczenia społecznego i inne istotne aspekty wiążące się z jego analizą, z perspektywy prezentowanej przeze mnie myśli krytycznej za osobę wykluczoną uznać można niemalże każdego, kto w niedostateczny sposób uczestniczy w produkcji i konsumpcji szeroko definiowanych dóbr społecznych, tym samym niedostatecznie przyczynia się do wzrostu gospodarczego, a więc – przyjmując terminologię Zygmunta Baumana – staje się „zbędny”¹¹.

Stwierdzenie takie, choć może wydać się radykalne, wydaje się właściwe w świecie, w którym życie jednostek i grup społecznych stało się niejako podporządkowane celom rynku, a kategoria sprawiedliwości społecznej zastąpiona została, jak pisze Deborah Johnston, kategorią efektywności¹². O tym, dlaczego i w jaki sposób doszło do sytuacji, w której to „rynki” regulują procesy kształtowania się, lub – jak twierdzi Anthony Giddens – „strukturuwania się”¹³ życia społecznego, napiszę w dalszej części tekstu. W tym miejscu chciałabym podkreślić, że już analiza wspomnianej przeze

¹⁰ R. Szarfenberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*, s. 18-19, <http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Biblioteka/2006.4.pdf> [dostęp: 14.09.2012].

¹¹ Z. Bauman, *Życie na przemiał*, przekł. T. Kunz, Kraków 2004.

¹² D. Johnson, *Ubóstwo i dystrybucja – znów w polu zainteresowań neoliberalistów?*, [w:] *Neoliberalizm przed trybunałem. Wybór tekstów krytycznych*, red. A. Saad-Filho, D. Johnston, Warszawa 2009, s. 214.

¹³ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przekł. S. Amsterdamski, Poznań 2003.

mnie koncepcji (a także i strategii) inkluzywnego rozwoju społecznego, przy całym jej skomplikowaniu i różnorodności oraz korzeniach teoretycznych, które określić by można „postneoliberalnymi”¹⁴, może doprowadzić do wniosku, iż wciąż stawia ona na pierwszym miejscu rozwój gospodarczy, któremu ubóstwo i inne negatywne zjawiska społeczne „przeszkadzają” i właściwie jako „przeszkadzające” powinny być zwalczane. Człowiek i jego szeroko rozumiane „dobro”, choć nie są w tej koncepcji nieobecne, stanowią niejako „tło” (efekt uboczny?) dla szeroko rozumianej gospodarki i jej rozwoju, co nie uszło uwadze humanistom i krytykom tej koncepcji¹⁵. Utrzymują oni, że żadne działania mające na celu walkę z ubóstwem i wykluczeniem społecznym nie będą skuteczne, jeśli człowiek – jako istota – nie podejmie refleksji na temat kierunków rozwoju współczesnego życia społecznego i prób analizy założeń, które leżą u jego podstaw, i dopiero po zmianie tych założeń nie przystąpi do dalszych działań¹⁶. To właśnie realizacja w praktyce podstawowych założeń współczesnego życia społecznego i społecznego rozwoju stanowi zarówno główny kontekst, jak i mechanizmy wykluczeń społecznych. Myśl taką znaleźć można u wielu największych przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych XX i XXI wieku, jak na przykład Pierra Bourdieu, Michaela Foucaulta, Noama Chomsky’ego, Zygmunta Bauman, Jurgena Habermasa i wielu innych¹⁷.

Swoje rozważania umieszczę w obrębie dwóch skrajnych postaw, takich jak „nadzieja i zwątpienie”, co, choć stanowi uproszczenie, może być niejako wyrażeniem nastrojów doświadczanych zarówno przez poszczególne społeczeństwa jako całości, jak i konkretne jednostki. Nawet pobieżne analizy stron i forów internetowych, programów telewizyjnych itd. pozwalają zauważyć, że obecnie Polacy, zwłaszcza ci, których dotyczą wspomniane już negatywne zjawiska i procesy społeczne, wyrażają swój ogromny zawód tym, że przełom ustrojowy nie przyniósł społeczeństwu takiego rozwoju, jakiego oczekiwano¹⁸. Poczucia zwątpienia (lub bezradności) doświadczają także poszczególni ludzie, zwłaszcza należący do pokolenia, któremu, jak piszą autorzy raportu *Bez obaw w dorosłość. Socjaldemokratyczny program dla młodego pokolenia*,

¹⁴ Zob. *Neoliberalizm...*

¹⁵ Por. artykuły w książce: *Neoliberalizm...*

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Por. L. Mitrović, *Bourdieu's Criticism Of The Neoliberal Philosophy Of Development. The Myth Of Mondialization And The New Europe*, „Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology and Psychology” 2005, vol. 4, no 1, s. 37-49, <http://facta.junis.ni.ac.rs/pas/pas2005/pas2005-05.pdf> [dostęp: 12.11.2012], zob. też N. Chomsky, *Interwencje*, przeł. E. Kluczkowska-Penksy, Katowice 2008, zob. też Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, przeł. S. Obirek, Kraków 2006.

¹⁸ Zob. też P. Żuk, *Wstęp*, [w:] *Spotkania z utopią w XXI wieku*, red. P. Żuk, Warszawa 2008.

grozi sytuacja długotrwałego wykluczenia i marginalizacji społecznej, a nawet sytuacja bycia częścią tak zwanej straconej generacji¹⁹.

Pierwsza część tytułu niniejszego artykułu – *Od nadziei do zwątpienia* – sugeruje również, że dostrzegam w tych postawach swoisty proces zmiany, obecnej zarówno na poziomie społecznym, jak i na poziomie konkretnych jednostek. Wspomniane powyżej negatywne zjawiska społeczne powodują bowiem określone nastroje społeczne, do których zaliczyć można nie tylko poczucie ubożenia społeczeństwa, ale także coraz mniejsze zaufanie do instytucji publicznych, w tym do Unii Europejskiej²⁰ jako bezradnej ponadnarodowej instytucji. Nastroje te świadczą o społecznym „zwątpieniu” czy też o „znikającej nadziei”. Podejmę więc próbę odpowiedzi na pytanie: Co zatem okazało się złudną nadzieją, generującą w rzeczywistości wiele problemów społecznych, w tym społecznych wykluczeń? Nie roszczę sobie prawa do udzielenia pełnej odpowiedzi na postawione pytanie, chciałabym wskazać, że jednym ze źródeł negatywnych zjawisk społecznych i wiążącym się z nim brakiem nadziei jest realizacja w wielu krajach, w większym lub mniejszym stopniu, założeń neoliberalizmu.

Neoliberalne założenia życia społecznego – powszechne bogactwo i szczęśliwość?

Przedstawiając neoliberalizm, pokrótce, a więc także siłą rzeczy uciekając się do uproszczeń, należy zauważyć, że pojawił się on w życiu społecznym w latach 70. XX wieku, po kryzysie ekonomicznym w Ameryce²¹, choć trzeba zaznaczyć, że nie rozwijał się ani w sposób linearny, ani jednorodny²².

Pojęcie „neoliberalizm” odnosi się zarówno do ekonomii, polityki, jak i do porządku społecznego, tak na poziomie teoretycznym, jak i na poziomie praktyki każdego z wymienionych obszarów aktywności człowieka. Jego najszersze rozumienie, jako „porządku społecznego” implikuje także powiązanie z życiem kulturalnym, edukacją i każdą inną sferą życia społecznego. Pojęcie to jest też nieodłącznie związane z pojęciem globalizacji, ponieważ w rzeczywistości społecznej oba procesy umożliwiają sobie nawzajem istnienie i rozwój: globalizacja sprzyja ekspansji wolnego rynku, a neoliberalizm, wdrożony w życie społeczne wielu krajów, ułatwia i niejednokrotnie ujednolica

¹⁹ Bez obaw w dorosłość. Socjaldemokratyczny program dla młodego pokolenia, red. M. Syska, Wrocław–Warszawa 2011.

²⁰ Zob. np. Eurobarometr 70. *Opinia publiczna w Unii Europejskiej*, Jesień 2008, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb70/eb70_pl_nat.pdf [dostęp: 15.10.2012].

²¹ T. Sachikonye, *A Foucauldian Critique of Neo-liberalism*, s. 1, <http://eprints.ru.ac.za/1812/3/Sachikonye-MA-TR10-48.pdf> [dostęp: 17.10.2012].

²² *Neoliberalizm...*, s. 16.

warunki niezbędne dla procesów globalizacji. Z punktu widzenia krytyki neoliberalizmu, jaką przedstawił P. Bourdieu, globalizacja jest kontynuacją władzy, wpływów i kontroli niewielkiej liczby państw i narodów dominujących nad całością krajowych giełd krajów mniejszych, przyczyniając się tym samym do powstawania strukturalnych nierówności w świecie, poprzez przemoc społeczną i symboliczne represje²³.

Teoria neoliberalna, jak zaznaczają Alfredo Saad-Filho i Deborah Johnson,

stanowi zlepek intuicji zaczerpniętych z różnych źródeł, m.in. Adama Smitha, ekonomii neoklasycznej, krytyki keynesizmu oraz socjalizmu w stylu radzieckim prowadzonej przez szkołę austriacką, monetaryzmu oraz jego nowych odrośli – nowej szkoły klasycznej oraz „ekonomii strony podaży”²⁴.

Simon Clarke, jeden z krytyków neoliberalizmu, twierdzi, iż neoliberalizm „chce się prezentować jako doktryna oparta na nieubłagalnych prawdach współczesnej ekonomii. A jednak współczesna ekonomia nie jest dyscypliną naukową, tylko systematycznym rozwijaniem pewnej bardzo szczególnej teorii społecznej”²⁵, w której zakłada się, że swobodna wymiana dóbr i towarów przyczyni się do powszechnej szczęśliwości społecznej. Zakłada się również, że rozwój i wymiana są nieograniczone i nieskończone oraz że efektywna gospodarka spowoduje bogacenie się każdego człowieka, ponieważ wypracowane zyski będą „skapywać” nawet na najbiedniejsze warstwy społeczne²⁶.

Wzrost gospodarczy, nieograniczona konsumpcja i handel stają się zatem swoistym „motorem” i celem rozwoju całego życia społecznego, a szeroko rozumiany rynek zatem – „siłą nie tylko ekonomiczną, ale i moralną, karzącą gnuśnych i niekompetentnych, a nagradzającą przedsiębiorczych i pracowitych”²⁷. Człowiek zamienia się niejako w „niewolnika i zakładnika” rynku, a jego życie całkowicie podporządkowane jest kwestiom ekonomicznym i konsumpcji²⁸.

Pojawienie się neoliberalizmu jako koncepcji politycznej, wdrażanej w życie społeczne w Europie, powiązane było zarówno ze zmianami kulturowymi, postępem technologicznym, kryzysem gospodarczym, jak i wynikającą z niego krytyką dotychczasowego porządku społecznego i państwa opiekuńczego w latach 80. XX wieku, lecz przede wszystkim z rządami Margaret Thatcher, wzorującej się na polityce Ronalda Regana²⁹. Słynne zdanie wypowiedziane przez Żelazną Damę – „Nie ma

²³ P. Bourdieu, [za:] L. Mitrović, *op. cit.* [dostęp: 12.11.2012].

²⁴ *Neoliberalizm...*, s. 15.

²⁵ S. Clarke, *Neoliberalna teoria społeczeństwa*, [w:] *Neoliberalizm...*, s. 87.

²⁶ *Ibidem*, zob. też D. Johnson, *op. cit.*, s. 214.

²⁷ S. Clarke, *op. cit.*, zob. też D. Johnson, *op. cit.*, s. 89.

²⁸ Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia. Materiały pokonferencyjne*, red. A. Nalaskowski, K. Rubacha, Toruń 2001.

²⁹ D. Harvey, *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford 2005.

czegoś takiego, jak społeczeństwo” – do dziś uznawane jest za egemplifikację myśli neoliberalnej zakładającej, że to sama jednostka jest odpowiedzialna za swoje życie oraz jest motorem rozwoju, wzrostu i wymiany towarów³⁰. Państwo powinno wycofać się z życia społecznego, ponieważ nie ono, lecz wolny rynek ureguje całe życie społeczne. Jedynie bowiem wolny rynek jest w stanie zagwarantować podstawowe warunki dla naturalnego procesu handlu i wymiany dóbr społecznych, a tym samym zapewnić także sprawiedliwy ich podział. Każda interwencja państwa w gospodarkę raczej jej szkodzi, niż przyczynia się do jej bardziej efektywnego funkcjonowania, a efektywność jest głównym kryterium jej oceny³¹.

Polityka neoliberalna zakładała kilka podstawowych posunięć ze strony rządów:

- deregulację instytucji finansowych, a w wielu krajach także edukacyjnych i pomocowych,
- decentralizację władzy w obrębie poszczególnych państw,
- osłabienie związków zawodowych i mechanizmów ochrony rynku pracy,
- odejście od polityki pełnego zatrudnienia w myśl zasady elastyczności, zgodnie z którą człowiek musi dostosowywać się do potrzeb rynku pracy, a bezrobocie jest naturalnym stanem i objawem „zdrowego” rynku pracy, i w związku z tym promowanie i faworyzowanie pracy dorywczej³²,
- osłabienie instytucji osłon socjalnych, demontaż państwa opiekuńczego, nawet jeśli w krajach, w których realizowano w praktyce neoliberalne reformy, istniały tylko szczątkowe formy opieki socjalnej,
- prywatyzację wszelkich możliwych do sprywatyzowania instytucji państwowych,
- otwarcie poszczególnych gospodarek na kapitał światowy i światową konkurencję³³, co znalazło odzwierciedlenie w tak zwanym konsensusie waszyngtońskim, który do dziś, po modyfikacjach, jest uznawany za dokument wskazujący wzorcowe sposoby utrzymania wzrostu gospodarczego i jest stosowany przez Międzynarodowy Fundusz Walutowy i Bank Światowy³⁴.

³⁰ *Neoliberalizm...*

³¹ D.M. Kotz, *Globalization and Neoliberalism*, „Rethinking Marxism” 2002, vol. 12, no 2, s. 64-79, http://people.umass.edu/dmkotz/Glob_and_NL_02.pdf [dostęp: 7.11. 2012].

³² C. Lapavistas, *Główny nurt ekonomii w epoce neoliberalnej*, [w:] *Neoliberalizm...*, s. 62.

³³ D. Harvey, *op. cit.*, T.I. Palley, *Od keynesizmu do neoliberalizmu: zmiana paradygmatu w ekonomii*, [w:] *Neoliberalizm...*, s. 49.

³⁴ *Konsensus Waszyngtoński*, [w:] *Wikipedia*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Konsensus_Waszyngto%C5%84ski [dostęp: 7.11.2012].

Podpisanie tego dokumentu jest niejednokrotnie w praktyce warunkiem uzyskania kredytu w Banku Światowym³⁵ i oznacza zgodę na wdrażanie reform przez ten bank wymaganych, co skłania do postawienia pytania: czyje interesy realizowane są poprzez takie reformy? Z drugiej strony pozwala również częściowo zrozumieć, dlaczego ta restrykcyjna polityka została przyjęta przez tak wiele krajów na świecie, w tym między innymi Polskę. Jej krytycy, jak na przykład Naomi Klein, zwracają uwagę na to, że niemalże w każdym kraju na świecie wdrażanie takiej polityki odbywało się, po pierwsze, niemalże na siłę lub poza demokratycznym udziałem społeczeństwa³⁶, a po drugie, przy ogromnych kosztach społecznych. Wśród tych kosztów najczęściej wymienia się: drastyczny wzrost bezrobocia i ubóstwa (np. w Polsce, począwszy od 1989 r., a więc od momentu wdrażania reform neoliberalnych bezrobocie systematycznie rosło, by w latach 2002 i 2003 osiągnąć poziom 20%)³⁷, wspomniany już dramatyczny wzrost nierówności społecznych, mechanizmy „wyścigu w dół” oznaczające, że poszczególne państwa, walcząc o międzynarodowy kapitał, stwarzają coraz lepsze dla niego warunki. Wiąże się to często niestety z faktem, że rodzime przedsiębiorstwa w danym kraju nie są w stanie konkurować z silnym kapitałem zagranicznym³⁸. Zdaniem wielu krytyków neoliberalizmu zawsze będzie to powodować wzrost dochodów wielkich korporacji oraz spadek dochodów i poziomu życia małych przedsiębiorców.

Polityka neoliberalna, a także szerzej – porządek społeczny oparty na neoliberalizmie – są krytykowane przede wszystkim za negatywne skutki społeczne, o których wspominałam już wielokrotnie. „Pod jego panowaniem – piszą A. Saad-Filho i D. Johnson – pospadały wskaźniki wzrostu gospodarczego, rozpanoszyło się bezrobocie i zatrudnienie w niepełnym wymiarze, zaostrzyły się nierówności wewnątrz poszczególnych krajów i pomiędzy nimi, niemalże wszędzie pogorszyły się warunki życia i pracy większości ludzi, a peryferia światowego systemu ucierpiały z powodu gospodarczej destabilizacji. Inaczej mówiąc, neoliberalizm jest globalnym systemem władzy mniejszości [...]”³⁹. Zdaniem krytyków skutki te pojawiają się, ponieważ neoliberalizm już u swych podstaw ma błędne założenia. Spośród wielu argumentów

³⁵ Por. np. działania w obrębie systemów edukacji przedstawione przez W. Rabczuka, W. Rabczuk, *Urynkowanie edukacji – szansa czy zagrożenie*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005, s. 51-69.

³⁶ N. Klein, *Doktryna szoku. Jak współczesny kapitalizm wykorzystuje klęski żywiołowe i kryzysy społeczne*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2008.

³⁷ J. Szczapa, *Bezrobocie w Polsce w latach 1990-2007*, http://www.ue.katowice.pl/images/user/File/katedra_ekonomii/J.Szczapa_Bezrobocie_w_Polsce_w_latach_1990_-_2007.pdf [dostęp: 24.09.2012].

³⁸ Por. T.I. Palley, *op. cit.*, s. 53, zob. też D.M. Kotz, *op. cit.*

³⁹ *Neoliberalizm...*, s. 20.

przedstawię te, które wydają się najbardziej istotne z punktu widzenia szeroko rozumianej humanistyki, pomijając argumenty ściśle ekonomiczne.

Pierwsze z krytykowanych założeń, zdaniem Anwar Shaikh, mówi, że wymiana towaru i handel są immanentną cechą natury ludzkiej, w związku z czym całe życie społeczne może być na nich oparte, ponieważ każda jednostka ludzka ze swej natury chce być „graczem na rynku”. Anwar Shaikh podkreśla, iż sama wymiana towaru jest już jakimś porządkiem społecznym, organizacją społeczeństwa, w związku z czym zawsze może być zorganizowana inaczej⁴⁰. Jako element organizacji życia społecznego, a nie cecha natury ludzkiej, wymiana towaru i handel (a więc i konsumpcja) mogą być procesami, w które część jednostek na świecie nie chce być włączona i nie chce stawiać ich sobie za cel swojego życia. Idąc dalej, podporządkowanie całego życia społecznego, składającego się, jak pisze P. Bourdieu z wielu „pól”, czyli „sektorów”⁴¹ ekonomii, nie jest w pełni możliwe lub jest zwykłym błędem ekonomizmu, ponieważ każdy z sektorów życia społecznego wytworzył w toku swego własnego rozwoju odrębne „uniwersa” zachowań, a więc odrębne wartości, to jest inne prawa rządzą gospodarką, inne edukacją, kulturą itd. Podporządkowanie ich ekonomii może, jak się wydaje, zaburzać ich naturalny rozwój i autentyczność.

Afirmując taki porządek społeczny, oparty na całkowitej „wolności rynków” i rzekomo obiektywnych prawach ekonomicznych, zapomniano także, jak się wydaje, że sama ekonomia, jak każda inna nauka, zawiera w swoim obrębie wiele paradygmatów, a więc to, co jest uznawane za „prawdę”, jest kwestią uzależnioną od dyskursu i konkretnych społeczności naukowych, w których dana „prawda” powstawała.

Drugim błędem neoliberalizmu, być może najbardziej dramatycznym w skutkach, jest założenie, że wszyscy ludzie mają równe szanse rozwoju, oraz oparta na nim zasada wolnej konkurencji na rynkach. Błąd tego założenia polega na nieuwzględnianiu (lub uwzględnianiu w niedostatecznym stopniu) tak zwanej pierwotnej alokacji dóbr, czyli faktu, iż w rzeczywistości poszczególne jednostki nie mają równego dostępu do dóbr społecznych, co rodzi ogromne różnice w posiadanym przez nie „kapitale kulturowym”⁴². Zasada wolnej konkurencji z góry wyklucza ludzi biednych, słabszych, gorzej poinformowanych (niepełnosprawnych, starszych, gorzej wykształconych, imigrantów i wielu, wielu innych) i, jak pisze A. Shaikh, wbrew temu, co twierdzą neoliberalowie, „to nie brak konkurencji rodzi rozwój obok niedorozwoju, bogactwo obok biedy, prze-

⁴⁰ A. Shaikh, *Ekonomiczna mitologia neoliberalizmu*, [w:] *Neoliberalizm...*, s. 73-85.

⁴¹ P. Bourdieu, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Kraków 2010, s. 118.

⁴² Zob. M. Ziółkowski, *Przemiany interesów i wartości społeczeństwa polskiego. Teorie, tendencje, interpretacje*, Poznań 2000, s. 174-180.

pracowanie obok bezrobocia. Sprawia to właśnie konkurencja!”⁴³. Konkurencję wygra zawsze ten, kto jest najsilniejszy, cokolwiek oznacza to w dzisiejszym świecie.

Przy jednoczesnym wycofaniu osłon socjalnych, urynkowaniu i utowarowieniu każdej sfery życia społecznego oraz panującym dyskursie indywidualnej odpowiedzialności jednostek za własne życie, miliony (miliardy?) ludzi na świecie nie mają szans konkurować na wolnych rynkach. Dodatkowo, instytucje, które pełnić powinny rolę instytucji wyrównujących szanse życiowe, takie, jak na przykład szkoły (lub szerzej – cały system edukacji), urynkowane tracą taką funkcję i, jak w Polsce podkreślają między innymi Tomasz Szkudlarek, Eugenia Potulicka i wielu, wielu innych badaczy, reprodukuja system społeczny i społeczne nierówności⁴⁴.

Proces ten, jak się wydaje, odbywa się w wielu krajach i w wielu sferach życia społecznego, co mogłam dostrzec prowadząc badania dotyczące poradnictwa kariery w Holandii. Poradnictwo kariery w tym kraju już we wczesnych latach 90. XX wieku zostało poddane, podobnie, jak i inne obszary pomocy i wsparcia społecznego, urynkowaniu, prywatyzacji i decentralizacji. Rząd holenderski wycofał się z subsydiowania instytucji poradnictwa, za zapewnienie poradnictwa kariery czyniąc odpowiedzialnymi poszczególne szkoły, które jednocześnie zostały zobligowane do stworzenia swojej własnej „polityki poradnictwa kariery” i upoważnione do korzystania z usług prywatnych instytucji doradczych. Efektem tego procesu, jak podaje Frans Meijers było między innymi zmniejszenie się liczby instytucji poradnictwa, które nie poradziły sobie na „wolnym rynku”, a tym samym zmniejszenie dostępu do pomocy doradców dla poszczególnych jednostek⁴⁵. Wykluczeni zostali ci, którzy nie posiadali dostatecznych środków finansowych, by móc pozwolić sobie na skorzystanie z prywatnych usług (zarówno poszczególne jednostki, jak i biedniejsze lub gorzej poinformowane szkoły). Badani w 2011 roku przeze mnie specjaliści zajmujący się poradnictwem kariery, w tym pracownicy holenderskiego Ministerstwa Edukacji, Kultury i Nauki, wyraźnie podkreślali, iż po kilkunastu latach od prywatyzacji, deregulacji i urynkowania mogą stwierdzić, że procesy te dotknęły najbardziej tych, którzy poradnictwa najbardziej potrzebują – ubogą i zagrożoną wykluczeniem społecznym młodzież, w tym imigrantów⁴⁶. Wyraźnie można zatem zauważyć, że przeprowadzone reformy przyczyniły się do reprodukcji społecznych nierówności.

⁴³ A. Shaikh, *op. cit.*, s. 76.

⁴⁴ T. Szkudlarek, *Koniec pracy czy koniec zatrudnienia? Edukacja wobec presji światowego rynku*, [w:] *Rynek i kultura...*, s. 13-32.

⁴⁵ F. Meijers, *The effects of the marketisation of career guidance services in the Netherlands*, „International Journal for the Advancement of Counselling” 2001, no 23, s. 143-144.

⁴⁶ Badania własne przeprowadzone w ramach pracy doktorskiej przygotowywanej pod kierunkiem naukowym prof. zw. dra hab. Józefa Karguła. Zasygnalizowana w artykule problematyka

Pomoc bezrobotnym, ubogim i wykluczonym, oparta na zasadzie indywidualnej odpowiedzialności za życiowy sukces jednostki, oparta więc także w głównej mierze na inwestycjach w edukację, nieustanne podnoszenie kompetencji i kwalifikacji oraz poradnictwie kariery jest, jak podkreśla D. Johnston „może warunkiem niezbędnym, ale nie wystarczającym ograniczenia ubóstwa, o ile brakuje możliwości zatrudnienia bądź samozatrudnienia”⁴⁷. W dzisiejszych czasach badacze edukacji oraz poradnictwa kariery mają doskonałą okazję obserwować dyskurs „władzy kompetencji”, które to kompetencje bywają niejednokrotnie sprzeczne ze sobą i, jak twierdzi José João Sampaio, wzajemnie się wykluczają⁴⁸ oraz których zdobycie nie jest mimo wszystko żadną gwarancją zdobycia zatrudnienia i osiągnięcia życiowego sukcesu, czego dowodem jest rosnące w Polsce bezrobocie wśród osób posiadających wyższe wykształcenie⁴⁹. Jednocześnie, przy polityce wolnego rynku, z założenia nieingerującego w gospodarkę państwa (lub ingerującego w niewielkim stopniu) i ogromnym postępie rozwoju technologicznego⁵⁰, stwarzanie możliwości zatrudnienia wydaje się zadaniem trudnym do zrealizowania.

W szerszym kontekście – jak się wydaje – można zastanowić się nad sensem prowadzonych współcześnie działań pomocowych, jeśli część z nich jest z góry skazana na niepowodzenie lub tylko częściowy sukces.

Trudnymi do zrealizowania (a wręcz niemożliwymi) okazały się również założenia dotyczące samego funkcjonowania „wolnych od polityki rynków”. Istnieje bowiem pewna sprzeczność pomiędzy z jednej strony afirmacją rynku wolnego od polityki, a z drugiej polityką neoliberalną, wymagającą wielu posunięć i decyzji politycznych⁵¹. Rzekoma niezdolność państw do wpływania na kształt życia społecznego i redystrybucji dochodów jest więc także wynikiem decyzji politycznej i w praktyce zrodziła wielkie niezadowolenie społeczne. Dowodem na to mogą być państwa takie jak Szwecja, która w dużej mierze oparła się polityce neoliberalnej i prowadząc swój własny model

funkcjonowania instytucji poradnictwa kariery po reformach neoliberalnych w Holandii będzie szerzej omówiona w przygotowywanej rozprawie doktorskiej.

⁴⁷ D. Johnston, *op. cit.*, s. 220-221.

⁴⁸ J.J. Sampaio, *From qualification to professional competence*, http://mpr.ub.unimuenchen.de/25460/1/From_Qualification_to_Competence.pdf, s. 10 [dostęp: 16.10.2012].

⁴⁹ GUS, Departament Pracy, *Bezrobocie rejestrowane 1 kwartał 2012 roku*, Warszawa 2012, s. 38, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PW_bezrobocie_rejestrowane_1kw_2012.pdf [dostęp: 20.12.2012].

⁵⁰ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Warszawa 2002.

⁵¹ *Neoliberalizm...*

polityki gospodarczej i społecznej, cechuje się najniższym wskaźnikiem koncentracji dochodów, świadczącym o nierównościach społecznych⁵².

Neoliberalizm, rozumiany zarówno jako polityka, jak i swoisty porządek społeczny, nie uwzględniał również istnienia różnic kulturowych na świecie i tego, że takie same metody zarządzania gospodarką nie mogą być aplikowane w każdej jego części. W aspekcie kulturowym i w powiązaniu z globalizacją, neoliberalizm przyniósł niemalże przymusową „indywidualizację” wielu społeczeństwom, również tym, których korzenie były zdecydowanie kolektywistyczne⁵³. Znamienne być może jest to, że Grecja, której społeczeństwo według Geerta i Gerta Jana Hofstede cechuje się kolektywistyczną kulturą⁵⁴, doznała kryzysu gospodarczego (i społecznego) w porządku społecznym (i polityce) promowanej przez Unię Europejską, w dużej mierze opartym po pierwsze na systemach wartości kultur indywidualizmu, a po drugie na założeniach neoliberalizmu. Formułując być może dość radykalne stwierdzenie (zarzut), można by rzec, że globalna ekspansja neoliberalizmu zachwiała również stabilnością kultur wielu społeczeństw, masowo narzucając im życie skupione na gospodarce, indywidualizację i konsumpcjonizm.

Przedstawione przeze mnie podstawowe założenia i argumenty nie wyczerpują oczywiście całego zbioru ani koncepcji neoliberalizmu, ani jej krytyki. Są jedynie niewielkim fragmentem całego dyskursu, a przede wszystkim pomijają to, że niektórzy badacze wykraczają znacznie poza zakres kwestionowania tych założeń, ukazując samą koncepcję kapitalizmu jako koncepcję z założenia powodującą nierówności i wykluczenia społeczne chociażby dlatego, że celem samego kapitalizmu jest tylko i wyłącznie pomnażanie zysku i generowanie nowych „potrzeb” społecznych⁵⁵.

Postneoliberalizm – nowa nadzieja?

Wzrost i nasilenie wymienionych wcześniej negatywnych zjawisk, kryzys gospodarczy istniejący od kilku lat, dowodzący, iż polityka „wolnego rynku” nie jest w stanie zagwarantować stabilnego rozwoju gospodarczego i rozwoju społecznego, rosnące rozczarowanie społeczne⁵⁶, a także coraz większa ilość protestów społecznych (np. tzw. Ruchu Oburzonych, protestującego przeciwko dyktaturze rynków finansowych w dzisiejszym świecie, współczesnym warunkom zatrudnienia na tzw. umowy śmie-

⁵² *Eurobarometr...*, zob. też A. Szujkielejć-Bieńkuńska, *op. cit.*, s. 5.

⁵³ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007.

⁵⁴ *Ibidem*, s. 91.

⁵⁵ S. Clarke, *op. cit.*, s. 95.

⁵⁶ C. Lapavistas, *Główny nurt ekonomii w epoce neoliberalnej*, [w:] *Neoliberalizm...*, s. 69.

ciowe, polityce oszczędnościowej uderzającej w osłony socjalne itd.)⁵⁷ spowodowały częściowe odejście od polityki całkowitego braku ingerencji państwa w życie społeczne i gospodarcze. W jego wyniku odnowiono koncepcję tak zwanej trzeciej drogi, która jest próbą połączenia „starej” polityki państwa opiekuńczego oraz polityki neoliberalnej i czasem bywa nazywana „postneoliberalizmem”. Podobnie jak i w przypadku neoliberalizmu, należy mocno podkreślić, iż jej rozwój również nie przebiegał linearnie oraz różni się w wielu krajach na świecie⁵⁸. Zwolennikiem „trzeciej drogi” w Wielkiej Brytanii jest ostatnimi laty Anthony Giddens⁵⁹.

Jako synteza dwóch odrębnych i skrajnie różnych założeń dotyczących organizacji życia społecznego „trzecia droga” promuje podejścia takie, jak: wspomniana już przeze mnie koncepcja rozwoju inkluzywnego, inkluzywna globalizacja⁶⁰, aktywna polityka społeczna⁶¹, koncepcja „flexicurity” (od *flexibility* – elastyczność i *security* – bezpieczeństwo, stabilność), będąca „zintegrowaną strategią równoczesnego zwiększania elastyczności i bezpieczeństwa rynku pracy”⁶².

Czy „zreformowany neoliberalizm” jest w stanie zagwarantować taki rozwój społeczny, jaki zapewnić miał sam neoliberalizm?

Koncepcja „trzeciej drogi” (lub postneoliberalizm) jest krytykowana, podobnie jak i neoliberalizm, przede wszystkim za to, że podstawowe jej założenia nadal się nie zmieniły – to wolny rynek i gospodarka są wyznacznikami rozwoju społecznego, czego przykładem jest omówiona przeze mnie na wstępie koncepcja rozwoju inkluzywnego, która przybiera, jak wspomniałam, raczej formę troski właśnie o ów rozwój, nie zaś o człowieka. Człowiek nadal jest niejako „elementem” przyczyniającym się (lub nie) do wzrostu gospodarczego, choć częściej zwraca się uwagę na jego bezpieczeństwo socjalne i szeroko rozumiane poczucie zadowolenia z życia. Ronaldo Munk podkreśla, że „zamiast gospodarki osadzonej w stosunkach społecznych, mamy stosunki

⁵⁷ Zob. <http://www.krytykapolityczna.pl/DemocraciaRealYa/CzechPrzebudzilismytospoleczenstwoHiszpanieorocznicyruchu-oburzonych-/menuid-424.html> [dostęp: 7.11.2012].

⁵⁸ Por. W. Leggett, *New Labour's Third Way: From 'New Times' to 'No Choice'*, <http://www.sussex.ac.uk/cspt/documents/issue3-2.pdf> [dostęp: 17.10.2012].

⁵⁹ W. Leggett, *op. cit.*, zob. też G. Andrews, *The Failure Of The Third Way And The Return Of Ideological Politics In Italy*, <http://www.psa.ac.uk/journals/pdf/5/2004/Andrews3.pdf> [dostęp: 17.11.2012].

⁶⁰ L. Michnowski, *Globalizacja inkluzywna jako warunek trwałego rozwoju. Filozoficzne, społeczne i ekonomiczne uwarunkowania zrównoważonego rozwoju*, Monografie Komitetu Inżynierii Środowiska PAN 2004, vol. 26, s. 189-218.

⁶¹ Zob. M. Mielczarek, *Aktywna polityka społeczna w świecie „znikającego zatrudnienia” – nakłanianie do zaangażowania czy osadzanie w bierność?*, http://www.pedagogika.umk.pl/stara_stro-na_WNP/zjazd-pedagogiczny/dokumenty/referaty/M.Mielczarek.pdf [dostęp: 12.11.2012].

⁶² *Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Wspólne zasady wdrażania modelu flexicurity*, http://www.mpips.gov.pl/userfiles/File/flexi_komunikat_ue.pdf, s. 5 [dostęp: 13.11.2012].

osadzone w gospodarce”⁶³. Są więc one nadal „utowarowione”⁶⁴ i są przedmiotem wymiany i handlu.

Nie zmienił się także sposób postrzegania zakresu odpowiedzialności jednostki za swoje życie, a także odpowiedzialności państwa, które – podobnie jak i w neoliberalizmie – nadal mocno ogranicza wydatki socjalne. Rola państwa jest oczywiście inaczej wyznaczana w poszczególnych krajach świata i w dużej mierze zależy od jego sytuacji gospodarczej, aczkolwiek teraz z założenia dopuszcza się interwencje państwa w gospodarkę, ale tylko w takim zakresie, w jakim interwencja ta może poprawić jej funkcjonowanie.

„Trzecia droga” jest również krytykowana ze względu na jej utopijny charakter (jako połączenie elementów polityk tradycyjnie uznawanych za „lewicowe” i „prawicowe”)⁶⁵ i to, że jest koncepcją „odgrzewaną”⁶⁶, a więc w istocie nie wnosi żadnych nowych propozycji do dyskursu dotyczącego rozwoju społecznego.

Podsumowanie

W artykule starałam się przedstawić pewne mechanizmy wykluczeń tkwiące u samych podstaw porządku społecznego, w jakim obecnie żyjemy. Przyjęłam punkt widzenia krytyki współczesnej koncepcji rozwoju społecznego. Mam świadomość tego, że wykluczenie społeczne jest zjawiskiem złożonym, a poszczególne jednostki nie są w rzeczywistości biernymi podmiotami niemającymi wpływu na własne życie, choć zakres tego wpływu jest jednak przedmiotem istniejącego choćby w socjologii i filozofii sporu o „sprawczość” (*agency*)⁶⁷. Mechanizmy wykluczeń, które przedstawiłam, są mechanizmami „systemowymi”, co nie oznacza, iż z konieczności zawsze determinują losy jednostek. Znamienne jednak wydaje się to, że neoliberalny dyskurs indywidualnej odpowiedzialności za życiowy sukces wyraźnie czyni jednostki odpowiedzialnymi za życiową porażkę i ubóstwo, co znalazło odzwierciedlenie na przykład w teorii skazanych charakterów⁶⁸. Wedle niej człowiek doświadcza porażek i ubóstwa, ponieważ jest niedostosowany do współczesnego świata, niedostatecznie wykształcony, niedostatecznie zmotywowany lub – jak radykalnie ujmuje Lesław Michnowski – „moralnie

⁶³ R. Munk, *Neoliberalizm a polityka oraz polityka neoliberalizmu*, [w:] *Neoliberalizm...*, s. 103.

⁶⁴ M. Mielczarek, *op. cit.*

⁶⁵ W. Leggett, *op. cit.*

⁶⁶ F. Biały, *Anthony Giddens – Trzecia droga*, <http://www.politeja.pl/2007/10/anthony-giddens-trzecia-droga/> [dostęp: 3.11.2012].

⁶⁷ Zob. A. Giddens, *op. cit.*

⁶⁸ Zob. J. Boczoń, W. Toczyński, A. Zielińska, *Ubóstwo jako zjawisko społeczne oraz problem pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 2003, s. 346.

zdegradowany”⁶⁹. Pisząc niniejszy artykuł, chciałam podkreślić, że taki dyskurs wyrażnie pomija wiele istotnych kwestii powiązanych z samą organizacją życia społecznego. W świetle sporu o „sprawczość” uwypuklanie znaczenia „systemowych” mechanizmów wykluczeń tym bardziej wydaje się zasadne.

W perspektywie przedstawionej krytyki, największym mechanizmem wykluczeń społecznych jest szeroko rozumiany wolny rynek, oparty na zasadzie konkurencji. Rynek ten dzieli świat na tych, którzy znajdują się w jego centrum, i na tych, którzy zmuszeni są żyć na jego peryferiach. Nie jest kwestią przypadku to, kto (jakie osoby, a w perspektywie globalnej – jakie państwa) zajmuje miejsce w centrum. Są to zawsze ci, którzy byli bardziej „konkurencyjni”, niezależnie od tego, czy w konkurencji wzięli udział tacy, których „kapitał” początkowy dawał szansę na „równą grę”. Można by uznać za rzecz całkiem naturalną, że „wygrywają najlepsi”, ale w tym momencie pojawia się kwestia etyki i pytanie, dotyczące celów rozwoju kultury i cywilizacji, nawet jeśli współcześni filozofowie kwestionują celowość dziejów i postęp rozwoju cywilizacji⁷⁰.

Porządek społeczny, oparty na neoliberalizmie, miał przyczynić się do stabilnej sytuacji gospodarczej na świecie i „powszechnej szczęśliwości”, jednak okazał się porządkiem wykluczającym, rodzącym nierówności, a tak naprawdę miliony dramatów ludzkich, nie tylko wśród tych, którzy żyją na obszarach peryferii światowego kapitału, ale także tych, których dotknęło zubożenie i bezrobocie, a którzy z nadzieją na szczęśliwe życie i „lepszy świat” wkraczali w życie, lecz nadzieja ta nie została spełniona.

W dużej mierze dotyczy to również polskiej młodzieży, ponieważ, jak wskazał opublikowany w 2011 roku raport *Młodzi 2011*, pomimo tego, że jest ona pokoleniem najlepiej wykształconym w całej historii Polski, wciąż doświadcza wielu trudności na rynku pracy i znajduje się w złej sytuacji mieszkaniowej⁷¹. Grozi to sytuacją tak zwa-

⁶⁹ L. Michnowski, *op. cit.*

⁷⁰ Zob. G. Vattimo, *Spółczesność przejrzysta*, przeł. M. Kamińska, Wrocław 2006, s. 15-24.

⁷¹ *Młodzi 2011*, red. M. Boni, http://kprm.gov.pl/Mlodzi_2011_alfa.pdf [dostęp: 7.11.2012]. Zła sytuacja mieszkaniowa młodych Polaków może wynikać z tego, że jak podkreśla m.in. Roman Nowicki, Przewodniczący Kongresu Budownictwa, w Polsce wciąż brakuje mieszkań (ok. 1,5 miliona), a polityka mieszkaniowa, w odróżnieniu od polityki mieszkaniowej prowadzonej w krajach Europy Zachodniej, przybiera „skrajnie liberalną postać”. W wyniku prowadzenia takiej polityki (lub jej incydentalnego charakteru) buduje się znacznie mniej mieszkań niż w latach 70. XX w., a przede wszystkim brakuje mieszkań dla rodzin/osób o niskich lub średnich dochodach. W porównaniu do krajów Europy Zachodniej, ostatnimi laty w Polsce wciąż buduje się niedostateczną ilość mieszkań i mieszkania te są znacznie droższe. Por. R. Nowicki, *Sytuacja mieszkaniowa w Polsce na tle doświadczeń europejskich* [www.kongresbudownictwa.pl/pliki/SYTUACJA%2520MIESZKANIOWA%2520W%2520POLSCE.ppt+&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEE\\$gk4liyvqbGNsJ-Mp2llPd03wUjE8z5Ay04qUPkAnyL-Shq6M3pqgltxyi3mufX0azFbRiwm80kZMfiXjRG7sKHFLIB_qvyz2JxtCgcLsjC7FuWvMVwZcf1JZ6-SLOO26m_hTOU4&sig=AHIEtbRdNNruhQZ_0-hBzku3MD6XO3dhCQ](http://www.kongresbudownictwa.pl/pliki/SYTUACJA%2520MIESZKANIOWA%2520W%2520POLSCE.ppt+&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEE$gk4liyvqbGNsJ-Mp2llPd03wUjE8z5Ay04qUPkAnyL-Shq6M3pqgltxyi3mufX0azFbRiwm80kZMfiXjRG7sKHFLIB_qvyz2JxtCgcLsjC7FuWvMVwZcf1JZ6-SLOO26m_hTOU4&sig=AHIEtbRdNNruhQZ_0-hBzku3MD6XO3dhCQ) [dostęp: 19.01.2013]. Wziąwszy pod uwagę informacje przedstawione w raporcie *Młodzi 2011*, które jednoznacznie wskazują, iż to najczęściej młodzi ludzie doświadczają trudnej sytuacji na rynku pracy, pracując niejednokrotnie na podstawie umów, które nie gwarantują stabilnego zatrudnienia, można przypusz-

nego straconego pokolenia, którego siła i wartość nie zostaną nigdy wykorzystane⁷². O tym, że młodzi ludzie stanowią w istocie prekariat, a więc pokolenie, które z racji pozostawania w ciągłej sytuacji niepewności i lęku wymaga szczególnej troski, informują również autorzy raportu *Bez obaw w dorosłość. Socjaldemokratyczny program dla młodego pokolenia*⁷³, przytaczając słowa Z. Baumana, który stwierdził, że współcześni młodzi ludzie są „pierwszą powojenną generacją, przed którą stoi perspektywa spadku na niższą pozycję w społecznej hierarchii”⁷⁴. Czy powoli dołączy zatem do i tak ogromnej już liczby osób wykluczonych?

FROM HOPE TO DESPAIR – ABOUT THE CURRENT CONTEXTS AND MECHANISMS OF SOCIAL EXCLUSION

Summary

In this paper the author indicates the current contexts and mechanisms of social exclusion. The presented analysis is carried out from the critical perspective. The mechanisms of social exclusion have been identified as those of neo-liberal/market character. These are the processes, such as: privatisation, decentralisation, deregulation, competition as well as commodification of social relations. The author discusses the number of incorrect assumptions of neoliberalism and social order based on those assumptions. The conclusion is that the application of those assumptions in practice of social life has caused the emergence of many social problems, namely social inequality, rising unemployment, impoverishment of many social groups, etc. The author also points out that the assumptions underlying the policy being labelled as the Third Way or the concept of inclusive and sustainable development also are pro-market in their character. This indicates that the economic growth is still considered as the main indicator of social development. The author presents the opinion that the social policy conducted in this manner leads to the occurrence of the people's attitudes of despair and the increase in the feeling of uncertainty that are experienced at both, the individual (especially by people suffering from social exclusion) as well as the social levels. The paper ends up with the question whether and to what extent the generation of young people in Poland is affected by the mechanisms of social exclusion.

Keywords: social exclusion, mechanisms of social exclusion, neo-liberalism, critical perspective

czać, iż to właśnie część z nich dotkliwie może odczuwać brak (lub niedostateczną ilość) mieszkań dostępnych dla rodzin o niskich i średnich dochodach.

⁷² *Bez obaw w dorosłość...*

⁷³ *Ibidem.*

⁷⁴ Z. Bauman, [za:] M. Syska, *Wprowadzenie: Jak odzyskać stracone pokolenie*, [w:] *Bez obaw w dorosłość...*, s. 8.

Joanna Łaszyn

RÓWNOŚĆ CZY/I ODRĘBNOŚĆ? EDUKACJA POZAFORMALNA ROMÓW W ŚWIETLE TEORII NANCY FRASER

W 1998 roku Andrzej Mirga i Nicolae Gheorghe, rozważając sytuację Romów na arenie politycznej, zapytali o to, w jaki sposób społeczność romska może „zdobyć równo-uprawnienie i mimo to zachować odrębność”¹. Mimo wielu prób poprawy sytuacji Romów w Polsce, podejmowanych w ramach szeroko rozumianej polityki społecznej², a wynikających między innymi ze zobowiązań, jakie na polski rząd nakładają międzynarodowe i światowe organizacje, dylematy równość *versus* odrębność, redystrybucja *versus* uznanie różnicy pozostają nierozstrzygnięte. Jednym z instrumentów polityki społecznej jest edukacja dorosłych. Romowie, jako mniejszość doświadczająca niesprawiedliwości socjoekonomicznej i kulturowo-symbolicznej, potrzebują zarówno działań redystrybucyjnych, jak i uznaniowych (również, choć nie tylko, w obszarze edukacji), do czego, idąc śladami Nancy Fraser, postaram się przekonać czytelnika.

Artykuł nie jest powodowany chęcią rozstrzygnięcia dylematów niesprawiedliwości społecznej, szacowania proporcji, jakie powinny zostać zachowane pomiędzy redystrybucją a uznaniem różnicy. Jego celem nie jest również zajmowanie stanowiska w sprawie polityki oświatowej wobec Romów. Stanowi raczej próbę rozważenia działań z zakresu edukacji pozaformalnej dorosłych Romów w kontekście teorii N. Fraser³.

Wychodząc z założenia, że edukacja (tu: pozaformalna) uznawana jest za jedną z najważniejszych dróg poprawy społecznej pozycji Romów i postrzegana jest jako czynnik mający niwelować niesprawiedliwość ekonomiczną i kulturową, wskażę jej organizatorów, cele oraz wybrane formy organizacyjne.

¹ A. Mirga, N. Gheorghe, *Romowie w XXI wieku. Studium polityczne*, Kraków 1998, s. 67.

² Zakres przedmiotowy polityki społecznej rozpatrywany jest w ujęciu szerszym oraz węższym. W pierwszym do zakresu tego pojęcia włącza się zabezpieczenie społeczne, sprawy pracy, zdrowia, oświaty i wychowania, mieszkalnictwa oraz kultury. Wąsko rozumianą politykę społeczną utożsamia się z transferami socjalnymi, por. R. Szarfenberg, *Definicje, zakres i konteksty polityki społecznej*, [w:] *Polityka społeczna*, red. G. Firlit-Fesnak, M. Szylko-Skoczny, Warszawa 2007, s. 21-36.

³ N. Fraser, *Od redystrybucji do uznania różnicy? Dylematy sprawiedliwości w erze „posocjalistycznej”*, [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, wybór i oprac. A. Jasińska-Kania i in., Warszawa 2006, t. 2, s. 1135-1143 oraz N. Fraser, A. Honneth, *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*, przeł. M. Bobako, T. Dominiak, Wrocław 2005.

Rozważania kończy próba ewaluacji jakości wybranych form edukacji pozaformalnej w oparciu o dostępne raporty ewaluacyjne, wypowiedzi respondentów oraz własne obserwacje.

Metodologiczne ramy badań

Rozważania nad edukacją dorosłych Romów skłoniły mnie do prób nawiązania kontaktu z przedstawicielami społeczności romskiej celem rozpoznania obszarów, form i efektów edukacji pozaformalnej. Posłużyłam się jakościowymi badaniami terenowymi, pozwalającymi na obserwowanie życia społecznego w jego naturalnym środowisku⁴. Dzięki swobodnym wielokrotnym wywiadam z pięcioma kobietami (2 liderki romskie, 3 panie uczestniczące w kursie) uzyskałam wstępną, „rozpoznawczą” wiedzę na temat wybranych form edukacji pozaformalnej „u źródła”, a więc od uczestniczek i organizatorek działań edukacyjnych. Próbowałam znaleźć odpowiedź na następujące pytania badawcze: W jaki sposób przebiega edukacja pozaformalna Romów? Kto, w jakiej formie, przy użyciu jakich treści, w jakim celu organizuje edukację? Jakie efekty niesie z sobą udział w edukacji? Na ile edukacja sprzyja realizacji polityki równości i odrębności?

Ze względu na hermetyczność środowiska romskiego i trudności, jakie napotkałam, dobierając tę skromną próbę badawczą, wykorzystałam metodę śnieżnej kuli. Jedynym kryterium doboru respondenta było uczestnictwo w jakiejkolwiek formie edukacji dorosłych. Dwie respondentki skupione były w nieistniejącym już romskim stowarzyszeniu, kolejne trzy były beneficjentkami projektów realizowanych na rzecz Romów. Poprzez udział w Międzynarodowym Taborze Pamięci Romów w 2011 roku dokonałam niejawnej obserwacji tej interesującej formy edukacji. Analizie poddałam także zasoby internetowe romskich stowarzyszeń, których wyboru dokonałam, opierając się na kryterium celowości.

W ramach badań, celem poszerzenia wiedzy na interesujący mnie temat, w kwietniu 2011 roku uczestniczyłam w warsztatach i wykładzie w ramach projektu: „Opre Roma isi vaxt akana” – Wstańcie bracia chodźmy razem – Edukacja ku integracji (POKL), które odbyły się na terenie Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Organizatorem warsztatów prowadzonych przez psychologa międzykulturowego i Asystenta Edukacji Romskiej była firma zajmująca się doradztwem i szkoleniami międzykulturowymi.

We wrześniu 2012 roku uczestniczyłam również w dwudniowych warsztatach dotyczących kultury romskiej w kontekście nierówności społecznych, realizowanych w Domu Spotkań im. Angelusa Silesiusa we Wrocławiu. Warsztaty były częścią dużego

⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz, Warszawa 2003, s. 308.

projektu „Uczę się, poznaję – zmieniam! Syklakiwar pes, prynćkiraw – paruww! – wielopoziomowe działania edukacyjne na rzecz społeczności romskiej z terenu Dolnego Śląska”.

Materiał zebrany w trakcie rozmów z kilkoma Romami oraz w wyniku obserwacji wyreżyserowanego widowiska (Tabor) jest bardzo skromny i z pewnością nie może służyć do budowania jakichkolwiek uogólnień. Ujawnione w trakcie wypowiedzi respondentów sprzeczności stanowią jednak wyraz dylematu redystrybucji i uznania na poziomie jednostkowym, stąd ich przywołanie uważam za interesujące i potrzebne.

Status Romów w Polsce

Romowie w Polsce należą do czterech grup etnicznych: Polska Roma, Romowie Karpaccy (Bergitka Roma), Lowarzy i Kełderasze⁵. Dane określające liczebność Romów w naszym kraju są zróżnicowane – od ok. 13 tysięcy do ponad 30 tysięcy⁶.

Romowie, obecni w Polsce od początku XV wieku, nie są grupą jednorodną, nie stanowią etnicznej wspólnoty, co więcej różnice występujące pomiędzy poszczególnymi grupami wiążą się nie tylko z posługiwaniem się odmiennymi dialektami języka romański, ale także organizacją społeczną (posiadanie władz zwierzchnich), obrzędowością (sposób zawierania małżeństw) i zwyczajami rodzinnymi, trybem życia oraz statusem ekonomicznym.

Mimo wielu różnic i wewnętrznych antagonizmów między grupami, zaobserwować można również kilka wspólnych cech, problemów i doświadczeń.

Po pierwsze społeczność Romów ma charakter patriarchalny, gerontokratyczny. Głową rodu jest mężczyzna, który z kolei podlega przywódcy rodu (Szero Rom, czyli Cygan – Głowa, Baro Szero – Wielka Głowa) oraz starszyźnie kontrolującej ciągłość ładu społecznego i cieszącej się, w każdej z romskich grup, poważaniem i autorytetem⁷.

⁵ Por. K. Bryczkowska-Kiraga, *Sytuacja grup romskich w Polsce w kontekście kulturowo-edukacyjnym*, „Rocznik Andragogiczny” 2006.

⁶ Departament Wyznań Religijnych oraz Mniejszości Narodowych i Etnicznych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych podaje liczbę 20 750, z kolei dane zebrane w trakcie Narodowego Spisu Powszechnego w 2011 r. przywołują liczbę 16 tysięcy, zob. J. Szymańczyk, *Społeczność Romów w Polsce*, Biuro Analiz Sejmowych, nr 1(45) z dnia: 17.01.2011, dostępne w sieci: <http://xa.yimg.com/kq/groups/12141162/1563999763/name/Spolecznosc-Romow-w-Polsce.pdf> oraz Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011, Warszawa 2012, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/lu_nps2011_wyniki_nsp2011_22032012.pdf.

⁷ Z uwagi na to, że Romowie nigdy nie mieli pisanego kodeksu zachowań oraz utrwalonej na piśmie historii, rolę pamięci społecznej pełnią w tej społeczności ludzie starzy. Wysoka pozycja starszych Romów wynika także z sytuowania wiedzy życiowej i doświadczenia życiowego bardzo wysoko w hierarchii wartości tej społeczności. U Lowarów i polskich Romów istnieje „rada starszych” zwana kolejno Kris i Romano Celo. Zob. M. Godlewska-Goska, J. Kopańska, *Życie w dwóch światach. Tożsamość współczesnych Romów*, Warszawa 2011, s. 216-217.

Najważniejszym zadaniem starszyny jest czuwanie nad przestrzeganiem zasad prawa zwyczajowego Romów – *Romanipen*⁸ oraz rozstrzyganie sporów. Kodeks obowiązuje u wszystkich grup z wyjątkiem Romów Karpackich, którzy ze względu na wczesne porzucenie nomadycznego stylu życia, osiedlenie się, stopniowe odejście od romskiej tradycji i obyczajowości, a także niezaradność, ubóstwo i uzależnienie od pomocy społecznej, zostali ulokowani na najniższej pozycji w społeczności polskich Romów⁹.

Kolejną cechą – problemem wspólnym Romów – jest bardzo niski poziom udziału w edukacji. Edukacja (na każdym poziomie) definiowana jest jako kluczowy problem mniejszości romskiej. Formalne wykształcenie nigdy nie zajmowało wysokiej pozycji w hierarchii wartości Romów, co więcej osoba kształcąca się była postrzegana przez społeczność jako osobnik niezbyt zaradny, a także podatny na zepsucie, skalanie i hańbę z racji pozostawania w kontakcie z *gadziami* – nie-Romami¹⁰. Przygotowanie do życia odbywało się w rodzinie poprzez udział w pracach codziennych i obserwację tradycyjnych zawodów wykonywanych przez dorosłych (wóźbiarstwo, kotlarstwo, kowalstwo, handel końmi). W starszym pokoleniu powszechny jest analfabetyzm¹¹. Z badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Leśniak na grupie 879 dorosłych Romów z grupy Bergitka (479 mężczyzn, 400 kobiet) wynika, że 139 respondentów (w tym 78 kobiet) nie posiadało żadnego formalnego wykształcenia, niepełne podstawowe deklarowało 213 osób (w tym 81 kobiet), podstawowe – 276 Romów (w tym 122 kobiety), zasadnicze zawodowe – 153 osoby (w tym 66 kobiet). Wykształcenie średnie pełne miało jedynie 37 osób, z czego 19 to kobiety. Naukę w szkole średniej podjęły, lecz nie sfinalizowały kolejne 23 osoby, natomiast edukację na poziomie wyższym ukończyły jedynie 3 kobiety¹². Spośród 879 respondentów odpowiedzi na pytanie o wykształcenie nie udzieliło 35 osób.

⁸ *Romanipen* to niepisany kodeks określający zasady współżycia społecznego, normy, wartości, obyczaje i wzorce postępowania. Nieprzestrzeganie zasad *romanipen* grozi *mageripen*, czyli skalanie związane z całkowitym lub częściowym wykluczeniem ze społeczności. Kodeks obowiązuje w szczepach: Polska Roma, Kełderaszy i Lowarów, aczkolwiek jego zasady nie są identyczne we wszystkich grupach. Romowie Karpaccy (Bergitka Roma) nie zachowali w pełni romskiej obyczajowości i tradycji.

⁹ J. Szymańczyk, *op. cit.*, s. 3.

¹⁰ Ł. Krzyżowski, *Liderki romskie w obliczu tradycji grupowej*, Kraków 2008, s. 8.

¹¹ Edukacji nie sprzyjał „taborowy styl życia”, który prowadzili jeszcze do lat 60. XX w. wędrowni Romowie. Instrumentem karno-administracyjnym przydatnym w przymusowym osadnictwie stało się w latach 60. XX w. egzekwowanie przymusu/obowiązku szkolnego wobec dzieci. Na drodze do jego realizacji stały nieufność Romów wobec *gadziów*, a także wzajemne uprzedzenia na linii rodzice – szkoła. Por. K. Bryczkowska-Kiraga, *op. cit.*

¹² Ze względu na trudność w uzyskaniu rzetelnych danych o uczestnictwie Romów w edukacji, a także brak aktualnych danych z Narodowego Spisu Powszechnego posilkuje się badaniami Małgorzaty Leśniak, zob. *Romowie. Bliscy czy dalecy?*, Kraków 2009, s. 46.

Zgodnie z doniesieniami Romskiego Stowarzyszenia Oświatowego „Harangos”

wielu Romów kończy szkoły podstawowe, mniejsza ich liczba to absolwenci szkół średnich, a Romowie z wyższym wykształceniem to grupa zaledwie kilkudziesięciu osób. Bergitka Roma to najbardziej zasymilowana ze społeczeństwem polskim grupa, w której można zaobserwować największą liczbę Romów wykształconych, wśród nich znajdują się tacy, którzy w edukacji swoich dzieci dostrzegają sposób na awans społeczny i wyrwanie się z dotkliwej biedy. Pozostałe grupy (Polska Roma, Lowarzy, Kelderasze) to „ortodoksyjni” Romowie, którzy do tej pory dość trudno integrują się ze społeczeństwem polskim¹³.

Zgodnie z danymi Biura Analiz Sejmowych oraz organizacji romskich około 70% dzieci romskich objętych jest edukacją, jednak ich szkolna frekwencja jest niska. Niektóre dziewczynki 13-16-letnie są już kandydatkami na żony i matki, po zamążpójściu przerywają naukę szkolną. Edukację na studiach wyższych kontynuuje nieznaczna liczba romskiej młodzieży (w 2008 r. było ok. 50 studentów, przeważnie kobiety). Wśród barier w dostępie do edukacji wyższej młodzi Romowie podają: brak środków finansowych, brak wsparcia ze strony rodziców, niewystarczającą znajomość języka polskiego i krytyczny stosunek starszego pokolenia do ambicji edukacyjnych młodzieży¹⁴. Z tego punktu widzenia edukacja rodziców jest równie ważna jak egzekwowanie obowiązku szkolnego w stosunku do dzieci romskich¹⁵.

Wspólnym doświadczeniem Romów jest również *Porajmos* („pożeranie”), czyli Zapomniany Holokaust, Romski Holokaust. W lutym 1943 roku w obozie Auschwitz-Birkenau utworzono obóz rodzinny dla Romów. Szacuje się, że w wyniku *Porajmos* z ponad miliona Romów mieszkających przed wojną w Europie w czasie II wojny ocalała zaledwie połowa. Ginęli w getcie łódzkim, w Treblince, Bełżcu, Szczurowej, Oświęcimiu-Brzezince oraz w wielu innych, bezimiennych miejscach. Szczególnego okrucieństwa doświadczyły w tym czasie kobiety, stając się ofiarami nadużyć seksualnych, przymusowej prostytucji i sterylizacji. Przez wiele lat po II wojnie światowej o martyrologii Romów wiedziało tylko nieliczne grono profesjonalistów zajmujących się problematyką cygańską¹⁶.

¹³ Cyt. za: Portal Społeczności Romskiej Harangos.pl, <http://harangos.pl/artykol-nt-edukacji/> [dostęp: 15.04.2012].

¹⁴ Por. J. Szymańczyk, *op. cit.* oraz J. Horyń, *Edukacja Romów problemem społecznym*, [w:] *Społeczeństwo wielokulturowe wyzwaniem w pracy nauczyciela andragoga*, red. J. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2011, s. 143-157.

¹⁵ Por. J. Kargul, *Rodzina jako podmiot całonocnej edukacji dorosłych*, „Chowanna” 2005, t. 2 (25), s. 50-55.

¹⁶ J. Dębski, J. Talewicz-Kwiatkowska, *Prześladowania i masowa zagłada Romów podczas II wojny światowej w świetle relacji i wspomnień*, Warszawa 2007.

Redystrybucja i uznanie różnicy jako narzędzia niwelowania niesprawiedliwości

W świetle teorii N. Fraser niesprawiedliwość socjalna i ekonomiczna oraz kulturowo-symboliczna warunkowane są odmiennymi czynnikami, w różny sposób przejawiają się, a także domagają się specyficznych sposobów niwelowania. Źródłem niesprawiedliwości socjoekonomicznej jest polityczno-gospodarcza struktura społeczeństwa, a jej przejawami są wyzysk i ekonomiczna marginalizacja. Z kolei sposobem jej niwelowania jest przebudowa polityczno-gospodarcza, a w niej między innymi działania w zakresie redystrybucji dochodów czy reorganizacji podziału pracy, dla których przywołana badaczka przyjmuje ogólny termin „redystrybucja”¹⁷.

Drugi rodzaj, czy też sposób rozumienia niesprawiedliwości wymaga przyjęcia innej perspektywy. Niesprawiedliwość kulturowa, symboliczna zakorzeniona jest w „społecznych wzorach reprezentacji, interpretacji i komunikacji”¹⁸. Wskaźnikami, przykładami tego rodzaju niesprawiedliwości są: dominacja kulturowa, nieuznawanie odrębności, brak szacunku dla Innego. Sposobem na niesprawiedliwość tego rodzaju jest zmiana kulturowa lub symboliczna, polegająca na przykład na podniesieniu rangi nieszanowanych grup poprzez przydanie wyższej oceny jej produktom kulturowym lub też uznanie przez kulturę dominującą kulturowej różnorodności i pozytywna jej ocena. Dla tej grupy środków zaradczych N. Fraser proponuje termin „uznanie”.

Dylemat (nie)sprawiedliwości, zdaniem filozofki, polega na względnej sprzeczności pomiędzy działaniami redystrybucyjnymi a uznaniowymi. Dążenia uznaniowe zakładają afirmowanie wartości nieszanowanej grupy poprzez zwracanie uwagi na jej odmienność i specyfikę. Mają zatem promować grupowe zróżnicowanie, w przeciwieństwie do redystrybucji, przez którą grupowe zróżnicowanie ma zostać zniesione. W rezultacie cele polityki uznania i polityki redystrybucji wydają się sprzeczne. Tę sprzeczność N. Fraser określa jako „dylemat uznania – redystrybucji”, stawiając równocześnie pytanie o pożądany sposób działania wobec grup doświadczających zarówno niesprawiedliwości socjoekonomicznej, jak i niesprawiedliwości kulturowo-symbolicznej. Skoro redystrybucja zakłada zlikwidowanie grupy jako grupy poprzez wchłonięcie jej do społeczeństwa większościowego, a uznanie przejawia się poprzez promocję grupy jako grupy, jej wyjątkowości i odmienności, zbiorowości „biwalent-

¹⁷ Kwestię zależności pomiędzy edukacją a bezrobociem porusza L. Miś, *Edukacja pomocna w ograniczaniu bezrobocia. Programy kształcenia ukierunkowanego na zatrudnienie w perspektywie globalnej*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek i grup defaworyzowanych – ku społecznej jedności*, red. Z. Szarota, Kraków 2012, s. 60-71.

¹⁸ N. Fraser, *op. cit.*, s. 1136.

ne”¹⁹, a więc te, które doświadczają zarówno niesprawiedliwości socjoekonomicznej, jak i kulturowej, znajdują się w szczególnie trudnym położeniu.

Redystrybucja i uznanie traktowane są zatem jako dwie wzajemnie wykluczające się i sprzeczne drogi postępowania. Takie ujęcie problemu rodzi konieczność podjęcia decyzji, czy jesteśmy za polityką redystrybucji, a tym samym za zniesieniem różnic, czy może opowiadamy się za polityką uznania, której celem jest wyeksponowanie różnic, a tym samym pochwała i afirmacja odrębności i inności Romów. Zdaniem Fraser „sugeruje się nam, że nie możemy wspierać zarówno jednego, jak i drugiego”²⁰. Według autorki tego rodzaju alternatywa jest fałszywa.

Romowie jako zbiorowość biwalentna

Społeczność romską w Polsce możemy traktować jako zbiorowość biwalentną, a tym samym wymagającą zarówno polityki redystrybucji, jak i polityki uznania. Zmiana, mająca przynieść kres niesprawiedliwości doświadczanej przez Romów, powinna zatem zająć się w ekonomii politycznej (redystrybucja), i w kulturze (uznanie różnic).

Marginalność Romów wynikająca z biedy, braku wykształcenia, kwalifikacji, pracy i godziwych warunków życia potęgowana jest ze strony Polaków przez kulturowy brak uznania, zrozumienia i otwartości na inność. Z kolei brak uznania oddziałuje na politykę redystrybucji, między innymi poprzez sprowadzanie Romów do statusu zbytecznej siły roboczej²¹. Działania edukacyjne, które z jednej strony wpływałyby na grupę większościową i miałyby się przyczyniać do niwelowania uprzedzeń wobec Romów, z drugiej strony skierowane byłyby do Romów w celu zdobycia przez nich kwalifikacji zawodowych, jawią się w tym przypadku jako narzędzia walki z niesprawiedliwością zarówno ekonomiczną (dyskryminacja na rynku pracy), jak i kulturową (stereotypy, uprzedzenia).

Zdaniem N. Fraser „żadna z tych form niesprawiedliwości nie jest pochodną drugiej, lecz są jednakowo pierwotne”²².

¹⁹ Fraser omawia dwa skrajne typy idealne – wyzyskiwanej klasy robotniczej wymagającej polityki redystrybucji oraz znienawidzonej seksualności wymagającej środków zaradczych w postaci uznania. Zbiorowości, grupy, które usytuowane są pośrodku tego *continuum*, a więc zmagają się z dwoma rodzajami niesprawiedliwości, nazywa zbiorowościami biwalentnymi. Przykładami tego typu zbiorowości są płeć i rasa, por. *ibidem*, s. 1137.

²⁰ Za: N. Fraser, A. Honneth, *op. cit.*, s. 34.

²¹ Znane są przypadki wykwalifikowanych osób pochodzenia romskiego próbujących podjąć zatrudnienie. Po pozytywnym przebiegu etapu oceny nadesłanych dokumentów aplikacyjnych, następuje pierwsze spotkanie twarzą w twarz z potencjalnym pracodawcą. Spotkanie to bywa równocześnie ostatnim. W omawianym przypadku, na poziomie mikrospołecznym uznanie „inności” sprawiłoby, że krzywdząca dystrybucja dóbr (np. praca) została pokonana.

²² N. Fraser, A. Honneth, *op. cit.*, s. 36.

Romowie, niezależnie od grupy czy rodu, z którym się identyfikują, cierpią z powodu podrzędności statusu społecznego. Bywają przedmiotem zniewagi, wyzwisk, języka nienawiści, lekceważenia i poniżającego traktowania. Postrzegani są jako „ludzie marginesu”, złodzieje, krętacze, brudasy pozbawione wykształcenia, pracy, posiadający z kolei skłonność do nadmiernych roszczeń, hulaszczej zabawy i alkoholu²³. Definiowani w ten sposób stają się przedmiotem odrzucenia społecznego, uporczywych uprzedzeń i dyskryminacji. Głęboko zakorzenione stereotypy podtrzymują wrogość społeczeństwa wobec nich. Pozostając na marginesie społecznego życia, przyjmują rolę grupy upośledzonej, gorszej, niewydolnej ekonomicznie i bytowo. „Cygańskość”, uznawana za „kontrkulturowość”, a nawet dewiację, usprawiedliwiała i nadal usprawiedliwia niejednokrotne próby eliminowania Romów. Krzywdy doznawane przez Romów składają się na niesprawiedliwość braku uznania. Są względnie niezależne od ekonomii, stąd nie można rozwiązać ich jedynie za pomocą redystrybucji (choć ich obecność na redystrybucję wpływa). Zdaniem Sylwii Nadgrodkiewicz dystrybuowanie dóbr, usług, uprawnień czy przywilejów implikuje rozpoznanie i uznanie zarówno osoby, której ta dystrybucja dotyczy, jak i grupy, której jest ona członkiem²⁴.

Niejednoznaczny, ambiwalentny stosunek do Romów znajduje również wyraz w relacji polskiego rządu z Romami, oficjalnie określanymi w latach 1945-1989 jako problem społeczny, potencjalni przestępcy wymagający nadzoru, których złowrogość legitymizuje różne formy przymusu państwowego, restrykcyjną politykę osiedleńczą, asymilacyjną i produktywizacyjną²⁵. Upadek socjalizmu przyniósł pogorszenie sytuacji ekonomicznej Romów. Utracili oni względnie bezpieczną pozycję ekonomiczną. W warunkach kształtującej się gospodarki rynkowej słabo wykształceni i nie dość wykwalifikowani nie byli w stanie utrzymać miejsc pracy i konkurować o nie. Co więcej, polityka państwa, w oparciu o którą dotychczas redystrybuowano wiele świadczeń i dóbr, zapewniano mieszkanie, pracę lub zasiłek, przyczyniła się do ujawnienia postawy

²³ M. Rozenbajgier, *Romowie w oczach młodzieży*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek...*, s. 198-209.

²⁴ S. Nadgrodkiewicz, *Czy polityka wielokulturowości jest dobra dla kobiet? Feministyczne stanowisko Seyli Benhabib*, <http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TPol4/Nadgrodkiewicz.pdf> [dostęp: 21.08.2011].

Twierdząc, że dystrybucja dóbr i usług w kierunku konkretnej grupy może prowadzić do jej identyfikacji; może również wiązać się z uznaniem jej obecności – bardziej niż z uznaniem odrębności. Pozytywna dyskryminacja Romów rodzić może bowiem frustrację i agresję w społeczeństwie większościowym. Problem ten na szeroką skalę występuje w Czechach i na Słowacji. Populacja Romów szacowana jest w każdym z tych krajów na ok. 300 tysięcy. Na temat edukacji Romów w tych krajach wypowiadają się: J. Prokop, *Romska społeczność w Republice Czeskiej i sprawy jej edukacji*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek...*, s. 174-184; Ł. Kwadrans, *Edukacja Romów. Studium porównawcze na przykładzie Czech, Polski i Słowacji*, Wrocław 2008.

²⁵ O Statusie Romów w latach 1945-1989, a także o zmianach, jakie przyniósł rok 1989, pisze m.in. Justyna Kopańska, zob. J. Kopańska, M. Godlewska-Goska, *op. cit.*, s. 39-60.

biernej i roszczeniowej²⁶. W następstwie przemian ustrojowych i kresu państwa opiekuńczego grupa ta w największym stopniu odczuła bezrobocie, zależność od pomocy społecznej, a nasilające się postawy antyromskie i jawne akty agresji wobec Romów²⁷ spowodowały przebudzenie i etniczną mobilizację tej społeczności. Jej wyrazem stało się pojawienie licznych organizacji romskich skupiających liderów i aktywistów.

Wraz z pojawieniem się elit skupionych w organizacjach, Romowie zaczęli artykułować swoje potrzeby i postulaty zmian na rzecz całej społeczności. Od tamtej pory stale dążą oni do podniesienia statusu Romów, żądając „uznania językowych, kulturalnych i politycznych praw jako odrębnej mniejszości etnicznej”²⁸.

Edukacja pozaformalna – wymiar redystrybucyjny i uznaniowy

Mimo stosunkowo niewielkiej liczby Romów mieszkających w Polsce, problemy, z jakimi się borykają, rodzą potrzebę podejmowania działań na ich rzecz, ale – co istotne – również z ich udziałem. Z tego względu w Polsce opracowano „Program na rzecz społeczności romskiej” (dalej: Program), którego nadrzędnym celem jest doprowadzenie Romów do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa obywatelskiego.

Bieżące działania wpisują się w realizację strategii „Europa 2020” przyjmującej za cel rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu poprzez wspomaganie i promocję zatrudnienia oraz walkę z ubóstwem. Lata 2005-2015 to także Dekada Włączenia Romów. Inkluzja społeczna mniejszości romskiej powinna się dokonywać poprzez zmiany w zakresie: edukacji, zdrowia i zatrudnienia Romów. Podmioty Unii Europejskiej poprzez podejmowaną aktywność starają się eliminować nędzę, dyskryminację na tle rasowym i etnicznym oraz przyczyniają się do osiągnięcia równości płci. Dekada Włączenia Romów wiąże się z działaniami inicjowanymi przez kraje członkowskie ONZ w związku z zamiarem osiągnięcia w latach 2000-2015 Milenijnych Celów Rozwoju

²⁶ *Ibidem*, s. 48.

²⁷ Najczęściej podawanym w literaturze przykładem agresji wobec Romów jest tzw. pogrom w Mławie. W 1991 r. siedemnastoletni Rom spowodował wypadek, w wyniku którego jedna osoba zmarła, a druga doznała bardzo poważnych obrażeń. Nie udzielając pomocy ofiarom, sprawca zbiegł z miejsca zdarzenia. W efekcie tłum Polaków zdemolował romskie domy. Straty wyceniono na 4,8 mld ówczesnych złotych. Zajścia trwały dwa dni. Za udział w pogromie zarzuty usłyszało 21 osób, 17 zostało skazanych. Zob. P. Godzisz, „*Ludzie nie chcą pamiętać*” – dwie dekady po pogromie mławskim, „Gazeta Uchodźców”, <http://www.refugee.pl/?mod=knowledge&path=5143&PHPSESSID=148c0579a5c09bd23a8111ecad432eb0> [dostęp: 5.08.2012].

²⁸ A. Mirga, N. Gheorghe, *op. cit.*, s. 31. Gwarantem przestrzegania praw mniejszości etnicznych jest ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym.

(m.in. eliminację skrajnego ubóstwa i głodu, zapewnienie powszechnego nauczania na poziomie podstawowym, promocję równości płci i awans społeczny kobiet).

Nadrzędnym celem Programu jest integracja społeczności romskiej i zniwelowanie różnic oddzielających tę grupę od reszty społeczeństwa²⁹. Zdaniem Ewy Przybylskiej

nie do podważenia jest zależność między wykształceniem jednostki, jej pozycją społeczną a postawą obywatelską. W tym kontekście integracja społeczna, podnoszona obecnie do rangi podstawowej kwestii społecznej postrzegana jest przez pryzmat konieczności włączenia do procesów życia państwowego możliwie wszystkich grup społecznych, w tym mniejszości narodowych, religijnych oraz osób żyjących w ubóstwie, najczęściej długotrwale pozostających bez pracy [...] ³⁰.

Praktyczny wymiar realizacji Programu w głównej mierze koncentruje się na edukacji dzieci i młodzieży. Tymczasem, jak pisała Zofia Szarota, analizując w 2002 roku pilotażową wersję programu, „konieczne wydaje się zwielokrotnienie wysiłków na rzecz organizacji oświaty dorosłych, bowiem ważne są nie tylko efekty długofalowe, nastawione na zmianę pokoleniową, ale także szybka, mierzona kilku latami, zmiana postaw i przekonań wśród dorosłych Romów”³¹. Autorka słusznie postulowała zintensyfikowanie w ramach Programu działań nastawionych na realizację emancypacyjnej funkcji oświaty dorosłych. Wielość systemów edukacyjnych i możliwości organizacyjno-metodycznych oświaty dorosłych może, zdaniem Szaroty, szybko doprowadzić do integracji Romów, opartej na poczuciu wzajemnej akceptacji kultur³².

Wśród organizatorów edukacji pozaformalnej dorosłych Romów wyróżnić można wiele podmiotów pozarządowych. Na uwagę zasługuje wielość organizacji romskich w Polsce, poczynając od prężnie działających, również na arenie międzynarodowej: Centralnej Rady Romów, Stowarzyszenia Romów w Polsce z siedzibą w Oświęcimiu, Romskiego Stowarzyszenia Oświatowego „Harangos”, po liczne stowarzyszenia realizujące cele statutowe w swojej społeczności lokalnej. Romskie stowarzyszenia mają swoje

²⁹ Polski program na rzecz społeczności romskiej obliguje do podejmowania działań mających na celu poprawę sytuacji mniejszości romskiej w obszarze edukacji, zatrudnienia, zabezpieczenia zdrowotnego i mieszkaniowego oraz bezpieczeństwa rozumianego jako przeciwdziałanie przestępstwom popełnianym na tle etnicznym. Nie pomija również kwestii związanych z edukacją wielokulturową i międzykulturową, upowszechnianiem wiedzy o społeczności romskiej, jak również wiedzy na temat kultury Romów. Realizację programu wspierają, poza instytucjami rządowymi, jednostki samorządu terytorialnego, organizacje pozarządowe, którym bliskie są problemy tej społeczności, a także aktywni przedstawiciele mniejszości – liderzy, rodząca się młoda romska inteligencja skupiona najczęściej w coraz liczniejszych organizacjach romskich.

³⁰ Za: E. Przybylska, *Integracja społeczna w lustrze edukacji ustawicznej, czyli gra w „najślabsze ogniwo”*, „Chowanna” 2005, t. 2(25), s. 39-49.

³¹ Cyt. za: Z. Szarota, *Edukacja jako funkcja społecznej emancypacji Romów*, „Edukacja Dorosłych” 2002, nr 4, s. 139-140.

³² Por. *ibidem* oraz T. Paleczny, *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008, s. 118-120.

siedziby w wielu miastach Polski, szczególnie gęsta ich sieć istnieje w tych rejonach kraju, w których skupiają się większe społeczności romskie³³. Działania z zakresu edukacji pozaformalnej dorosłych Romów podejmowane są również przez samorządy. Organy administracyjne państwa, szczególnie urzędy pracy, ośrodki pomocy społecznej czy inne instytucje polityki społecznej, dzięki możliwości pozyskiwania funduszy unijnych, realizują zadania edukacyjne w ramach różnych dotowanych projektów.

Cele, jakie zakładają organizatorzy edukacji dorosłych, planując edukację w konkretnej formie, stanowią wyraz próby realizacji przez nich zarówno polityki równości, jak i odrębności („różności”). Wypowiedź jednej z liderek jest ilustracją owych dążeń:

Kobiety romskie pragną być rzeczniczkami interesów swych rodzin, praw swoich dzieci i przeciwstawiać się dyskryminacji i wykluczeniu, które dotyka najbliższych. Stowarzyszenie [...] jest dla nas drogą do samodzielnego myślenia, do sterowania swoim własnym życiem (K 1).

Rozróżnienie na redystrybucyjne i uznaniowe formy edukacji pozaformalnej dorosłych Romów zawarłam w tabeli 1.

Pod pojęciem redystrybucyjnych form edukacji dorosłych rozumiem takie formy edukacji, których celem jest niwelowanie niesprawiedliwości ekonomicznej. Upewnocnienie Romów ma się dokonać poprzez aktywizację zawodową, umożliwienie nabywania kwalifikacji zawodowych, edukację obywatelską w zakresie praw i obowiązków obywatela RP, a także szeroki wachlarz bezpłatnych usług poradniczych w obszarze zdrowia, spraw socjalnych i praw mniejszości etnicznych. U podłoża tak rozumianej edukacji leży przeświadczenie o konieczności stworzenia Romom warunków podobnych do tych, w jakich żyje społeczeństwo większościowe. Umożliwienie dostępu do wykształcenia, kwalifikacji, wiedzy, informacji i pracy ma spowodować „likwidację grupy jako grupy”, a więc względną równość.

Z kolei pod pojęciem uznaniowych form edukacji rozumiem każdą formę edukacji, której celem jest pielęgnowanie romskiej tożsamości etnicznej, upowszechnianie wśród Romów i nie-Romów wiedzy na temat tej mniejszości z zamiarem niwelowania szkodliwych społecznie stereotypów. Organizatorami tego rodzaju usług edukacyjnych są najczęściej romskie stowarzyszenia chcące promować „grupę jako grupę” poprzez podkreślenie jej różnic i odmienności. Celem tak rozumianej edukacji jest afirmacja romskiej kultury, a także dekonstrukcja mitów będących kamieniem węgielnym niesprawiedliwości kulturowej.

³³ Zob. MSW, http://www.msw.gov.pl/portal/pl/691/9032/Informacja_na_temat_mechanizmu_przedkladania_wnioskow_oraz_przekazywania_srodka.html, [dostęp: 22.09.2012]. Działalność stowarzyszeń romskich z terenu Krakowa opisały: M. Lubińska-Bogacka, J. Urbanek, *Współczesne problemy społeczno-edukacyjne Romów w Krakowie*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek...*, s. 185-197.

Tabela 1. Wybrane formy edukacji pozaformalnej dorosłych Romów

Redystrybucyjne formy edukacji dorosłych	Uznaniowe formy edukacji dorosłych
bezpłatne kursy zawodowe dla Romów (kursy: języka polskiego, czytania i pisanie, kroju i szycia, wizażu i stylizacji, komputerowe, prawo jazdy kat. B, spawania, kurs „gospodyni domowa”, kurs kulinarny, nowoczesny sprzedawca z obsługą kasy fiskalnej z fakturowaniem, kurs operatora żurawi przeladunkowych, kurs operatora wózków widłowych), warsztaty (Poruszanie się po rynku pracy, ABC przedsiębiorczości, Aktywne poszukiwanie pracy, warsztaty motywujące), płatne staże zawodowe, poradnictwo prawne i socjalne (edukacja obywatelska), tzw. białe dni, prelekcje z zakresu higieny i profilaktyki (edukacja zdrowotna)	Dni Kultury Romskiej, festiwal, koncerty muzyki cygańskiej, działalność wydawnicza, amatorska twórczość artystyczna (wieczory poezji, wystawy prac artystów romskich), warsztaty antydyskryminacyjne, kampanie społeczne, wystawy, odczyty, Międzynarodowy Tabor Pamięci Romów, Marsz Drogą Śmierci, obchody rocznic zagłady, „Spotkania ze Świadkami”, Romski Instytut Historyczny

Źródło: opracowanie własne.

Rodzi się jednak pytanie, na ile organizatorzy uznaniowych form edukacji w imię dekonstrukcji mitów i negatywnych stereotypów powielają je między innymi poprzez: opieranie się na pozytywnych stereotypach Romów (koncerty, zabawy, wystawy) i pielęgnowanie statusu ofiary (marsze pamięci, obchody rocznic martyrologicznych) wśród Romów (po)znających historię Porajmos.

Próba ewaluacji edukacji dorosłych Romów

Z Raportu końcowego z badania ewaluacyjnego „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” wynika, że „podejmowane działania systemowe – szkolenia, doradztwo – nie przynoszą efektów. Nie zwiększa się liczba Romów, którzy są zatrudnieni”³⁴.

Redystrybucja usług edukacyjnych bywa działaniem pozornym, gdyż nie zawsze towarzyszy jej cel w postaci dekonstrukcji mitów i stereotypów – zarówno wśród Romów,

³⁴ Raport końcowy z badania ewaluacyjnego „Programu na rzecz społeczności romskiej w Polsce” realizowanego w ramach projektu „Q jakości – poprawa jakości funkcjonowania Programu Romskiego”, Warszawa 2011, dostępne w sieci: <http://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/Raport-z-badania-ewaluacyjnego-Programu-na-rzecz-spolesznosci-romskiej-w-Polsce.pdf>.

jak i nie-Romów³⁵. „Romowie jako nietrafione uważają działania związane z rynkiem pracy, [...] mówią o przesycie szkoleniami, które nie dają potem gwarancji zatrudnienia. Nie są to działania motywujące” – w taki sposób o działaniach w ramach Programu piszą autorzy raportu ewaluacyjnego³⁶. Biorąc pod uwagę wysoką stopę bezrobocia w Polsce, sukces edukacyjny zwieńczony zatrudnieniem się nie przybliża.

Obserwacja sposobu realizacji działalności edukacyjnej typu redystrybucyjnego pozwala na stwierdzenie, że niejednokrotnie pod pozorem „modnej” w ostatniej dekadzie pomocy Romom, organizatorzy usług edukacyjnych (tak Romowie, jak i nie-Romowie) realizują własne cele. Zdaniem Łukasza Kwadransa „grupa etniczna Romów staje się obecnie grupą interesu, poprzez którą jednostki realizują swoje cele ekonomiczne i polityczne”³⁷.

Biorąc również pod uwagę to, że organizatorami redystrybucyjnych form edukacji Romów, szczególnie tych z zakresu aktywizacji zawodowej, są najczęściej urzędy pracy i ośrodki pomocy społecznej, a więc instytucje, od których niejednokrotnie Romowie są zależni, nasuwa się pytanie, na ile udział w edukacji tego rodzaju motywowany jest chęcią zmian, a na ile obawą przed utratą świadczeń. Jak zauważyła jedna z respondentek – negatywne motywowanie bywa skuteczne:

część naszych najbardziej potrzebujących Romów chce zmienić coś w swoim życiu, ale oni muszą już na starcie widzieć jakieś korzyści, inaczej nie poświęcą czasu, choć mają go dużo (K2).

Kolejna respondentka – najpierw uczestniczka licznych kursów, później organizatorka edukacji pozaformalnej, podsumowuje:

dużo dobrego się działo, oni wyszli z domów, musieli zadbać bardziej o siebie, bo do ludzi wychodzili. Część zrobiła prawo jazdy, ale mają trudności z pracą, bo nie umieją pisać. Myśmymy im nawet koperty adresowały, ale z czasem zorientowałam się, że tak działając, daleko nie dojdziemy, więc ile bojów stoczyłyśmy, żeby próbować ich uczyć samodzielności i większej inicjatywy, żeby pokazali, że Rom to nie brudas i leń (K1).

Ewaluacja uznaniowych form edukacji dorosłych również przysparza wielu trudności i rodzi wiele pytań o zasadność ich kontynuowania.

Z pewnością można stwierdzić, że historia Romów jest historią marginalizacji, dyskryminacji, prześladowań i niesprawiedliwości. Dokumentacja i przekaz historii,

³⁵ Istnieje niewielkie prawdopodobieństwo, że osoba pochodzenia romskiego po ukończeniu kursu zdobędzie pracę. Pracodawca w trakcie pierwszego spotkania nie jest w stanie zweryfikować nawet najlepszych umiejętności potencjalnego pracownika, za to z dużą dozą pewności jest w stanie określić przynależność etniczną osoby starającej się o pracę.

³⁶ Cyt. za: Raport końcowy z badania ewaluacyjnego..., s. 58.

³⁷ Ł. Kwadrans, *Polscy Romowie – studium socjologiczne na przykładzie Świebodzic*, dostępne w sieci: Romowie.info, <http://www.romowie.info/post/polscy-romowie-studium-socjologiczne-na-przykladzie-swiebodzic/7>.

której podejmują się nie tylko romscy aktywiści, jest ważna, gdyż sprzyja budowaniu świadomości historycznej, może przyczyniać się do integracji zantagonizowanych grup romskich, a w dalszej perspektywie do wytworzenia tożsamości ponadgrupowej³⁸. Co więcej, edukacja historyczna, przyjmująca formę zbiorowych działań upamiętniających, pozwala uczestnikom „włączyć indywidualne wspomnienia w pamięć grupową i wytworzyć tradycję historyczną, do której Romowie mogliby się odwoływać”³⁹. Jedna z respondentek zaznaczyła:

u mnie w domu mówiło się, że Romowie byli mordowani, no ale ja dopiero teraz wiem, co znaczy słowo zagłada i byłam z dziećmi w Oświęcimiu, pokazałam to miejsce (K2).

Zdaniem Sławomira Kaprałskiego status ofiary może być przydatny w przypadku domagania się czegoś od społeczeństwa i państwa, gdyż daje możliwość manipulowania poczuciem winy i odpowiedzialności społecznej. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że grupa doznająca niesprawiedliwości, prześladowana, może w status ofiary uwierzyć, a nawet zinternalizować go, jako niezmienny element życia. Zaangażowanie w aktywność edukacyjną z zakresu historii zagłady Romów świadczy również o potrzebie wsparcia zagrożonej tożsamości przez działania ożywiające pamięć, jednoczące wokół wartości romskiej historii. Zaangażowanie to można interpretować równocześnie jako chęć uprawomocnienia obecnej niesprawiedliwości. Podkreślanie ciągłości prześladowań rodzi przeświadczenie, że brak wykształcenia, bezrobocie, bieda, segregacja są jedynie rezultatem historii pisanej przez oprawców.

Z perspektywy rozważań nad sprawiedliwością społeczną, której podejmuje się N. Fraser, status ofiary utrzymywany dzięki uznaniowym formom edukacji domaga się rekompensaty w postaci redystrybucji. Można również przypuszczać, że status ów usprawiedliwia bierność i roszczeniowość niektórych Romów –

Romowie często myślą, że im się należy, ale to nie jest tak, że my chcemy wszystko za darmo. Czasem to po prostu taka bieda jest, no tak jest źle, tyle krzywdy, że człowiek domaga się, krzyczy w urzędzie, bo już inaczej nie umie (K3).

Obszarem, z którego Romowie są naprawdę dumni, jest kultura. Autorzy raportu ewaluacyjnego zaznaczają, że Romowie uważają festiwale romskie za dobrą okazję do promocji ich kultury. Niektóre jednak opierają się jedynie na pseudopozytywnych stereotypach, zgodnie którymi Romowie są uzdolnieni muzycznie, skłonni do zabawy, do dziecięcej niemal beztroski i niczym nie skrępowanej wolności. Kultura romska to nie tylko taniec i muzyka, ale także określony kodeks zachowań, a więc wielowiekowe tradycje, normy i obyczaje, które nie są powszechnie znane w społeczeństwie polskim.

³⁸ Por. S. Kaprałski, *Romowie i Holocaust*, „Studia Romologica” 2008, nr 1, s. 143-172.

³⁹ Cyt. za: *ibidem*, s. 160.

Przy bliższym poznaniu odmiennosć zachowań kulturowo uznanych i praktykowanych wśród Romów, stojących równocześnie w opozycji do polskich norm prawnych, rodzi dyskusje niepozbawione emocji⁴⁰.

Ewaluacja edukacji dorosłych Romów może budzić wątpliwości w zależności od tego, czy dokonując jej, posługujemy się „miękkimi” czy „twardymi” wskaźnikami skuteczności. Odsetek osób, które uzyskały planowany poziom osiągnięć, ukończyły kurs, staż, uczestniczyły w wydarzeniu kulturalnym to twarde wskaźniki skuteczności, za pomocą których nie dokonamy wglądu w postawy Romów. Do tego potrzebna jest ewaluacja działań z wykorzystaniem miękkich wskaźników skuteczności, a więc odwoływanie się do przyrostu wiedzy, poszerzenia horyzontów myślowych, wzrostu poczucia własnej wartości, zmiany postaw, zmiany hierarchii wartości, a także nabycia przez Romów nowych umiejętności życiowych.

Podążając dalej i odwołując się do raportu Confitea VI, należy stwierdzić, że nawet najwyższa efektywność nie zapewni jakości, jeśli cele podejmowanych działań nie będą adekwatne zarówno do potrzeb⁴¹ samych Romów, jak i do wymagań rynku pracy i zgodnego współżycia społecznego.

Podsumowanie i postulaty

Pozytywistyczna praca u podstaw, w szczególności alfabetyzacja dorosłych Romów, jawi się jako podstawowe i niezbędne narzędzie, dzięki któremu realizacja celów wyższych stanie się możliwa. Zdaniem Olgi Czerniawskiej, powołującej się na słowa Paulo Freire, „nauczyć się czytać i pisać to także rozbudzić w sobie świadomość, że jest się osobą, która może przekształcać swoje środowisko życia, lepiej zbudować swój dom, używać lepszych narzędzi do pracy, brać udział w życiu politycznym przez głosowanie, organizowanie się w stowarzyszenia społeczne [...]”⁴².

Romowie stoją także przed zadaniem nabycia nowych i odświeżenia starych umiejętności. Oferta edukacyjna, jakkolwiek budzi wątpliwości wśród samych Romów, może stać się okazją do odzyskania przez nich zapomnianych, nieużywanych, zaniedbanych kompetencji.

⁴⁰ Mam na myśli wielowiekową tradycję zawierania małżeństw i współżycia seksualnego w wieku, który – według zapisów prawa polskiego – jest wiekiem bezwzględnej ochrony prawnej. W Polsce karane jest współżycie seksualne z osobą poniżej 15. roku życia.

⁴¹ *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych*, Confitea VI, red. H. Bednarczyk, M. Pawłowa, E. Przybylska, Polski Komitet ds. UNESCO, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych, 2010, s. 100-102.

⁴² Za: O. Czerniawska, *Wokół dylematów oświaty dorosłych na przykładzie dyskryminacji pozytywnej*, [w:] *Oświata dorosłych wobec jednostek...*, s. 20-31.

Jedna z kobiet romskich, podsumowując swoją aktywność na rzecz lokalnej społeczności romskiej, zaznaczyła:

Nie umiem teraz powiedzieć, ile kobiet skorzystało naprawdę, ile jedynie uczestniczyło w projektach bezowocnie. Na pewno każda aktywność kulturalna czy edukacyjna jest, niezależnie od efektu, nowym doświadczeniem, a o te doświadczenia trzeba dbać, bo my Romowie to niewiele ich mamy, a jak już mamy, to czasem... szkoda gadać (K2).

Z kolei Fraser pisze: „Nie ma uznania bez redystrybucji”⁴³ i stwierdza, że podejmowanie prób zaradzenia brakowi uznania bez prób likwidacji ogromnych dysproporcji ekonomicznych, staje się symbolicznym, pustym gestem. Badaczka przestrzega również przed niewłaściwą redystrybucją potęgującą w gruncie rzeczy kulturowy brak uznania.

Wyznaczenie właściwej polityki (również oświatowej) wobec mniejszości romskiej jest zadaniem trudnym, zawsze narażonym na krytykę coraz większego grona ekspertów, ale i krytykanctwo ignorantów. Jednak ze względu na to, że niemożliwe jest ustalenie jednej, obiektywnej przyczyny obecnej sytuacji Romów, niemożliwa wydaje się kuraacja z wykorzystaniem edukacji jako jedyne czy też priorytetowe (jak przewiduje rządowy Program) panaceum na wszelkie dolegliwości.

Analizując literaturę dotyczącą społeczno-edukacyjnych problemów społeczności romskiej, a także obserwując działania z zakresu edukacji dorosłych, zaobserwowałam własną ambiwalencję opierającą się na kontinuum między całkowitą negacją sensu działań na rzecz Romów a zachwytem nad każdą działalnością edukacyjną skierowaną do tej grupy. Oczekiwałam szybkich, korzystnych zmian na polu edukacji mniejszości romskiej, nie potrafiąc równocześnie określić ich wektora.

Krytyka rządowego programu i kształcenia pozaformalnego dorosłych Romów, pojawiająca się w naukowych debatach, dyskusjach praktyków i chwilami w mojej własnej ocenie, nie jest jednak w pełni uzasadniona. Kryterium, o którym nie należy zapominać, dokonując ewaluacji aktywności edukacyjnej Romów, jest czas – czas potrzebny na zmiany, które – jeśli ograniczyć się do edukacji – mogą zająć w społeczeństwie większościowym (ciągle mocno uwikłanym w stereotypy i uprzedzenia) dzięki edukacji międzykulturowej, a przez uznanie edukacji jako wartości (lub konieczności) mogą dokonywać się w społeczności romskiej. W tym momencie jednak pojawia się kolejne pytanie, pytanie o motywację Romów, ale i „nasze” chęci do poznawania ich kultury, dzielenia terytorium i deficytowych dóbr (np. pracy).

Rozwiązania dylematu, a może raczej wykonania wspólnej pracy w kierunku równości i odrębności Romów, nie przyniesie dekada realizacji debiutanckiego Programu. Oczekiwanie rewolucyjnych zmian nie jest uzasadnione, o czym przeko-

⁴³ N. Fraser, A. Honneth, *op. cit.*, s. 74.

nałam się podczas warsztatów, w których uczestniczyli również wieloletni praktycy pracy socjalnej, pasjonaci pracy w środowisku romskim. Podkreślali oni to, o czym, przyjmując perspektywę naszej kultury, łatwo zapomnieć – wielowiekowych tradycji, obyczajów, norm postępowania, nawyków, utrwalonej hierarchii wartości nie poznamy i nie „zmienimy” bez czasu potrzebnego na wspólne „oswojenie obecności” oraz łamiąc zasadę „nic o nas bez nas”. Osiągnięcie pozornie sprzecznych celów w postaci równości i „różności” wymaga bowiem dialogu i kulturowych negocjacji, bardziej niż odgórných dyrektyw, indoktrynacji i działań akcyjnych.

Zwolennikom sprawiedliwości N. Fraser proponuje próbę złagodzenia dylematu redystrybucji-uznania poprzez afirmację i transformację. Afirmacja wymierzona jest w rezultaty końcowe, a więc przejawia się poprzez rządowe działania mające na celu „naprawę niewłaściwej dystrybucji poprzez transfer dochodu”⁴⁴ i likwidację braku uznania poprzez „rewaluację niesprawiedliwie deprecjonowanych tożsamości grupowych”⁴⁵. Działania afirmatywne, przyczyniając się do zwiększenia udziału grupy defaworyzowanej w konsumpcji, w życiu społecznym i kulturalnym, jednocześnie nie skutkują naruszeniem zasadniczej struktury ekonomicznej i zróżnicowanej struktury społecznej. Przyczyny niesprawiedliwości pozostają więc nienaruszone, jednak jej skutki i przejawy mogą stać się mniej dotkliwe.

Transformacja z kolei wiąże się z ingerencją w początkowe przyczyny niesprawiedliwości ekonomicznej i kulturowej. Pociągnęłaby ona za sobą radykalne zmiany w obszarze ekonomii i równie głębokie przeobrażenia w obszarze różnic statusu, tożsamości, hierarchii wartości.

Która z tych strategii umożliwiłaby jednocześnie pokonanie niewłaściwej dystrybucji i braku uznania społeczności romskiej? – to pytanie wymagające pogłębionych studiów i dalszych, szerzej zakrojonych, dociekań empirycznych.

EQUALITY OR/AND INDIVIDUALITY? NON-FORMAL EDUCATION OF THE ROMA PEOPLE IN THE LIGHT OF NANCY FRASER'S THEORY

Summary

The article is an attempt to analyse an educational offer in the field of non-formal adults education of the Roma based on Nancy Fraser's considerations of (in)justice. Starting with the characteristic of the Roma community in Poland, numerous social problems, which are a manifestation of symbolic cultural and socio-economic injustice, have been identified. Both types of injustice require different corrective measures. Fraser proposes two instruments used in reducing injustice: redistribution and recognition. In this paper, focusing on education which is often treated as “the cure for all diseases”, the forms of education aiming at elimination both types of injustice were indicated. The effect of pursuing the objective is to achieve equality between the Roma and the bulk of the population, while

⁴⁴ *Ibidem*, s. 80-81.

⁴⁵ *Ibidem*.

simultaneously maintaining one's own identity, individuality and uniqueness. The achievement of seemingly contradictory goals is difficult and raises many questions and doubts about the purpose of the education, its quality and efficiency. These doubts appeared in both the statements of the respondents, as well as in the conclusions formulated by the author. In order to gather study material qualitative field research was used – the contact with several representatives of the Roma community, with participants and organizers of non-formal education was established. Casual interviews, participant observation and documents analysis were used to gain research material.

Keywords: the Roma, non-formal education, economic and cultural injustice, redistribution, recognition

Urszula Dmochowska

ZWALCZANIE ODRADZAJĄCEGO SIĘ ANALFABETYZMU – ZADANIE I WYZWANIE EDUKACJI DOROSŁYCH

W dobie wielopoziomowych i wieloaspektowych przemian kulturowych oraz dynamicznego rozwoju technologii warto przywrócić się ponownie zagadnieniu analfabetyzmu. Wydawałoby się, że społeczeństwa XXI wieku mają już za sobą problem opanowania przez ludzi podstawowych, wystarczających do życia w ponowoczesnej kulturze, kompetencji w zakresie czytania, pisania i wykonywania prostych działań arytmetycznych. Okazuje się jednak, że zjawisko analfabetyzmu, zazwyczaj utożsamiane z minioną rzeczywistością, ponownie staje się obszarem zainteresowań publicystów i naukowców i warto do tej problematyki sięgać na nowo. Natomiast, jak słusznie zauważa Olga Czerniawska, wciąż widoczny jest brak wystarczającej wiedzy na temat analfabetyzmu¹. W artykule omówione zostanie zagadnienie analfabetyzmu ludzi dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem analfabetyzmu funkcjonalnego. W niniejszym opracowaniu uwagę szczególnie skupiono na przedstawieniu rozwiązań niemieckich i brytyjskich w walce z analfabetyzmem.

Tradycyjnie analfabetyzmem nazywano nieumiejętność czytania i pisania, ale dziś pojęcie to jest używane w szerszym kontekście. W literaturze przedmiotu wyodrębniono kilka jego rodzajów, które określane są dodatkową przydawką. **Analfabetyzm realny** to deficyt rozwojowy polegający na braku umiejętności czytania, pisania i wykonywania czterech podstawowych działań arytmetycznych u osób, które osiągnęły określony wiek (w świetle ustaleń UNESCO są to osoby powyżej 15. roku życia)². W zależności od stopnia powyższego deficytu wyróżnia się **analfabetyzm zupełny**, cechujący się całkowitym brakiem umiejętności czytania i pisania oraz częściowy, tzw. półanalfabetyzm, polegający na braku umiejętności pisania przy jednoczesnej zdolności czytania. Ze względu na zakres rozróżniamy analfabetyzm wtórny, informatyczny, społeczny „szeroki” oraz funkcjonalny. Pierwszy z nich, **analfabetyzm wtórny**, jest wynikiem utraty nabytej uprzednio umiejętności pisania i czytania. **Analfabetyzm społeczny**, „szeroki” – według O. Czerniawskiej – przejawia się w życiu osoby, jej

¹ O. Czerniawska, *Problemy alfabetyzacji we Francji*, „Edukacja Dorosłych” 1998, nr 1, s. 94.

² A. Skudrzyk, *Czy zmierza kultura pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*, Katowice 2005, s. 55.

pracy zawodowej oraz aktywności w społeczeństwie. Jednostka posiada wprawdzie umiejętność czytania i pisania, ale jest zamknięta na sprawy świata i środowiska, stając się więźniem własnej niewiedzy³. **Analfabetyzm informatyczny** związany jest z brakiem umiejętności wykorzystania techniki informacyjnej, a zwłaszcza posługiwania się narzędziami pracy, takimi jak komputer, Internet⁴. **Analfabetyzm funkcjonalny** definiowany jest jako nieumiejętność przetwarzania informacji w zakresie czytania, pisanie i liczenia. Sprawność ta konieczna jest do korzystania z materiałów drukowanych, powszechnie spotykanych. W praktyce zjawisko to oznacza nieumiejętność radzenia sobie w typowych dla codziennego życia sytuacjach, wymagających porozumiewania się za pomocą słowa pisanego. W przypadku analfabetyzmu funkcjonalnego należy uwzględniać relację pomiędzy istniejącym a koniecznym (bądź oczekiwanym) stopniem opanowania języka pisanego w jego kontekście historyczno-społecznym. Termin **alfabetyzacja** oznacza działalność edukacyjną dotyczącą opanowania przez uczniów podstawowych umiejętności czytania i pisania, stosowaną w walce przeciw analfabetyzmowi⁵. Natomiast poziom posiadanych umiejętności językowych (określanych **kompetencjami alfabetyzacyjnymi**) zależy przede wszystkim od aktywności człowieka, jego ciekawości świata, charakteru, siły motywów, którymi się kieruje, oraz rozległości zainteresowań⁶. W znacznej mierze kształtują się one pod wpływem otoczenia, zależą od jego wymagań i oczekiwań, a także szans, które ono stwarza. Należy także zwrócić uwagę na dynamiczny i kulturowy aspekt tych kompetencji, nie są one uniwersalne, zależą bowiem od stopnia rozwoju cywilizacyjnego społeczności, której dotyczą. Wraz z pojawianiem się nowych form przekazu i technik audiowizualnych zmienia się sens kompetencji nazywanych alfabetyzmem. W państwach przemysłowych o wysokich wymaganiach co do opanowania mowy pisanej za analfabetów uznawane są również te osoby, które dysponują ograniczonymi możliwościami czytania i pisanie. **Alfabetyzm funkcjonalny** nie jest jednorodną właściwością ludzi, lecz wielowymiarowym, powiązaniem ze sobą zestawem cech i dyspozycji. Nie jest zatem niezmienny i statyczny, stanowi cechę stopniowalną. Dlatego też wskazuje na gradacyjny charakter kompetencji alfabetyzacyjnych⁷. W porównawczych badaniach międzynarodowych wyróżnia się trzy poziomy umiejętności, których brak prowadzi do analfabetyzmu funkcjonalnego. Pierwszy z nich to niezdolność rozumienia tekstów pisanych, które najczęściej wystę-

³ O. Czerniawska, *Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy*, Łódź 1996, s. 23.

⁴ J. Stochmiałek, *Alfabetyzacja informatyczna dorosłych w kontekście procesu wykluczenia społecznego*, „Chowanna” 2005, t. 2 (25), s. 103.

⁵ *Ibidem*, s. 103.

⁶ M. Jadczyk, *Analfabetyzm funkcjonalny Polaków*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 4/5, s. 5.

⁷ *Ibidem*, s. 6.

pują w codziennym otoczeniu. Drugi poziom charakteryzuje się brakiem umiejętności niezbędnych do zrozumienia i wypełnienia dokumentów oraz formularzy, jakimi człowiek powinien posługiwać się w codziennym życiu (np. kwestionariusz osobowy, podanie o pracę, rozkład jazdy, plan dojazdu, tabela czy prosty wykres). Trzeci poziom to nieumiejętność wykonywania prostych obliczeń, na przykład obliczenie odsetka do zapłacenia czy sprawdzenie rachunku⁸.

Analfabetyzm jako problem społeczny

Czytanie nie jest zwykłą umiejętnością zdobytą w szkole, jest umiejętnością społeczną. Jak pisze O. Czerniawska – czytanie nie jest tylko kompetencją, ale i częścią kultury⁹. Brak umiejętności czytania ze zrozumieniem stwarza problem społeczny. Jest zjawiskiem prowadzącym do sytuacji zagrożenia i marginalizacji, ta nierówność powoduje izolację społeczną. Następstwem analfabetyzmu jest życie w warunkach poniżej minimum własnego rozwoju osobowego. Osoby dotknięte analfabetyzmem to bardzo często aktualni bądź potencjalni beneficjenci pomocy społecznej. Zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego im mniej ludzie wiedzą i potrafią, tym więcej pragną dostać i mieć w życiu. Jest to postawa roszczeniowa i przejaw wyuczonej bezradności¹⁰. Półanalfabeci trafiają do zawodów niewymagających kwalifikacji lub też na ogół nie pracują, mają także tendencję do łamania prawa, reakcji ucieczkowych (np. uzależnienia). Im więcej jest w społeczeństwie rodzin z niższymi kwalifikacjami i pozycją społeczną, tym większy jest też odsetek dzieci z tych rodzin zagrożonych analfabetyzmem. Na przykład w Polsce co 25 dziecko pracownika umysłowego z miasta znalazło się w strefie „nędzy” wiedzy szkolnej, natomiast w przypadku dzieci wiejskich dotyczyło to już co 10 dziecka. Dzieci ze środowisk miejskich, pochodzące z rodzin pracowników umysłowych, mają dziesięciokrotnie mniejsze „szanse” na ukończenie szkoły w stanie analfabetyzmu aniżeli dzieci z rodzin pracowników fizycznych, bez kwalifikacji. Można zatem mówić o funkcjonowaniu swoistego koła kulturowej reprodukcji analfabetyzmu, które ogranicza aspiracje edukacyjne oraz rozwojowe dzieci i młodzieży z tych środowisk¹¹.

Często współczesną kulturę określa się mianem kultury dominacji „mówioności” (radio, telewizja, telefon jako środki komunikacji)¹². Zauważamy intensywnie dziś doświadczany związek między życiem społecznym a rozwojem technologii, który

⁸ B. Śliwerski, *Analfabetyzm u progu XXI wieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 1998, t. 21, s. 71.

⁹ O. Czerniawska, *Problemy alfabetyzacji...*, s. 94.

¹⁰ Z. Kwieciński, *I coś po pedagogu w zbójckich czasach?*, „Studia Edukacyjne” 1996, nr 2, s. 32.

¹¹ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 74.

¹² A. Skudrzyk, *op. cit.*, s. 9.

ma swoje reperkusje w kulturze i języku. Jedną z niewątpliwie istotnych przyczyn leżących u podstaw analfabetyzmu jest *ikonizacja*, będąca bezpośrednim skutkiem przemian technicznych i technologicznych towarzyszących komunikacji społecznej, a polegająca na redukcji sfery słownej wobec sfery obrazkowej¹³. Upowszechnienie się telewizji, następnie komputera i Internetu spowodowało przewagę komunikacji wizualnej wykształcając bierną postawę komunikacyjną i dominację odbioru, pozabawioną konieczności tworzenia tekstu. Istnieją na świecie kultury i społeczeństwa oralne, w których występuje przede wszystkim komunikacja werbalna, nie operuje się tam tekstami pisanymi, a przykładem mogą być tu szczepy Indian w Brazylii. Wprawdzie nie są to „czyste kultury oralne”, gdyż wśród ich przedstawicieli około 10% mieszkańców potrafi pisać i czytać¹⁴. Problem ten wydaje się nam odległy z racji istniejącego w krajach rozwiniętych i uprzemysłowionych powszechnego obowiązku szkolnego. Niemniej jednak językoznawcy w zjawisku technologizacji upatrują źródła „nowego typu oralności”¹⁵. Wspomniana „nowa oralność” tworzona jest w dzisiejszej kulturze przy użyciu mediów elektronicznych, ma technologiczny rodowód i charakter i jednocześnie jest zagrożeniem cywilizacyjnym¹⁶. Jak wyżej wspomniano, problem analfabetyzmu przypisywany jest zazwyczaj krajom nierozwiniętym bądź dopiero rozwijającym się. Statystyki wskazują, że analfabetyzm występuje szczególnie w krajach o trudnościach gospodarczych, ubogich, o niewielkich złożach bogactw naturalnych (najwięcej analfabetów żyje kolejno w Azji Południowej, Azji Wschodniej, Afryce Subsaharyjskiej¹⁷), ale przejawia się on w krajach zaliczanych do najwyżej rozwiniętych pod względem społecznym. Na poziomie międzynarodowym badania nad zasięgiem i skalą analfabetyzmu prowadzą: UNESCO, OECD, Centrum Badań Oświatowych i Innowacji Oświatowych (CERI). Ogólnoświatowe akcje na rzecz walki z analfabetyzmem są prowadzone przez UNESCO, które zainicjowało oraz wdrożyło masowe i jednolite programy alfabetyzacji, głównie w krajach Afryki, Ameryki Łacińskiej, Azji. W XX wieku analfabetyzm w skali światowej wyrażony w procentach wykazywał tendencję spadkową: w 1950 roku wynosił 44,3%, w 1970 – 34,2%, a 28% w 1990 roku. Natomiast tendencja wzrostowa analfabetyzmu wyrażonego w liczbach bezwzględnych wynosiła: 700 mln analfabetów w 1950 roku, 742 mln w 1970 roku, 900 mln w 1990 roku. Stały wzrost liczby analfabetów na świecie wynika z rocznego przyrostu całej

¹³ *Ibidem*, s. 48.

¹⁴ B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 69.

¹⁵ A. Skudrzyk, *op. cit.*, s. 36.

¹⁶ A. Kisiełewska, *Oralność telewizji*, [w:] *Słowo w kulturze mediów*, red. Z. Suszczyński, Białystok 1999, s. 125.

¹⁷ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 126.

populacji w krajach rozwijających się, która przewyższa liczbę osób opanowujących w tym czasie umiejętność czytania i pisanie¹⁸.

Analfabetyzm w Polsce

W Polsce badania w zakresie analfabetyzmu ludzi dorosłych prowadzili: Zbigniew Kwieciński, Mikołaj Kozakiewicz, Ryszard Borowicz, Krystyna Szafranec i Ireneusz Białecki. Badania podłużne zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego zrealizował zespół badawczy prof. Z. Kwiecińskiego. Pierwsze badania przeprowadzono wśród osób, które w 1972 roku ukończyły szkołę podstawową; próba wyjściowa objęła ponad 7500 uczniów regionu (powiatu) toruńskiego i włocławskiego. Badania trzydziestolatków (rok 1988) objęły 4831 osób. W ostatnim badaniu tej samej kohorty, gdy badani mieli po 40 lat (1998 r.) znacznie zmniejszono próbę – do 1047 osób. Badania analfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych nie ograniczały się tylko do testów, zrealizowano także obszerne wywiady biograficzne. Uzyskane wyniki pozwoliły na wskazanie związków pomiędzy poziomem alfabetyzacji a jakością życia w dorosłości. Osoby o niskim poziomie alfabetyzacji miały zdecydowanie niższe wykształcenie i znacznie niższe pozycje społeczno-zawodowe. W wieku 30 lat dochody osób, które znajdowały się w obrębie strumienia wyników słabych w zakresie alfabetyzacji funkcjonalnej, były podobne do dochodów osób z bieguna wysokiej alfabetyzacji. Natomiast po 10 latach nastąpiła radykalna odmiana: gorzej alfabetyzowani zarabiali znacznie mniej. Analfabeci byli bardziej zadowoleni z życia w wieku 30 lat, jednakże w wieku 40 lat całościowe oceny z życia były już mniej pozytywne. Czas wolny nie był spędzany diametralnie odmiennie, choć osoby o najwyższym poziomie alfabetyzacji (tzw. prymusi) spędzały go bardziej aktywnie, prorozwojowo, częściej czytali. Przestrzeń przeżyć, wartości uznawane i orientacje życiowe analfabetów skupione były bardziej na potrzebach elementarnych, na sobie i rodzinie, podczas gdy „prymusi” byli bardziej otwarci na wartości pozaosobiste, na profesjonalizm, kontakty z szerszym kręgiem osób i dobrami kultury. Osoby dobrze alfabetyzowane, wykształcone zdecydowanie bardziej akceptowały przemiany, które zaszły w Polsce w latach 90., popierały demokrację, własność, wolność słowa i tolerancję. Analfabeci byli z kolei bardzo niezadowoleni z przemian po 1989 roku, silnie odczuwali kłopoty materialne rodziny, byli przeciwko własności i gospodarce wolnorynkowej¹⁹.

¹⁸ B. Śliwerski, *Analfabetyzm jako jeden z kluczowych problemów badawczych nauk o wychowaniu i interwencji władz oświatowych*, [w:] *Zmiana społeczna. Edukacja – polityka oświatowa – kultura*, red. R. Kwiecińska, J.M. Łukasik, Kraków 2012, s. 188.

¹⁹ Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń–Olsztyn 2002, s. 90-93.

Obszerne badania nad zasięgiem i skalą zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych przeprowadzono w 1994 roku w dziewięciu krajach (Kanada, Stany Zjednoczone, Niemcy, Holandia, Szwecja, Polska, Szwajcaria, Irlandia, Francja). W Polsce próbą badawczą objęto 3000 osób (kobiet i mężczyzn w wieku od 16 do 65 lat), projekt badawczy został zrealizowany na zlecenie MEN, przy wsparciu między innymi UNESCO, MPiSS, UNDP. Omówieniem i porównaniem polskich wyników z innymi krajami zajął się I. Białecki²⁰. Z przeprowadzonych analiz wynika, że Polacy zajęli ostatnie miejsce, jeśli chodzi o poziom alfabetyzmu funkcjonalnego. Na najniższym poziomie znalazło się aż 40% spośród badanych Polaków, natomiast, dla porównania, na tym samym poziomie znajduje się około 15% Szwajcarów, 20% Amerykanów, 8% Niemców²¹. Zaskakująco wysoki (najwyższy wśród porównywanych krajów) jest w Polsce odsetek badanych z wyższym wykształceniem lokujących się na najniższym poziomie alfabetyzmu²².

Kolejne badania dotyczące analfabetyzmu funkcjonalnego dorosłych wykonano w 2000 roku, na zlecenie OECD. Wynikało z nich, że dorośli Polacy wykazują większy niż inne narody analfabetyzm funkcjonalny. Ponad połowa ma trudności z rozumieniem prostych tekstów, takich jak ulotki promocyjne, instrukcje obsługi, wiadomości dziennika telewizyjnego czy informacje o używaniu leków. Trudności te dotyczyły 8 na 10 badanych Polaków (od 2 do 3 z UE). Z obliczeniem stopy procentowej i rozliczeniem podatków radził sobie co 7 badany Polak. Ponad pięciokrotnie gorzej niż badani z UE Polacy radzili sobie w zakresie umiejętności posługiwania się nowymi technikami i korzystania z usług informatycznych i bankowych²³.

Rozwiązania niemieckie i brytyjskie w walce z analfabetyzmem

Problem analfabetyzmu w Niemczech ma dość złożoną historię. Już w XVIII i XIX wieku częściowo wprowadzono obowiązek szkolny. Zakładano zatem, że wszyscy dorośli zdobyli minimum kompetencji w pisaniu i liczeniu. Problem analfabetyzmu uchodził wówczas za usunięty, w związku z tym nie podejmowano w tej dziedzinie żadnych badań. Dopiero pod koniec lat 70. XX wieku zwrócono uwagę na problem niedostatecznych kompetencji używania języka pisanego. Przejawem braków w zakresie edukacji podstawowej była wzrastająca liczba osób zainteresowanych kursami ortografii organizowanymi na uniwersytetach ludowych. W konsekwencji uniwersytety

²⁰ I. Białecki, *Analfabetyzm funkcjonalny*, „Res Publica Nowa” 1996, nr 6, s. 69.

²¹ *Ibidem*, s. 70.

²² *Ibidem*, s. 72.

²³ J. Łysek, *Analfabetyzm funkcjonalny uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 1-2, s. 189.

ludowe w RFN podejmowały pojedyncze inicjatywy na rzecz walki z analfabetyzmem. Natomiast w NRD problem analfabetyzmu uchodził za nieobecny aż do 1990 roku. Język pisany nie wszędzie był niezbędny, możliwe było załatwianie wielu spraw jedynie za pomocą przekazu ustnego (osobom niewykwalifikowanym, pracującym na budowie, w rolnictwie, w magazynach wydawano polecenia ustnie). Sytuacja ta uległa zmianie wraz z postępem technicznym, wzrastającą automatyzacją i komputeryzacją wielu obszarów życia. Działania na rzecz podnoszenia kompetencji alfabetyzacyjnych zintensyfikowano, gdy przeprowadzone przez specjalistów badania wykazały, że w Niemczech są co najmniej cztery miliony funkcjonalnych analfabetów, których indywidualne umiejętności czytania, pisania i liczenia nie odpowiadają aktualnym wymogom cywilizacyjnym²⁴. Od kilku lat działania dotyczące alfabetyzacji i kształcenia podstawowego w obszarze badań i opracowywania koncepcji dla praktyki intensywnie się rozwijają. W 2003 roku z inicjatywy Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych (BMBF) ukonstytuował się Sojusz na Rzecz Alfabetyzacji i Kształcenia Podstawowego, do którego należą różne instytucje edukacyjne i stowarzyszenia. Na lata 2008-2012 ustanowiono jako zasadniczy punkt wsparcia: „zamierzenia badawcze i opracowania koncepcyjne w obszarze alfabetyzacji/kształcenia podstawowego”²⁵. W rezultacie działań opracowano i wdrożono liczne programy edukacji podstawowej dorosłych. Głównymi oferentami kursów alfabetyzacji i kursów kształcenia podstawowego w Niemczech są przede wszystkim uniwersytety ludowe (87% spośród wszystkich oferowanych kursów), prywatne instytucje (6%), stowarzyszenia (5%), instytucje kościelne (1%), pozostałe instytucje (1%)²⁶.

Wiele przedsięwzięć zainicjował i zrealizował Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych – *Deutscher Volkshochschul-Verband* (DVV). Jedną z inicjatyw tego związku jest projekt „Alphabit”, w ramach którego opracowywano i wdrożono grę edukacyjną online *Winterfest*²⁷. Za jej pomocą odbiorca (zazwyczaj jest to młody dorosły) przyswaja podstawowe umiejętności (w zakresie czytania, pisania, liczenia), wykorzystując komputer. Zadania i ćwiczenia wykonywane podczas gry pozwalają skutecznie poradzić sobie w codziennym życiu i przyczyniają się do rozwoju osobistego. Komputerowy program *Winterfest* wykorzystywany był także w ramach kursów alfabetyzacyjnych

²⁴ I. Börjesson, *Alfabetyzacja i kształcenie podstawowe w Niemczech*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2011, t. 12, red. S. Słowińska, s. 59.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ W. Viol, *Aktuelle Daten und Fakten zur Alphabetisierung und Grundbildung*, „Hessische Blätter für Volksbildung” 2010, nr 3, s. 213.

²⁷ K. Schneuder, *Alphabetisierungs- und Grundbildungsprojekte vor dem erfolgreichen Abschluss*, „Jahresbericht 2010/2011. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.”, Bonn 2011, s. 10-11.

realizowanych na uniwersytetach ludowych w latach 2007-2011²⁸. Godny uwagi wydaje się też projekt „ProGrundbildung” realizowany przez DVV przy współpracy z partnerami: Niemieckim Instytutem Edukacji Dorosłych i Bawarskim Stowarzyszeniem Edukacji Dorosłych. Przedsięwzięcie ma na celu przede wszystkim profesjonalizację kadry prowadzącej kursy, skupia się na kształceniu nauczycieli, trenerów, liderów edukacji podstawowej. Celem działań realizowanych w ramach tego projektu jest również utworzenie sieci współpracy między zespołami zajmującymi się programami alfabetyzacyjnymi, promowanie kursów, upowszechnienie nowoczesnych szkoleń, a także przekazanie w ramach kursów specjalistycznej wiedzy z zakresu metodyki nauczania podstawowego²⁹. Inny projekt „Ich-will-lernen.de” (chcę-się-uczyć) zorientowany jest na alfabetyzację realizowaną w formie e-learningowej. Portal ten został opracowany przez Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych z funduszy Federalnego Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych. Korzystanie z platformy jest bezpłatne, projekt jest realizowany od 2011 roku, a jego ukończenie przewidywane jest na 2014 rok. „Ich-will-lernen.de” to największy w Niemczech otwarty portal internetowy zawierający ponad 31 000 ćwiczeń z zakresu edukacji podstawowej. „Ich-will-lernen.de” zaprojektowany jest jako platforma, na której znajduje się w sumie 16 poziomów nauczania. Od nauki poszczególnych liter począwszy, przez realizację różnego typu zadań (krzyżówek, piramid liczb), do czytania doniesień prasowych, uczestnictwa w chatroomach. Ćwiczenia w zakresie sprawności językowych są wzbogacane bogatą grafiką, dźwiękami audio, a ich treść jest ściśle powiązana z sytuacjami z życia codziennego. Portal ten przeznaczony jest do nauki funkcjonalnych analfabetów, a także osób, które porzuciły szkołę³⁰. Od 2008 roku do chwili obecnej realizowany jest „Monitor-Projekt”³¹, opracowany w celu gromadzenia i analizowania danych na temat stanu alfabetyzacji i programów edukacji podstawowej w Niemczech. Corocznie instytucje zajmujące się alfabetyzacją i edukacją podstawową dorosłych uzupełniają ankietę online. Zgromadzone wyniki są opracowywane i udostępniane opinii publicznej w formie raportu. Monitorowanie poziomu analfabetyzmu i systematyczna ewaluacja realizowanych programów edukacji podstawowej ludzi dorosłych ma za zadanie zapewnić niezawodną bazę danych, która może posłużyć do projektowania i udoskonalania dalszych działań praktycznych oraz podnoszenia jakości kształcenia podstawowego dorosłych. Warto także wspomnieć o projekcie „EQUALS”, realizującym idee alfabetyzacji integrującej społecznie. Brandenburski Związek Uniwersytetów Ludowych wraz z Uniwersytetem

²⁸ G. Frieling, *Alphabetisierung: Grundbildungspakt muss dringend kommen*, „Jahresbericht 2010/2011. Deutscher Volkshochschul-Verband e.V.”, Bonn 2011, s. 8.

²⁹ K. Schneuder, *op. cit.*, s. 11.

³⁰ <http://www.grundbildung.de/dvv-lernportal/alphavz/> [dostęp: 18.10.2012].

³¹ <http://www.dvv-vhs.de> [dostęp: 18.10.2012].

Ludowym w Poczdamie, przy wsparciu BMBF, zainicjował budowanie Alfa-Bündnisse, czyli tak zwanych Alfa-Sojuszy. Celem tego przedsięwzięcia jest wciągnięcie do sieci wsparcia możliwie wielu instytucji i organizacji, które z racji swej profesji mają kontakt z funkcjonalnymi analfabetami. Są to między innymi agencje pracy, ośrodki rodzinne, szkoły, *jobcenter*. Autorom projektu zależy przede wszystkim na uwrażliwieniu pracowników tych instytucji na problem analfabetyzmu. Ważne jest, aby potrafili oni rozpoznawać sytuacje braków w zakresie podstawowych kompetencji językowych oraz udzielali odpowiedniej pomocy, wspierali w formie poradnictwa. Chodzi także o to, aby otworzyć różne drogi dostępu do ludzi z niewystarczającymi umiejętnościami języka pisanego i by pozyskać uczestników. Celem budowanej sieci wsparcia jest również tworzenie nowych miejsc i form uczenia się, tak by odbywało się ono w kontekstach, które dla poszczególnych jednostek mają sens³².

W zwalczanie analfabetyzmu w Anglii i Walii zaangażowana jest Basic Skills Agency (Agencja Podstawowych Umiejętności). Jest to organizacja do spraw umiejętności pisania, czytania i liczenia, działająca w Anglii i Walii pod auspicjami Narodowego Instytutu Ustawicznej Edukacji Dorosłych (National Institute of Adult Continuing Education – NIACE). Według badań w społeczeństwie brytyjskim co szósta osoba ma poważne problemy z pisanem, czytaniem i podstawami matematyki. Zatem około 6,5 miliona ludzi w Anglii i Walii boryka się z poważnymi problemami alfabetyzacyjnymi³³. Basic Skills Agency specjalizuje się w kursach alfabetyzacyjnych (Literacy and Basic Skills), a od 1995 roku do jej zadań należą także szkolenia podstawowych umiejętności wśród bezrobotnych, w miejscu pracy oraz młodych ludzi. Z Agencją Podstawowych Umiejętności współpracują kolegia i instytucje edukacji dalszej. Oferują one specjalnie przygotowane programy alfabetyzacyjne, skierowane szczególnie do osób, dla których język angielski jest drugim językiem. Adresowane są także do mniejszości narodowych, w tym także do Polaków. Przykładem takiego programu jest Education for Speakers of Other Languages (ESOL). W instytucjach edukacji dalszej w roku szkolnym 1995/1996 zrealizowano 2116 różnych programów alfabetyzacyjnych, w których uczestniczyło 328 801 dorosłych³⁴. Prowadzono programy alfabetyzacji funkcjonalnej, programy dla więźniów (na zasadzie kontraktu), bezrobotnych oraz wyżej wspomniany ESOL. Kolegia edukacji dalszej nie są jedynymi organizatorami kursów alfabetyzacyjnych w Anglii i Walii, swoje zasługi mają także organizacje szkoleniowe, wolontarystyczne, więzienia, pracodawcy, LEAs. Procentowy udział kursów przedstawia poniższa tabela.

³² I. Börjesson, *op. cit.*, s. 63.

³³ The Basic Skills Agency, *Staying the Course*, London 1997, s. 3-4.

³⁴ The Basic Skills Agency, *Basic Skills for Adults*, London 1997, s. 3.

Tabela 1. Organizatorzy kursów alfabetyzacyjnych w Anglii i Walii

	Rodzaj organizacji	Kursy alfabetyzacyjne
Anglia	Kolegia edukacji dalszej	59,8%
	LEAs	23,2%
	Więzienia	12,6%
	Organizacje szkoleniowe	1,8%
	Organizacje wolontarystyczne	0,7%
	Inne	0,2%
Walnia	Kolegia edukacji dalszej	88,8%
	LEAs	5,5%
	Więzienia	1,5%
	Organizacje szkoleniowe	2,2%
	Organizacje wolontarystyczne	2,3%
	Inne	0,2%

Źródło: A. Matlakiewicz, *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2003, s. 173.

Wskazania dla praktyki

Implikacje niskiego poziomu alfabetyzmu dla sprawnego funkcjonowania gospodarki, państwa i demokracji są trudne do zmierzenia i oszacowania, nie ma jednak wątpliwości co do tego, że ogólny poziom kompetencji alfabetyzacyjnych ma istotny wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa jako całości. Podnoszenie tego poziomu nie jest więc jedynie sprawą indywidualnych szans jednostek. Jest to wyzwanie i zadanie stojące przed instytucjami edukacji dorosłych. Rekomendacje dotyczące przeciwdziałania zjawisku analfabetyzmu, wydawane na szczeblu europejskim i ogólnopolskim, podkreślają wagę podnoszenia jakości kształcenia. Zazwyczaj dotyczy to edukacji dzieci i młodzieży, natomiast obszar walki z analfabetyzmem wśród ludzi dorosłych w Polsce jest zaniedbany. Walka z analfabetyzmem wśród osób dorosłych jest niezwykle trudna, ponieważ dorośli analfabeci niechętnie przyznają się do problemów z czytaniem i pisanem. Nie są zainteresowani też swoim dalszym kształceniem, nie korzystają z ofert edukacji ustawicznej, czego dowodzą badania przeprowadzone na zlecenie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), które wykazały,

że udział dorosłych Polaków w kształceniu ustawicznym w 2002 roku wyniósł zaledwie 1,5%. Wynik ten sytuuje Polskę bardzo nisko w rankingu międzynarodowym³⁵. Jak wskazuje Zbigniew Kwieciński, proces popadania w analfabetyzm funkcjonalny zaczyna się tuż po ukończeniu szkoły podstawowej, niezauważony i niezdiagnozowany może się istotnie pogłębiać³⁶. Natomiast osoby dorosłe często zaprzestają czynnie i stale posługiwać się wiedzą nabytą w szkole, gdyż jest ona odległa od ich codziennego życia. Wynikający stąd analfabetyzm dzieli wówczas społeczeństwo na środowiska aktywne i bierne, gdyż osoby z tym deficytem nie są w stanie czynnie i świadomie uczestniczyć w życiu społecznym. Ponadto w społeczeństwie polskim brakuje świadomości, że istnieje potrzeba podnoszenia podstawowych kompetencji językowych. Wydaje się, że polski rynek pracy nie wymusza aktywnych postaw wobec własnych umiejętności, nie skłania do obiektywnej oceny swoich możliwości zawodowych. Większość Polaków, wśród których blisko 70% lokuje się na niskich poziomach kompetencji alfabetyzacyjnych, jest przekonana, że ich własne kwalifikacje nie ograniczają szans awansu, ani też możliwości znalezienia nowej pracy³⁷.

Wyrównywanie braków w kształceniu podstawowym jest wyzwaniem stojącym przed edukacją dorosłych, a O. Czerniawska podkreśla, że alfabetyzacja powinna stać się jej integralną częścią. Kształcenie podstawowe powinno być nie tylko jednym z działów edukacji dorosłych, ale i pierwszym etapem w edukacji permanentnej, o czym warto pamiętać w sytuacji rozwoju kultury wizualnej w społeczeństwach ponowoczesnych. Globalne społeczeństwo informacyjne stwarza nowe szanse, ale także przynosi nowe zagrożenia. Społeczność nienadążająca za rozwojem może rezygnować z własnych ambicji, co może doprowadzić do wykluczenia społecznego i powiększania dystansu pomiędzy ludźmi wykształconymi i kompetentnymi a tymi, którzy pozbawieni są dostępu do szeroko rozumianej technologii informacyjnej. Analfabeci całkowici, wtórni, półanalfabeci, a także osoby o niskim poziomie kompetencji alfabetyzacyjnych narażeni są na bezrobocie, z wszystkimi jego konsekwencjami. Dlatego oferty kształcenia podstawowego dla dorosłych powinny odzwierciedlać, w jakich dziedzinach należy uzupełniać deficyty wiedzy oraz jakie kompetencje podstawowe powinni zdobywać uczestnicy. Z ofertą edukacyjną warto dotrzeć do ludzi o niskim poziomie wykształcenia, uświadomić problem i rozbudzić potrzeby edukacyjne. Ważne jest też przygotowanie ofert skierowanych do konkretnych grup docelowych,

³⁵ P. Błędowski, M. Nowakowska, *Podstawy kształcenia ustawicznego. Poradnik*, Łódź 2010, s. 25.

³⁶ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Toruń 1995, s. 20.

³⁷ H. Gulczyńska, E. Świerzbowska-Kowalik, *Alfabetyzm funkcjonalny – kwalifikacje – praca*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1996, nr 7, s. 6.

szczególnie zagrożonych marginalizacją społeczną (niepełnosprawni, długotrwale bezrobotni, imigranci, mniejszości narodowe i etniczne). Trudność polega na tym, że osoby z niewystarczającymi kompetencjami podstawowymi bądź analfabeci funkcjonalni tworzą grupy heterogeniczne. Różnicuje ich położenie społeczne, biografia edukacyjna, posiadana wiedza i umiejętności, a także motywacja do ponownego podjęcia nauki czytania i pisania. Przyczynami barier edukacyjnych są bieda, wstyd, demotywujące uprzednie doświadczenia szkolne, ograniczona mobilność, brak czasu bądź brak wystarczających informacji. Wymienione przeszkody często nakładają się na siebie i wzmacniają niechęć do podjęcia edukacji wyrównawczej. Ponadto osoby dotknięte problemem analfabetyzmu, a w szczególności funkcjonalni analfabeci, mają wypracowane pewne strategie ukrywania, maskowania problemu. W związku z tym wyzwaniem stojącym przed polityką oświatową jest wykrycie nisz w zapotrzebowaniach oraz opracowanie odpowiednich działań rekrutacyjnych. Zróżnicowane i efektywne działania, już na etapie pozyskiwania grup docelowych, odgrywają bardzo istotną rolę, ponieważ stanowią pierwszą fazę w pracy z osobami dorosłymi o niewystarczających kompetencjach podstawowych.

Działania zwalczające analfabetyzm wymagają podejścia kompleksowego, zaangażowania wielu podmiotów, współpracy ze sobą instytucji publicznych i społecznych. Potrzebne są tu inicjatywy polityki oświatowej umożliwiające stabilne, długofalowe, zabezpieczone instytucjonalnie oraz elastyczne w wykorzystaniu oferty kształcenia podstawowego dla dorosłych. Walka z omawianym zjawiskiem wymaga tworzenia specjalnych służb alfabetyzacyjnych, współpracy związków zawodowych, organizacji społecznych, powoływania interdyscyplinarnych zespołów. Tworząc koncepcje dydaktyczne, należałoby także brać pod uwagę subiektywne interesy uczestników oraz uwzględnić udział analfabetów w organizacji ich edukacji i tworzeniu metod³⁸. W obszarze walki z analfabetyzmem znaczącą rolę upatrywać można w Uniwersytetach Trzeciego Wieku. Jako wzór mogą posłużyć rozwiązania niemieckie, gdzie duże zasługi w podnoszeniu kompetencji alfabetyzacyjnych mają Uniwersytety Ludowe, które we współpracy z innymi instytucjami z powodzeniem realizują liczne projekty edukacyjne skierowane do osób dorosłych zagrożonych analfabetyzmem.

³⁸ O. Czerniawska, *Problemy alfabetyzacji...*, s. 97.

ELIMINATING RESURGENT ILLITERACY – ENDEAVOURS AND CHALLENGES IN ADULT EDUCATION

Summary

This article aims at presenting the phenomenon of adult illiteracy. Moreover, highlighted is the aspect of functional illiteracy. Differences between the spectrum and levels of illiteracy are enumerated. Illiteracy is considered in the context of the fast pace of civilisation processes, pointing to its causes as well as its sociological and economic consequences. In this article actual research data on illiteracy in Poland and specified European countries is gathered. Thus, action against illiteracy is presented adhering to the British and German results of study. Investigated are specified projects realised in Germany for the last few years. The necessity of adult illiteracy investigation and its spectrum are highlighted in addition to taking preliminary action against adult illiteracy in the form of adult basic literacy education. The concept of developing the consciousness and motivation towards further adult education is a challenge as well as the principal role of the institutions responsible for the aim. The educational process and its project should be dedicated especially to people on a low level of education and raising consciousness of the problem spectrum and inspire adults towards further education. It is crucial to prepare educational offers that focus on specified groups of adults, namely, the groups facing social and educational rejection. The issue of literacy needs further academic investigation in the sphere of adult education in relation to setting tasks in educational politics and prompting legislature in Poland to satisfy the educational needs of contemporary adults.

Keywords: illiteracy, functional illiteracy, adult literacy

Sylvana Dietel

WYMIARY EMOCJI I ICH ZNACZENIE W EDUKACJI DOROSŁYCH

Punkt wyjścia

Wymiary¹ emocji dotyczą wielu kompleksowych obszarów ludzkiego życia i uczenia się. Emocje są często odróżniane od uczuć jako subiektywnych komponentów doznań na podstawie funkcji psychologicznych i funkcji związanych z działaniem, aczkolwiek elementy te należy postrzegać jako współgrające ze sobą. „Pełna definicja emocji musi [...] uwzględniać w równym stopniu trzy aspekty: (a) doznawanie lub świadome odczuwanie uczucia, (b) procesy, które rozgrywają się w mózgu i w systemie nerwowym, i (c) widoczne, szczególnie na twarzy, sposoby ekspresji”². Emocje

wiele łączy z innymi komponentami, jak choćby z motywami, np. historia rozwoju i uczenia się, określone odniesienie do środowiska, bardziej lub mniej stabilne umocowanie w osobowości, związek z obrazem siebie i tożsamością, oddziaływanie widoczne na zewnątrz, np. przy określonych osiągnięciach lub też przy pewnych zaburzeniach i trudnościach itd. Emocje są silnie powiązane ze wszystkimi innymi procesami odczuwania i działania jednostki³.

Niemal wszelkie postrzeganie i w ogóle procesy poznawcze zawierają element emocjonalny, nie widzimy bowiem po prostu domu, lecz piękny, brzydki czy luksusowy dom. Emocje nie muszą być powiązane z konkretnymi działaniami, ponieważ można się bać, a jednak nie uciekać, można być wściekłym, a mimo to uśmiechać się. Ponadto takie same działania mogą wynikać z odmiennych odczuć, nastawień i motywów. W związku z dynamiką grupową ważne jest, że emocje są zaraźliwe. Nastroje w grupach mogą się raptownie zmienić, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym.

Nie zawsze jest możliwe jednoznaczne określenie emocji, między innymi dlatego, że mogą one ze sobą sprzęgać. Sprzężenie strachu i zainteresowania może stwarzać

¹ Wymiary emocji są rozległe, rozgałęzione, powiązane z badaniami w różnych dyscyplinach.

² C.E. Izard, *Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*, Weinheim 1999, s. 20.

³ D. Ulich, *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*, München 1989, s. 17.

okazję do edukacji⁴. Decydujący jest tutaj stopień natężenia emocji, to znaczy: gdy wspomniane emocje są równie silne, to przy negatywnych, wywołujących strach, kryzysowych, nowych sytuacjach możliwy jest pozytywny rozwój wywołany przez emocje aktywizujące zainteresowanie.

Emocje znajdują się więc w centrum wszystkich ludzkich reakcji i interpretacji. Stają się silne w sytuacji obciążenia. Dla jednostki stanowi to wyzwanie, oznacza bowiem konieczność wymagającego wysiłku radzenia sobie z nimi. Emocje leżą u podstaw podejmowania decyzji; wpływają one także na zainteresowanie edukacją, stosunki międzyludzkie i komunikację. Należy zwłaszcza podkreślić, że nie są one jedynie automatycznie związane z ciałem, lecz są w nie wpisane. Ich przejawy, według psychologii różnic indywidualnych⁵, są zarówno częściowo wrodzone, jak i nabyte w drodze socjalizacji. Schematy emocjonalne bywają więc też różne w zależności od kultury i płci. Jeżeli w drodze refleksji ich wpływ zostanie rozpoznany, to ciało przestaje być dla człowieka tylko instrumentem. Przez ciało człowiek doświadcza emocji i wyraża je, a jednocześnie oddziałują one na ciało. Tak więc w zależności od rozwoju i intensywności wpływają one także na zdrowie, chorobę i dobre samopoczucie.

Wymiar funkcji⁶

Pod wpływem wyników badań w obszarze neurobiologii z lat 90. XX wieku emocjom przypisuje się dziś większe znaczenie. „Badania emocji i badania z zakresu neurobiologii przypisują emocjom rozległy wpływ na procesy kognitywne. Emocjonalność przestaje być traktowana jako mniej ważny obszar rozwoju psychicznego, lecz dostrzega się jej obecność w różnych procesach psychicznych. Rezultatem badań neurobiologicznych jest pogląd o wzajemnej zależności zdolności emocjonalnych i kognitywnych”⁷.

a) Pamięć

Nie wszystkie procesy związane z pamięcią zostały szczegółowo rozpoznane. Najważniejsze jest jednak, że znane są podstawowe funkcje kory przedczołowej (pamięć robocza i uwaga), hipokampu (deklaratywna pamięć długotrwała), kory sensorycznej

⁴ S. Otto, *Negativität als Bildungsanlass. Pilotstudie über negative Gefühle. Erwachsenenpädagogischer Report*, Berlin 2005.

⁵ C.E. Izard, *op. cit.*

⁶ Poniższe wywody opierają się na systematycznym opracowaniu wyników badań neurobiologicznych dla andragogicznej recepcji przeprowadzonym przez W. Gieseke (*Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungs-theoretischer Sicht*, Bielefeld 2007, 2009).

⁷ *Ibidem*, s. 18.

(postrzeganie i pamięć krótkotrwała). Funkcje te związane są z ciałem migdałowatym (źródło emocji)⁸.

Oznacza to, że wspomnienia wydają się bardzo plastyczne, jeśli są związane z pobudzeniem emocjonalnym. Tak więc pamięć autobiograficzna zapewnia zapamiętywanie tam, gdzie może stworzyć osobiste odniesienia do jakiegoś aspektu tematu, jeśli chodzi o nową wiedzę. Neutralna wiedza o faktach jest w inny sposób zapisywana w mózgu i jest bardziej narażona na zapomnienie⁹.

Wrażenia zmysłowe docierają przez filtry uczuć w mózgu do ciała migdałowatego, tu rozstrzyga się w ułamku sekundy, gdzie zostaną zgromadzone informacje¹⁰. Badania wskazują, że również proces przypominania usprawnia się, jeśli jednostka znajduje się w podobnej sytuacji lub gdy ją wspomina. Tym łatwiej przypomnieć sobie pewne rzeczy, im intensywniejsze stany emocjonalne im towarzyszą¹¹. Jak wyjaśnia Gerhard Roth, pamięć jest wysoce dynamicznym układem, który kieruje naszym zachowaniem oraz umożliwia planowanie postępowania¹².

Na szczególną uwagę [...] zasługuje zjawisko i czynnik stresu, jako bariera i wsparcie procesów uczenia się. Joseph Ledoux dowodzi, że przy ciągłej nadmiernej reakcji stresowej dochodzi do pogorszenia funkcji neuronalnych w przednim i środkowym płacie skroniowym, hipokampie, który odpowiedzialny jest za liczby, daty, fakty i połączenie z ciałem migdałowatym¹³.

„Odpoczynek i spokój [...] są wręcz konieczne, by wobec długotrwałego stresu poprzez wyważoną gospodarkę emocjonalną zapewnić rozwój, refleksję, podejmowanie decyzji oraz rozwiązywanie problemów”¹⁴. Na to spostrzeżenie należy zwrócić uwagę w odniesieniu do zadań związanych z uczeniem się i rozwojem w kontekście pedagogicznym i zawodowym.

b) Motywacja i zdolność podejmowania decyzji

W sytuacjach podejmowania decyzji emocje mogą działać aktywizująco lub hamująco. Decyzje zależą od złożoności sytuacji i jej afektywno-emocjonalnego znaczenia dla jednostki. Podobnie decyzje dotyczące edukacji dalszej są powiązane z emocjami.

⁸ J. Ledoux, *Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen*, München 2001, s. 308.

⁹ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 84.

¹⁰ H.J. Markowitsch, *Neuropsychologie des Gedächtnisses*, Göttingen 1992.

¹¹ Zob. M.N. Eagle, *Emotion und Gedächtnis*, [w:] *Emotion und Kognition*, red. H. Mandl, G.L. Huber, München–Wien–Baltimore 1983.

¹² G. Roth, *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*, Frankfurt am Main 2001.

¹³ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 84 i nast.

¹⁴ *Ibidem*.

Motywacja do uczestnictwa w edukacji dalszej zależy na przykład od przyswojonych i rozwijanych w ciągu życia schematów emocjonalnych, kształtowanych pod wpływem czynników kulturowych, środowiskowych i płciowych (socjalizacja). Również pod wpływem czynników emocjonalnych edukacji jest przypisywana wartość. Szkolne doświadczenia edukacyjne także bardzo silnie oddziałują (warunkują) – chodzi tu o intensywne doświadczenia związane ze strachem¹⁵, które nie zostały przepracowane lub przekształcone (wspomnienia ograniczające w sposób negatywny)¹⁶. Ale na motywację wpływają też struktury okazjonalne¹⁷, wykształcenie, finanse, czas i korzyści płynące z edukacji¹⁸.

Na związek emocji i kognicji wskazują przeprowadzone w obszarze neurobiologii badania wśród pacjentek i pacjentów z uszkodzeniami mózgu¹⁹. Również tak zwane decyzje brzucha, według Gerda Gigerenzera związane z intuicją i przeczuciem, wpływają na szybko pojawiające się w świadomości rozstrzygnięcia, których głębszych przyczyn sobie nie uświadamiamy, a które są na tyle silne, by pokierować działaniem²⁰. Ponieważ doznania emocjonalne są różne w ciągu całego życia, istnieje wiele rozmaitych typów podejmowania decyzji. Należy jednak przyjąć, że osoby stabilnie emocjonalne są bardziej otwarte wobec sytuacji decyzyjnych i w mniejszym stopniu doznają negatywnych emocji, tworzą bardziej kreatywne asocjacje niż osoby labilne emocjonalnie²¹.

Podsumowując: podejmowanie decyzji nie jest racjonalną procedurą rozstrzygnięcia²². Jest to wniosek istotny dla poradnictwa edukacyjnego i poradnictwa osadzonego w ramach edukacji dorosłych.

¹⁵ J. Ledoux, *op. cit.*

¹⁶ Por. J. Reich-Claassen, *Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren. Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulative des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung*, Berlin 2010.

¹⁷ Inaczej struktury możliwości – konformistyczne lub nonkonformistyczne sposoby osiągania kulturowo usankcjonowanych celów – przyp. tłum.

¹⁸ H. Friebel i in., *Bildungsbeteiligung: Risiken und Chancen. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der Moderne*, Opladen 2000; C. Schiersmann, *Profile Lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*, Bielefeld 2006; R. Brödel, A. Yendell, *Weitbildungsverhalten und Eigenressourcen. NRW-Studie über Geld, Zeit und Erträge beim lebenslangen Lernen*, Bielefeld 2008; S. Schmidt-Lauff, *Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge*, Münster–New York–München–Berlin 2008.

¹⁹ A.R. Damasio, *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München 2000.

²⁰ G. Gigerenzer, *Bauchentscheidungen. Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition*, München 2008, s. 25.

²¹ Por. S. Dietel, *Gefühltes Wissen als emotional-körperbezogene Ressource. Eine qualitative Wirkungsanalyse in der Gesundheitsbildung*, Wiesbaden 2012.

²² G. Roth, *op. cit.*

Wymiar edukacji

Procesy nauczania i uczenia się powinny być badane z perspektywy emocji. Badania nad nauczaniem i uczeniem się z tego punktu widzenia mogą dotyczyć emocji i zachowania osób prowadzących kurs; nabytych, związanych z uczeniem się wzorców emocjonalnych (socjalizacja) albo emocji i ich znaczenia na kursie (w odniesieniu do treści i osób). Szersze perspektywy przyjmują badania opierające się na analizie oddziaływań (*Wirkungsanalyse*), dotyczące procesów edukacji emocjonalnej²³.

a) Rozwój osób uczących się

Badania nad uczeniem się koncentrują się na procesie uczenia się rozpatrywanym z jednostkowego punktu widzenia²⁴. „Stawiają one pytanie, dlaczego i na ile wytrwale jednostki się uczą”²⁵. Bariery w uczeniu się mogą tkwić w sztywnych kontekstach tożsamości podmiotu. Andragogika koncentruje się na kontynuacji drogi uczenia się w dorosłym życiu niezależnie od wynikającego z uprzednich doświadczeń nastawienia do szkoły, nie ignoruje go jednak²⁶. Badania zajmujące się oporem wobec uczenia się²⁷ wskazują między innymi na potrzebę emocjonalnego uczenia się przełamującego ograniczające wzorce. Opór może pojawić się zarówno jako odczucie, jak i jako działanie. Afektywno-kognitywne systemy odniesienia stanowią jednocześnie silnie zabarwione subiektywnie „zoperacjonalizowane systemy prawdy”²⁸. Na ich podstawie w umyśle jednostki tworzone są trwałe, relatywnie spójne i zamknięte własne prawdy oraz nie-uświadomione oczywistości. „Opór można traktować jako spontaniczną kompleksową i mimowolną, tzn. emocjonalną autodefinicję podmiotu. Jest on próbą zachowania, utrzymania i uchronienia ukrytych, ważnych subiektywnych prawd”²⁹.

Jako naturalny mechanizm obronny opór pojawia się wobec kwestionowania tożsamości jednostki. W tym sensie uczucia są źródłem poznania. Treści obecne w sytuacjach nauczania i uczenia się mogą również wywoływać mechanizmy obronne. Mogą one się pojawić w wyniku dostrzeżenia związku pewnych cech sytuacji ucze-

²³ Por. S. Dietel, *op. cit.*

²⁴ Por. H. Siebert, *Lehr-/Lernforschung*, [w:] *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, red. R. Arnold, S. Nolda, E. Nuissl, Bad Heilbrunn 2001.

²⁵ J. Ludwig, *Lehr-, Lernsettings*, [w:] *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, red. B. Schäffer, O. Dörner, Opladen–Berlin–Toronto 2012, s. 512.

²⁶ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 32.

²⁷ T.H. Häcker, *Widerstände in Lehr-Lernprozessen: eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften*, Frankfurt am Main 1999; R. Arnold, *Identität und Emotion als Faktoren. Erkenntnisse aus der Lernwiderstandsforschung*, „DIE” 2000, nr 2.

²⁸ Por. T.H. Häcker, *op. cit.*

²⁹ *Ibidem*, s. 138.

nia się i nauczania z podobnymi sytuacjami biograficznymi. Obronę integralności pojmuję się również jako pozytywną stronę oporu wobec uczenia się. Jednakże Rolf Arnold ostrzega przed rehabilitacją oporu wobec uczenia się jako wyniku racjonalnie wykalkulowanego weryfikowania ważności „wymaganych” treści uczenia się przez autonomiczne podmioty³⁰.

Specyficzne dla myślenia o procesach całościowego uczenia się jest przekonanie o zdolnościach rozwojowych, występujących także w przypadku transformacji emocji. Nie ma tu założenia definitywności. Edukacja jako proces niekończący się nie oznacza jednak ciągłego [...] i dającego się przewidzieć działania. Edukacja jako blackbox³¹, jako proces otwarty zawsze może zaskoczyć. Dlatego należy przyrzeć się różnorodności emocji, które w ten proces ingerują, sterując, niszcząc, wstrzymując, wspierając, unicestwiając³².

Procesy uczenia się i edukacji mogą prowadzić do uczuciowej wiedzy orientacyjnej (*gefühltes Orientierungswissen*). Uczucia umożliwiają orientację w świecie zewnętrznym i stanowią również formę racjonalności³³. Odczuwanie staje się znakiem i sygnałem o subiektywnym znaczeniu. „W tym sensie świat uczuć daje obserwatorowi punkt odniesienia, tzn. odkrywa pozostającą często w nieświadomości perspektywę i porównywalny punkt widzenia”³⁴.

b) Rozwój osób nauczających i kreowanie atmosfery uczenia się

Od nauczających wymaga się, aby kontrolowali swoje emocje i tworzyli atmosferę pobudzającą uczenie się. To pierwsze konieczne jest z różnych powodów, na przykład ze względu na opory wobec uczenia się³⁵ lub projekcje uczących się. „Należy zacząć od tego, że procesom uczenia się i nauczania towarzyszą stale różnorodne, mniej lub bardziej intensywne i zmieniające się stany emocjonalne, zarówno uczącego się, jak i nauczającego, oraz że wpływają one na proces uczenia się w wieloraki sposób”³⁶. Również osoby nauczające doświadczają lęków. Opory uczących się są – jak wykazano – splecione z emocjami. Wywołują one takie same emocje u nauczających i determinują ich działanie. Emocje nauczycieli dzieli się w literaturze na związane z wynikami oraz społeczne. Te pierwsze „odnoszą się do działań nauczania związanych z osiągnięcia-

³⁰ R. Arnold, *op. cit.*

³¹ Blackbox oznacza, że nie wiadomo, co pojawi się jako wynik – przyp. tłum.

³² W. Gieseke, *op. cit.*, s. 56.

³³ Por. *Philosophie der Gefühle*, red. S.A. Döhring, Frankfurt am Main 2009.

³⁴ A.R. Hochschild, *Das gekaufte Herz: zur Kommerzialisierung der Gefühle*, Frankfurt am Main–New York 1990, s. 48.

³⁵ T.H. Häcker, *op. cit.*

³⁶ *Ibidem*, s. 111.

mi, a więc do działań dydaktycznych zorientowanych na szkolne cele nauczania”³⁷. Społeczne emocje nauczyciela są „połączone z celami działania, które mają związek z potrzebą bycia akceptowanym i kochanym, z zachowaniem obrazu siebie, z tym, by nie zostać wykluczonym lub odrzuconym”³⁸. Mogą one przynosić pozytywne efekty, na przykład wspierając uwagę uczestniczek i uczestników oraz przyczyniając się do solidnego przygotowania do zajęć³⁹. Podejście autorefleksyjne wspiera działanie profesjonalne i sprzyjające zdrowiu, co staje się dziś coraz ważniejsze, zważywszy na liczne przypadki wypalenia zawodowego.

Stworzenie atmosfery pobudzającej uczenie się wymaga profesjonalnego kreowania sytuacji początkowej. Dzieje się to przez angażowanie energii psychicznej uczących się, dające im możliwość orientacji wolnej od lęku⁴⁰ lub przez unikanie wieloznaczności przy formułowaniu celów i wymagań⁴¹. Przy ocenie uczących się ważne jest również rozróżnianie porywów uczuć (*Gefühlsregungen* – silne uczucia), nastawień uczuciowych (*Gefühlshaltungen* – skłonność do określonych odczuć) oraz nastrojów (habitualne)⁴².

Wiedza o emocjach powinna być częścią wiedzy specjalistycznej w pracy pedagogicznej. Wskazania dotyczące działania pedagogicznego, które zostały wywiedzione z wyników badań w obszarze neurobiologii, pojawiają się w dwóch wariantach. Często są one jednak przedstawiane w wersji popularnonaukowej oraz w formie recept i nie stanowią podstaw żadnej teorii uczenia się. Po pierwsze są to wskazania w postaci konkretnych wskazówek dotyczących strategii nauczania i uczenia się oraz metod, które wypracowano na podstawie badań nad pracą mózgu⁴³, między innymi myślenia „przyjaznego dla mózgu” (niem. *hirngerecht*, ang. *brain friendly*). Po drugie, są to modele neurobiologiczne, które mogą służyć raczej jedynie jako tło refleksji, na przykład pozwalają lepiej opisać problemy nauczania i uczenia się⁴⁴.

Odwołując się do poglądów Volkera Buddrusa, można wyłonić pięć obszarów kwalifikacji pedagogów:

³⁷ *Ibidem*, s. 133.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Por. H. Siebert, *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*, Augsburg 1996.

⁴⁰ *Ibidem*.

⁴¹ Por. V. Buddrus, *Die „verborgenen“ Gefühle in der Pädagogik. Impulse und Beispiele aus der Humanistischen Pädagogik zur Wiederbelebung der Gefühle*, Hohengehren 1992.

⁴² Por. D. Ulich, *op. cit.*; V. Buddrus, *op. cit.*

⁴³ Por. M. Spitzer, *Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens*, Heidelberg, Berlin 2002; V. Birkenbiehl, *Stroh im Kopf. Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer*, Heidelberg 2007.

⁴⁴ N. Becker, G. Roth, *Hirnforschung und Didaktik. Ein Blick auf aktuelle Rezeptionsperspektiven*, „Erwachsenenbildung” 2004, nr 3, s. 109.

1. Uwrażliwienie jako stawianie się świadomym uczuć, umożliwiające świadome oddziaływanie.
2. Wiedza dotycząca własnych uczuć oraz kulturowych uwarunkowań uczenia się i wyrażania uczuć, również bodźców wywołujących uczucia i reguł ich wyrażania.
3. Kompetencje przekształcania własnych uczuć.
4. Zdolność sytuacyjnej adaptacji nauczania do warunków ramowych, na przykład w przypadku oporów wobec uczenia się.
5. Zapobieganie (*Prävention*) jako umiejętność obserwowania i uwzględniania dotychczasowych postępów w uczeniu się w celu zdiagnozowania trudności⁴⁵.

Wymiar teorii w edukacji dorosłych

Do teoretycznej dyskusji na temat edukacji dorosłych przenika problematyka emocji⁴⁶.

Edukacja emocjonalna względnie edukacja poprzez emocje to procesy wysoce zindywidualizowane i zróżnicowane. Wkraczają one do dyskusji teoretycznej wraz z postępem badań neurobiologicznych i psychologicznych, społecznym zainteresowaniem tą kwestią oraz zainteresowaniem w sferze edukacji⁴⁷.

Autorka⁴⁸ skoncentrowała się w swoich badaniach na pomnażaniu zasobów emocjonalnych jako wspieraniu procesów edukacji i rozwoju. Celem jej badań było zebranie wypowiedzi na temat ograniczających zachowań autodestrukcyjnych, a następnie ukazanie możliwości rozwoju przez ofertę edukacyjną. Przykładowo zdolności krytyczne i umiejętność podejmowania decyzji w edukacji wymagają również zasobów emocjonalnych. Z perspektywy edukacji w przyjętym rozumieniu zasobów emocjonalnych lokuje się je pomiędzy doświadczeniami z przeszłości, doświadczeniami aktualnymi i przyszłymi możliwościami. Biografie edukacyjne dorosłych pozwalają opisać konieczność emocjonalnych przeobrażeń i radzenie sobie z nimi w kontekście pomnażania zasobów.

Andragogiczne teorie odnoszące się do emocji koncentrują się często na kwestiach problemów. Koncepcje dotyczące rozwiązań są raczej traktowane marginalnie. Zostaną przedstawione poniżej.

⁴⁵ Na podstawie: V. Buddrus, *op. cit.*

⁴⁶ Wiele aspektów tego, co zostało wcześniej powiedziane, można już odnaleźć w praktyce edukacji dorosłych, nawet jeśli emocje nie są wprost tematyzowane.

⁴⁷ S. Dietel, *op. cit.*, s. 123.

⁴⁸ *Ibidem*.

a) Emocjonalna autorefleksyjność

Perspektywa emocjonalnej autorefleksyjności wywodzi się z teorii kompetencji emocjonalnej⁴⁹, która podejmuje kwestie doznawania, rozumienia, wyrażania i kontroli emocji. Emocjonalna autorefleksyjność jest niezbędna szczególnie w przypadku występowania oporów wobec uczenia się. Chodzi tu o refleksję nad własnym postrzeganiem i myśleniem, ponieważ widzimy i czujemy świat tak, jak go doświadczyliśmy, i tak, jak zapisał się on w naszych doświadczeniach. Dlatego wobec własnych wzorców potrzebny jest opór emocjonalnej autorefleksji⁵⁰. Aby przeciwdziałać blokadom w uczeniu się, często sprzężonym z wzorami życiowymi, konieczne są, według Rolfa Arnolda, kognitywne formy autokonfrontacji w ramach określonych ofert edukacji dorosłych. Celowe uczenie się powinno umożliwiać emocjonalne dojrzewanie.

Emocjonalnie kompetentny człowiek, który jest świadomy swoich wzorców oraz mechanizmów działania własnej emocjonalnej systemowości, nie jest wprawdzie w pełni wolny od tej systemowości, ale może „wyjść” z niej mentalnie lub faktycznie i działać inaczej⁵¹.

Kompetencje emocjonalne według Daniela Golemana⁵² i Rolfa Arnolda⁵³ wymagają umiejętności rozróżniania tego, co wewnętrzne (zmagazynowane uczucia i odpowiednie sposoby reakcji), od tego, co zewnętrzne (obiektywne wymogi społeczne). Do wykonania tej czynności potrzebne są bardziej wrażliwe i różnorodne oferty, nieograniczone tylko do czysto kognitywnej refleksji, ale umożliwiające także refleksję cielesną⁵⁴ (*körperliche Reflexion*)⁵⁵. Nie oznacza to, że nie ma takich ofert, jednak ten aspekt w ramach ogólnej edukacji dorosłych (kulturalna i zdrowotna) należałoby jeszcze intensywniej rozwijać.

b) Teoria uczenia się transformatywnego

Ortfrid Schäffter⁵⁶ wskazuje na potrzebę uczenia się transformatywnego w związku z transformacją społeczną i zmianą zakresu oddziaływania edukacji dalszej. Edukacja

⁴⁹ Por. D. Goleman, *Emotionale Intelligenz*, München–Wien 2001.

⁵⁰ R. Arnold, *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler 2005, s. 84.

⁵¹ R. Arnold, *Emotionale Kompetenz und emotionales Lernen in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Materialien der Universität Kaiserslautern*, Kaiserslautern 2003, s. 14.

⁵² D. Goleman, *op. cit.*

⁵³ R. Arnold, *op. cit.*

⁵⁴ Chodzi o refleksję dotyczącą ciała – przyp. tłum.

⁵⁵ S. Dietel, *op. cit.*

⁵⁶ O. Schäffter, *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*, Baltmannsweiler 2001.

dorosłych w jego przekonaniu nie tyle służy nadążaniu za zmianami, co stwarza ludziom możliwość zdystansowania się i zwolnienia tempa. Z jednej strony przestrzeń możliwości nieustannie się poszerza, a z drugiej daje ona jednak także odczuć granice ich realizacji. W radzeniu sobie z procesami przemian oprócz dynamicznej aktywności ważna jest również umiejętność kontemplacji oraz skutecznego dystansowania się. A zatem konieczne są tu określone kompetencje, które O. Schäffter wiąże z umiejętnościami zaniechania, wycofania się, akceptowania, rezygnowania, ignorowania, bycia otwartym i bycia opanowanym⁵⁷. Szczególnych kompetencji wymagają zwłaszcza sytuacje przełomowe. Jednak w strukturach formalnych i związanych z pracą człowiek nie uczy się tych kompetencji ani też nie jest ich nauczany. Zasoby emocjonalne i emocje są ważne nie tylko jako treść edukacji dalszej, są one szczególnie i trwale istotne dla rozwijania kompetencji umożliwiających jednostkom całościowe uczenie się oraz kontakty interpersonalne. O. Schäffter podkreśla potrzebę takich okazji uczenia się, które umożliwiają transformowanie nieokreślonej potencjalności w eksperymentalne przestrzenie swobodnego działania i tworzenia⁵⁸. Obszary ogólnej edukacji dorosłych, jak edukacja zdrowotna oraz edukacja kulturalna, tworzą ofertę umożliwiającą zwolnienie tempa i doświadczanie siebie, emocjonalne uczenie się, konstruktywny niepokój, uwolnienie się od ograniczeń. Rozbudzają również fascynację i zaciekawienie⁵⁹.

c) Relacje wspierające rozwój i uczenie się

Warunkiem rozwoju człowieka są relacje z innymi osobami, treściami lub rzeczami. „Jednostka jest wszak powiązana z innymi, dzięki tej zależności uzyskuje napęd i dynamikę. Dlatego znaczenie emocji dla uczenia się, zarówno w wymiarze pozytywnym, jak i negatywnym, jest jeszcze niewystarczająco doceniane”⁶⁰. Rozwój i wzrost mogą być możliwe w niezależnych placówkach edukacji dorosłych. Według Wiltrud Gieseke potrzebne są otwarte i wolne przestrzenie refleksji, adekwatne do uwarunkowań wiekowych i środowiskowych różnych grup uczestników⁶¹. Edukacja emocjonalna służy samoupewnianiu się, gdyż uczucia umożliwiają całościowe doświadczanie. Uczucia nadają znaczenie rzeczom, obiektom i podmiotom. Na przykład gdy zwiększa się intensywność uczuć, zacierają one różnice i pozbawiają człowieka dystansu.

Należy podkreślić, że dla procesów refleksyjnego uczenia się istotne są grupowe formy uczenia się. Interakcje kreują tu wyzwania, ekstremalne doświadczenia lub

⁵⁷ *Ibidem*, s. 8.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 34.

⁵⁹ Por. *ibidem*; S. Dietel, *op. cit.*

⁶⁰ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 220.

⁶¹ *Ibidem*, s. 224.

nowe okazje uczenia się, popularne w edukacji dorosłych na przykład jako przestrzeń eksperymentowania⁶². Sprzyjające uczeniu się relacje może wzmacniać uważny i refleksyjny nauczyciel oraz zastosowanie dydaktyki relacyjnej⁶³, jak również wymagany od uczących się szacunek i niepoddawanie się nauczyciela w sytuacji oporu wobec uczenia się⁶⁴.

Wymiar zdrowia

Emocje powiązane są z ciałem i psychiką oraz wpływają na stan zdrowia. Zdrowie i choroba tworzą pewne kontinuum. „Zasoby wzmacniają zdrowie, zapobiegają chorobom, względnie odwracają je, zapewniają możliwości pokonywania chorób oraz pozwalają uniknąć ich nawrotów i powikłań, jak też umożliwiają utrzymywanie jakości życia”⁶⁵.

Zróżnicowane gospodarowanie emocjami oraz odbudowa zasobów emocjonalnych to aspekt wspomagający zdrowie. Dobre samopoczucie i zdolność podejmowania decyzji w trudnych lub nieznanych sytuacjach bazują na zróżnicowanej i tym samym skutecznej gospodarce emocjami. W ten sposób pojawiają się emocjonalne zasoby oraz wiedza uczuciowa⁶⁶, związana z refleksyjnością emocjonalno-cieleśną, traktowana jako zadanie w uczeniu się dorosłych. Udowodniony jest pozytywny wpływ ruchu, edukacji zdrowotnej i sportu na ciało i psychikę.

Działanie zgodnie z emocjami i kontrolowanie ich od pewnego momentu stały się codziennym zadaniem – zawodowym i prywatnym. Wiąże się to z przeciążeniami, kłopotami oraz z niepewnością, która może silnie oddziaływać – także ograniczając – w nowych sytuacjach, w kontekście pytań o sens i sposób działania. Właśnie w odniesieniu do spraw zdrowotnych, dobrego samopoczucia i zasobów jednostki coraz ważniejsza staje się edukacja emocjonalna. Dowodem na to wydaje się trwające od wielu lat w sferze edukacji dorosłych bardzo intensywne zainteresowanie ofertami edukacji zdrowotnej dotyczącej ciała i emocji (*körperlich-emotionale Gesundheitsbil-*

⁶² S. Dietel, *op. cit.*

⁶³ W. Gieseke, *op. cit.*

⁶⁴ W. Gieseke, *Emotionale Beziehungsarbeit als Bedingung für Qualifizierungsprozesse benachteiligter Jugendlicher*, [w:] *Jugendarbeitslosigkeit – Biographische Bewältigung und sozialpolitische Maßnahmen*, red. G. Vonderach, Bamberg, 1991; W. Gieseke, S. Dietel, *Über die Unlust, über Emotionen beim Lernen nachzudenken*, [w:] *Lernlust. Hunger nach Wissen, lustvolle Weiterbildung*, red. P. Faulstich, M. Bayer, Hamburg 2011.

⁶⁵ M. Jerusalem, *Kompetenz(-förderung)*, [w:] *Gesundheitspsychologie von A-Z: ein Handwörterbuch*, red. R. Schwarzer, M. Jerusalem, H. Weber, Göttingen–Bern–Toronto–Seattle 2002, s. 400.

⁶⁶ Wiedza uczuciowa (Gefühltes Wissen) to pojęcie zaproponowane przez S. Dietel (*op. cit.*), opisuje ono dochodzenie do wiedzy przez postrzeganie i refleksję nad emocjami i ciałem; obejmuje komponent emocjonalno-kognitywny i emocjonalno-cieleśny – przyp. tłum.

dung). Jeżeli przyjrzeć się rozwojowi edukacji zdrowotnej w ramach edukacji dorosłych, to na przełomie lat praktyki emocjonalno-cielosne zyskały na popularności. Wyraża się bowiem potrzeba edukacji emocjonalno-cielosnej służącej stabilizacji, pewności siebie, odbudowie emocjonalnych zasobów oprócz czysto racjonalnego zdobywania wiedzy (znajomość technik) i czysto teoretycznej refleksji. W kwestii tej problematyki ogólne kognitywne, specjalistyczne oferty edukacyjne zdają się wykazywać ograniczenia i nie przynosić oczekiwanych efektów. W przypadku określonych etapów rozwoju i pewnych osób istnieją przeszkody dotyczące autorefleksji emocjonalnej, czysto kognitywnej, opartej na wiedzy. Właśnie w dorosłym wieku są one silne z powodu stabilnych wzorców interpretacji⁶⁷. Oferty emocjonalno-cielosnego uczenia się w połączeniu z wymiarem kognitywnym proponują nowe przestrzenie doświadczeń poza terapią, wobec której dokonuje się tu wyraźnego rozgraniczenia.

Praca badawcza autorki przyniosła następujące wnioski: ciało i emocjonalność stają się niezwykle ważne, a ich zasoby muszą być regularnie wzmacniane i odbudowywane⁶⁸. Kompetencje jednostki są zależne od zasobów. Wydaje się, że odbudowa zasobów emocjonalnych pozwala utrzymywać zdolność do pracy. Chodzi głównie o aspekt jakościowy, związany z interakcjami, które są często czynnikiem wpływającym na stan zdrowia (wsparcie społeczne).

Jak pokazują nowe szeroko zakrojone badania z obszaru medycyny pracy, „soft facts”, tzn. warunki pracy, związane z kontaktami interpersonalnymi i czynnikami stresu są aktualnie głównymi przyczynami zachorowań. Wszędzie tam, gdzie relacje międzyludzkie pogarszają się pod względem jakościowym i ilościowym, zaburzenia zdrowotne przybierają na sile⁶⁹.

Oferty edukacji emocjonalnej i związanej z ciałem w ramach edukacji dorosłych mają istotne, dotąd niedoceniane znaczenie dla uczenia się całościowego oraz dla „zdolności do zatrudnienia” (*Employability*). W ramach różnych ofert można bowiem wygenerować wiedzę uczuciową⁷⁰, wiedzę orientacyjną i stabilizującą⁷¹. Jest to ważne z punktu widzenia tożsamości, nadawania sensu, podejmowania decyzji, kontaktów międzyludzkich i zdrowia w szerokim zakresie.

Kursy w ramach edukacji dorosłych, których przedmiotem są: emocjonalność, zdrowie i dobre samopoczucie lub „wyładowanie energii” (*Auspowern*), oferują

⁶⁷ Por. R. Arnold, *Deutungsmusteransatz*, „Grundlagen der Weiterbildung – Praxishefte” 1990, nr 36.

⁶⁸ Por. S. Dietel, *op. cit.*

⁶⁹ J. Bauer, *Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern*, München 2004, s. 19.

⁷⁰ S. Dietel, *op. cit.*

⁷¹ S. Hess, *Entkörperungen – Suchbewegungen zur (Wieder-)Aneignung von Körperlichkeit. Eine biografische Analyse*, Opladen 2002.

pomnażanie różnorodnych zasobów. Odróżnienie ich od kursów służących jedynie relaksowi, jak choćby joga, polega na tym, że tworzą one przestrzenie działania i eksperymentowania w interakcji z innymi, wymagają też nowych form komunikowania się. Chodzi o dotyczące zdrowia procesy autoedukacji i rozwoju powiązane z dodatkowymi korzyściami. Także w ofercie czysto sportowej (obok opisanych ofert typowo kognitywnych, bazujących na wiedzy) brakuje najczęściej form uczenia się i nauczania związanych z refleksją i zmysłowym postrzeganiem. Oferty edukacji dorosłych oparte na autorefleksji są więc niezbędne dla poszerzania pola doświadczania siebie.

DIMENSIONS OF EMOTION IN RELEVANCE FOR ADULT EDUCATION

Summary

The article lights up in an overview the field of the emotions on the one hand in their dimensions of the function for the learning (memory, motivation, decision-making power), the educational dimension (development of learner, teacher, learning atmospheres) as well as in the consideration extended beyond the health dimension (emotional-physical resource), which produces a connection with the Employability. The latter dimension is based on investigations in the area of the offer of the health education in the general adult education.

Keywords: emotion, development, employability

Monika Bartkowiak, Joanna Szłapińska

DOSKONALENIE ZAWODOWE PRACOWNIKÓW W PRAKTYCE PRZEDSIĘBIORSTW

We współczesnej gospodarce opartej na wiedzy kluczowym jej elementem jest idea *lifelong learning*, która zmniejsza rozbieżności między rynkiem edukacyjnym a rynkiem pracy¹. Spośród najważniejszych cech kształcenia ustawicznego należy zwrócić uwagę na następujące aspekty: procesy uczenia się zachodzą w różnych miejscach i czasie, wykraczając poza formy zinstytucjonalizowane i formalnie zorganizowane; coraz szerzej wykorzystuje się nowoczesne technologie informatyczne i cyfrowe – e-learning²; instytucje kształcenia ustawicznego kładą większy nacisk na wiedzę użyteczną i praktyczną; rozmywają się granice między życiem zawodowym a okresem nauki, edukacją formalną i nieformalną; powstaje potrzeba zdecydowanego rozwoju zaawansowanego systemu doradztwa zawodowego³. Przybierając nową postać, edukacja ustawiczna wykracza poza dotychczasową praktykę, szczególnie w krajach rozwiniętych, a mianowicie poza tradycyjne doksztalcenie, doskonalenie oraz rekwalifikację i promocję zawodową dorosłych. Należy tu zwrócić uwagę na ewolucję pojęcia i zadań przypisanych temu obszarowi działań edukacyjnych. Początkowo kształcenie ustawiczne traktowano jako dopełnienie wykształcenia i doskonalenia zawodowego w ramach oświaty dorosłych, natomiast z czasem zaczęto rozumieć je nie tylko jako podnoszenie kwalifikacji pracujących, ale przede wszystkim jako modernizację wykształcenia i umożliwienie człowiekowi w ciągu jego całego życia nadążania za dynamicznym rozwojem cywilizacji⁴. Problematyka przygotowania i doskonalenia praktycznego w obrębie sfery zawodowej człowieka może się wiązać z wyzwaniem

¹ *Gospodarka oparta na wiedzy. Wyzwanie dla Polski XXI wieku*, red. A. Kukliński, Warszawa 2001, s. 13-20; P.F. Drucker, *Spółczesność pokapitalistyczna*, przeł. G. Kranas, Warszawa 1999, s. 148-157.

² M. Wrońska, *Dokąd zmierza świat? – dualizm technologii informacyjnych*, [w:] *Edukacyjne wyzwania i zagrożenia początku XXI wieku*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, A. Zduniak, Warszawa–Poznań 2003, s. 220-223.

³ OECD, *Making Lifelong Learning a Reality for All*, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 41.

⁴ T. Wujek, *Kształcenie ustawiczne w świetle Raportu Jacques'a Delorsa*, [w:] *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*, red. H. Bednarczyk, Warszawa–Ryki–Radom 1999, s. 39.

edukacyjnym, jakim jest szkolenie ludzi w warunkach niepewności i dla niepewności. W obliczu szybkich zmian gospodarczych i technologicznych system kształcenia zawodowego musi funkcjonować efektywnie, nie mając jednocześnie żadnych jasnych i pewnych punktów odniesienia oraz stabilnych prognoz zatrudnienia.

Jednym ze sposobów realizacji tego zadania jest przybliżenie kształcenia zawodowego do realiów przedsiębiorstw i specyfiki lokalnych rynków pracy, a także zorientowanie programów i metod szkolenia na kształtowanie umiejętności, sprawności zarówno technicznych, jak i społecznych umożliwiających radzenie sobie jednostce z niepewnością⁵.

Tendencję wyrażającą się przez konieczność zbliżania obszarów działania szkoły oraz przedsiębiorstw na rynku dostrzegają również autorzy Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia, określając ją jako drugi cel ogólny na drodze do uczącego się społeczeństwa⁶.

Zamierzeniem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na konieczność nieustannego doskonalenia zawodowego pracowników realizowanego w praktyce polskich przedsiębiorstw. Istotną kwestią jest także uwypuklenie rysującej się zależności między funkcjonowaniem kadry menedżerskiej a polityką personalną firm w zakresie szkoleń i rozwoju kadr. Charakterystyka działalności przedsiębiorstw w gospodarce uczącej się oraz zmian zachodzących na rynku usług szkoleniowych stanowi podstawę rozważań teoretycznych.

W części poświęconej analizie wyników badań zaprezentowano aktywność edukacyjną pracowników oraz jej ocenę, odnoszącą się do systemów szkoleniowo-rozwojowych organizacji. Z kolei sformułowane na podstawie wyników badań postulaty praktyczne, usprawniające analizowane procesy rozwojowe pracowników, stanowią swoiste podsumowanie rozważań zawartych w niniejszym artykule.

Specyfika funkcjonowania przedsiębiorstw w gospodarce uczącej się

W wolnorynkowej rzeczywistości zmiany społeczno-ekonomiczne zachodzą w tak szybkim tempie, że wymuszają także przeobrażenia w praktyce zarządzania organizacjami. Współczesne organizacje funkcjonują w tak zwanej nowej gospodarce (*new economy*), której powstanie i rozwój wiążą się z rozwojem technologii informacyjnych. Nowa gospodarka to gospodarka globalna, charakterystyczna dla społeczeństwa in-

⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, *Ewolucja celów i zadań oświaty dorosłych*, [w:] K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995, s. 35.

⁶ Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia, *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 61-64.

formacyjnego. Istotą działania przedsiębiorstwa w czasach nowej ekonomii jest zarządzanie wiedzą⁷. W związku z powyższym, kluczowym wyzwaniem dla nowoczesnych firm staje się tworzenie organizacji opartych na wiedzy, w których podejmowane są działania sprzyjające rozwojowi zawodowemu pracowników. Nowa gospodarka jest więc gospodarką wysoko zintelektualizowaną, opartą na wiedzy, tworzeniu totalnych innowacji, wykorzystaniu technik komputerowych i stosowaniu zaawansowanej technologii⁸. Podstawą jej rozwoju staje się kapitał intelektualny, który ma obecnie wyższą wartość niż budynki, maszyny, zapasy lub udziały finansowe. W nowej gospodarce obserwuje się przyspieszenie procesu intelektualizacji wytwarzania, zmniejszanie zależności między produkcją a zatrudnianiem pracowników, a nakłady pracy fizycznej i surowców tracą na znaczeniu, zarówno jako składniki kosztów, jak i czynniki konkurencji. Zdecydowanie zyskuje natomiast wiedza jako źródło tworzenia kluczowych zdolności firmy (*core competencies*), które polegają na nabywaniu podstawowych procesów biznesu z punktu widzenia szybkości, jakości, precyzji wykonania, kosztów produkcji, a także ukierunkowania organizacji na cele rynkowe, czyli kompetencji niezbędnych do skutecznego zarządzania⁹.

Zmiany rynku usług szkoleniowych

W związku z powyższymi zmianami, zachodzącymi zarówno w otoczeniu, jak i samej organizacji, dokonują się również przemiany we współczesnych trendach związanych ze szkoleniami, postrzeganymi jako najpopularniejsza metoda uczenia się w przedsiębiorstwach. Warto zaznaczyć, że w początku lat 90. szkolenia oferowane były według formuły: *fast and short and quick* – szybkie szkolenie na określony temat, bez analizy potrzeb szkoleniowych, z koniecznym uwzględnieniem spotkania towarzysko-integracyjnego. W miarę upływu lat nastąpił gwałtowny rozwój rynku szkoleniowego, przy czym można zauważyć tendencje do wydzielania się szkoleń zawodowych jako samodzielnego segmentu edukacji¹⁰. Rynek szkoleń ewoluuje więc w kierunku jakości i adekwatności, tworzenia i realizowania tak zwanych szkoleń na miarę – według zapotrzebowania, uwarunkowań oraz związanych z tym konkretnych rezultatów

⁷ B. Kwarciańska, *Dokształcanie zawodowe menedżerów w gospodarce opartej na wiedzy*, Poznań 2005, s. 50-51; por. *Podstawy nauki o przedsiębiorstwie*, red. J. Lichtarski, Wrocław 1999, s. 181-183.

⁸ W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, *Wpływ rozwoju technologii na przedsiębiorstwo przyszłości*, [w:] *Przedsiębiorstwo przyszłości*, red. W.M. Grudzewski, I.K. Hejduk, Warszawa 2001, s. 64-65.

⁹ A. Suter, *Określanie i wykorzystanie kluczowych zdolności*, „Zarządzanie na Świecie” 1996, nr 1, s. 34.

¹⁰ A. Andrzejczak, *Modele szkolenia zawodowego w warunkach gospodarki rynkowej*, Poznań 1999, s. 160.

biznesowych (np. zwiększenia sprzedaży czy lepszej obsługi klientów). Od 2004 roku rozpoczęła się era możliwości projektowania i korzystania ze szkoleń finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, czego konsekwencją jest między innymi ekspansywny, dynamiczny rozwój rynku szkoleniowego. Trzeba jednak wskazać, że obecnie na tle państw Unii Europejskiej skala kształcenia ustawicznego w Polsce jest nadal stosunkowo niska. Szacuje się, że w 2005 roku jedynie 5,1% Polaków w wieku 25-64 lat uczestniczyło w różnych formach edukacji ustawicznej. Dla porównania: w UE było to około 30% osób we wskazanym wyżej przedziale wiekowym¹¹. Ponadto wyniki ogólnopolskich badań dotyczących uczestnictwa w szkoleniach organizowanych przez zakłady pracy wskazują na systematyczny spadek liczby szkolonych pracowników: w roku 2006 szkoliło się 11% Polaków, w 2007 – 10%, a w 2008 – już tylko 9%¹². Dane te pozwalają na sformułowanie wniosku, iż firmy mogą i powinny zwiększyć nacisk na inwestowanie w kapitał ludzki, umożliwiając pracownikom ich własny rozwój zawodowy. Może się to odbywać w dwóch podstawowych formach doskonalenia zawodowego, w których możemy mieć do czynienia z: **kształceniem internistycznym** – wewnątrz przedsiębiorstwa, na przykład przez przyuczenie do wykonywania pracy na określonym stanowisku, kursy prowadzone przez własny personel czy organizowane przez własny instytut kształcenia, oraz **kształceniem eksternistycznym** – na zewnątrz przedsiębiorstwa, przybierającym na przykład postać korzystania z usług instytucji specjalistycznych, takich jak: uniwersytety, szkoły czy ośrodki kształcenia¹³.

Doskonalenie zawodowe pracowników w organizacjach w świetle badań własnych¹⁴

Konieczność nieustannego uczenia się pracowników we współczesnych przedsiębiorstwach w praktyce przejawia się budowaniem przemyślanej i długofalowej strategii rozwoju i szkoleń. W tym kontekście formułowanie założeń polityki i systemów szkoleniowych firmy powinno być powiązane z motywowaniem, ocenianiem pracowników oraz zarządzaniem ich rozwojem zawodowym. Jednostka w procesie budowania indywidualnych ścieżek karier powinna wykazywać się dużą samodzielnością w działaniu, wysokim poczuciem odpowiedzialności, postawą adaptacyjną oraz gotowością

¹¹ *Key figures on Europe – 2007/08 edition*, EUROSTAT, Luxembourg, 2008, s. 68.

¹² *Szkolenia w Polsce 2009. Badanie potrzeb szkoleniowych osób indywidualnych*, Fundacja Obserwatorium Zarządzania, Warszawa 2009, s. 10.

¹³ M. Kostera, *Zarządzanie personelem*, Warszawa 2000, s. 103.

¹⁴ Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań stanowią jedynie fragment szerszych analiz dokonanych przez autorki w latach 2009 i 2011, a wybrane zostały ściśle w odniesieniu do podejmowanej problematyki.

na zmiany. Związane jest to z nieustanną koniecznością uczenia się pracownika na każdym etapie rozwoju zawodowego, niezależnie od branży gospodarki.

Odnosząc się do przeprowadzonych badań¹⁵ dotyczących aktywności edukacyjnej pracowników, można wskazać, że zakres szkoleń internistycznych, z których najczęściej korzystali respondenci, jest stosunkowo szeroki. Podejmując tę formę doskonalenia zawodowego, badani brali udział w: kursach językowych (50%) i informatycznych (47%), a także kończyli studia podyplomowe (30%). W związku ze wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej stale wzrasta liczba firm współpracujących z zagranicznymi partnerami. Swobodny przepływ towarów, usług, kapitału i pracowników przyczynia się do sytuacji, w której coraz więcej osób podnosi swoje kompetencje językowe. W związku z tym można wskazać, że ukończenie kursów językowych deklaruje 61% spośród menedżerów i 37% ich podwładnych. Przewaga menedżerów korzystających z tej formy doskonalenia zawodowego wydaje się uzasadniona zajmowanym stanowiskiem, gdyż nie wszyscy pracownicy wykonawczy, z racji pełnionych w firmie zadań zawodowych, kontaktują się z klientami z zagranicy, co z pewnością w dużej mierze wpływa na brak wyboru z ich strony tej formy kształcenia. Z kolei z kursów informatycznych skorzystało 49% menedżerów i 44% pracowników wykonawczych. Z danych tych wynika, że jak i w pierwszym przypadku menedżerowie częściej niż pracownicy korzystali z tego typu szkoleń. Zrozumiałe jest także ich częstsze uczestnictwo w studiach podyplomowych, chociażby ze względu na to, że większość badanych zajmujących stanowiska kierownicze posiada wyższe wykształcenie, które stanowi warunek wstępny edukacji na tym poziomie. Wskazaną sytuację potwierdza to, że aż 62% z nich brało udział w typowych szkoleniach dla kadry menedżerskiej (*MBA – Master of Business Administration*), które uznawane są za najbardziej zaawansowaną formę kształtowania kompetencji menedżerskich i które stanowią poważny atut przy poszukiwaniu i zmianie pracy, ponieważ oferują wiedzę przydatną w przyszłości oraz kształtują postawy otwartości na nią¹⁶. W kursach specjalistycznych udział wzięło 61% ogółu ankietowanych. Odnosząc się do tego typu szkoleń, należy podkreślić, że i w tym przypadku menedżerowie częściej od innych grup pracowników uzupełniają swoje wykształcenie w obrębie wykonywanego zawodu.

¹⁵ Celem podjętych badań było przedstawienie sposobów podnoszenia wartości kapitału edukacyjnego przez pracowników i menedżerów oraz roli, jaką w tym procesie odgrywają firmy ich zatrudniające. Badaniami sondażowymi objęto 135-osobową grupę pracowników i ich przełożonych, zatrudnionych w publicznych lub prywatnych firmach na obszarze dwóch województw: wielkopolskiego oraz warmińsko-mazurskiego. Penetracje badawcze uzupełniają wywiady z reprezentantami działów personalnych firm, a także analizy dostępnych materiałów źródłowych (J. Szłapińska, *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego*, Poznań 2009).

¹⁶ A. Andrzejczak, *Kompetencje kadry kierowniczej a studia MBA*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Wyzwania u progu XXI wieku*, red. Z. Wiśniewski, Toruń 2001, s. 160.

W ramach podejmowanego doskonalenia, czyli uzupełniania posiadanej już wiedzy i umiejętności, ankietowani najczęściej wskazywali na udział w kursach podnoszących ich kwalifikacje w dziedzinach związanych z zajmowanym stanowiskiem. Najwięcej wskazań uzyskały następujące szkolenia branżowe: zarządzanie finansami przedsiębiorstwa, prawo pracy, finanse i rachunkowość, negocjacje, obsługa klienta oraz trening umiejętności interpersonalnych. Zakres tematyczny podejmowanych szkoleń jest równie szeroki, jak rodzaje i formy kształcenia oraz doskonalenia zawodowego. Jak wynika z powyższej analizy, badani uczestniczyli zarówno w tak zwanych szkoleniach miękkich, kształtujących kompetencje społeczne, związanych z pracą w zespole, zarządzaniem ludźmi czy organizacją własnej pracy, jak również w szkoleniach twardych rozwijających kompetencje niezbędne do pracy na danym stanowisku, w danej firmie, związanych z wykonywanym zawodem. Nadmienić należy tu także, że oprócz uczestnictwa w zorganizowanych formach, badani uzupełniają też wiedzę samodzielnie w procesie samokształcenia, na przykład przez lekturę prasy branżowej.

Według badań dotyczących kształcenia dorosłych w Polsce¹⁷ jedynie 35,8% respondentów podejmowało jakąkolwiek formę aktywności edukacyjnej. Analiza uczestnictwa według poszczególnych form edukacji wskazuje, że w systemie „szkolnym” (kształcenie formalne) naukę kontynuowała co 20 osoba w wieku 25-64 lat (5,5%), natomiast 18,6% doksztalało się na kursach i szkoleniach (kształcenie pozaformalne). Z kolei 25,4% spośród badanych zadeklarowało kształcenie nieformalne, rozumiane jako samokształcenie. Zwiększony udział osób deklarujących działania samokształceniowe spowodowany może być coraz większymi możliwościami oraz wzrastającą w tym zakresie świadomością społeczną. Jednocześnie jest to efekt wymagań polskich przedsiębiorstw, które przerzucają coraz wyraźniej odpowiedzialność za rozwój i edukację na pracownika, nie pozostawiając jej jedynie w gestii i obowiązku pracodawcy. Ponadto samokształcenie niezaprzeczalnie w sposób najbardziej bezpośredni wyraża ideę nieustannego uczenia się, nie tylko w praktyce przedsiębiorstw, ale w każdej sferze życia człowieka.

Analizując dalej wyniki badań w zakresie kształcenia eksternistycznego, można wskazać, że firmy najczęściej kupowały szkolenia z zakresu umiejętności osobistych (31%) i zarządzania (20%), to znaczy zainteresowane były głównie kursami doskonalącymi umiejętności miękkie. Nieznacznie mniejszym zainteresowaniem cieszyły się szkolenia z zakresu sprzedaży (17%), kursy językowe (11%) i kursy informatyczne (8%). Najmniej popularne okazały się szkolenia techniczne (4%) oraz szkolenia z zakresu kontroli jakości i produkcji (2%), czyli takie, które dotyczą wiedzy „twardej”. Jeśli chodzi o szkolenia ostatniego typu, widać wyraźnie, że dominuje wśród nich tematyka

¹⁷ *Kształcenie dorosłych*, Informacje i opracowania statystyczne GUS, Warszawa 2009, s. 25.

przydatna na danym stanowisku w konkretnej firmie. Na tej podstawie można wnioskować, że w dobie dynamicznych zmian oraz konieczności sprawnego dostosowywania się do nich, pracownikom oraz przedsiębiorstwom nie opłaca się inwestować w ogólny rozwój poszerzający kreatywność człowieka, a jedynie w rozwój i doskonalenie *stricto* zawodowe, związane z wykonywanymi obowiązkami branżowymi. Warto tu jednak podkreślić, że wymagania odnoszące się do szeroko rozumianego samorozwoju pracownika nadal obowiązują, są one jednak przenoszone w obszar inicjatywy własnej pracownika, za co też będzie on rozliczany w efekcie końcowym. Taki stan rzeczy wynika z tego, że ogólnego efektu korzystnego dla firmy w postaci na przykład podniesienia wydajności pracownika nie osiąga się jedynie za pomocą doskonalenia kompetencji zawodowo-stanowiskowych, a jest on wynikiem szerszych kompetencji osobistych człowieka, jak choćby umiejętności komunikacyjnych, przekładania teorii na praktykę, realnej otwartości na zmianę, wszechstronności oraz zdolności twórczych. Na podstawie powyższych przesłanek można stwierdzić, że doskonalenie zawodowe w praktyce przedsiębiorstw musi obejmować zarówno edukację i samokształcenie własne jednostki, jak i system rozwojowo-szkoleniowy całej organizacji. Niezbędne w tym przypadku jest postrzeganie analizowanych procesów w sposób holistyczny i systemowy.

W kontekście powyższych rozważań istotną kwestią wydaje się ocena oferty szkoleniowo-rozwojowej przez pracowników jako jej odbiorców oraz użytkowników, co zostanie zaprezentowane w dalszej części niniejszego artykułu. Podczas przeprowadzanych badań¹⁸ respondenci proszeni byli o wskazanie poziomu atrakcyjności systemów szkoleniowych, możliwości wykorzystania zdobytych podczas szkoleń wiedzy i doświadczeń w praktyce działania organizacji oraz propozycji ulepszeń systemów szkoleniowych. Badani pracownicy i menedżerowie, aby oceniać systemy szkoleniowe funkcjonujące w ich organizacjach, muszą posiadać stosowną wiedzę na ich temat. Jak wskazują wyniki, połowa badanych (50,7%) deklaruje znajomość zasad funkcjonowania systemu szkoleniowego w swojej organizacji, 35,5% wskazuje na brak jego znajomości, a 13,6% badanych stwierdziło, że w ich organizacji nie ma takiego systemu. Odnosząc się do zróżnicowania wyników ze względu na stanowisko zajmowane w firmie oraz sektor organizacji, można wskazać co następuje: w organizacji publicznej znajomość

¹⁸ Celem podjętych badań było określenie zależności między kompetencjami interpersonalnymi menedżera a kształtowaniem się relacji między pracownikami we współczesnej organizacji oraz wdrażaniem nowoczesnych zasad polityki personalnej. Badaniami sondażowymi objęto 561 pracowników oraz 137 menedżerów (łącznie N= 698 respondentów), zatrudnionych w publicznych lub prywatnych firmach na obszarze powiatu poznańskiego. Penetracje badawcze uzupełnia także analiza dokumentów wewnętrznych działów personalnych badanych firm, ukazująca dobre praktyki w zakresie szkoleń, rozwoju i motywowania pracowników (M. Bartkowiak, *Kompetencje menedżerów a relacje międzypracownicze w organizacji uczącej się*, Poznań 2011).

zasad funkcjonowania systemu szkoleniowego deklaruje 84,1% menedżerów i 51,5% pracowników, przy czym – co należy uznać za szczególnie interesujące – aż 41% pracowników twierdzi, że nie posiada wiedzy na ten temat. Z kolei w organizacji prywatnej posiadanie wiedzy na temat systemu szkoleń potwierdza 38,5% menedżerów i 40,4% pracowników, przy czym aż 42,3% menedżerów stwierdziło, że ich organizacja nie posiada go w ogóle.

Podczas przeprowadzania badań w organizacjach, opierając się na analizie dokumentów wewnętrznych działów personalnych, można było stwierdzić, że są przygotowane i wdrażane między innymi systemy szkoleniowe i motywacyjne. Respondenci jednak, odpowiadając na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety, zdecydowanie zbyt często wskazywali na brak wiedzy na ten temat. Powodem takiego stanu rzeczy może być brak funkcjonowania jasnego i zintegrowanego systemu komunikacji formalnej w przedsiębiorstwie, niedoceniające wartości feedbacku między pracownikami wszystkich szczebli oraz nieefektywne stosowanie zasad systemów personalnych przez kadrę menedżerską. Należy podkreślić, iż to właśnie osoba menedżera stanowi niezwykle istotne ogniwo pomiędzy interesami i potrzebami pracowników a interesami i korzyściami samej organizacji. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na menedżerów organizacji prywatnych, którzy w ponad 40% wskazują na brak funkcjonowania systemu szkoleniowego w ich firmach. Zastanowić się w tym przypadku warto, czy przedsiębiorstwa prywatne posiadają jakikolwiek formalny system rozwoju zawodowego, czy jest to bardziej oparte na indywidualnych wyborach i nakładach finansowych jednostek. W tej drugiej sytuacji nie jest to stan korzystny z uwagi na to, że organizacja nie ma wpływu na kierunki rozwoju pracowników, a tym samym nie jest w stanie harmonizować ich z pozostałymi systemami personalnymi. Tadeusz Oleksyn twierdzi, że

rozwój zawodowy, obejmujący aktualizowanie i poszerzanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń, skuteczności działania i umiejętności osiągania celów, kształtowanie właściwych postaw i zachowań, jest ważnym zadaniem kierowników, jak i pracowników. Ponieważ kierownicy działają z ludźmi i przez ludzi, rozwijanie pracowników leży w żywotnym interesie kierowników. Im bardziej kompetentnych, wszechstronnych i samodzielnych będą mieć pracowników, tym łatwiej będzie im realizować bieżące i przyszłe zadania w organizacji. Kierownicy muszą nieustannie podnosić również własne kwalifikacje¹⁹.

W tym kontekście ważne jest regularne korzystanie z oferty systemów szkoleniowych, która powinna być bogata i zróżnicowana ze względu na potrzeby i cele poszczególnych działów danego przedsiębiorstwa.

Opinie respondentów na temat oceny atrakcyjności systemów szkoleniowych badanych organizacji zróżnicowano ze względu na stanowisko zajmowane w firmie oraz sektor organizacji reprezentowany przez badanych. W sektorze publicznym 44,9%

¹⁹ T. Oleksyn, *Sztuka kierowania*, Warszawa 2001, s. 128.

menedżerów ocenia system szkoleniowy swojej organizacji jako średnio atrakcyjny, a 27,5% z nich jako wysoce atrakcyjny. Podobnie rozkładają się wyniki w grupie pracowników tego sektora. W sektorze prywatnym 50% menedżerów oceniło ofertę rozwojową jako wysoce atrakcyjną, a 25% jako mało atrakcyjną. Natomiast 41,1% pracowników firm prywatnych postrzega ofertę szkoleniową jako średnio atrakcyjną. Tak uśrednione oceny systemów rozwojowych w firmach mogą być spowodowane brakiem możliwości wykorzystania zdobytej wiedzy w praktycznej działalności na danym stanowisku pracy, w odniesieniu do czego menedżerowie oceniają się wyżej niż ich podwładni. Opisywana sytuacja znajduje odzwierciedlenie w tym, że oczekiwania pracowników w tej kwestii są wyższe niż chęci ich realnego uwzględniania przez menedżerów w codziennej praktyce. Należy tu podkreślić, że zdecydowanie zbyt często w polskich przedsiębiorstwach można zauważyć tendencję do projektowania bardzo atrakcyjnych teoretycznie systemów rozwojowo-szkoleniowych, nieuwzględnianych i niestosowanych jednak w praktyce przez menedżerów. Może to wynikać z braku wiedzy na temat zasad realizacji systemu szkoleniowego lub niechęci do wprowadzania zmian i innowacji niezgodnych z dotychczasowym sposobem myślenia i działania kadry kierowniczej. Dlatego w sytuacjach, gdy przedsiębiorstwo posiada i rozwija koncepcję polityki szkoleniowej, ale menedżerowie blokują jej zaistnienie na poziomie wykonawczym, można mieć do czynienia z niższą oceną pracowników dotyczącą atrakcyjności funkcjonujących systemów personalnych.

Analizując z kolei wyniki badań odnoszące się do oceny systemów szkoleniowych, należy również wskazać na możliwości ich doskonalenia oraz włączania w strategię rozwoju organizacji. Procesy korelacji polityki personalnej ze strategią przedsiębiorstwa stanowią bowiem podstawę do wchodzenia działu HR w rolę partnera biznesowego oraz uwzględniania jego szczegółowych zaleceń w praktyce działania całej firmy. W odpowiedzi na pytanie: Czy i jakie pomysły ulepszenia systemu szkoleniowego w Pani/Pana organizacji można wprowadzić?, większość badanych osób wskazuje, iż widzi potrzebę ulepszenia systemu szkoleniowego, ale nie ma konkretnych pomysłów (35,3% badanych) lub uważa, że zgłaszanie tego typu uwag nie należy do ich kompetencji (32,8% badanych). Jedynie 6,8% respondentów zauważa taką potrzebę i ma konkretne pomysły ulepszeń. Niemal połowa menedżerów z sektora publicznego (47,8%) widzi potrzebę ulepszenia systemu szkoleń w ich organizacji, ale nie dysponuje konkretnymi propozycjami, a 33,9% z nich uważa, że nie należy to do ich kompetencji. Pracownicy sektora publicznego, pomimo dostrzeganej potrzeby zmiany systemu szkoleniowego, także nie posiadają konkretnych ofert udoskonalenia tego systemu (32,1%). W sektorze prywatnym 44,4% menedżerów, mimo dostrzeganej potrzeby zmiany systemu szkoleniowego w ich organizacji, także deklaruje brak konkretnych pomysłów idących w kierunku poprawy jego działania, a 27,8% z nich uważa, że nie należy to do ich

obowiązków. Pracownicy z sektora prywatnego (33,7%) podzielają opinię menedżerów i dostrzegają potrzebę takiej zmiany, ale nie dysponują konkretnymi propozycjami udoskonalenia systemu szkoleniowego.

Należy podkreślić, że spośród odpowiedzi badanych osób, które widzą potrzebę udoskonalania systemu szkoleniowego i posiadają konkretne pomysły rozwiązań, można wyróżnić następujące propozycje pracowników i menedżerów organizacji obu sektorów. Zarówno pracownicy, jak i menedżerowie zwracają szczególną uwagę na adekwatność szkoleń do potrzeb pracowników i organizacji oraz przeprowadzanie analiz potrzeb szkoleniowych, uwzględnianie informacji oddolnych, pochodzących od pracowników uczestniczących w szkoleniach, a także starają się dokonywać wyboru najbardziej doświadczonych specjalistów jako trenerów w danej dziedzinie lub branży. Ponadto grupa badanych pracowników wskazuje, że istotny jest równy dostęp do szkoleń dla wszystkich chętnych, zróżnicowana tematyka i poziom zaawansowania szkoleń. Uważają oni również, że system szkoleniowy powinien być powiązany z systemem oceniania pracowników (ze względu na większą efektywność wykorzystania wiedzy ze szkoleń przy realizacji konkretnych zadań, co odzwierciedla się w adekwatności planowania działań i zapotrzebowania na wiedzę) oraz ze ścieżką awansu i rozwoju osobistego. Pracownicy podkreślają również znaczenie tworzenia kultury dzielenia się wiedzą i doświadczeniami, zdobytymi podczas szkoleń z innymi współpracownikami w organizacji. Z kolei grupa badanych menedżerów zwróciła większą uwagę na sam proces szkoleniowy i sposób przeprowadzania zajęć. Menedżerowie zauważają konieczność przeprowadzania większej liczby szkoleń merytorycznych (branżowych) ze szczególnym uwzględnieniem konkretnych warunków organizacyjnych, to znaczy tworzenia małych grup szkoleniowych, większej aktywizacji uczestników na zajęciach oraz stosowania zrozumiałego języka, dostosowanego do kompetencji percepcyjnych odbiorców. Ponadto menedżerowie dostrzegają konieczność powiązania ścieżek szkoleniowych z planami finansowymi organizacji. Takie zainteresowanie aspektem ekonomicznym może wynikać z racji zajmowanego przez menedżerów stanowiska kierowniczego oraz związanej z tym konieczności jednoczesnego myślenia z jednej strony o rozwoju indywidualnego potencjału pracownika, a z drugiej strony o rozwoju przedsiębiorstwa i związanych z nim długofalowych osiągnięciach finansowych.

Postulaty praktyczne, usprawniające procesy szkoleniowo-rozwojowe przedsiębiorstw w świetle wyników badań

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań, będących rezultatem przyjętych wcześniej założeń metodologicznych i stanowiących kompilację ustaleń teoretycznych i empirycznych, można sformułować postulaty usprawniające procesy szkoleniowo-

-rozwojowe w przedsiębiorstwach²⁰. W zakresie aktywności edukacyjnej pracowników warto podkreślić, że system kształcenia ustawicznego, zarówno formalnego, jak i nieformalnego, jest silnie sprzężony z rynkiem pracy i systemem gospodarczo-społecznym. Analizując budowanie kapitału edukacyjnego przez jednostkę, należy mieć na uwadze czynniki determinujące ten proces, a zachodzące jednocześnie w trzech wymiarach: jednostkowym, organizacyjnym i makrospołecznym.

Biorąc pod uwagę powyższe zależności odnoszące się do wymienionych poziomów, sformułowano następujące postulaty.

Po pierwsze: należy promować świadomość kształcenia ustawicznego jako czynnika zwiększającego wartość kapitału ludzkiego całego społeczeństwa. Komercjalizacja rynku szkoleń wymaga od jego uczestników posiadania umiejętności efektywnego poszukiwania informacji na temat istniejących ofert, ale także ich adekwatnego doboru oraz sprawnego z nich korzystania. W związku z tym istotne wydaje się stworzenie systemu informacji o możliwościach kształcenia ustawicznego (monitoring instytucji szkoleniowych, oferowanych warunków i jakości kształcenia oraz jego efektów).

Po drugie: organizacje, szczególnie te oparte na wiedzy, powinny stosować metody zarządzania i rozwoju pracowników pobudzające do permanentnego doskonalenia, sprzyjające wzrostowi ich samodzielności i kreatywności.

Po trzecie: pracodawcy, chcąc przyciągnąć do swojej firmy i zatrzymać najlepszych pracowników, muszą zadbać o stworzenie i zaplanowanie ścieżek ich rozwoju, dostępnych nie tylko dla kluczowych pracowników (tzw. talentów lub *core worker's*).

Po czwarte: system doskonalenia i rozwoju pracowników w organizacjach powinien być sprzężony z oceną nich samych oraz ich kompetencji, umożliwiając jednocześnie planowanie działań szkoleniowych adekwatnie do strategicznych celów organizacji. Należy w tym miejscu podkreślić, że wypracowanie programów szkoleniowych z szerokim wachlarzem propozycji będzie sprzyjać efektywniejszemu gospodarowaniu kapitałem ludzkim w organizacjach ze względu na aktualną obecnie potrzebę indywidualizowania systemów rozwoju pracowników. Ważne jest również tworzenie w firmach tak zwanego klimatu zespołowego i organizacyjnego uczenia się, promującego rozwój pracowników i menedżerów, a także wypuklającego wymierne korzyści wynikające ze szkoleń dla przedsiębiorstwa rozumianego jako całość.

Z kolei w zakresie oceny systemów szkoleniowych w organizacjach istotne wydaje się różnicowanie oferty rozwoju zawodowego, budowanej nie tylko w oparciu o najczęściej stosowane szkolenia pracowników. Powinno się brać także pod uwagę wspomaganie ich edukacji, uzupełnianie wykształcenia oraz zwiększanie nacisku na procesy samokształceniowe, głównie stosując nowoczesne technologie, takie jak na

²⁰ J. Szłapińska, *op. cit.*; M. Bartkowiak, *op. cit.*

przykład e-learning czy studia na odległość. Z uwagi na zwiększającą się w firmach płynność zatrudnienia, powinna być utrzymywana dynamika procesów rozwoju pracowników. Odnosić się to może do korelacji pożądaných przez pracowników form rozwoju zawodowego z ofertą edukacyjną organizacji, jednak z uwzględnieniem jej celów i interesów. Rozwój zawodowy, zwiększający zaangażowanie pracowników, nie powinien przybierać kształtu „koncertu życzeń”, realizowanego w celu wykorzystania budżetu. Zdecydowanie natomiast jest pożądané, by opierał się na rzetelnym rozpoznaniu i analizie potrzeb szkoleniowych²¹ oraz odpowiednim ich zastosowaniu w praktyce. Mając na uwadze ciągle zwiększanie efektywności działania przedsiębiorstw, uzasadniona wydaje się także zintensyfikowana aktywność organizacji w zakresie uczestnictwa w projektach, konkursach lub innych inicjatywach, które potwierdzają podnoszenie jakości polityki personalnej, rozumianej jako osiągnięcie kolejnych etapów w procesie ewolucji organizacji uczących się.

Odnosząc się do analizy wyników badań, można zauważyć, iż w celu zwiększenia efektywności korzystania pracowników z systemów szkoleniowych, istotne wydaje się położenie większego nacisku na rozpowszechnianie wiedzy na ten temat wśród nowo zatrudnionych pracowników, gdyż okazuje się, że duży odsetek badanych wskazuje na brak orientacji w analizowanym temacie. Ponadto pracownicy współczesnych organizacji, w ramach elastycznego dostosowywania się do warunków otoczenia, powinni aktywnie uczestniczyć w określaniu najbardziej pożądaných i skutecznych form rozwoju zawodowego, co może pozwolić na pełniejsze wykorzystanie potencjału ludzkiego oraz usprawnienie pracy działów personalnych.

Niezwykle istotnym aspektem współczesnego przedsiębiorstwa jest efektywny transfer i wykorzystanie wiedzy zdobytej podczas rozwoju zawodowego pracowników, w procesach realizacji zadań na danym stanowisku pracy. Analiza wyników badań wykazała, że menedżerowie oceniają pod tym względem siebie wyżej, niż wskazują na to ich podwładni. Może to być podyktowane na przykład tym, że menedżerowie nie formułują jasnego przekazu dotyczącego doskonalenia zawodowego lub nie potwierdzają takich możliwości w praktyce działania. Sytuacja ta może również wynikać z faktu, że kierownicy deklarują swoim pracownikom możliwość wprowadzania nowych rozwiązań, a nieformalnie takie zachowania są krytykowane, co z całą pewnością nie leży w interesie firmy. Kwestia efektywnego działania systemów szkoleniowych i motywacyjnych jest szczególnie istotna z punktu widzenia praktyki działania przedsiębiorstw. Ważnym źródłem informacji na temat ich efektywności są sami pracownicy i kadra menedżerska. Niestety – jak pokazują badania – wskazują oni, że wprawdzie widzą potrzebę ulepszeń tych systemów, jednak albo nie posiadają konkretnych pomysłów,

²¹ D.L. Kirkpatrick, *Cztery poziomy oceny efektywności szkoleń*, przeł. J. Teodorowicz, Warszawa 2001, s. 22-27.

albo twierdzą, że znajdowanie ich nie leży w ich kompetencji. Zatem zadaniem działów personalnych powinna być zmiana takiego podejścia, gdyż całościowe postrzeganie organizacji zakłada, że wszyscy jej członkowie mogą i powinni brać udział w tworzeniu zintegrowanych systemów personalnych. Odnosi się to również do holistycznego postrzegania firmy i zespołowego uczenia się, które to elementy sprzyjają tworzeniu organizacji uczącej się.

W aspekcie finalnym, odnosząc się do zrealizowanych badań, wskazuje się, że zmiany w zakresie kierowania personelem najczęściej związane są ze zwiększaniem samodzielności, autonomii, odpowiedzialności oraz kreatywności i innowacyjności pracowników organizacji. W konsekwencji zmiany te powinny odzwierciedlać także rzeczywiste potrzeby firmy oraz świadomość kierunku, w jakim zmierzają. Jest to uzasadnione ze względu na przetrwanie firm na rynku z zachowaniem wysokiego poziomu jakości oferowanych produktów i usług.

Zakończenie

Podsumowując rozważania dotyczące doskonalenia zawodowego pracowników w praktyce przedsiębiorstw, należy stwierdzić ponad wszelką wątpliwość, iż współczesne firmy stoją przed wyzwaniem projektowania ścieżek rozwoju kadr, które dostosowane będą do określonych i pożądaných przez nie efektów biznesowych. Nasuwa się więc pytanie: Czy firmy zatrudniające pracowników, a w szczególności menedżerów posiadających wzrastające aspiracje edukacyjne, są w stanie zaspokoić ich potrzeby przez oferowane systemy szkoleń i rozwoju, a jednocześnie pozostać w ramach zaplanowanych przez siebie strategii ekonomicznych? Można zauważyć, że w tak zwanym okresie prosperity organizacje częściej są skłonne do inwestowania we własny rozwój, a tym samym w rozwój zatrudnionej kadry. Natomiast w wypadku nadejścia dekonjunktury zazwyczaj ograniczają wydatki, także te związane z organizacją bądź zakupem szkoleń dla pracowników. Jednostki organizacyjne zakładów pracy odpowiedzialne za prowadzenie polityki szkoleniowej powinny mieć jednak na uwadze to, że przez inwestowanie w kapitał edukacyjny pracowników wzrasta efektywność ekonomiczna przedsiębiorstwa, a tym samym zwiększa się jego konkurencyjność na rynku. Dlatego należy podkreślić, że pomimo osłabienia tempa wzrostu gospodarczego, obniżanie wydatków na kształcenie pracowników dla funkcjonowania większości firm w perspektywie długofalowej może się stać działaniem szkodliwym. Kwestia planowania budżetu oraz wydatkowania pieniędzy w firmie związana jest przecież z jej strategią ekonomiczną, która z kolei sprzężona powinna być na poziomie realizacji ze strategią personalną i marketingową. Przygotowanie bogatej i zindywidualizowanej oferty szkoleniowo-rozwojowej, odpow-

wiadającej na potrzeby oraz aspiracje pracowników, powinno stanowić fundament do opracowania taktyki rynkowej przedsiębiorstwa.

Budowanie kompetencji w codziennych działaniach powoduje kształtowanie się pożądanych nawyków edukacyjnych i rozwojowych, co skutkuje większym zaangażowaniem w pracę, podwyższoną wydajnością pracowników, a w ostatecznym rozrachunku przekłada się na efekty biznesowe. Nasuwa się więc wniosek, że rozwój i doskonalenie zawodowe pracowników w praktyce przedsiębiorstw oznaczają nieuchronną konieczność integrowania i wzajemnego sprzężania różnych zachodzących w nich procesów, co wymaga całościowego, a nie fragmentarycznego postrzegania rzeczywistości. „Te doświadczenia wskazują na konwergencję obszarów zainteresowań edukacji i przedsiębiorstw”²².

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF EMPLOYEES IN COMPANIES

Summary

The companies that function in the context of the knowledge-based economy, more and more often combine two crucial aspects while creating paths of professional development for the employees. The companies stimulate adults' educational activity for the employees' personal fulfilment, but also for their own business goals.

Thus, the aim of this article is to draw attention to the need for continuous professional development of the employees in Polish companies. An important issue is also emphasizing the relation between the functioning of the managers and the human resources policy of the company within the scope of training and personnel development. The basis for the theoretical deliberations is the description of the companies' activity in learning economy and the changes on the training market. The part dealing with the results analysis presents the issue of the employees' educational activity and its evaluation concerning the training and educational systems in organizations. The discussion in this article is summed up by the practical postulates which are based on the research results and which facilitate the analysed employees' development processes.

Keywords: educational activities of employees, forms of professional training, improving training policies in organizations

²² E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne wobec wymagań...*, s. 26.

Anna Wawrzonek

ROLA ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH W STYMULOWANIU AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ NA TERENIE SPOŁECZNOŚCI LOKALNEJ

Współczesna perspektywa postrzegania zjawisk bezrobocia i aktywizacji zawodowej związana jest z decentralizacją polityki społecznej, z ograniczeniem zaangażowania państwa w rozwiązywanie pojawiających się problemów społecznych oraz z odrodzeniem się idei lokalności i rozwojem demokracji lokalnej. Aktualnie często podkreśla się rolę i znaczenie społeczności lokalnych w rozwiązywaniu problemów społecznych. Coraz częściej też zwraca się uwagę na to, że od zasad i sprawności działania społeczności lokalnych uzależniona jest efektywność oraz stabilność systemu społecznego. Społeczności lokalne postrzegane są współcześnie jako naturalne układy społeczne z punktu widzenia jednostek, w obrębie których przebiega większość aktywności życiowych mieszkańców związanych z pracą zawodową, życiem rodzinnym, kulturowym, religijnym i politycznym¹. Właśnie w społecznościach lokalnych, po latach zafascynowania zjawiskami na poziomie makro, odkryto nowe źródło sił społecznych. Upatruje się w nich możliwości ograniczenia rozległych problemów społecznych, w tym również problemów związanych z aktywizacją zawodową.

Konieczne wydaje się zatem rozwiązywanie problemów społecznych, do których bez wątpienia należą bezrobocie i aktywizacja zawodowa, na poziomie społeczności lokalnych. Pytanie tylko, kto lub co powinno te problemy na terenie społeczności lokalnej rozwiązywać. Biorąc pod uwagę uwarunkowania prawne, najwłaściwszym podmiotem, z punktu widzenia polityki rynku pracy na terenie społeczności lokalnej, czyli powiatu, jest samorząd powiatowy, który jest odpowiedzialny za realizację zadań z zakresu zatrudnienia. Zadania te w praktyce najczęściej realizowane są przez instytucje rynku pracy, głównie Publiczne Służby Zatrudnienia². Zgodnie z zapisami cytowanej ustawy, polityka rynku pracy realizowana przez władze publiczne opiera się na dialogu i współpracy z partnerami społecznymi, w szczególności w ramach

¹ I. Machaj, *Społeczności wobec problemów lokalnych*, [w:] *Stare i nowe struktury społeczne w Polsce*, red. I. Machaj, J. Styk, t. 2: *Wieś*, Lublin 2002.

² Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r. z późniejszymi zmianami.

działalności powiatowych rad zatrudnienia oraz partnerstw lokalnych, a także uzupełniania i rozszerzania oferty usług publicznych służb zatrudnienia przez partycypację partnerów społecznych w tworzeniu programów promocji zatrudnienia i aktywizacji lokalnego rynku pracy³. Warto zatem podkreślić, iż społeczność lokalną, jaką jest powiat, integruje na swoim obszarze wiele podmiotów, które można zaangażować w rozwiązywanie problemów rynku pracy. Zdaniem autorki niniejszego opracowania, istotną rolę w stymulowaniu aktywności zawodowej na terenie społeczności lokalnej powinny odegrać organizacje pozarządowe.

Funkcje organizacji pozarządowych i ich znaczenie dla rynku pracy

W Polsce znaczenie organizacji pozarządowych stopniowo wzrasta, jednak w porównaniu z NGO w krajach zachodnich ich sytuacja wciąż jest niezadowolająca. Jak wskazują wyniki badań z 2011 roku⁴, z jednej strony organizacje pozarządowe postrzegane są przez Polaków niejednoznacznie: coraz rzadziej przypisuje się im nadużycia i działania nastawione na prywatny zysk, a coraz częściej dostrzega się ich pozytywne oddziaływanie na życie społeczności. Z drugiej jednak strony ciągle wzrasta odsetek wątpiących w ich realny wpływ na rozwiązywanie ważnych problemów społecznych w Polsce⁵. Jednak bez względu na rozbieżność opinii Polaków na temat funkcjonowania organizacji non-profit, warto wskazać na fakty oraz możliwości, jakie stwarzają działania przez nie podejmowane. Po pierwsze – organizacje pozarządowe mogą stać się znaczącym pracodawcą na terenie społeczności lokalnej. Dane statystyczne wskazują, że w Polsce wzrasta zatrudnienie w organizacjach pozarządowych, w roku 2010 było ono szacowane na około 100 tysięcy pełnych etatów, podczas gdy cztery lata wcześniej sięgało około 64 tysięcy⁶. Po drugie – NGO-sy mogą i stają się istotnym podmiotem, dającym możliwość zdobywania niezwykle cennego doświadczenia zawodowego za sprawą wolontariatu, którego popularność w Polsce rośnie: w 2006 roku 40% organizacji pozarządowych miało zewnętrznych wolontariuszy, podczas gdy w 2010 roku było to już 50%⁷. Po trzecie – lata doświadczeń wskazują, iż problemy lokalne, w tym również te dotyczące rynku pracy, najlepiej rozwiązywać siłami podmiotów bezpośrednio zaangażowanych

³ I. Gosk, *Udział organizacji pozarządowych w budowaniu usług rynku zatrudnienia*, Warszawa 2008, s. 4.

⁴ J. Herbst, J. Przewłocka, *Podstawowe fakty o organizacjach pozarządowych. Raport z badania 2010*, Warszawa 2011.

⁵ *Ibidem*, s. 161.

⁶ *Ibidem*, s. 165.

⁷ *Ibidem*.

w sprawy danej społeczności, dlatego warto wykorzystywać organizacje pozarządowe w inicjatywach z zakresu partnerstwa lokalnego, które sprzyjają rozwojowi poszczególnych społeczności. Dzisiaj można już zauważyć, że liczba inicjatyw obywatelskich wzrasta, stając się powoli partnerem w organizowaniu życia zbiorowego, w tym również życia społeczności lokalnych. Dane statystyczne wskazują, że coraz powszechniejsze są kontakty organizacji pozarządowych w Polsce z innymi organizacjami (2006 r. – 66% organizacji, 2010 r. – 78% organizacji), niestety spada częstość kontaktów z partnerami reprezentującymi sektor prywatny oraz administrację państwową.

Biorąc pod uwagę prezentowane realia polskiej rzeczywistości, warto wyraźnie podkreślić niezwykle istotną funkcję organizacji pozarządowych, wskazaną przez Ilo-nę Gosk, a mianowicie funkcję „budowania/świadczenia usług rynku pracy”⁸, która pomimo stopniowej ekspansji nadal nie jest w pełni realizowana.

Przy analizie działania organizacji obywatelskich w polityce społecznej częściej wskazuje się na inne funkcje, z założenia są to głównie funkcje samopomocy, samoorganizacji oraz kontroli społecznej w stosunku do podmiotów państwowych i samorządowych⁹. Należy podkreślić, że literatura przedmiotu wymienia jeszcze wiele innych funkcji i zadań organizacji pozarządowych, które można znaleźć w rozmaitych konfiguracjach, zależnych od sposobu ujęcia tematu¹⁰. Jednak ze względu na tematykę podjętą w niniejszym artykule autorka odwoła się do podziału zaproponowanego przez Małgorzatę Załuską, która wybrane funkcje organizacji pozarządowych dzieli na dwie grupy:

- 1) grupa funkcji związanych z zaspokajaniem potrzeb, zainteresowań i aspiracji samych stowarzyszonych. Zalicza się do niej funkcje afiliacyjną, ekspresyjną i pomocową;
- 2) grupa funkcji związanych z zaspokajaniem potrzeb szerszych społeczności, np. lokalnej. W jej skład wchodzi funkcje: integracyjną, opiekuńczo-wychowawczą, normalizacyjną, grupy nacisku oraz funkcja uspołeczniania państwa¹¹.

⁸ I. Gosk, *op. cit.*, s. 4.

⁹ Por. J. Hryniewicz, *Przeciw ubóstwu i bezrobociu: lokalne inicjatywy obywatelskie*, Warszawa 2002, s. 62-63; W. Toczyński, *Rola organizacji pozarządowych w odrodzeniu społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim*, red. M. Załuska, J. Boczoń, Katowice 1998, s. 15; M. Winiarski, *Funkcje organizacji i stowarzyszeń społecznych w środowisku lokalnym*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 195-213; Z.A. Żechowski, *Zachowanie obywatelskie i samopomocowe ludności w małych społecznościach lokalnych*, [w:] *Społeczności lokalne w perspektywie integracji europejskiej*, red. R.W. Woźniak, Koszalin 2000, s. 415.

¹⁰ *Ibidem*; por. A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1980, s. 155-169.

¹¹ M. Załuska, *Prawne i organizacyjne ramy działania organizacji pozarządowych*, [w:] *Organizacje pozarządowe...*, s. 38.

Przedmiot dalszych rozważań będą stanowić funkcje związane z zaspokajaniem potrzeb szerszych społeczności, ze szczególnym uwzględnieniem społeczności lokalnej.

W celu określenia roli organizacji pozarządowych w kształtowaniu zatrudnienia na terenie społeczności lokalnych autorka niniejszego artykułu przeprowadziła badania wśród wybranych organizacji¹². Badania przeprowadzono w 2004 i 2005 roku w województwie wielkopolskim, w ramach pracy dotyczącej szerszego problemu badawczego¹³.

Dla doboru reprezentatywnej grupy przedstawicieli organizacji pozarządowych dokonano analizy statutów wszystkich organizacji pozarządowych funkcjonujących na terenie wybranych powiatów. Statuty organizacji znajdowały się we właściwych wydziałach starostw powiatowych. Podstawą zakwalifikowania organizacji pozarządowej do dalszych badań były cele statutowe realizowane przez te organizacje. Należy wyjaśnić, że w większości statutów organizacji pozarządowych zakwalifikowanych do badań cele ukierunkowane na aktywizację lokalnych rynków pracy stanowiły mniejszą część ogółu planowanych działań. W wyniku analizy statutów wyodrębniono 33 organizacje pozarządowe, które w swoich celach statutowych uwzględniały przynajmniej jedno zadanie bezpośrednio związane z pomocą osobom bezrobotnym bądź z kształtowaniem lokalnych rynków pracy. W wyniku przeprowadzanej weryfikacji ustalono, że 7 spośród wyodrębnionych organizacji zawiesiło swoją działalność, 4 przedstawiciele, ze względu na fakt, iż nie podejmują działań statutowych interesujących autorkę pracy, nie wyraziło zgody na udzielenie wywiadu, z 4 organizacjami zaś nie udało się skontaktować, w wyniku czego przeprowadzono 18 wywiadów z reprezentantami wybranych organizacji¹⁴.

¹² Badania przeprowadzono na potrzeby niepublikowanej pracy doktorskiej: *Bezrobocie jako problem społeczności lokalnej*, pisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambrozik.

¹³ Dla potrzeb badań wybrano w sposób celowy, na podstawie danych statystycznych opracowanych przez Główny Urząd Statystyczny w czerwcu 2004 r., sześć reprezentatywnych powiatów województwa wielkopolskiego: dwa powiaty o najniższej stopie bezrobocia w województwie wielkopolskim (powiat kępiński – 11,1%, powiat grodziski – 12,7%), dwa powiaty o średniej stopie bezrobocia (powiat szamotulski – 17,4% i powiat kościański – 17,6%) oraz dwa powiaty o najwyższej stopie bezrobocia (powiat wągrowiecki – 26,3% i powiat złotowski – 26,7%). W badaniach celowo pominięto powiaty grodzkie oraz powiaty dawnych miast wojewódzkich, gdyż autorka pracy zakłada, że powiaty te nie są reprezentatywne ze względu na rozwój infrastruktury oraz szeroki dostęp do różnorodnych organizacji pozarządowych funkcjonujących na ich terenie, a także liczne działania podejmowane przez administrację samorządową ukierunkowane na przeciwdziałanie bezrobociu.

¹⁴ Badania przeprowadzono wśród następujących organizacji: Centrum Inicjatyw Lokalnych „Tilia” w Lipce, Stowarzyszenie „Przyjazna edukacja” w Złotowie, Stowarzyszenie Współpracy Polsko-Niemieckiej „Krajna” w Złotowie, Forum Gospodarcze (p. kościański), Grodzkie Stowarzyszenie Promocji Przedsiębiorczości, Kępińska Inicjatywa Samorządowa, Kępińska Izba Gospodarcza, Kościańskie Forum Społeczne, Stowarzyszenie „Dla sprawy”, Stowarzyszenie Byłych Pracowników PGR-u (oddział wielkopolski), Stowarzyszenie im. Ks. Jerzego Niworda Musolfi, Stowarzyszenie Kupców Ziemi Kościańskiej, Towarzystwo Wspierania Rodziny i Dziecka „Alia”, Stowarzyszenie

Zadania i cele statutowe badanych organizacji pozarządowych

Ze względu na stosunkowo niewielką liczbę celów ukierunkowanych na działania dotyczące rynku pracy, aby przybliżyć podejmowane przez badane organizacje kierunki działań, poniżej zostaną zaprezentowane także ich pozostałe zadania statutowe. Cele koncentrują się wokół czterech obszarów zadaniowych i zaprezentowane zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Cele statutowe badanych organizacji pozarządowych

Ogólne działania na rzecz społeczności lokalnej	Działania ukierunkowane na rozwój gospodarczy i promocję przedsiębiorczości
– popularyzacja tradycji lokalnych, – propagowanie idei samorządności lokalnej, – zwiększanie potencjału i atrakcyjności turystycznej (agroturystycznej) powiatu, – współpraca z samorządem terytorialnym w zakresie opracowywania i realizacji strategii rozwoju społeczności lokalnej, – aktywizowanie młodzieży przez angażowanie jej do działań na rzecz rozwoju lokalnego i regionalnego, – inicjowanie i koordynowanie programów rozwoju społecznego i ekonomicznego regionu oraz działań promocyjnych, – kultywowanie tradycji wielkopolskiej gospodarności oraz propagowanie i wspieranie gospodarności obywateli jako podstawy rozwoju ekonomicznego, – propagowanie idei samorządności lokalnej i państwa obywatelskiego oraz idei integracji europejskiej, – tworzenie płaszczyzn współpracy dla mieszkańców społeczności lokalnej oraz innych osób i podmiotów zainteresowanych działaniem na rzecz rozwoju tej społeczności.	– promowanie lokalnych firm na rynku krajowym i zagranicznym oraz nawiązywanie kontaktów gospodarczych w kraju i za granicą, – opiniowanie przedsięwzięć gospodarczych, – tworzenie warunków do podejmowania, prowadzenia i rozwijania działalności publicznie użytecznej, w tym także działalności gospodarczej, – organizowanie imprez gospodarczych na terenie społeczności lokalnych, – udzielanie pomocy początkującym przedsiębiorcom, doradztwo i pomoc metodyczna dla firm rozpoczynających działalność, – współdziałanie z władzą samorządową i administracją rządową w zakresie tworzenia korzystnych warunków działalności kupieckiej i innych inicjatyw gospodarczych oraz zaspokajania potrzeb społeczeństwa, – tworzenie warunków rozwoju przedsiębiorczości, zwłaszcza małych i średnich przedsiębiorstw, oraz wspieranie różnych inicjatyw gospodarczych, – prowadzenie konsultacji dotyczących kredytów, pożyczek, gwarancji bankowych i innych produktów finansowych dla przedsiębiorców, – tworzenie kas zapomogowo-pożyczkowych mających świadczyć pomoc osobom rozpoczynającym działalność gospodarczą, – pozyskiwanie środków Unii Europejskiej w celu udzielenia finansowego wsparcia przedsiębiorcom.

Wspierania Inicjatyw Gospodarczych i Rozwoju Ziemi Gronowskiej, Stowarzyszenie Wspierania Inicjatyw Społecznych i Gospodarczych Rozwoju Ziemi Rakoniewickiej, Stowarzyszenie Wspierania Małej i Średniej Przedsiębiorczości, Szkolny Klub Europejski „Kolberg”, Wągrowieckie Zrzeszenie Handlu i Usług.

Działania kulturalne i oświatowo-wychowawcze	Działania bezpośrednio dotyczące rynku pracy
– organizowanie życia kulturalnego mieszkańców społeczności lokalnej oraz popularyzowanie tradycji kulturowych, naukowych i sportowych społeczności, – propagowanie edukacji regionalnej i europejskiej, – udzielanie pomocy młodzieży szkolnej ze środowisk wiejskich i małych miast w celu wyrównania ich szans i stworzenia im możliwości kontynuowania nauki na poziomie wyższym, – fundowanie stypendiów naukowych dla szczególnie uzdolnionej młodzieży, – wspieranie działalności społecznej, naukowej i oświatowej prowadzonej na rzecz rozwoju instytucji demokratycznych, w szczególności samorządu terytorialnego, – wspieranie działań w zakresie pomocy rodzinom niewydolnym wychowawczo, – niesienie pomocy w usamodzielnianiu się młodzieży opuszczającej placówki resocjalizacyjne, – upowszechnianie wzorców i postaw akceptowanych społecznie, a także przyczynianie się do ograniczenia rozmiarów patologii w rodzinach zagrożonych demoralizacją oraz wspieranie organizacyjne i rzeczowe osób fizycznych i jednostek organizacyjnych, które podejmują takie działania.	– reprezentowanie wybranych grup bezrobotnych przed organami władzy państwowej i samorządowej, – aktywizacja zawodowa bezrobotnych, – integracja środowisk osób bezrobotnych, – inspirowanie bezrobotnych do uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, – udzielanie wsparcia bezrobotnym i osobom pozostającym bez pracy, a także ich rodzinom znajdującym się w szczególnie trudnej sytuacji, – przygotowanie młodzieży do życia i pracy w zjednoczonej Europie, – wspieranie działalności osób, podmiotów i instytucji społecznych oraz publicznych zmierzającej do tworzenia nowych miejsc pracy, nowych podmiotów gospodarczych, – ochrona rodzimego rynku pracy, – podejmowanie współpracy z innymi podmiotami kreującymi lokalne rynki pracy, – udzielanie bezrobotnym pomocy w zakresie sporządzania dokumentów aplikacyjnych, przygotowania do rozmowy kwalifikacyjnej oraz zakładania własnej działalności gospodarczej (pisanie biznesplanu), – podjęcie działań mających na celu wprowadzenie nowych regulacji prawnych, dotyczących poprawy sytuacji wybranych grup bezrobotnych i ich rodzin.

Źródło: badania własne¹⁵.

Zaprezentowany powyżej katalog celów statutowych badanych organizacji pozarządowych wskazuje, że te ściśle związane z rynkiem pracy, realizujące funkcję świadczenia usług na rynku pracy, nie wyznaczają głównego kierunku działań prezentowanych organizacji. Można powiedzieć, że są zadaniami uzupełniającymi działalność podstawową wskazanych organizacji. Prawidłowość tę w pewnym stopniu wyznaczają

¹⁵ Informacje dotyczące sposobu analizy zebranego materiału badawczego dostępne są w niepublikowanej pracy doktorskiej autorki.

już nazwy omawianych stowarzyszeń i inicjatyw, gdyż tylko jedna organizacja swoją nazwą sugeruje pomoc osobom bezrobotnym – Stowarzyszenie Byłych Pracowników PGR-u oddział wielkopolski w Kępnie. Podmiotem, który w swojej nazwie deklaruje pomoc bezrobotnym, jest także Stowarzyszenie Obrony Bezrobotnych i Ludzi Pracy w Pile z siedzibą w Klukowie koło Złotowa, które w celach statutowych zakłada: działanie na rzecz obrony interesów bezrobotnych i ludzi pracy, pomoc w poszukiwaniu pracy, zdobywaniu i podnoszeniu kwalifikacji oraz koordynację przepływu informacji dotyczących rynku pracy. Niestety, pomimo wielu prób skontaktowania się z przedstawicielami organizacji, nie przeprowadzono z nimi wywiadu¹⁶.

Prezentowane cele statutowe powinny znaleźć odzwierciedlenie w działaniach podejmowanych przez wskazane organizacje pozarządowe, niestety nie zawsze znajdowały. W wyniku przeprowadzonych wywiadów ustalono, że niektóre spośród badanych organizacji pomimo deklarowanych celów statutowych, które wskazują na podejmowanie działań prorynkowych, nie podejmują takich zadań. Zaistniałą sytuację argumentowano między innymi brakiem takiej potrzeby. Tak tłumaczyły to dwa stowarzyszenia działające na terenie powiatu grodziskiego: Stowarzyszenie Wspierania Inicjatyw Społecznych i Gospodarczych Rozwoju Ziemi Rakoniewickiej oraz Stowarzyszenie Wspierania Inicjatyw Gospodarczych i Rozwoju Ziemi Gronowskiej. Przedstawiciele tych organizacji podkreślali, że sytuacja na grodziskim rynku pracy nie wymaga działań z ich strony, gdyż nie odczuwają oni problemów z brakiem zatrudnienia, wręcz przeciwnie – z jego nadmiarem, czego przykładem są powtarzające się kłopoty z rekrutacją wystarczającej liczby osób na potrzeby lokalnych pracodawców. Zdaniem respondentów, bezrobocie w powiecie grodziskim jest bezrobociem z wyboru, a nie bezrobociem z przymusu.

Działania pozostałych organizacji pozarządowych, nierealizujących zadań ukierunkowanych na poprawę sytuacji na lokalnym rynku pracy, koncentrują się wokół innych, wskazanych wcześniej, celów statutowych. Niektóre spośród wskazanych organizacji pozostają bierne, gdyż nadrzędnym celem ich powołania były indywidualne potrzeby członków, na przykład zawiązanie komitetu wyborczego. Odwołując się do literatury przedmiotu, należy podkreślić, iż tego typu działania organizacji pozarządowych wskazują na realizację funkcji afiliacyjnych, ekspresyjnych bądź pomocowych, ukierunkowanych na zaspokajanie potrzeb, zainteresowań i aspiracji samych stowarzyszonych, a nie potrzeb szerszej społeczności, na przykład lokalnej¹⁷.

¹⁶ Przyczyną zaistniałej sytuacji był brak aktualnych informacji dotyczących numeru kontaktowego do Stowarzyszenia (zły numer telefonu zamieszczony na tablicy informacyjnej organizacji) oraz nieobecność przedstawicieli organizacji w ustalonych godzinach dyżurów.

¹⁷ M. Załuska, *op. cit.*, s. 38.

Wśród badanych organizacji podejmujących działania na rzecz lokalnego rynku pracy, a tym samym realizujących funkcje ukierunkowane na zaspokajanie potrzeb większych społeczności, trzeba wskazać następujące: Grodziskie Stowarzyszenie Promocji Przedsiębiorczości, Kępińską Izbę Gospodarczą, Stowarzyszenie Byłych Pracowników PGR-u oddział wielkopolski, Stowarzyszenie Kupców Ziemi Kościańskiej, Towarzystwo Wspierania Rodziny i Dziecka „Alia”, Stowarzyszenie Wspierania Małych i Średniej Przedsiębiorczości, Wągrowieckie Zrzeszenie Handlu i Usług.

Zanim jednak nastąpi prezentacja działań podejmowanych przez wymienione wyżej organizacje, ukierunkowanych na poprawę sytuacji na lokalnym rynku pracy, należy wskazać zaobserwowaną w trakcie badań prawidłowość, mianowicie: większość przedstawicieli organizacji pozarządowych (11), z którymi przeprowadzono wywiad, jest zawodowo bądź z racji pełnionych funkcji społecznych związana z pracą na rzecz społeczności lokalnej. Wśród tych osób znaleźli się pracownicy urzędów miast i gmin oraz starostw powiatowych, członkowie Powiatowej Rady Zatrudnienia, proboszcz parafii, radni i posłowie. Pozostali przedstawiciele (czasami prezesi) NGO to przedsiębiorcy, nauczycielka, uczeń LO oraz dwie niezależne osoby. Zaobserwowana prawidłowość wskazuje na różny poziom aktywności obywatelskiej oraz kompetencji w tym zakresie osób pochodzących z różnych środowisk, pełniących odmienne role społeczne. Takie usytuowanie przedstawicieli badanych organizacji może sugerować, że osoby związane zawodowo bądź społecznie z problemami społeczności lokalnej częściej angażują się w działania mające na celu pomoc w ich rozwiązaniu, a tym samym biorą czynny udział w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego.

Obszary działań podejmowanych przez badane organizacje pozarządowe

Biorąc pod uwagę działania koncentrujące się na poprawie sytuacji na lokalnym rynku pracy, podejmowane przez organizacje pozarządowe funkcjonujące na terenie badanych powiatów, można wyodrębnić kilka obszarów, które na potrzeby prowadzonych badań zdefiniowano w następujący sposób:

- 1) szkolenia,
- 2) doradztwo indywidualne i grupowe,
- 3) programy,
- 4) inne.

Szkolenia jako forma działań ukierunkowanych na przeciwdziałanie bezrobociu realizowana była przez trzy spośród badanych organizacji¹⁸. Szkolenia te, w zależności od potrzeb, skierowane były do różnych grup odbiorców i realizowane przy współpracy różnych partnerów – najczęściej powiatowych urzędów pracy. Tematyka szkoleń skierowanych do osób bezrobotnych oraz poszukujących pracy koncentrowała się wokół następujących zagadnień: zasady komunikacji interpersonalnej z elementami asertywności, przygotowanie dokumentów aplikacyjnych, zasady rekrutacji, prowadzenie własnej działalności gospodarczej (szkolenie: „Pierwszy krok w biznesie”), podstawowe zasady tak zwanej małej księgowości, obsługa komputera oraz preorientacja zawodowa młodzieży i reorientacja zawodowa dorosłych.

Kolejną grupę uczestników szkoleń stanowili pracownicy nowo powstałych organizacji, typu gminne centra informacji, w zakresie realizacji zadań przypisanych centrom. Kursami tego typu objęto 18 pracowników Gminnego Centrum Informacji w Śmigłu i Czempiniu.

Współpraca wyżej wymienionych organizacji z powiatowymi urzędami pracy przy realizacji szkoleń polegała na wspólnym ustalaniu podejmowanych kierunków działań, opracowywaniu treści szkoleniowych oraz często na zlecaniu tym organizacjom prowadzenia kursów dla bezrobotnych, na przykład w ramach zajęć Klubu Pracy.

Drugi obszar działań podejmowanych przez badane organizacje pozarządowe określono jako: **doradztwo indywidualne i grupowe**, polegające na udzielaniu porad bezrobotnym, poszukującym pracy oraz pracodawcom (przedsiębiorcom). Porady indywidualne udzielane były pojedynczym osobom, które zgłaszają się do osób działających w organizacji z konkretnym problemem, bądź na zasadzie konsultacji z zaproszonymi specjalistami we wcześniej ustalonych terminach. Porady grupowe przybierały postać bardziej zorganizowaną i polegały na przekazywaniu adresatom aktualnej wiedzy z różnych dziedzin, w zależności od tematu spotkania. Podobnie jak szkolenia, poradnictwo grupowe skierowane było do zróżnicowanych grup odbiorców napotykających na problemy związane z funkcjonowaniem na rynku pracy. Poradnictwo grupowe realizowano przez organizowanie prelekcji, wykładów i seminariów. Spotkania doradcze koncentrowały się wokół zagadnień dotyczących prawa pracy, zasad prowadzenia działalności gospodarczej, pozyskiwania środków unijnych i kredytów z funduszy pożyczkowo-poręczeniowych.

Kolejne kierunki działań podejmowanych przez badane organizacje pozarządowe wpisywały się w obszar **programy**. Należy podkreślić, iż prezentowany obszar często stanowił podstawę do podejmowania działań z zakresu szkoleń i doradztwa. Z materiałów sprawozdawczych oraz informacji przekazanych przez respondentów wynika, że

¹⁸ Grodzkie Stowarzyszenie Promocji Przedsiębiorczości, Stowarzyszenie Wspierania Małej i Średniej Przedsiębiorczości w Kościanie oraz Towarzystwo Wspierania Rodziny i Dziecka „Alia”.

wyżej wymienione organizacje pozarządowe uczestniczyły w tworzeniu następujących programów:

- Program „Dynamo”, w ramach którego Towarzystwo Wspierania Rodziny i Dziecka „Alia” utworzyło i prowadzi punkty konsultacyjno-informacyjne dla rodzin zagrożonych bezrobociem i ubóstwem. Zadaniem punktów konsultacyjnych jest: prowadzenie poradnictwa prawnego, socjalnego i zawodowego oraz przygotowanie i prowadzenie szkoleń z zakresu nabywania umiejętności poruszania się po rynku pracy, preorientacji zawodowej młodzieży i reorientacji zawodowej dorosłych.
- Program „Nie boję się przyszłości” opracowany przez Stowarzyszenie Wspierania Małej i Średniej Przedsiębiorczości w Kościanie przy współpracy powiatowego urzędu pracy. Program skierowany był do osób zainteresowanych otrzymaniem pożyczki z Funduszu Pracy. Jego celem było udzielanie pomocy i wsparcia osobom bezrobotnym zamierzającym rozpocząć własną działalność gospodarczą oraz pracodawcom tworzącym nowe miejsca pracy.
- Stowarzyszenie Wspierania Małej i Średniej Przedsiębiorczości w Kościanie we współpracy ze Starostwem Powiatowym i Urzędem Miasta Kościana opracowało także program „Małe i Średnie Przedsiębiorstwa Kościańskie w Europie” – „Small & Medium Organization of Kościan In Europe – SMOKIE”. Niestety, wniosek nie został zaakceptowany przez Fundusz Współpracy.

Organizacje pozarządowe współuczestniczyły także w realizacji programów opracowanych przez powiatowy urząd pracy: „Pierwsza praca” i „Staże”. Działania te polegały głównie na przyjmowaniu absolwentów na staż.

Pozostałe działania uwzględniające potrzeby rynku pracy zakwalifikowano do obszaru **inne**. Wśród nich wyodrębniono: zatrudnianie osób bezrobotnych, opracowywanie wniosków aplikacyjnych i koordynowanie prac mających na celu otrzymanie środków na tworzenie gminnych centrów informacji, pomoc w ubieganiu się o fundusze unijne. W wyniku tych działań na terenie powiatu kościańskiego powstało Gminne Centrum Informacji, pomyślane jako połączenie punktów informacyjno-doradczych dla absolwentów i osób poszukujących pracy z pracowniami multimedialnymi umożliwiającymi zainteresowanym poszukiwanie zatrudnienia lub pomysłu na własną działalność gospodarczą przez Internet. Kolejnym działaniem na rzecz rynku pracy wydają się wysiłki członków badanych organizacji mające na celu uniemożliwienie powstawania sklepów wielkopowierzchniowych na obszarach działalności tych organizacji. Respondenci argumentowali takie postępowanie troską o lokalną przedsiębiorczość oraz o pracowników. W argumentacji tej powoływali się na dane wskazujące, iż 1 miejsce pracy stworzone w supermarkecie jest równoznaczne z utratą 5 do 10 miejsc pracy w małych przedsiębiorstwach (respondenci wskazują, że 6 supermarketów działających w jednym z powiatów tworzy aktualnie 155 miejsc pracy w niepełnym wymiarze

czasu pracy, jednak powstały one w miejsce małych przedsiębiorstw, w wyniku czego pracę utraciło 930 osób, co znacząco wpłynęło na wysokie bezrobocie w powiecie). Członkowie tych organizacji podejmowali także wysiłki w celu nowelizacji przepisów prawnych regulujących kwestie wydawania pozwoleń na budowę supermarketów.

Do działań dodatkowych organizacji pozarządowych należy zaliczyć także publikowanie oraz dystrybucję ulotek informacyjno-doradczych oraz umożliwienie zainteresowanym korzystania z publikacji zgromadzonych w bibliotekach organizacji.

Reasumując, należy stwierdzić, że istotnym aspektem podejmowanych przez prezentowane organizacje działań jest współpraca z innymi partnerami, angażującymi się w rozwiązywanie problemów społecznych danej społeczności lokalnej. Najczęściej wymienianymi przez respondentów partnerami były powiatowe urzędy pracy, starostwa powiatowe oraz cechy rzemiosł różnych.

Funkcje realizowane przez badane organizacje pozarządowe

W świetle wyników badań można dokonać krótkiej analizy funkcji pełnionych przez omówione organizacje pozarządowe. Biorąc pod uwagę podział funkcji proponowany wcześniej przez Małgorzatę Załuską, należy wskazać, że zaprezentowane powyżej działania są przede wszystkim przykładem realizacji funkcji integracyjnej, normalizacyjnej oraz grupy nacisku.

Funkcja integracyjna badanych organizacji pozarządowych przejawia się w ich udziale w procesie budowania więzi społecznych pomiędzy partnerami lokalnego rynku pracy przy realizacji wspólnych projektów oraz organizowaniu szkoleń. Funkcja normalizacyjna realizowana jest przez poszerzanie oferty świadczeń społecznych oraz stosowanie coraz bardziej specjalistycznych form pomocy (programy, szkolenia i porady dostosowane do różnych grup odbiorców). Można powiedzieć, iż w tym aspekcie badane organizacje pozarządowe stanowią płaszczyznę harmonizowania działalności społecznej z wymaganiami prawa. Funkcja grupy nacisku jest doskonale widoczna za sprawą działań podejmowanych na rzecz ograniczenia wydawania zezwoleń na powstawanie supermarketów. Zdaniem M. Załuskiej, funkcja ta wyraża się przez uwypuklanie ważnych dla danej grupy kwestii społecznych, w tym przypadku bezrobocia, wywieraniu presji na władze lokalne, rządy i parlamenty w celu rozwiązywania problemów i przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom życia społecznego¹⁹.

Kolejną, niezwykle istotną z punktu widzenia podejmowanej tematyki funkcją jest wskazana wcześniej funkcja budowania i świadczenia usług rynku pracy, wyodręb-

¹⁹ M. Załuska, *op. cit.*, s. 41-42.

niona przez Ilonę Gosk, która przejawia się we wszystkich czterech obszarach działań ukierunkowanych na poprawę sytuacji na lokalnym rynku pracy.

Wydaje się, że efektywności zadań podejmowanych przez badane organizacje mogą sprzyjać inicjatywy ukierunkowane na współpracę tych organizacji z innymi partnerami lokalnymi, ponieważ organizacje pozarządowe, chcąc zaistnieć na scenie lokalnej, regionalnej bądź krajowej, muszą stworzyć silny i zwarty sektor – sieć współpracujących ze sobą jednostek. Dopiero zaawansowany poziom tej współpracy, również z partnerami spoza III sektora, gwarantuje realizację założonych wcześniej celów statutowych. Jednak w praktyce badanych organizacji pozarządowych można zauważyć dystans w podejściu do zagadnień współpracy. Dystans ten pogłębia widoczna polaryzacja polityczna pomiędzy potencjalnymi partnerami oraz przekonanie o ich bezsilności, wynikające z trudności spowodowanych ograniczonymi środkami finansowymi (83% badanych organizacji utrzymuje się wyłącznie ze składek członkowskich) i przepisami prawnymi.

Biorąc pod uwagę działania podejmowane przez badane organizacje pozarządowe, które zostały zaprezentowane powyżej, należy wskazać raz jeszcze, iż zakres współpracy tych organizacji jest dosyć wąski. Głównym partnerem badanych podmiotów są powiatowe urzędy pracy, następnie przedstawiciele władz samorządowych i sporadycznie inne organizacje pozarządowe, które realizują podobne cele statutowe, a także gminne centra informacji. Wąski zakres współpracy prezentowanych jednostek odbiega jednak od oczekiwań liderów tych organizacji w zakresie polityki zatrudnienia i współpracy ukierunkowanej na rzecz lokalnych rynków pracy.

Oczekiwania przedstawicieli NGO wobec różnych grup podmiotów lokalnych

Głównymi adresatami oczekiwań przedstawicieli badanych organizacji są przedstawiciele władz lokalnych wraz z administracją samorządową oraz pracodawcy i stowarzyszenia reprezentujące ich interesy.

Mając na uwadze oczekiwania przedstawicieli NGO wobec władz lokalnych, należy wskazać, iż koncentrują się one wokół następujących kwestii:

- większego zaangażowania w problemy rynku pracy;
- większej operatywności i uczestnictwa w realizacji programów unijnych;
- bardziej ekspansywnej polityki w zakresie promocji społeczności lokalnych;
- zmiany orientacji na działania długofalowe, a nie tylko realizację pewnych krótkotrwałych akcji, będących doraźnymi środkami zaradczymi;
- pozyskiwania inwestorów;
- inicjowania i opracowywania programów z zakresu polityki rynku pracy;

- wprowadzenia zachęt i ulg w podatkach lokalnych dla nowo powstałych i rozwijających się przedsiębiorców;
- większej otwartości na potrzeby przedsiębiorców i pracodawców;
- zmniejszenia środków przeznaczonych na koszty związane z administracją samorządową na rzecz inicjatyw prorynkowych;
- tworzenia funduszy pożyczkowych;
- przygotowania terenów pod inwestycje;
- jawności wszystkich zdarzeń gospodarczych.

Wśród oczekiwań liderów organizacji pozarządowych, kierowanych do przedstawicieli władz samorządowych, pojawiały się także wymagania dotyczące konsekwencji w postępowaniu władz, a mianowicie realizacji wcześniej deklarowanych obietnic wyborczych oraz skupienia uwagi na realnych problemach poszczególnych społeczności lokalnych. Deklarowanym oczekiwaniom często towarzyszyły negatywne opinie o działalności władz samorządowych, które dotyczyły przede wszystkim nepotyzmu, kumoterstwa i korupcji, a także zrzucenia całkowitej odpowiedzialności za problemy rynku pracy na powiatowe urzędy pracy. Potwierdzeniem zarzutu dotyczącego odrzucenia odpowiedzialności są problemy, jakie napotkała autorka niniejszego opracowania przy realizacji wywiadów z przedstawicielami władz samorządowych (2 spośród 6 respondentów nie chciało udzielić wywiadu, gdyż twierdzili, że: „mają od tego ludzi” – stwierdzenie to dotyczyło pracowników urzędów pracy). Należy wskazać, że oprócz opinii negatywnych pojawiły się także pozytywne oceny działań władz i administracji samorządowej.

W trakcie realizacji badań zaobserwowano pewną prawidłowość, mianowicie: krytyka aktualnych władz samorządowych oraz wyraźnie sprecyzowane wobec nich oczekiwania najczęściej formułowane były przez osoby prezentujące opozycyjne preferencje polityczne bądź pracujące poza instytucjami samorządowymi. Pozytywne oceny pracy władz samorządowych najczęściej pochodziły od osób pracujących w administracji samorządowej (urzędy gminy, miasta, rady powiatowe). Osoby te nie miały również oczekiwań wobec dalszej współpracy, gdyż uważały, że jest ona wystarczająca. Negatywne oceny władz lokalnych często uzupełniano krytyką rządu, który obwiniano za trudną sytuację na rynku pracy.

Oczekiwania przedstawicieli organizacji pozarządowych wobec pracodawców oraz pozostałych podmiotów ukierunkowane były na szeroko rozumianą informację jako istotny czynnik wpływający na pozytywne efekty działalności organizacji i jej odbiór społeczny. Zdaniem respondentów, przedstawiciele NGO powinni czytelniej informować oraz promować podejmowane przez siebie działania, z kolei pracodawcy powinni udostępniać informacje o miejscach pracy szerokiej grupie odbiorców, gwarantując tym samym sprawiedliwy dostęp do ofert pracy wszystkim zainteresowanym.

Zaprezentowane powyżej oczekiwania badanych przedstawicieli organizacji pozarządowych, szczególnie te kierowane do władz samorządowych, oprócz preferowanych kierunków przyszłych działań, wskazują także na wiele barier utrudniających współpracę III sektora z instytucjami administracji publicznej. Spostrzeżenia respondentów w tej kwestii są zbieżne z funkcjonującymi w społeczeństwie stereotypami, związanymi z negatywnym postrzeganiem współpartnerów w działaniu, w tym: administracji rządowej jako przeciwnika, administracji samorządowej jako źródła biurokracji, sektora prywatnego jako źródła pieniędzy oraz innych organizacji jako konkurentów do pieniędzy²⁰. Prezentowana perspektywa postrzegania potencjalnych sojuszników budowania społeczeństwa obywatelskiego bez wątpienia nie sprzyja realizacji podejmowanych inicjatyw społecznych, a rezerwa i nieufność względem partnerów działa wręcz demobilizująco.

Identyfikacja szans i barier rozszerzania zadań realizowanych przez organizacje non-profit nie wyklucza jednak tego, że organizacje te są poważnym partnerem samorządów lokalnych i państwa w organizowaniu życia zbiorowego. Stąd potrzeba podjęcia działań wspierających zadania realizowane przez organizacje pozarządowe oraz umacniających współpracę pomiędzy różnymi podmiotami zmierzającymi do poprawy sytuacji na lokalnych rynkach pracy. Rolę podmiotów inicjujących działania wspierające mogą odgrywać zarówno instytucje publiczne, jak i organizacje pozarządowe. Zdaniem Jerzego Boczoń, istnieje kilka rodzajów takich struktur, na przykład agendy publiczne o funkcji pełnomocnika do spraw współpracy z NGO, tak zwane organizacje parasolowe oraz centra wspomagające²¹. W odczuciu autorki niniejszego artykułu działaniem sprzyjającym rozwojowi współpracy organizacji pozarządowych z innymi podmiotami, podejmującymi wysiłki na rzecz rozwiązywania problemów społecznych poszczególnych społeczności, w tym również trudności związanych z zatrudnieniem, jest budowanie partnerstwa społecznego na terenie społeczności lokalnych²².

Refleksje końcowe

Zaprezentowane powyżej kierunki działań badanych organizacji pozarządowych oraz oczekiwania ich liderów względem współpracy na rzecz lokalnych rynków pracy pozwalają na wysunięcie wniosku, że struktury, których zadania ukierunkowane są na wspieranie lokalnych rynków pracy, odgrywają dużą rolę w tym zakresie. Niestety

²⁰ Por. J. Boczoń, *op. cit.*, s. 105; M. Załuska, *Społeczne uwarunkowania angażowania się w działalność organizacji pozarządowych*, [w:] *Organizacje pozarządowe...*, s. 98.

²¹ J. Boczoń, *op. cit.*, s. 111.

²² A. Wawrzonek, *Partnerstwo społeczne na terenie społeczności lokalnej jako forma przeciwdziałania bezrobociu*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 8, s. 151-166.

znikoma liczba organizacji (7) podejmujących tego typu działalność na badanym obszarze powoduje, że siła ich oddziaływania na lokalne rynki pracy jest niewielka, co z kolei potwierdza część hipotezy sformułowanej na potrzeby prowadzonych badań zakładającej, że potencjał tkwiący w NGO ciągle pozostaje niewykorzystany.

Ponadto należy wskazać, że dla większości stowarzyszeń, fundacji i innych organizacji III sektora działających na terenie badanych społeczności zadania związane z kreowaniem lokalnych rynków pracy nie są zadaniami priorytetowymi, czego odzwierciedleniem są prezentowane wcześniej obszary działań zawarte w celach statutowych badanych organizacji samorządowych. Nie ulega jednak wątpliwości, iż organizacje pozarządowe posiadają ogromny potencjał, który zdaniem specjalistów²³ powinien być wykorzystany między innymi w działaniach zmierzających do poprawy sytuacji na polskim rynku pracy, szczególnie wobec osób zagrożonych wykluczeniem z rynku pracy. Wydaje się, że sprzyjać temu powinny kierunki zmian polskiej polityki społecznej ostatnich lat oraz członkostwo Polski w strukturach unijnych, które stwarzają coraz więcej szans wykorzystywania możliwości tkwiących zarówno w III sektorze, jak i w samych społecznościach lokalnych.

THE ROLE OF NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS IN STIMULATING VOCATIONAL ACTIVITY IN THE AREA OF LOCAL COMMUNITY

Summary

The aim of the article is to present the role of non-governmental organizations in stimulating vocational activity in such a local community as district (powiat). This aim seems to be particularly important in the context of the revival of localness and decentralization of social policy in Poland and thus the growth of non-governmental organizations' role. They are considered as potential employers, places to acquire professional experience in a form of voluntary service and partners in solving local problems, including labour market problems. Therefore, deliberations in the article concern among others the functions of non-governmental organizations, in particular the functions of building and providing labour market services.

For that purpose, non-governmental organizations in selected districts were researched. The research was conducted in organizations which in their statute aims presented action supporting local labour markets. In order to obtain research material, the representatives of these institutions were interviewed.

The findings indicate that providing labour market services do not determine the main directions of action of the presented organizations, but are rather objectives which supplement the basic activity of the chosen organizations. However, within action accomplished by non-governmental organizations, which operate in selected districts, several important areas can be distinguished. Unfortunately, scarce number of organizations undertaking this kind of activity in the researched area

²³ K. Grela, *Trzeci sektor – niewykorzystany potencjał*, http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.53/wpis.270 [dostęp: 24.11.2012].

causes that their impact on local labour markets is little which, on the other hand, proves the part of hypothesis formulated for the needs of conducted research which assumes that the potential of NGO is still not used.

Keywords: non-governmental organizations, local community, labour market

Małgorzata Malec

WOŁONTARIAT JAKO PRZESTRZEŃ UCZENIA SIĘ SENIORÓW

Wolontariat, pomimo rosnącej popularności, nie jest zjawiskiem wyłoniącym z ponowoczesności. Początki idei wolontariatu widoczne są już w okresie po pierwszej wojnie światowej. Terminy pokrewne to: filantropia, o której w swoich dziełach pisał Bolesław Prus, grupy samopomocowe, organizacje pożytku publicznego (OPP), organizacje pozarządowe, organizacje non-profit (NGO) czy też trzeci sektor (3S). Jak wynika z badań CBOS-u 73% wolontariuszy to osoby młode¹. Zaangażowanie w wolontariat dostarcza im wielu korzyści: szansę zdobycia doświadczenia, zaliczenie praktyki zawodowej, zawarcie nowych znajomości na polu zawodowym czy podróżowanie. Wolontariat – jak pokazują badania CBOS-u – jest też zwyczajnie modny². Seniorzy natomiast, aby zaangażować się w wolontariat, często potrzebują zewnętrznej motywacji i akceptacji otoczenia. Badania na temat Zdrowia, Starzenia się i Emerytur w Europie (projekt SHARE – Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe) wykazują, że w Polsce **mniej niż 4% osób powyżej 50. roku życia zajmuje się wolontariatem**³.

Zaangażowanie w wolontariat osób będących w późnej dorosłości albo nie jest widoczne, albo wolontarystyczne działania seniorów nie są właściwie nazywane i promowane. Emeryci dysponują zdecydowanie większą ilością czasu wolnego niż osoby młode. Są gotowi i chętni do bycia aktywnymi obywatelami, wolontariuszami, jednakże często są postrzegani stereotypowo, jako osoby pasywne, „zajmujące miejsce młodym”, nieprzydatne i nieużyteczne. Można zatem postawić pytanie: czy wolontariat to aktywność dla seniorów? Czy jest to dla nich przestrzeń uczenia się? Próbę odpowiedzi na powyższe pytania podjęłam w niniejszym artykule.

Zrozumienie okresu starości i spojrzenie na niego z perspektywy rozwoju, transformacji i uczenia się wymaga, moim zdaniem, ciągle wielu poszukiwań badawczych. Wolontariat seniorów to jeden z obszarów, który jest w niewielkim stopniu rozpoznany w gerontologii.

¹ *Młody, bogaty, wykształcony, religijny – mit polskiego wolontariusza*, Warszawa 2011, <http://erw2011.gov.pl/static/upload/komunikat-2.pdf> [dostęp: 18.01.2013].

² *Ibidem*.

³ *Wolontariat seniorów*, <http://erw2011.gov.pl/pl/strony/seniorzy/> [dostęp: 8.01.2013].

Wielowątkowa struktura tekstu jest zaproszeniem czytelnika, w pierwszej części, do refleksji nad teoretycznymi rozważaniami nad uczeniem się starości przez całe życie, aktywnym starzeniem się oraz różnymi formami wolontariatu w kontekście wieku. Natomiast część druga jest empiryczną ilustracją wolontariatu seniorów w kontekście uczenia się i stanowi przyczynek do dalszych badań naukowych.

Model uczenia się starości przez całe życie

Zgodnie z fazami rozwoju starość jest ostatnim etapem życia. Starzenie się jest zindywidualizowanym procesem. Jednostka w znacznym stopniu jest odpowiedzialna za jakość życia w starości. W moim przekonaniu starości uczymy się przez całe życie. Prezentowany model uczenia się starości zawiera trzy obszary: **uczenia się do starości**, **uczenia się przez obrazy starości** oraz **uczenia się w starości**⁴. Inspiracją do stworzenia niniejszego modelu były różne teorie: teoria aktywnego starzenia się⁵, teoria transformatywnego uczenia się⁶ oraz teoria gerotranscendencji⁷. Trzy składowe obszary modelu są w ciągłym rozwoju i stanowią otwarty teren badawczy. Wchodzą w interakcje i wzajemnie się dopełniają, co przedstawia rysunek 1.

Uczenie się jest oczywistą i prostą zależnością wpisaną w bieg życia. To jedno z nielicznych zadań rozwojowych, które towarzyszy nam przez całe życie. Moim zdaniem każdy etap rozwojowy obliguje do świadomego pamiętania, że ciało nie jest maszyną, którą można „zresetować”, wymienić części, kiedy się popsują, że oprócz ciała jest jeszcze skomplikowany umysł. A istota ludzka jest śmiertelna i ulega procesowi starzenia się, niezależnie od naszej woli. To, na co mamy wpływ, to sposób, w jaki będziemy się starzeć. Sposób starzenia się – jak wynika z moich badań przeprowadzonych wśród polskich seniorów emigrantów w Szwecji⁸ – w dużej mierze zależy między innymi od takich czynników, jak refleksja nad biegiem życia oraz umiejętność uczenia się starości.

⁴ *Ibidem*.

⁵ B.L. Neugarten, R.J. Havighurst, S. Tobin, *Disengagement and patterns of aging*, [w:] B.L. Neugarten, *Middle Age and Aging: A Reader in Social Psychology*, Chicago 1968.

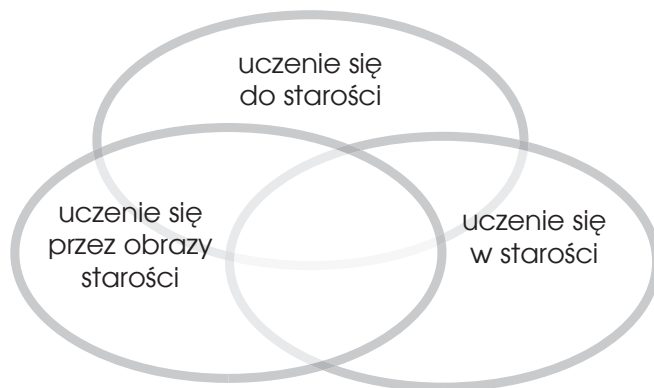
⁶ J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco 1991; J. Mezirow, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a theory in progress*, San Francisco 2000.

⁷ L. Tornstam, *Gerotranscendence. A developed theory of positive aging*, New York 2005.

⁸ Przeprowadzone badania na Uniwersytecie Sztokholmskim były możliwe dzięki dwukrotnemu (wrzesień 2010 – luty 2011 oraz wrzesień 2011 – luty 2012) post-doc stypendium naukowemu otrzymanemu od Instytutu Szwedzkiego w ramach Visby Program. Przeprowadzałam wywiady narracyjne wśród polskich seniorów emigrantów w Szwecji, wśród osób po 60. roku życia, które przybyły do Szwecji około 30-40 lat temu. Uzyskany materiał badawczy jest na etapie analizy, a rezultaty moich badań naukowych są stopniowo publikowane (zarówno w języku polskim, jak i angielskim) w postaci artykułów w czasopiśmie naukowych; planowana jest też publikacja monografii.

Jak twierdzi Peter Jarvis⁹ – szybko zachodzące zmiany w społeczeństwie powodują, iż nie wiemy (nie tylko starzy ludzie), jak ten świat może wyglądać już następnego dnia. Dlatego też, kiedy starzejemy się, nie powinniśmy być odsuwani na bok, ale powinniśmy kontynuować uczenie się i podążać za zmianami, z którymi każdego dnia jesteśmy konfrontowani.

Rysunek 1. Interakcje pomiędzy trzema obszarami uczenia się starości



Źródło: opracowanie własne.

Potrzeba całościowego uczenia się, także starości, powinna być promowana na wszystkich szczeblach edukacji formalnej oraz edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Krótka charakterystyka trzech obszarów modelu uczenia się starości¹⁰ – uczenie się do starości, uczenie się przez obrazy starości, uczenie się w starości – jest nie tylko teoretyczną refleksją nad uczeniem się starości przez całe życie, ale stanowi podstawę dla analizy zebranego materiału empirycznego.

Uczenie się do starości

Dorosłość to ciągły proces dorastania, uczenia się, redefiniowania siebie – swojej tożsamości, swojego bycia w świecie, swoich relacji z innymi. Świat życia codziennego jest zarówno sceną¹¹, jak i obiektem działań i interakcji. Jesteśmy w nim, zmieniamy go, aby realizować własne zamiary w jego ramach i w relacji z innymi¹². Działamy w jego

⁹ P. Jarvis, *Learning to be a Person in Society*, London–New York 2009.

¹⁰ Szerszy opis i analiza modelu uczenia się starości zob. M. Malec, *Poszukiwanie recepty na starość – wyzwaniem dla edukacji dorosłych. Refleksje nad uczeniem się przez całe życie*, [w:] *Edukacyjne, kulturowe i społeczne konteksty starości*, red. M. Malec, Wrocław 2011.

¹¹ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.

¹² A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008.

obrębie i oddziałujemy na niego. W takim ujęciu świat życia codziennego ulega zmianie w działaniu i przez nie modyfikowane są nasze poczynania i projekty życia¹³. Uczymy się bycia w tym codziennym świecie przez współobecność i współdziałanie.

Uczenie się do starości nie jest zadaniem wpisanym w nasze codzienne życie, szczególnie kiedy jesteśmy młodzi. Młodość nie sprzyja myśleniu o tak odległym okresie, jakim jest starość. Refleksja na temat przemijania i starzenia się pojawia się najczęściej wtedy, kiedy odkrywamy pierwsze zmarszczki, zmiany w wyglądzie (np. siwe włosy) lub gdy pojawiają się problemy zdrowotne. Często nie dbamy o zdrowie, ciało, sprawność fizyczną i intelektualną. Nie uprawiamy sportów, stosujemy niewłaściwą dietę (np. *fast food*), oprócz pracy zawodowej nie mamy zainteresowań, pasji, czyli zapominamy o profilaktyce gerontologicznej¹⁴.

Jednym z zadań rozwojowych czekających na człowieka we wczesnej dorosłości i później kontynuowanym jest podjęcie pracy zawodowej¹⁵. Praca zawodowa odgrywa ważną rolę w życiu człowieka. Daje poczucie bezpieczeństwa ekonomicznego, umożliwia realizację planów i marzeń, stabilizuje rytm dnia¹⁶. Wokół pracy organizujemy swoją codzienność. Utrata pracy lub przejście na emeryturę często wprowadza zagubienie, dezorganizację i powoduje zagubienie sensu życia. Zatem czy wolontariat nie mógłby być alternatywą dla pracy zawodowej po uzyskaniu emerytury?

Uczenie się przez obrazy starości

Promowanie pozytywnych obrazów starości, obcowanie z nimi w przestrzeni mediów, kultury popularnej, przestrzeni publicznej jest jedną z możliwości uczenia się starości przez jej obrazy. Kultura popularna, jak określa ją Marek Krajewski¹⁷, jest różnorodną, skierowaną do zróżnicowanych odbiorców kulturą, która zaspokaja ich skrajne i odmienne potrzeby. Media, kultura popularna – film, reklama, muzyka, teledyski, billboardy – to obszary, które wypełniają nasze doświadczenia. To medium, przez które doświadczenia są wyrażane, oraz forma, w której codzienność jest praktykowana¹⁸. Obecność kultury popularnej w życiu każdego człowieka jest obecnością „wtopioną”, przenikającą do codziennych działań, która zawiera elementy uczenia się milczącego –

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ M. Malec, *op. cit.*

¹⁵ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990.

¹⁶ M. Malec, *op. cit.*

¹⁷ M. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Poznań 2003.

¹⁸ W. Jakubowski, *Kultura popularna jako przestrzeń edukacji dorosłych, czyli kilka refleksji o uczestnictwie w kulturze*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 2, red. T. Aleksander, Radom 2010, s. 397-403.

wiedzy milczącej (*tacit knowledge*)¹⁹. Jest to uczenie się nieformalne, które często bywa trudne do uchwycenia, zdefiniowania. Kultura popularna przestała stanowić tylko obszar rozrywki, ale stała się obszarem, w którym wytwarzane są symbole i znaczenia, gdzie negocjowane jest „bycie” w przestrzeni publicznej. To w tekstach kultury popularnej uwidaczniają się przemiany w obyczajach czy ewolucje estetycznych konwencji; w nich komentowany jest świat²⁰. Zatem, skoro kultura popularna, media mają taki potencjał edukacyjny, to jest to także przestrzeń dla uczenia się starości przez obrazy starości. Jest to tak bogaty i różnorodny obszar, że zasługuje na szczegółową analizę w oddzielnym tekście.

Wizerunek starości w kulturze popularnej jest różnorodny, często pejoratywny²¹. Istotne jest zatem, aby obrazy starości prezentowane w kulturze popularnej były czytelne i nie stygmatyzowały starości. Można zatem postawić kolejne pytanie do namysłu, w kontekście wolontariatu: czy w przestrzeni mediów i kultury popularnej, w przestrzeni publicznej widoczny jest wolontariat seniorów?

Uczenie się w starości

Charakterystyczną cechą osoby starszej jest posiadanie dużego bagażu różnorodnych doświadczeń. Doświadczenie może być pomocne w uczeniu się nowych treści, ale może też stwarzać bariery w przyswajaniu nowych informacji, sprzecznych z posiadaną strukturą wiedzy²². Istnieją sytuacje, w których uczenie się nie jest bezpośrednio widoczne. Dotychczasowe schematy znaczeniowe w wyniku pojawienia się nowej wiedzy i doświadczeń ulegają, jak określił to Kurt Lewin, „rozrożeniu”²³. Proces ten nie posiada struktury, a rezultaty widoczne są dopiero z perspektywy czasu. Im bardziej sztywne, ugruntowane, wypracowane i powielane przez lata schematy myślenia, działania i uczenia się, tym proces uczenia się w starości może być bardziej złożony. Jedną z teorii andragogicznych, która wydaje się pomocna w rozumieniu uczenia się osób starych, jest teoria transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa²⁴. Szersza analiza tej teorii wykracza poza zakres niniejszego tekstu²⁵.

¹⁹ M. Polanyi, *The tacit dimension*, London 1967, za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006.

²⁰ W. Jakubowski, *op. cit.*

²¹ A. Pawlina, *Stereotypowe wizerunki starości w wybranych przekazach kulturowych*, [w:] *Edukacyjne, kulturowe...*

²² M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych*, Warszawa 2009.

²³ *Ibidem*.

²⁴ J. Mezirow, *Transformative dimensions...*; *idem*, *Learning as...*

²⁵ Szerszy opis i analiza teorii transformatywnego uczenia się J. Mezirowa w kontekście starości zob. M. Malec, *op. cit.*

Bez wątpienia uczący się senior jest doświadczoną osobą, posiada ugruntowaną perspektywę życia i świata, bogatą wiedzę z różnych dziedzin, którą może się dzielić z młodymi osobami na płaszczyźnie wolontariatu. Osoby w późnej dorosłości chcą uczyć się przede wszystkim tego, co jest przydatne w codziennym życiu lub co może być pomocne w komunikowaniu się z innymi. Jak twierdzi Alexandra Withnall: „uczenie się w późnej dorosłości może zawierać elementy refleksji i syntezy życia, odbywać się w nieustrukturalizowany i spontaniczny sposób, ale który może prowadzić do głębokiego samo-zrozumienia i wglądu w siebie”²⁶. Takie rozumienie powoduje, że uczenie się w późnej dorosłości powinno być dobrze rozpoznane i sproblematyzowane. Warte namysłu jest pytanie: czy seniorzy postrzegają siebie jako uczących się?

Znaczenie wolontariatu w kontekście procesu aktywnego starzenia się

W moim przekonaniu można wskazać przynajmniej dwa powody niewidocznej aktywności seniorów w wolontariacie. Pierwszy to brak identyfikacji seniorów z wolontariatem jako właściwym dla nich obszarem, gdzie mogą się uczyć, rozwijać, być aktywni i potrzebni, co prawdopodobnie wynika ze stereotypowego postrzegania starości i wolontariatu. Drugi powód jest ugruntowany negatywnym obrazem człowieka starego w społeczeństwie. Człowiek stary postrzegany jest bardziej jako problem, aniżeli korzyść i wartość dla społeczeństwa. Taka sytuacja skutkuje ograniczoną ilością miejsc, gdzie seniorzy mogą być aktywni i użyteczni w przestrzeni społecznej. Wymaga to wielu zmian, jakie muszą się dokonać w rozumieniu starości oraz idei wolontariatu uwzględniającego osobę seniora jako wolontariusza. Jest to zadanie zarówno dla seniorów, jak i dla społeczeństwa.

Jedną z najbardziej popularnych teorii ilustrujących potencjał starości jest teoria aktywnego starzenia się. Jej twórcami są Bernice L. Neugarten, Robert J. Havighurst, Sheldon S. Tobin i William E. Henry²⁷. Teoria ta zakłada, iż ludzie, konstruując obraz siebie samego, korzystają z dwóch źródeł: czynności, jakie wykonują, oraz roli, jaką odgrywają w społeczeństwie (życiu). Zgodnie z teorią aktywnego starzenia się, starzejąc się, ludzie wychodzą z jednych ról i wchodzi w kolejne. Przykładowo po ukończeniu pracy zawodowej rola pracownika zmienia się na rolę emeryta, a rola męża i żony często zostaje zastąpiona rolą wdowy czy wdowca²⁸. Zgodnie z tą teorią zmienność i płynność ról, jakie pełniimy w biegu życia, daje możliwość spojrzenia na

²⁶ A. Withnall, *Reflection on lifelong learning and the Third Age*, [w:] *Lifelong Learning: Learning Across the Lifespan*, red. J. Field, M. Leicester, London–New York 2003, s. 295.

²⁷ I. Stuart-Hamilton, *Psychologia starzenia się*, Poznań 2006.

²⁸ *Ibidem*.

proces starzenia się jako na zmianę, rozwój i aktywność. W związku z powyższym rola aktywnego pracownika, w kontekście omawianego zagadnienia, może zostać zastąpiona rolą aktywnego wolontariusza.

Zatem co to jest wolontariat oraz czy jest w nim miejsce dla seniora? Aby nakreślić ramy omawianego zagadnienia, przytoczę jedną z istniejących definicji wolontariatu, która pokazuje jego szeroki kontekst. „Wolontariat to zaangażowanie czasu i energii, aktywność wymagająca czasu bez finansowej korzyści. To działalność przynosząca korzyści społeczności, środowisku lub jednostce. Istotą wolontariatu jest chęć oraz możliwość bezinteresownego poświęcenia czasu w imię solidarności i odpowiedzialności bez oczekiwań finansowych”²⁹. Współcześnie wolontariat stał się, głównie dla młodych osób, stylem życia, sposobem na bycie aktywnym, formą spędzania czasu wolnego oraz zbierania doświadczeń zawodowych. A jak wygląda wolontariat seniorów?

Polscy seniorzy angażują się w wolontariat³⁰, jednakże rzadko określają siebie i są określani przez innych jako wolontariusze. **Działalność wolontarystyczną** można podzielić na **nieformalną**, **pozaformalną** oraz **formalną**³¹. Przykładem **nieformalnego wolontariatu** są działania przykościelne, pomoc sąsiedzka czy samopomoc koleżeńską. Ten rodzaj wolontariatu jest najczęściej spotykany wśród seniorów. Jednakże, jak pokazują badania Artura Fabiśa i Soni Kędziory³², najbardziej popularne miejsca dla wolontariatu seniorów to hospicja. Działania wolontariackie w hospicjach mają charakter nieformalny, jednakże przez organizację i strukturę funkcjonowania hospicjów określiłam je jako pozaformalne.

Wolontariat **pozaformalny** ma formę zorganizowaną. Pozaformalne działania wolontarystyczne są widoczne w Uniwersytetach Trzeciego Wieku (UTW). Uniwersytety Trzeciego Wieku cieszą się w Polsce ogromną popularnością. Jest ich już około 410, a z każdym rokiem, miesiącem powstają kolejne. Liczba UTW i ich rozwój świadczy o dużym zainteresowaniu i zapotrzebowaniu na taki rodzaj instytucji. Moim zdaniem działalność uczestników UTW to niedoceniany obszar działań wolontarystycznych seniorów. Aby zobrazować istotę funkcjonowania UTW opartą na wolontariacie pozaformalnym, posłużę się przykładem znanego mi Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Wrocławskim (UTW, UWrocław).

²⁹ *Volunteering explained*, <http://www.worldvolunteerweb.org/resources/how-to-guides/volunteer/doc/volunteering-explained.html> [dostęp: 15.09.2012].

³⁰ A. Fabiś, S. Kędziora, *Wolontariat hospicyjny seniorów*, [w:] *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów. Biblioteka Gerontologii Społecznej*, red. A. Fabiś, Bielsko-Biała 2008; *Podstawy gerontologii społecznej*, red. B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, Warszawa 2006.

³¹ Rada Unii Europejskiej, *Rola wolontariatu w polityce społecznej. Konkluzje Rady*, 2011, <http://register.consilium.europa.eu/pdf/pl/11/st14/st14552.pl11.pdf> [dostęp: 20.06.2012].

³² A. Fabiś, S. Kędziora, *op. cit.*

W Uniwersytecie Trzeciego Wieku UWr. zatrudniona jest tylko jedna osoba odpowiadająca za obsługę sekretariatu oraz organizację zajęć. Oznacza to, że pozostałe osoby – seniorzy – angażują się w działalność UTW nieodpłatnie, czyli są wolontariuszami. Jednakże nie określają siebie jako wolontariuszy, choć ich działalność wolontarystyczna jest rozległa i obejmuje następujące obszary:

- współpraca z organizacjami i stowarzyszeniami wykazującymi zainteresowanie sytuacją osób starych;
- współpraca z dziećmi i młodzieżą – realizowanie projektów międzypokoleniowych;
- organizowanie różnych form artystycznych – kabaretu, teatru, występów chóru dla mieszkańców domu pomocy społecznej oraz hospicjów;
- organizowanie pomocy dla uczestników UTW – chorych lub niesprawnych;
- organizowanie konferencji przy współpracy z Instytutem Pedagogiki oraz Instytutem Psychologii UWr.;
- organizowanie dla uczestników UTW cotygodniowych spotkań z doradcą, na przykład z zakresu prawa czy ubezpieczeń;
- pomoc w tworzeniu i organizacji nowych UTW na terenie Dolnego Śląska;
- uczestnictwo słuchaczy-przedstawicieli UTW na corocznym Festiwalu Nauki oraz w różnego rodzaju spotkaniach i seminariach organizowanych przez lokalne władze oraz organizacje pozarządowe³³.

Uniwersytet Trzeciego Wieku jest miejscem, które promuje alternatywny styl starzenia się – uczenia się w późnej dorosłości, rozwijania umiejętności i pogłębiania wiedzy.

Ostatni z wyróżnionych przez Radę Unii Europejskiej rodzaj wolontariatu – **formalny** – pojawia się głównie w organizacjach pozarządowych NGO (Non-governmental organization). Najbardziej popularne w Polsce to Polska Akcja Humanitarna, CARITAS i Polski Czerwony Krzyż. W maju 2004 roku Prezydent Polski podpisał uchwałę dotyczącą ubezpieczenia wolontariuszy, która jest korzystna dla wolontariuszy, ale nie dla organizacji. Oznacza to, że zainteresowanie organizacji (szczególnie tych mniejszych) wolontariuszami może osłabnąć³⁴. Korzystne dla idei wolontariatu jest także przyjęcie 3 października 2011 roku przez Radę UE konkluzji na temat „Roli wolontariatu w polityce społecznej”. Dokument ten – jak wskazuje nazwa – dotyczy roli wolontariatu w polityce społecznej i stanowi wyraz uznania ze strony wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej dla wolontariuszy i ich wysiłku. W założeniu dokument ma za zadanie

³³ M. Malec, W. Wnuk, *University of the Third Age as a place of lifelong learning practice*, [w:] *Strategy of Lifelong Learning: Access and Implementation in Practice*, red. A. Dwojak-Matras, E. Kurantowicz, Wrocław 2006.

³⁴ M. Świątkiewicz-Mośny, *Wolontariat jako cnota i instytucja obywatelska*, [w:] *Obywatel w lokalnej społeczności. Studia i szkice socjologiczne*, red. M.S. Szczepański, A. Śliz, Tychy–Opole 2004.

podkreślić, że wolontariusze uosabiają i odzwierciedlają europejskie wartości i cele wyrażone w traktatach Unii Europejskiej, szczególnie te dotyczące spójności społecznej, solidarności i aktywnego obywatelstwa³⁵.

Idea wolontariatu w kontekście starości, podejmowanie formalnych działań wolontarystycznych przez seniorów w odniesieniu do uczenia się oraz bycie wolontariuszem w okresie późnej dorosłości to zagadnienia konstytuujące rozważania podjęte w niniejszym tekście. Postępowanie poznawcze w wybranym obszarze ukierunkowane było następującymi szczegółowymi pytaniami badawczymi: jak wygląda sytuacja formalnego wolontariatu we Wrocławiu? Jak seniorzy rozumieją istotę wolontariatu? Jakie czynniki pomagają w byciu seniorem wolontariuszem? Jakie czynniki utrudniają podjęcie działań wolontarystycznych? Jakie korzyści wynikają z bycia seniorem wolontariuszem? Czego uczą się seniorzy, będąc wolontariuszami?

Aby uzyskać odpowiedzi na powyższe pytania badawcze, w kwietniu 2012 roku przeprowadziłam wstępne badania wśród seniorów wolontariuszy zaangażowanych w formalną działalność wolontarystyczną na terenie Wrocławia, skupionych wokół jednej z organizacji NGO – Fundacji Aktywny Senior. Moim zdaniem seniorzy wolontariusze, którzy świadomie nazywają siebie wolontariuszem, szerzej rozumieją istotę wolontariatu oraz dostrzegają jego wartości edukacyjne.

Charakterystyka projektu – obszar i podmiot badań

Obszarem badań uczyniłam Fundację Aktywny Senior, działającą na terenie Wrocławia od 2010 roku. Cele Fundacji są rozległe. Te, które potwierdzają właściwy wybór obszaru badań, brzmią następująco:

- „działanie na rzecz poprawy jakości życia i promocji projektów, strategii i polityk;
- promocja uczenia się przez całe życie;
- działanie na rzecz spraw społecznych, badań rynku pracy, badań rynku gospodarczego;
- działalność wspomagająca rozwój wspólnot i społeczności lokalnych;
- promocja i organizacja wolontariatu”³⁶.

Głównym zadaniem Fundacji Aktywny Senior jest przede wszystkim diagnoza, wykorzystanie i rozwój kompetencji seniorów. Fundacja mieści się w budynku Wrocławskiego Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych Sektor3, co sprzyja rozległym kontaktom i wymianie doświadczeń między wolontariuszami w różnym wieku.

³⁵ Rada Unii Europejskiej, *op. cit.*

³⁶ Fundacja Aktywny Senior, <http://as.sektor3.wroclaw.pl/> [dostęp: 4.08.2012].

Fundacja Aktywny Senior skupia wokół siebie osoby w wieku 55+, które własnym przykładem pokazują, że warto angażować się w sprawy społeczne, organizować się i udzielać w projektach z zakresu aktywizacji i poprawy jakości życia. Każdy wolontariusz podejmujący się pracy wolontarystycznej zobowiązany jest do zapoznania się z etyką pracy oraz do podpisania porozumienia między wolontariuszem a instytucją, organizacją przyjmującą wolontariusza, które reguluje zasady, prawa i obowiązki działań wolontarystycznych.

Badana grupa to seniorzy wolontariusze, którzy w czasie prowadzenia badań byli w wieku 60+, a tylko jedna osoba miała 57 lat. Większość badanych (9 osób) nie posiadała wcześniejszych doświadczeń wolontarystycznych, reszta wykazała różnego rodzaju doświadczenia wolontariatu nieformalnego oraz pozaformalnego. Dla przykładu, były to takie działania, jak: pomoc w organizowaniu imprez okolicznościowych dla dzieci i młodzieży; udzielanie się w komitetach rodzicielskich; aktywność w terenowym Komitecie Ochrony Praw Dziecka; opieka nad osobami starszymi ze środowiska lokalnego; opieka nad dziećmi niepełnosprawnymi; pomoc rodzinie, znajomym, chorym dzieciom. Przestrzeń czasowa zaangażowania w bycie wolontariuszem była zróżnicowana u badanych seniorów. Niektórzy byli wolontariuszami od kilku miesięcy, a niektórzy od kilku lat (większość 2-3 lata). Czas, jaki badani seniorzy poświęcali na wolontariat, był różny i uwarunkowany ich możliwościami, jak i potrzebami organizacji, w której działali. Większość z seniorów wolontariuszy poświęcała około 3-4 godzin tygodniowo na wolontariat, 5 osób od 8-12 godzin tygodniowo, natomiast kilka osób napisało: *w zależności od potrzeb*, nie określając dokładnie liczby godzin poświęcanych na działania wolontarystyczne. Większość badanych (10 osób) miała wykształcenie średnie ogólne lub średnie zawodowe, 6 pozostałych były to osoby z wykształceniem wyższym.

Wśród wyżej opisanej grupy badawczej, wolontariuszy działających przy Fundacji Aktywny Senior, rozproszylałam 30 kwestionariuszy ankiet o kafeterii otwartej. Jednakże tylko 16 wróciło wypełnionych. Otrzymane ankiety poddałam analizie w kontekście problematyki uczenia się, bycia wolontariuszem oraz idei wolontariatu. Ramę do analizy zebranego materiału empirycznego stanowił przedstawiony powyżej model uczenia się starości³⁷.

Przestrzeń wolontariatu i uczenie się

Mam świadomość, iż uzyskany materiał nie może być traktowany jak pełnoprawny materiał badawczy, ale niemniej pełni funkcję bodźca do namysłu nad istotnym problemem. Jest to „wycinek” świata społecznego, który stanowi uzasadnienie dla dalszego

³⁷ M. Malec, *op. cit.*

zwiększania zagadnienia wolontariatu seniorów. Z analizy otrzymanych danych wyłoniłam kilka obszarów, które zaprezentuję poniżej.

Istota wolontariatu w rozumieniu badanych seniorów

Przywołując definicję Rady Unii Europejskiej³⁸, wolontariat może być okazją do kształcenia się oraz stać się katalizatorem zmian społecznych. Angażowanie się w wolontariat umożliwia obywatelom nabywanie nowych umiejętności i umacnia ich poczucie przynależności społecznej. Definicja ta zdecydowanie znajduje potwierdzenie w wypowiedziach badanych seniorów wolontariuszy.

Z analizy wypowiedzi badanych seniorów wyłania się atrakcyjny obraz wolontariatu i wolontariusza. Wolontariat jawi się jako miejsce uczenia się, wymiany doświadczeń, rozwoju i umiejętności współpracy z osobami młodymi (dzielenie się doświadczeniem i wzajemne uczenie się), nabywania sprawności radzenia sobie we współczesnym świecie, sposób na życie i emeryturę, możliwość społecznego zaangażowania, a także rozwoju samego siebie. Takie rozumienie idei wolontariatu wpisuje się w model uczenia się do starości, w obszar uczenia się przez obrazy starości oraz uczenia się w starości.

Wolontariat jako alternatywa dla kontynuacji aktywności zawodowej

Jak pokazuje analiza zebranych danych, wolontariat jest jedną z alternatyw podtrzymania aktywności zawodowej, nabycia nowych doświadczeń i zainteresowań. Być aktywnym zarówno fizycznie, jak i intelektualnie, być ciekawym świata i poznawać go, dokonywać refleksji nad tym, czego doświadczamy, a pracę traktować jako środek do realizacji powyższych zadań to jeden z możliwych scenariuszy uczenia się do starości³⁹. Wolontariat umożliwia realizację takiego scenariusza, co potwierdzają wypowiedzi badanych seniorów.

Po przejściu na emeryturę [...] chęcią podzielenia się z innymi moimi zainteresowaniami, umiejętnościami, pasjami. (B12)

Wypełnienie czasu zamiast pracy. Brak nudy. (B8)

Zdobycie nowych umiejętności oraz doświadczeń zawodowych i życiowych. (B9)

Mam mniej czasu wolnego, ale tego właśnie potrzeba seniorom, żeby czuli się potrzebni po przejściu na emeryturę. (B3)

³⁸ Rada Unii Europejskiej, *op. cit.*

³⁹ M. Malec, *op. cit.*

Wolontariat jako przestrzeń przełamania barier międzypokoleniowych i osławiania ze starością

Konotacje określeń „starość” i „ludzie starzy” są najczęściej negatywne⁴⁰. Obecność seniorów wolontariuszy wśród osób młodych przełamuje dystans międzypokoleniowy, uczy współbycia i współdziałania, jest najlepszym świadectwem aktywnej i pozytywnej starości. Osławia ze starością. Potwierdzają to uzyskane wyniki badań.

Uczenie się międzypokoleniowe to proces zmian wymagający czasu, zrozumienia i tolerancji. To budowanie relatywnie akceptującej relacji na zasadzie kontrastu. Wiadocznym jest to w poniższych wypowiedziach badanych seniorów wolontariuszy.

Nie zawsze młodzi wierzą w zdolności seniorów. Czasem są nadopiekuńczy lub zapominają, że seniorzy pracują na zwolnionych obrotach. [...] Wspaniałe porozumienie, chęć współpracy, docenianie doświadczeń seniorów. (B11)

[Młodzi] są zbyt niecierpliwi, czasem nietolerancyjni, czasem nie liczą się ze zdaniem doświadczonych osób, wręcz gardzą ludźmi starszymi. [...] potrafią być pełni wigoru, zaangażowania, śpieszą z pomocą są uprzejmi, radośni. (B12)

Ja ich [młodych] podziwiam. Są bardzo zaangażowani w chęć niesienia pomocy, są pogodni, uśmiechnięci, wspaniali. Szkoda, że wcześniej nie było czasu, aby temu zajęciu się poświęcić. (B16)

Ciekawa jest ostatnia wypowiedź, seniorki wolontariuszki (B16), która zarówno wyraża podziw wobec młodych, jak i jest pewnego rodzaju przyznaniem, że prawdopodobnie wcześniej postrzegała ich inaczej. Dopiero zaangażowanie w wolontariat zmieniło jej obraz osób młodych. Odnosząc to do modelu uczenia się starości, można stwierdzić, że wolontariat jest jednym z tych miejsc, gdzie młodzi ludzie uczą się pozytywnej starości przez „żywe obrazy starości”.

Znaczenie kultury popularnej, mediów dla rozwoju wolontariatu

Media, kultura popularna to optymalne miejsca dla promocji wolontariatu seniorów oraz uczenia się starości przez pozytywne obrazy starości. W odpowiedziach na pytanie, co mogłoby być pomocne, aby więcej seniorów angażowało się w wolontariat, bardzo często pojawiał się aspekt mediów.

Upowszechnianie wolontariatu seniorów w mediach nie tylko zwiększyłoby świadomość odbiorców na temat idei wolontariatu i wolontariuszy, ale także zachęciłoby seniorów do podejmowania tego rodzaju aktywności. Pokazywanie w mediach obrazu aktywnego seniora wolontariusza nie tylko „oswajałoby” ze starością, ale „pozwoliłoby” istnieć seniorowi w przestrzeni publicznej, w mediach.

⁴⁰ A. Pawlina, *op. cit.*

Kolejnym obszarem uczenia się starości przez obecność osób starych są miejsca użytku publicznego. W takich miejscach osoby stare często są „przezroczyste” – niezauważalne. Ich obecność w teatrze, kinie, na koncertach, wystawach, w kawiarniach, pubach, uczelniach wyższych jest znikoma⁴¹. Osoba stara często traktowana jest przedmiotowo, jako element zbędny, zawadzający, problematyczny. Podobnie jest z wolontariatem. Senior jako wolontariusz jest rzadko widziany w przestrzeni publicznej. Przykładem może być organizowana corocznie przez Jurka Owsiaaka Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, skupiająca ogromną liczbę wolontariuszy, ale głównie młodych osób. Niewielu jest wolontariuszy seniorów.

Budzenie, kształtowanie świadomości obecności osób starych w społeczeństwie, często pozbawionych praw, spychanych na margines społeczny, jest wyzwaniem stawianym przed szeroko rozumianą edukacją. Jak twierdzi Tapio Aittola: „uczenie się jest składową codziennego świata życia, jego praktyczne działania oraz wszystkie sfery życia codziennego i sytuacje działania powinny być traktowane i badane jako znaczące i uczące”⁴².

Wolontariat jako miejsce uczenia się i „stawania się lepszym człowiekiem”

Jak pokazują przeprowadzone badania, wolontariat – współpraca z młodymi osobami, współobecność, dzielenie doświadczeń, wymiana poglądów – pomaga seniorom w samorefleksji nad ich życiem. Determinuje zmiany w poglądach, założeniach, postrzeganiu siebie, innych i świata.

Badani seniorzy wolontariusze chcą się uczyć także pozaformalnie. Chętnie wzięliby udział w różnego typu szkoleniach i kursach.

Bycie wolontariuszem zwiększa pewność siebie i daje możliwość sprawdzenia swoich możliwości i umiejętności. Wszyscy badani seniorzy wolontariusze odczuwają korzyści z angażowania się w wolontariat. Działania wolontarystyczne dają możliwość spotkania ciekawych ludzi, z którymi można wymieniać doświadczenia, dzielić zainteresowania. Współobecność stwarza okazję dla rozwoju umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych.

Wolontariusze seniorzy uczą się lepszego rozumienia i słuchania innych, pokory, cierpliwości i tolerancji. Otwierają się na szerszą perspektywę poznawczą, budują zaufanie i uczą się dystansu do samych siebie. Jak twierdzą badani seniorzy, zaangażowanie w wolontariat umacnia charakter, uczy umiejętności rozwiązywania problemów i punktualności. Przez działania wolontarystyczne seniorzy odnajdują sens życia, pod-

⁴¹ M. Malec, *op. cit.*

⁴² 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.

noszą poczucie własnej wartości oraz uzyskują wiedzę na temat wartości i ważności wolontariatu. Z analizy odpowiedzi badanych seniorów wynika, że zaangażowanie w wolontariat dokonało transformacji w nich samych, stali się „lepszymi ludźmi”, bardziej optymistycznymi i otwartymi na siebie, innych i świat.

Seniorzy wolontariusze, działając w wolontariacie, uczą się siebie, innych i świata. Świata, który jest pełen znaczeń i symboli. Człowiek, będąc składową tego świata, nieustannie uczy się w nim przebywać. Jak twierdzi Peter Jarvis, uczenie się

jest kombinacją procesów odbywających się przez całe życie, poprzez które cała osoba – ciało (genetyczne, fizyczne i biologiczne) i umysł (znaczenie, wiedza, umiejętności, wartości, postawa, emocje, przekonania i uczucia) doświadczają społecznych sytuacji, których treść jest transformowana kognitywnie, emocjonalnie lub praktycznie (lub w dowolnej konfiguracji), a następnie integrowana z indywidualną biografią jednostki, czego rezultatem jest permanentnie doświadczająca osoba⁴³.

Analiza zebranego materiału badawczego pokazuje, że potrzeba rozwoju, dokształcania, uczenia się jest znamieną dla osób w wieku późnej dorosłości. Jak twierdzi John Field⁴⁴, dorośli dokształcają się i uczestniczą w organizowaniu swojej edukacji podczas całego życia, a uczenie pozaformalne przenika do ich życia codziennego.

Zakończenie (wskazówki dla praktyki)

Jak pokazały uzyskane wyniki niewielkiego projektu badawczego, doświadczenie poczucia spełnienia, zadowolenia, uczenie się (zarówno osób starych, jak i osób młodych od starych) oraz stawianie się „lepszym człowiekiem” to istotne powody, dla których warto angażować się w wolontariat. Wolontariat stwarza osobom starym sposobność podniesienia jakości życia oraz daje innym możliwość korzystania z ich doświadczenia i wiedzy. Promowanie pozytywnego obrazu osoby starej, także w przestrzeni wolontariatu, jest wyzwaniem zarówno dla społeczeństwa, jak i edukacji. Korzyści z bycia wolontariuszem są wielopłaszczyznowe. Osoby stare, angażując się w wolontariat, pomagają innym, wspierają się nawzajem, ale także wykazują postawę aktywnego seniora w szybko zmieniającym się świecie. Bycie wolontariuszem redukuje, przełamuje izolację i wycofanie oraz jest egemplifikacją aktywnego życia i starzenia się.

Konkludując, działania wolontarystyczne dają osobom starym poczucie wartości i ważności społecznej. Pomagają w zmianie postrzegania siebie jako uczących się oraz „dawców”, a nie niepotrzebnych „biorców”. Przełamywanie przez same osoby stare stygmatyzującego stereotypu bezwartościowego innego starego jest jednym z kluczo-

⁴³ P. Jarvis, *op. cit.*, s. 30-31.

⁴⁴ J. Field, *Lifelong learning and the new educational order*, Stoke on Trent and Sterling 2002.

wych zadań społecznych. Wolontariat jest przestrzenią, w której występuje uczenie się do starości, przez obrazy starości oraz w starości.

Przeprowadzone badania pokazują pozytywny obraz seniora wolontariusza, jednakże dla wykazania specyfiki (potrzeb, problemów, korzyści) oraz potwierdzenia zaproponowanych konkluzji potrzebne są interdyscyplinarne badania uwzględniające szersze konteksty.

VOLUNTEERING AS SPACE OF SENIORS' LEARNING

Summary

The volunteering of seniors is quite a new idea in Poland and raises a lot of controversies even among seniors themselves. Volunteering is more popular among young people. The young generation which is considered to be active on the vocational, educational and family fields has one more social task – volunteering. The elderly people – retired, who have more free time to do different things, also want to be active citizens but are identified with passive role in the community.

The aim of the article is to present a fragment of social world. The article is divided into two parts – theoretical and empirical ones. The first part presents idea of three models of learning: learning to get old, learning by being old and learning in later life, theoretical discussion about formal, non-formal and informal volunteering in the context of activity of seniors (referring to University of the Third Age as the example of non-formal volunteering of seniors). The other part presents analyse of the data collected from the seniors' volunteers from "Foundation of Active Senior" presenting volunteering as the space of seniors' learning.

Keywords: senior, voluntary, learning, activity, elderly

Katarzyna Uzar-Szcześniak

PROJEKT MIĘDZYPOKOLENIOWY W KSZTAŁCENIU GERAGOGÓW I ANIMATORÓW KULTURY

Demograficzne starzenie się społeczeństw stanowi ważne wyzwanie nie tylko dla ekonomii, gospodarki, systemów opieki zdrowotnej i pomocy społecznej, ale również dla edukacji. Ta ostatnia stanowi rzeczywistość bardzo zróżnicowaną: dotyczy ludzi młodych i starych, ma charakter ogólny bądź specjalistyczny, instytucjonalny lub nieformalny, incydentalny, a zarazem permanentny. Problematyka starości dotyczy wszystkich tych wymiarów, w każdym jednak realizowana jest inaczej przy zastosowaniu odmiennych metod i środków.

Niniejszy tekst będzie dotyczył edukacji przygotowującej specjalistów do pracy pedagogicznej z osobami starszymi, ze szczególnym uwzględnieniem kontaktów międzypokoleniowych. Podjęcie tej tematyki jest motywowane czynnikami natury społeczno-kulturowej i dydaktyczno-metodycznej. Pierwsze z nich, stosunkowo oczywiste, dotyczą współobecności pokoleń w życiu społecznym. Jej specyfika warunkowana jest z jednej strony wzrostem liczby osób starszych, z drugiej zaś coraz większym dystansem międzypokoleniowym, u źródeł którego leżą choćby przemiany struktury rodzinnej, technicyzacja życia, większa mobilność pokoleń. Mówi się o potrzebie tworzenia „szkół relacji międzypokoleniowych”¹, w których młodzi i starzy mieliby szansę wzajemnego poznawania się, nabywania kompetencji potrzebnych do budowania relacji. Akcentowane są również pozytywne skutki płynące z zacieśnienia więzi międzygeneracyjnych, do których należą między innymi przełamywanie pokoleniowych stereotypów, budowanie społecznego kapitału oraz tworzenie społeczeństwa inkluzywnego².

Zasadność rozwijania kształcenia z uwzględnieniem kontaktów międzygeneracyjnych potwierdzają również argumenty formułowane z perspektywy dydaktyczno-metodycznej. Praktycy i teoretycy edukacji w omawianej dziedzinie wskazują na brak skonkretyzowanego profilu kompetencji pedagoga/animatora pracującego z młodszym

¹ Zob. M. Nowak, *Pedagogika wzorów i pedagogika spotkania w dialogu pokoleń*, [w:] *Dialog pokoleń. Studium interdyscyplinarne*, red. K. Franczak, Warszawa 2007, s. 96.

² Zob. F. Holland, *Why do we need inter-generational learning?*, [w:] *The ADD LIFE European Tool Kit for Developing Inter-generational Learning in Higher Education*, red. A. Waxenegger, Gratz 2008, s. 5.

i starszym pokoleniem³ oraz uznanej koncepcji kształcenia międzypokoleniowego⁴. Potrzebny jest zatem metodyczny *know-how*⁵ edukacji w tej dziedzinie, osadzony w adekwatnych podstawach teoretycznych wskazujących jej cele i zasady. Wypracowane są one jako rezultat coraz liczniejszych projektów animacyjnych i edukacyjnych realizowanych w różnych kontekstach środowiskowych, również w kształceniu na poziomie wyższym.

Tego typu opis refleksyjnej praktyki dydaktycznej i wynikających z niej wniosków zostanie przedstawiony w niniejszym artykule. Rozpocniemy go od nakreślenia zbioru kompetencji koniecznych w pracy animatora/geragoga⁶. Następnie zostaną omówione ramy koncepcyjne, organizacyjne i przebieg projektu międzygeneracyjnych spotkań realizowanego w ramach kształcenia uniwersyteckiego. Na podstawie informacji zwrotnych uzyskanych od studentów w nim uczestniczących spróbujemy również ukazać jego efektywność w nabywaniu kompetencji animacyjnych.

Kompetencje animatora osób starszych

W literaturze dotyczącej zarządzania personelem, źródłowej dla definiowania kompetencji, znajdujemy szerokie spectrum znaczeń i klasyfikacji dotyczących tego terminu. Claude Levy-Leboyer⁷ wiąże je ze „zintegrowanym wykorzystaniem zdolności, cech osobowości, a także nabytej wiedzy i umiejętności, w celu doprowadzenia do wykonania złożonej misji [zadania – przyp. aut.]”⁸. Wskazywane są również inne elementy składowe kompetencji, takie jak: poziom motywacji, wyznawane wartości i zasady, style działania, zainteresowania⁹. Towarzyszy im jednocześnie wielość typologii kompetencji tworzonych adekwatnie do określonych grup zadań zawodowych. Wyróżnia

³ Zob. T.A. Pinto, *Rekomendacje i wnioski*, [w:] *Przewodnik jak planować i organizować dialog międzypokoleniowy. Razem: wczoraj, dziś i jutro*, red. T.A. Pinto, przeł. B. Cieszyńska, Publikacja projektu MATES 2008/2009, s. 24.

⁴ Zob. B. Weigl, *Edukacja międzypokoleniowa w procesie uczenia się przez całe życie*, [w:] *Młodość i starość. Integracja pokoleń*, red. B. Bugajska, Szczecin 2010, s. 170.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Określenia te w artykule będą stosowane zamiennie – odnoszą się do uczestników prezentowanego projektu kształcenia międzypokoleniowego, studentów pedagogiki: przyszłych animatorów kultury (animatorzy) oraz przygotowujących się do pracy z osobami starszymi (geragodzy).

⁷ Francuska profesor psychologii pracy zajmująca się badaniami i doradztwem w zakresie motywacji i kompetencji zawodowych w przedsiębiorstwach.

⁸ *Kierowanie kompetencjami – bilanse doświadczeń zawodowych*, przeł. M. Egeman, Warszawa 1997, s. 19, cyt. za: P. Oleksiak, *Kompetencje – uzgodnienia terminologiczne*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, red. E. Przygońska, Toruń 2010, s. 67.

⁹ P. Oleksiak, *op. cit.*, s. 70-71.

się kompetencje koncepcyjne¹⁰ i organizacyjne, społeczne (w tym komunikacyjne), techniczne¹¹, w zakresie działania i refleksyjne¹² i wiele innych. Różnorodność znaczeniowa i klasyfikacyjna pojęcia „kompetencje” implikuje dokonanie charakterystyki kompetencji zawodowych animatora osób starszych w sposób opisowy.

Zaznaczyć przy tym należy, że nie wszystkie wymiary kompetencji, a zarazem sposoby ich nabywania, da się jednoznacznie określić, pozostają bowiem w sferze trudno uchwytnych emocji, wartości, postaw. Warto przytoczyć w tym kontekście model góry lodowej w teorii indywidualnych kompetencji zawodowych Lyle’a i Signe Spencerów¹³. Widoczny wierzchołek góry obrazuje wiedzę i umiejętności, a jej pozostała, ukryta część oznacza przyjmowane wartości, postawy, cechy osobowości, poziom motywacji¹⁴. To właśnie one mają kluczowe znaczenie dla efektywności pracy, są jednak znacznie trudniej modyfikowalne¹⁵ z racji niemierzalności procesów zachodzących w wewnętrznej sferze funkcjonowania człowieka.

Charakterystyka kompetencji animatora obejmuje głównie sferę wiedzy i umiejętności, co nie znaczy, że skupia się tylko i wyłącznie na „technicznym” podejściu do pracy z osobami starszymi. Akcentuje również znaczenie odpowiedniej postawy animatora, podbudowanej wartościami i przejawiającej się między innymi w refleksyjnym podejściu do praktyki. Wiedza specjalisty – geragoga powinna dotyczyć następujących obszarów: przedmiotowego – specyfiki starości, funkcjonowania i potrzeb osób starszych oraz indywidualnych i środowiskowych czynników je warunkujących¹⁶; metodycznego – form, metod i środków możliwych do wykorzystania w pracy z seniorami; organizacyjnego – projektowania i realizowania działań animacyjnych z osobami starszymi;

¹⁰ B.M. Szulc, *Wiedza czy mądrość? Kompetencje i wartości we współczesnym społeczeństwie*, [w:] *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2010, s. 24-25.

¹¹ Por. A. Jaroszevska, *Kompetencje kluczowe nauczyciela geragoga w kontekście nauczania języków obcych*, [w:] *Nauczyciel andragog...*, s. 102.

¹² Wchodzące w skład koncepcji Competency Based Adult Education – zob. J. Reischmann, *W jaki sposób uczyć „kompetencji”? Andragogiczno-dydaktyczne rozważania pomiędzy wiedzą a umiejętnościami*, [w:] *Perspektywy i tendencje edukacji dorosłych. Wybór tekstów*, wyd. U. Gartenschlaeger, H. Hinzen, przeł. B. Ozimek, Warszawa 2002, s. 129.

¹³ L.M. Spencer, *Competence at Work. Models for Superior Performance*, New York 1993, za: E. Przygońska, *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy...*, s. 127. Autorzy teorii są amerykańskimi praktykami zarządzania w przedsiębiorstwie. Prowadzą również badania nad kompetencjami zawodowymi.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Zob. P. Oleksiak, *op. cit.*, s. 67.

¹⁶ Por. A. Leszczyńska-Rajchert, *Geragogiczne aspekty w kształceniu asystentów osób starszych*, [w:] *Współczesne wyzwania edukacji dorosłych. Obszary współpracy gerontologii i andragogiki*, red. L. Frąckiewicz, E. Górnikowska-Zwolak, Mysłówice 2008, s. 135.

społecznego – sposobów komunikowania i budowania relacji interpersonalnych, w tym międzygeneracyjnych, a także zasad dynamiki grupowej¹⁷.

Ten dość ogólnie scharakteryzowany zasób wiedzy winien znaleźć przełożenie na praktykę działań animacyjnych, czyli umiejętności refleksyjnego – kierowanego odpowiedziami na pytania: dla kogo?, w jakim celu?, w jaki sposób? – zastosowania posiadanych informacji w konkretnym kontekście sytuacyjnym¹⁸ pracy z seniorami. Sfery wiedzy i umiejętności powinny uzupełniać kompetencje z „ukrytego” obszaru wartości, postaw, cech osobowościowych: otwartość, zaangażowanie, odpowiedzialność, szacunek dla innych, świadomość siebie i własnych możliwości, kreatywność, odporność na niepowodzenia. To właśnie one uważane są przez wielu autorów za kluczowe dla pracy animacyjnej¹⁹, ze swej natury „trudnej i subtelnej”²⁰.

Zarysowany wyżej profil kompetencyjny stanowi jedynie propozycję pożądanych, wskazywanych w literaturze przedmiotu i opartych na praktyce dydaktycznej, cech animatora. Nieco sztucznie traktowane w sposób rozłączny poszczególne wymiary kompetencji w rzeczywistości stanowią całość, w której sfery wiedzy, umiejętności, cech osobowościowych i wartości wzajemnie się przenikają, warunkując powodzenie działań animacyjnych. Pojawia się pytanie o sposób nabywania tego złożonego zbioru pożądanych cech, a zarazem o metodykę kształcenia specjalistów przygotowujących się do pracy w tym charakterze. Jednym z optymalnych sposobów kształcenia w tym zakresie wydaje się uczenie się przez doświadczenie²¹ łączące wiedzę merytoryczną i metodyczną z bezpośrednim kontaktem z odbiorcą – osobą starszą. Metodą wykorzystującą tego rodzaju interakcje jest projekt. Ten dość szeroko rozpowszechniony w edukacji sposób kształcenia w niniejszym tekście przedstawiony zostanie w odniesieniu do kontekstu spotkań międzygeneracyjnych z pominięciem jego ogólnej charakterystyki²².

Projekt kształcenia międzypokoleniowego

Spotkania międzypokoleniowe stanowiły oś merytoryczną i organizacyjną projektu dydaktycznego przeprowadzonego w ramach ćwiczeń animacja kulturalna osób dorosłych i seniorów przeznaczonych dla uczestników stacjonarnych studiów pedagogicznych

¹⁷ Zob. M. Nowak, *op. cit.*, s. 97.

¹⁸ Zob. J. Reischmann, *op. cit.*, s. 129.

¹⁹ Szerzej na ten temat w: *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce. Koncepcje, doświadczenia, wyzwania*, red. B. Jedlewska, Lublin 2006.

²⁰ T. Aleksander, *W sprawie integralnej strategii kształcenia animatorów*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów...*, s. 145.

²¹ Zob. S. Słowińska, *Uczenie się przez doświadczenie, czyli metoda projektów w kształceniu animatorów kultury*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2010, t. 11, red. M. Olejarsz, s. 43-52.

²² Na ten temat m.in. M.S. Szymański, *O metodzie projektów*, Warszawa 2010.

II stopnia w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II o specjalnościach: animacja kultury z elementami arteterapii oraz edukacja dorosłych i gerontologia, realizowanych w każdej z 15-osobowych grup odpowiednio w wymiarze 10 i 15 godzin. Odbiorcami spotkań ukierunkowanych na animację czasu wolnego byli seniorzy ze Środowiskowego Domu Samopomocy dla osób z zaburzeniami pamięci (ŚDS) – 25 osób oraz z Klubu Aktywnego Seniora (KAS) – 15 osób. Zajęcia odbywały się cyklicznie (raz w tygodniu) i obejmowały następujące etapy procesu dydaktycznego realizowane przy zastosowaniu określonych metod (rys. 1).

Rysunek 1. Przebieg, treść i metodyka procesu dydaktycznego w projekcie kształcenia międzypokoleniowego

PROCES DYDAKTYCZNY	TEMATYKA	■ Treści ogólne: specyfika starości i animacji seniorów ■ Treści szczegółowe: grupa docelowa i kontekst środowiskowy	1. Ustalenie tematyki zajęć 2. Propozycje form realizacji 3. Wybór najlepszych koncepcji	■ Realizacja zajęć – 1,5 godz. spotkań z seniorami ■ Dokumentacja	■ Feedback animacyjny – w trakcie i po całości zajęć
		1. WPROWADZENIE → 2. KONCEPTUALIZACJA → 3. ANIMACJA → 4. EWALUACJA			
	METODYKA	■ Prezentacja multimedialna ■ Praca w grupie ■ Dyskusja	■ Metoda problemowa ■ Burza mózgów ■ Dyskusja	■ Praca grupowa i w parach ■ Zajęcia plastyczne, muzyczne, medialne, kulinarne, biograficzne	■ Formularz informacji zwrotnej wypełniany anonimowo ■ Dyskusja

Źródło: opracowanie własne.

Opis przebiegu zajęć zostanie przedstawiony przez pryzmat doświadczeń uczestników projektu i refleksji nad jego realizacją dokonanej z perspektywy czasu. Będzie on zawierał charakterystykę poszczególnych etapów projektowych uzupełnioną jednocześnie wnioskami płynącymi z ich realizacji. Dokonane analizy są oparte na informacjach zwrotnych zbieranych od studentów, częściowo również od seniorów i personelu placówek, w trakcie i po zakończeniu działań animacyjnych.

Celem wprowadzenia do zajęć było zapoznanie studentów z ogólnymi informacjami na temat: specyfiki psychologicznej, zdrowotnej, społecznej starości; aktywności osób starszych; form i metod pracy animacyjnej z tą grupą odbiorców, a także dostarczenie podstawowych informacji na temat docelowej grupy seniorów uczestniczących

w zajęciach: liczebności, kondycji psychofizycznej (w tym specyfiki funkcjonowania osób z zaburzeniami pamięci), preferencji co do sposobów spędzania czasu wolnego, kontekstu środowiskowego (pomieszczenia, pora zajęć, relacje między uczestnikami). Jak się okazało, czas przeznaczony na realizację tej części projektu był zdecydowanie za krótki, a zaprezentowane treści zbyt ogólne. Zabrakło wcześniejszego, bezpośredniego spotkania z seniorami i pracownikami placówek, wzajemnego poznania i diagnozy potrzeb w kontekście planowanych zajęć. Mankament ten szczególnie uwidocznił się w przypadku spotkań w Środowiskowym Domu Samopomocy (ŚDS), gdzie indywidualne uwarunkowania psychofizyczne odbiorców decydowały w znacznym stopniu o możliwości uczestnictwa w proponowanych formach animacyjnych. Dostosowanie lub niedostosowanie treści i metod zajęć ujawniały się dopiero w trakcie ich realizacji i wymagały elastycznej reakcji ze strony prowadzących. Efektem etapu wprowadzenia było sformułowanie zadania – praktycznego problemu (organizacja zajęć wolnoczasowych dla seniorów), przed którego rozwiązaniem stawali uczestnicy zajęć.

Etap konceptualizacji stanowił jedną z najbardziej dynamicznych części projektu. Dawał szansę kreatywnego proponowania i planowania konkretnych działań animacyjnych z seniorami, chętnie wykorzystywaną przez studentów. Znacznie efektywniejsza okazywała się jednak kreatywność ukierunkowana określonym tematem zajęć sygnalizowanym przez pracowników domu lub uczestników klubu (np. spotkanie wokół wspomnień, Dzień Wiosny). Dostarczał on pewnych ram, w których swobodnie poruszali się studenci, proponując, na zasadzie burzy mózgów, odpowiednie formy zajęć.

Stopień trudności pracy na etapie konceptualizacji wzrastał wraz z precyzowaniem ostatecznego kształtu działań animacyjnych. Pierwszy krok stanowił wybór konkretnych form i metod działań, spośród wielu zaproponowanych. Podczas wyboru w bezpośredni sposób ujawniła się dynamika grupowa wskazująca na określone funkcje na przykład „liderów” i „blokerów” pełnione przez studentów²³, które warunkowały ostateczne rozwiązanie problemu. Po ustaleniu listy oraz kolejności proponowanych seniorom aktywności nadszedł czas na kolejne „wąskie gardło”²⁴ w realizacji projektu – ustalenie odpowiedzialności za poszczególne punkty programu. Funkcję wspomagającą włączenie animatorskiego zapału z realizmem praktycznego działania pełnił prowadzący. Kierowanie dyskusją, dążenie do klarowności ustaleń ułatwiły wypracowanie ostatecznego konspektu spotkania międzypokoleniowego zawierającego opis poszczególnych działań, uwzględniającego osoby odpowiedzialne za ich realizację

²³ „Liderami” byli studenci odważnie zgłaszający pomysły dotyczące kształtu spotkania, jak również skłaniający grupę do ich akceptacji. Do „blokerów” zaś należeli ci, którzy sprzeciwiali się przyjęciu diskutowanych propozycji, podając subiektywne, jak również obiektywne argumenty.

²⁴ Moment trudny, stanowiący szczególne wyzwanie w planowaniu działań – por. *Dydaktyka i metodyka edukacji dorosłych. Materiały dydaktyczne do zajęć z teorii i praktyki*, red. E. Przybylska, Warszawa 2004, s. 27, 31.

oraz potrzebne do tego środki. Ustalenia koncepcyjne były dostępne dla wszystkich uczestników w formie elektronicznej (konspekt zamieszczany na stronie internetowej) i umożliwiały kontynuację organizacji aż do wyznaczonego terminu spotkania z seniorami. Ogólnym wnioskiem płynącym z doświadczeń etapu conceptualizacji może być stwierdzenie, iż kreatywność oraz poczucie sprawczości organizatorów połączone z koordynacją ze strony prowadzącego przynoszą pozytywne rezultaty w postaci sprecyzowanego planu działań animacyjnych. Brak strukturalizacji przekłada się zaś na rozmytą odpowiedzialność za zadania i niższą jakość grupowej pracy koncepcyjnej i organizacyjnej oraz samego przedsięwzięcia animacyjnego.

Głównym etapem projektowym, dającym szczególną szansę uczenia się przez doświadczenie, były spotkania z seniorami wypełnione różnymi aktywnościami wolnoczasowymi proponowanymi w formie zajęć plastycznych, muzycznych, medialnych, okolicznościowych, wspomnieniowo-biograficznych. Bezpośrednie zetknięcie młodości i starości przejawiało się w zróżnicowanej formie: w dobieranych technikach, na przykład nagrywanie klipu-wywiadu z życzeniami dla pań z okazji Dnia Kobiet przez starszych panów z pomocą studentów; w stosowanych metodach, na przykład wspólnego (studencko-seniorskiego) opracowania słownej i choreograficznej prezentacji fraszki Jana Kochanowskiego *Szlachetne zdrowie* w określonym gatunku muzycznym (disco, rap, muzyka klasyczna, ludowa) w ramach zajęć „Muzyczna podróż”, czy „kucharczonia” – przygotowania pieczonych owoców – słodkiego upominku z okazji Dnia Babci, wzbogaconego życzeniami nagrami dla seniorów przez przedszkolaków. Również sama tematyka zajęć koncentrowała się często wokół przeszłości i teraźniejszości, jak stało się choćby w przypadku spotkania wspomnieniowego, podczas którego motywem wywoławczym były stare, często dziś już nieużywane przedmioty (żelazko z duszą, lampa naftowa, płyty winylowe, wypełnione trocinami pluszaki itp.). Spośród nich każdy z seniorów mógł wybrać jeden i opowiedzieć związaną z nim osobistą historię, najpierw w międzypokoleniowych parach, a potem wszystkim uczestnikom. Zaletę spotkań stanowiły grupowy charakter działań oraz proporcjonalna liczba młodszych i starszych uczestników. Bezpośredni charakter kontaktów „jeden na jeden” sprzyjał wzajemnemu poznawaniu się i nawiązywaniu bliższych relacji.

Działania animacyjne dostarczyły studentom zarówno pozytywnych zaskoczeń, jak i rozwojowych trudności. Pierwsze z nich dotyczyły postawy otwartości, zainteresowania, zaangażowania i chęci współpracy ze strony seniorów oraz sprzyjającej, życzliwej atmosfery, jaką udało się wspólnie stworzyć. Zostały również dostrzeżone mocne strony animatorów – pozytywne nastawienie do działania, zaangażowanie, kreatywność, umiejętność współpracy potocznie określoną jako „zgranie”. Pozytywne wrażenia

zrównoważone jednak zostały krytycznym podejściem do własnej pracy i organizacji zajęć. Wskazywano na niepewność i brak doświadczenia, dezorganizację, nieradzenie sobie z powierzonym punktem programu. Jedną z przyczyn w opinii studentów była niewystarczająca znajomość grupy docelowej, skutkująca na przykład trudnościami w kontakcie i nieadekwatnością proponowanych zadań w przypadku osób z zaburzeniami pamięci. Etap właściwych działań animacyjnych był rzeczywistym sprawdzianem realizacji etapów wcześniejszych. Ujawnił także konieczność elastycznego reagowania animatorów na uwarunkowania procesu animacji – kondycję psychofizyczną uczestników (np. za małą czcionkę tekstu, trudności w zrozumieniu zadań) oraz zmiany sytuacyjne zachodzące w trakcie spotkania (mniejsze lub większe zaangażowanie uczestników w proponowane aktywności). Potwierdza to tezę o potrzebie łączenia postaw spontaniczności i ukierunkowania w działaniach animacyjnych.

Podsumowaniem realizacji całości projektu był krótki etap ewaluacji polegający na wypełnieniu kwestionariusza feedbacku animacyjnego²⁵, w którym studenci mogli anonimowo wyrazić swoją opinię na temat pozytywnych i negatywnych aspektów przedsięwzięcia z rozróżnieniem na informacje o samym spotkaniu i jego odbiorcach oraz autorefleksję nad własną pracą animacyjną. Kwestionariusz ten był wypełniany w trakcie całego cyklu zajęć oraz po jego zakończeniu. Dawał, w zestawieniu z grupową dyskusją, możliwość korekty aktualnych problemów pojawiających się w procesie animacyjnym, dotyczących głównie zaangażowania w działania poszczególnych osób i całej grupy. Informacje zwrotne na temat realizacji całego projektu dostarczyły również dość powierzchownego²⁶, ale jednak wglądu w ocenę kompetencji animatorskich nabytych w trakcie zajęć.

Holistyczny wymiar kształcenia przez doświadczenie

W opiniach studentów na temat przedstawionego wyżej projektu pojawiało się często określenie „ciekawe doświadczenie”, które – miejmy nadzieję – choć w niewielkim stopniu, odzwierciedlało zamierzony, łączący teorię z praktyką, charakter procesu dydaktycznego. W bezpośrednich kontaktach z osobami starszymi przyszli animatorzy mieli szansę nabycia kompetencji w zakresie wiedzy. Dotyczyła ona: samej starości – tu często akcentowano zmianę spojrzenia na ten etap życia i odkrycie jego pozytywnych

²⁵ Od ang. *feedback* – reakcje, opinie dotyczące czegoś – zbieranie informacji zwrotnych o przebiegu procesu animacyjnego.

²⁶ Opartego na analizie kilkunastu kwestionariuszy zawierających dwa pytania otwarte z możliwością pozytywnego bądź negatywnego ustosunkowania się respondenta.

aspektów („ciekawi, mądrzy, aktywni ludzie”)²⁷ oraz potrzeb i preferencji seniorów odnośnie do sposobów spędzania wolnego czasu, a także metod aktywizacji i komunikacji z osobami starszymi. Uczestnictwo w projekcie dostarczyło również studentom wiedzy o psychofizycznych (sprawność funkcjonowania zmysłów, pamięci), środowiskowych (instytucjonalnych – ŚDS i nieformalnych – KAS) uwarunkowaniach animacji opartej na relacjach międzypokoleniowych.

Zasnąę wykorzystania nowo nabytej wiedzy stwarzały działania animacyjne, często wymagające elastyczności i adekwatnego reagowania na potrzeby chwili (wskazywana przez studentów umiejętność „szybkiego dostosowywania się do zwrotów akcji zaburzających planowy przebieg działań”). Sytuacyjność animacji dawała jednocześnie okazję kształtowania umiejętności refleksyjnego działania w opozycji do „technicznego” wdrażania ustalonych punktów programu przy użyciu wyuczonych metod. Stanowiła także, jak wynika z wypowiedzi animatorów, wyzwanie weryfikujące przygotowanie poszczególnych osób do działań oraz odzwierciedlające stopień integracji i umiejętności współdziałania całej grupy.

Projekt sprzyjał również nabywaniu kompetencji z zakresu znacznie trudniejszych do wykształcenia cech osobowości oraz postaw kierowanych wartościami. Animatorzy artykułowali jako rezultaty uczestnictwa poznanie siebie, doświadczenie własnej sprawczości, wiarę we własne możliwości, umiejętność sprostania wyzwaniom. Kontakt z seniorami – uznanie dla ich doświadczenia, mądrości, zasobu życiowych doświadczeń – przyczynił się także do poczucia wewnętrznego ubogacenia, docenienia wartości życia, deklarowanych przez młodych uczestników spotkań. Wpływał również motywująco na zaangażowanie studentów w realizowane działania animacyjne.

Wyłaniający się z uzyskanych informacji zwrotnych obraz efektów projektu kształcenia międzypokoleniowego wydaje się korespondować z postulatami dydaktycznymi artykułowanymi w literaturze z zakresu animacji i andragogiki. Zaproponowana metoda odpowiada na potrzebę łączenia teorii i praktyki w kształceniu animatorów, realizowanego w bezpośrednich działaniach w środowisku²⁸. Wpisuje się również w pożądaný model kształcenia procesualnego, angażującego studenta w tworzenie programu zajęć, oraz kształcenia zintegrowanego, łączącego potrzeby uczącego się

²⁷ O roli zajęć międzygeneracyjnych w zmianie postaw wobec starości u studentów zob. Z. Zaorska, *Kształtowanie postaw młodzieży wobec starości i ludzi starszych*, [w:] *Konflikty i integracje pokoleniowe w świetle literatury i innych dziedzin nauki*, red. E. Łoch, E. Flis-Czerniak, Lublin 2006, s. 129-149.

²⁸ Zob. K. Olbrycht, *O rehabilitację umiejętności w kształceniu animatorów społeczno-kulturalnych*, [w:] *Akademickie kształcenie...*, s. 161.

(animatora) i środowiska, w którym odbywa się edukacja (w tym przypadku domu samopomocy/klubu seniora)²⁹.

Także zarysowany przez studentów zbiór kompetencji nabytych w trakcie realizacji projektu odpowiada przytoczonemu wcześniej katalogowi cech animatora osób starszych. Ważne wydaje się podkreślenie w nim odpowiednich cech osobowościowych, właściwej postawy animatora wobec siebie i seniorów oraz wartości ukierunkowujących działanie animacyjne. Wymiar ten jest istotny z punktu widzenia specyfiki samej pracy animacyjnej, która wymaga z jednej strony charyzmy, entuzjazmu i zaangażowania³⁰, z drugiej zaś ukierunkowania przez wartości. Wyznaczają one cel i formę działań animacyjnych³¹ oraz kształtują wzajemne odniesienia między ich uczestnikami. Życie w starości również w naturalny sposób skłania się ku niematerialnemu wymiarowi rzeczywistości. Bliższe są jej wartości duchowe³², pogłębione relacje międzyludzkie niż nacisk na sprawność, efektywność i wydajność działania. Wydaje się więc, że płaszczyzna wartości stanowi ważny punkt wspólny w relacjach międzypokoleniowych oraz kluczowy element w kształceniu animatorów i geragogów.

Podsumowując całość podjętych w artykule rozważań, trzeba wskazać na sygnalizowane wcześniej ograniczenia w realizacji proponowanej metody dydaktycznej. Do takich z pewnością należy mały wymiar godzinowy zajęć, w ramach których był realizowany projekt. Utrudniało to realizację projektu na etapach: wprowadzenia (niewystarczający zasób wiedzy przedmiotowej i metodycznej u studentów), konceptualizacji i planowania (presja czasu i konieczność komunikacji internetowej), działań animacyjnych (maksymalnie trzy spotkania z seniorami realizowane w trakcie całego programu zajęć) oraz ewaluacji (skrótowy formularz feedbacku i ograniczona możliwość przeprowadzenia dyskusji podsumowującej). Braki te jednocześnie wskazują na potrzebę zmian w programach kształcenia. Uczucie się przez doświadczenie wymaga znacznie większego nakładu czasu i zaangażowania zarówno w fazie planowania, jak i realizacji. Nakłady wydają się jednak proporcjonalne do rezultatów, a projekty międzygeneracyjne stanowią ważny obszar w stale rozwijającej się metodyce kształcenia specjalistów pracujących z osobami starszymi. Bezpośrednie doświadczenie spotkania

²⁹ Por. E. Skibińska, *Oczekiwanie studentów a program kształcenia andragogicznego*, [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, red. A. Fabiś, Mysłowice-Zakopane 2004, s. 197-205.

³⁰ Autorzy często wskazują na ich naturalny, wrodzony charakter – zob. m.in. A. Kargulowa, *Animator kultury „mimochoodem”*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów...*, s. 117.

³¹ Zob. M. Kopczyńska, *Przyczynek do dyskusji o kształceniu animatorów*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów...*, s. 145.

³² Por. K. Uzar, *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Lublin 2011, s. 100-106.

obu pokoleń jest bowiem zawsze szansą wzajemnej wymiany wartości i nabywania nowych kompetencji.

A CROSS-GENERATIONAL PROJECT IN TRAINING OF EDUCATORS FOR THE ELDERLY AND CULTURAL FACILITATORS

Summary

The article undertakes the issue of training of specialists in the field of socio-cultural activities for the elderly with the use of cross-generational project method. It describes classes carried out in cooperation between the university and two day care facilities for seniors. There have been presented free time activities conducted by students for seniors: its theoretical frames (competence theory, experiential learning), organizational frames and stages (introduction, conceptualization, activation, evaluation). Also the assessment of the effectiveness of the project method in gaining competences necessary in socio-cultural work with the elderly has been attempted. The students' feedback indicates the acquirement of: new knowledge of old age, its specificity and the way it conditions the process of facilitation; capability of group cooperation and flexible use of methods adequate to the age of participants; professional self-awareness in the work with the elderly. Also the change in view on aging and the realization that there are values specific for this period of life have been pointed out. Learning from experience in cross-generational relations got the holistic character and may create the favourable conditions for gaining diverse competencies to work with the elderly. The difficulties in running cross-generational projects in frames of university education and ways of overcoming them have been discussed in the article too.

Keywords: intergenerational learning, experiential learning, project method, educational gerontology

Kinga Majchrzak

GRA MIEJSKA „STUDENCI UMK WOBEC MIEJSC (NIE)PAMIĘCI”

W literaturze przedmiotu pojęcie tożsamości częstokroć stosowane jest zamiennie z terminami *identyfikacja* i *świadomość*. Prawdopodobnie ta wynika z tego, iż niemożliwe byłoby zbudowanie przez jednostkę własnej tożsamości bez określenia przez nią względnie stabilnej świadomości siebie i swojego miejsca w świecie, czyli bez wystąpienia *samoidentyfikacji/samoświadomości*¹. Na formułowanie się tożsamości osobniczej duży wpływ ma również tożsamość społeczna, która kształtuje się poprzez funkcjonowanie człowieka w różnych rolach społecznych i zajmowanie przez niego określonych pozycji w zbiorowości². Tożsamość społeczną rozumieć można jako

wzajemnie powiązaną i zintegrowaną całość treści życia duchowego, poglądów, wartości, idei, postaw i przekonań charakterystycznych dla danej zbiorowości, grupy społecznej czy też społeczeństwa w całości; należą do niej także pewne utrwalone, zinstytucjonalizowane przejawy aktywności i wytwory społeczne, nauka, sztuka, etyka itp.³

Także uniwersytet jest instytucją, która konstruuje swoją tożsamość, charakter i pozycję na bazie tradycji. Do jej pielęgnowania zobowiązana jest cała społeczność akademicka, którą tworzą pracownicy naukowcy i dydaktyczni, ale także studenci. Wspólnota ta formułuje swoją tożsamość społeczną – tożsamość akademicką – również dzięki odwoływaniu się do zapamiętanych, upamiętnionych postaci i wydarzeń z przeszłości uczelni, z którą jest związana. Tymczasem obserwacja potoczna, poczyniona na różnych płaszczyznach życia akademickiego, pozwala wnioskować, że studenci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika niewiele wiedzą o historii własnej Almae Matris. Podążając za myślą Marca Augégo, można powiedzieć, że większość żaków traktuje Uniwersytet jak „nie-miejsce”, czyli przestrzeń, w której są tylko terminalnie – jak na lotnisku, dworcu czy też w przychodni lekarskiej, w celu załatwienia konkretnych

¹ I. Lewandowska, *Kształtowanie świadomości europejskiej poprzez edukację regionalną i międzykulturową*, [w:] *Edukacja w procesie integracji europejskiej*, red. H. Konopka, Białystok 2003, s. 340-342.

² Z. Rykiel, *Tożsamość terytorialna jako uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Tożsamość terytorialna w różnych skalach przestrzennych*, red. Z. Rykiel, Rzeszów 2010, s. 19.

³ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 1998, s. 218.

spraw⁴. Pozwala im to na obojętność wobec historii szkoły wyższej i pojmowanie jej w kategoriach „przedsiębiorstwa usługowo-produkcyjnego”⁵ działającego na rynku edukacyjnym. W odpowiedzi na – coraz bardziej powszechny – konsumpcyjny stosunek studentów do toruńskiej uczelni, w jej przestrzeni zaistniał interdyscyplinarny projekt edukacyjno-badawczy *Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK*, którego zwieńczeniem była gra miejska przeprowadzona 8 czerwca 2012 roku. Projekt, łączący treści historyczne z pedagogiczną metodą ich nowoczesnego przekazu, stworzony został przez studentów z myślą o studentach, aby:

- popularyzować wiedzę na temat miejsc pamięci UMK (przypomnieć o osobach i wydarzeniach, które odcisnęły ślad w jego historii),
- zdobyć doświadczenia, które mogą stanowić fundament budowania tożsamości akademickiej,
- stworzyć możliwości rozwijania kompetencji obywatelskich,
- zebrać materiał do publikacji *Studencki przewodnik po miejscach pamięci UMK*,
- zgromadzić materiał empiryczny (zdjęcia, filmy), poszukując odpowiedzi na następujące pytania badawcze:
 - Jakie funkcje pełnią miejsca pamięci UMK w opinii studentów?
 - Jakie znaczenia studenci przypisują miejscom pamięci w UMK?
 - Jakie kompetencje obywatelskie można kształtować poprzez proces edukacyjny oparty na miejscach pamięci?

W miejscach pamięci (UMK) zawarty jest potencjał edukacyjny, który rozpatrywać można w wymiarze historycznym, społecznym, kulturowym i etycznym⁶. Według Pierre’a Nory

pojęcie „miejsce pamięci” sugeruje poczucie przynależności, doświadczenie członkostwa we wspólnocie, wpisanie w czas, jak też okres wytwarzania, fermentacji. Sugeruje ramy, tradycję, tworzenie się zbiorowej wyobraźni oraz zespołu kolektywnych reprezentacji. Krótko mówiąc, sugeruje istnienie historii, którą naturalnie odczuwa się jako wspólną⁷.

⁴ M. Augé, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, przeł. R. Chymkowski, Warszawa 2011, s. 60.

⁵ A. Lekka-Kowalik, *Uniwersytet jako firma usługowa – szansa czy klęska?*, http://www.sapien-tiokracja.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=103:uniwersytet-jako-firma-usugowa-szansa-czy-klaska&catid=36:agnieszka-lekka-kowalik&Itemid=64 [dostęp: 12.10.2012].

⁶ D. Barwińska, *Kształcenie w miejscach pamięci a społeczeństwo wiedzy. Pedagogika miejsc pamięci (Gedenkstättenpädagogik)*, [w:] *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, red. W. Horyń, J. Maciejewski, Wrocław 2007, s. 267.

⁷ P. Nora, *W poszukiwaniu europejskich miejsc pamięci*, „Borussia. Kultura. Historia. Literatura” 2007, nr 41(41), s. 12.

Wnioskować zatem można, iż miejsca pamięci stanowiące o specyfice danej społeczności, wyróżniające ją na tle ogółu⁸, pozwalają odnieść się do rodzimego, lokalnego dziedzictwa.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest również to, że miejsca pamięci, nierozzerwalnie związane z wiedzą faktograficzną, informacjami o charakterze racjonalistycznym, oddziałują także na sferę afektywną. Właściwość ta sprawia, że nie sposób jednoznacznie przewidzieć, jakie uczucia i wrażenia wywołają w jednostkach obcujących z nimi⁹, ale jednocześnie pozwala żywić nadzieję, że nastawiony na uczenie się oraz cechujący się emocjonalnością i epizodycznością proces edukacyjny oparty na miejscach pamięci sprzyja adaptacji wartości, które umożliwiają „[...] przywiązanie do własnych korzeni”¹⁰.

Teoretyczno-metodologiczna rama badań

Opisywany projekt osadzony został w konwencji badań w działaniu wspartej techniką obserwacji (i samoobserwacji), wywiadami na podstawie zdjęć oraz analizą materiału audiowizualnego zgromadzonego w czasie jego trwania.

Badania w działaniu są formą „[...] przeciwdziałania destrukcyjnym skutkom modernizacji w czasie płynnej nowoczesności poprzez rozwijanie i dbanie o człowieczeństwo wbrew procesom neoliberalnego kompleksu kulturowego”¹¹. Procedura ta zakłada, że jej uczestnicy pozostają w nieustannej interakcji ze sobą i zjawiskami, które wywołują, a także umożliwia bezpośrednią weryfikację konstruowanej teorii w praktycznym działaniu pedagogicznym. Koncepcji badawczej zapoczątkowanej przez Kurta Lewina i będącej specyficzną formą analizy indywidualnego przypadku (*case study*) przypisać można wymiar utylitarny¹². Dzięki funkcjonowaniu na poziomie arystotelesowskiej *praxis* sprzyja „poznaniu” i „zmianie”, umożliwia jedność myślenia i działania oraz doskonalenie profesjonalizmu¹³. Zakładałam, że procedura badania

⁸ S. Roszak, *O miejscach pamięci*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji historycznej. Zbiór studiów*, red. S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek, Toruń 2009, s. 7.

⁹ T. Kranz, *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin 2009, s. 64-67.

¹⁰ B. Wagner, *Przecież stamtąd wyszliśmy – to także element europejskiej tradycji*, [w:] *Miejsca pamięci w edukacji...*, s. 12.

¹¹ H. Červinková, *Edukacyjne badania w działaniu – w poszukiwaniu emancypacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, „Animacja Życia Publicznego. Analizy i Rekomendacje” 2011, nr 2(5), s. 10.

¹² M. Czerepaniak-Walczak, *Badania w działaniu*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 319-320.

¹³ W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębnik, Wrocław 2010, s. 30; M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*, s. 320.

w działaniu umożliwia również wydobycie potencjału edukacyjnego miejsc pamięci UMK, ożywiając wspomnienia o określonych wydarzeniach i postaciach historycznych.

Za zastosowaniem procedury badań w działaniu przemawiało także etnograficzne spojrzenie na analizowaną problematykę, zwiększające efektywność eksploracji kontekstu, a tym samym umożliwiające pełniejsze poznanie „miejsc wychowujących”¹⁴. Co ważne, w badaniach w działaniu uznaje się, że tożsamość jednostki jest nieustannie kształtowana na drodze interakcji mających wymiar kulturowy, społeczno-historyczny oraz materialno-ekonomiczny¹⁵. Przypuszczenie to chroni badacza przed pychą i nieuzasadnioną wiarą w nadmiernie zobiektywizowaną praktykę, która zmienia się tylko dzięki podjętym w ramach badania działaniom¹⁶.

Poza wymienionymi właściwościami badania w działaniu mają jeszcze jeden istotny walor. Stawiając badacza w sytuacji refleksyjnego praktyka, pozostawiają mu szeroki wachlarz metod i technik badawczych. Umożliwiają formułowanie wniosków na każdym etapie badania (planowanie, działanie, rezultaty) na podstawie danych pochodzących od osób uczestniczących w interakcjach edukacyjnych, jak i z dokumentów i wytworów powstałych w związku z realizowaną praktyką – również audiowizualnych. Badania w działaniu zachęcają do myślenia sieciowego, które polega na komasacji informacji pochodzących z różnych źródeł, zespalanu ich w całość i planowaniu na ich podstawie niedalekiej przyszłości.

Studium przypadku

Niniejszy artykuł ukazuje możliwość niekonwencjonalnego uczenia się w i z przestrzeni uniwersyteckiej. Prezentuje perspektywę wykorzystania konwencji gry miejskiej do wizualizacji historii i duchowego dziedzictwa UMK. Przedstawia rolę edukacji zorientowanej na refleksyjne pojmowanie przestrzeni w rozwijaniu tożsamości akademickiej, która nie może zaistnieć bez identyfikacji jednostki z grupą oraz określonym terytorium¹⁷. Przybliży sposób, w jaki kształtować można pamięć zbiorową, która obejmuje wyobrażenie o przeszłości danej wspólnoty, a także „[...] wszelkie wydarzenia i posta-

¹⁴ M. Mendel, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 26.

¹⁵ S. Kemmis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu...*, s. 59.

¹⁶ M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*, s. 336.

¹⁷ Z. Rykiel, *op. cit.*, s. 20.

cie z tej przeszłości, jakie grupa ta upamiętnia w różnoraki sposób”¹⁸. Tekst ten zachęca do kultywowania historii, która służy „wyzwoleniu”, a nie „ujarzmieniu” człowieka, gdyż „[...] stara się ocalić przeszłość tylko w służbie teraźniejszości i przyszłości”¹⁹.

Walor edukacyjny gier miejskich

Genezy gry miejskiej, niezwykle popularnej współcześnie formy spędzania wolnego czasu, można doszukiwać się w podchodach, czyli rodzaju prostej rozrywki terenowej dla dzieci i młodzieży, do dziś organizowanej na obozach harcerskich. Podchody najczęściej kojarzone są ze swoją najmniej złożoną odmianą, w której jedna grupa ucieka, zostawiając po drodze ślady i zadania do rozwiązania (listy), a druga grupa musi ją dzięki nim zlokalizować. Ale istnieją również typy bardziej skomplikowane, w których to organizatorzy układają łamigłówki i zadania, mające doprowadzić uczestników rozgrywki do odnalezienia konkretnych miejsc²⁰.

Należy jednak pamiętać, iż różnice między odbywającymi się najczęściej na łonie natury podchodami a bazującymi na przestrzeni zurbanizowanej grami miejskimi nie ograniczają się wyłącznie do środowiska, w którym przedsięwzięcia te są organizowane. Koncepcja gry miejskiej jest bowiem znacznie bardziej złożona. Dzięki łączeniu w sobie również cech flash mobów, happeningów ulicznych, akcji performerskich czy gier komputerowych, zyskuje na uniwersalności i może być kierowana do wszystkich grup wiekowych. W grze miejskiej często obecna jest fabuła, posiada ona swoją historię lub motyw przewodni, co w znaczny sposób podnosi jej potencjał edukacyjny. Gry miejskie mogą być zatem wykorzystywane do przeprowadzania niekonwencjonalnych lekcji, między innymi geografii, historii, literatury czy też edukacji regionalnej, a zadania, z którymi w czasie ich trwania radzą sobie gracze, kształtują kompetencje społeczne i obywatelskie w praktycznym działaniu. Co ważne, uczestnictwo w grze miejskiej pozwala na redefinicję znaczeń przestrzeni, z którą jednostka styka się na co dzień, i uświadomienie sobie jej odmienności od innych lokalizacji, to zaś sprzyja z kolei formułowaniu „wspólnoty myśli”²¹, a w konsekwencji kształtowaniu tożsamości zbiorowej i osobniczej.

¹⁸ K. Malicki, *Pamięć zbiorowa jako element tożsamości regionalnej na przykładzie regionu podkarpackiego*, [w:] *Tożsamość terytorialna...*, s. 126.

¹⁹ J. Le Goff, *Historia i pamięć*, Warszawa 2007, s. 157.

²⁰ O. Fietkiewicz, *Gry terenowe*, [w:] *Leksykon harcerstwa*, red. O. Fietkiewicz, Warszawa 1988, s. 108-109.

²¹ E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 41.

Organizatorzy – Gracze – Świadkowie

Będąc absolwentką historii i pedagogiki, a aktualnie doktorantką na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK, zainicjowałam projekt edukacyjny o charakterze edukacyjno-badawczym. W jego realizację włączyli się przedstawiciele Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów i studenci Wydziału Nauk Pedagogicznych oraz członkowie Studenckiego Koła Naukowego im. Karola Górskiego przy Wydziale Nauk Historycznych UMK. Wśród osób biorących udział w opisywanym projekcie wyróżnić można trzy zasadnicze grupy.

Do pierwszej z nich, oznaczonej w tekście mianem Organizatorów, należeli stali uczestnicy przedsięwzięcia, którzy byli z nim związani od początku i wspólnie pracowali nad opracowaniem i zrealizowaniem gry miejskiej pod tytułem *Studenci wobec miejsc (nie)pamięci UMK*. Organizatorów, których działania koordynowałam, było 12. W grupie tej znalazło się: 8 studentów pedagogiki (7 kobiet i 1 mężczyzna) oraz 4 studentów historii (1 kobieta i 3 mężczyźni). Osoby te pozytywnie odpowiedziały na treść ogłoszeń dotyczących projektu zamieszczonych w uczelnianych mass mediach i 27 marca 2012 roku wzięły udział w spotkaniu informacyjnym na jego temat. Zadeklarowały gotowość przystąpienia do projektu pomimo świadomości, że nie spotka je za to żadna gratyfikacja finansowa ani zadośćuczynienie w postaci punktów ECTS.

Członkom współpracującej ze mną grupy Organizatorów przypisać można również inne cechy wspólne. Przede wszystkim wszyscy jej przedstawiciele byli słuchaczami studiów II stopnia i uzyskali licencjat na UMK, co pozwala wnioskować o osiągnięciu przez nich pewnej dojrzałości akademickiej. Osoby należące do tej zbiorowości regularnie uczęszczały na zajęcia i terminowo składały egzaminy, a zdecydowana większość z nich mogła wykazać się członkostwem w wydziałowych kołach naukowych (wszyscy historycy należeli do Studenckiego Koła Naukowego im. Karola Górskiego, w skład Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów zaś nie wchodziło tylko dwóch pedagogów), co mogłoby wskazywać, że bardziej niż inni studenci byli zainteresowani odczytywaniem symboli świadczących o niepowtarzalności ich uniwersytetu. Niestety przedstawiciele opisywanej zbiorowości łączył także zaskakująco niski poziom wiedzy na temat przeszłości toruńskiej uczelni i znajdujących się na terenie jej kampusu miejsc pamięci. W początkowej fazie realizacji projektu miejsca pamięci UMK były dla Organizatorów – podobnie jak dla większości znanych mi studentów – wyłącznie niemymi świadkami wymiany podglądów, sukcesów, porażek, a także zauroczeń, wzruszeń i waśni, których istnienia często nie podejrzewali.

W drugiej grupie znaleźli się beneficjenci działań podjętych przez Organizatorów, osoby, dla których została stworzona gra miejska, jej bezpośredni uczestnicy – Gracze. Byli to studenci UMK – studiów I i II stopnia – którzy zarejestrowali się drogą interne-

tową i 8 czerwca 2012 roku zgromadzili się przed Collegium Maius, aby w 5-osobowych zespołach zmagać się z zadaniami przygotowanymi dla nich na terenie kampusu UMK. W 30-osobowej grupie Graczy znalazło się: 15 studentów pedagogiki (13 kobiet i 2 mężczyzn), 6 studentów historii (3 kobiety i 3 mężczyzn), 3 studentki pracy socjalnej, 3 studentki prawa, 2 studentki filologii rosyjskiej i 1 student administracji.

Analiza porównawcza Organizatorów i Graczy pozwala stwierdzić, że choć między tymi grupami występują widoczne różnice w liczebności i stopniu zaangażowania w realizację projektu, to mają one pewne wspólne własności. Przede wszystkim o ich składzie zdecydował dobór celowo-incydentalny. Celowość dotyczyła warstwy społeczności akademickiej (studenci), incydentalność zaś konkretnych osób. Ich członkowie, których decyzja o udziale w opisywanym przedsięwzięciu edukacyjno-badawczym naznaczona była dobrowolnością, reprezentowali kierunki humanistyczno-społeczne – żaden z Organizatorów i Graczy nie był studentem kierunku ścisłego. Wszystkim członkom wymienionych grup przypisać można również sumienność i odpowiedzialność, nikt z nich bowiem nie zrezygnował z udziału w przedsięwzięciu po złożeniu wstępnej deklaracji.

Teza Marii Czerepaniak-Walczak, w myśl której w procesie badania w działaniu biorą udział wszystkie jednostki, z którymi nawiązano interakcje w celu realizacji zadań edukacyjnych²², przekonuje do wygenerowania ostatniej grupy uczestników. W przypadku opisywanego projektu niniejszą zbiorowość określić można mianem Świadków oraz zaliczyć do niej można przedstawicieli władz poszczególnych wydziałów i instytucji uniwersyteckich (biblioteki, domów studenckich), reprezentantów pionu administracyjno-technicznego uczelni, a także przypadkowych obserwatorów przebiegu gry miejskiej.

Uniwersytet Mikołaja Kopernika jako plansza gry miejskiej

UMK w Toruniu utworzono dekretem Rady Ministrów z dnia 24 sierpnia 1945 roku, który zamykał prawie 550-letnie starania o powołanie szkoły wyższej na ziemiach pomorskich²³. Powstanie uniwersytetu na zawsze zmieniło specyfikę grodu Kopernika, nadając mu status miasta akademickiego. Współcześnie o przeszłości uczelni, poza dorobkiem kulturowym, naukowym i dydaktycznym, sylwetkami wybitnych studentów, absolwentów i pracowników, zaświadczały materialne wytwory historii – również związane z infrastrukturą. W czasie realizacji opisywanego projektu kampus uczelni uczyniono przestrzenią historycznych i pedagogicznych poszukiwań prowadzących do

²² M. Czerepaniak-Walczak, *op. cit.*, s. 323.

²³ R. Kozłowski, *Zarys dziejów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu 1945-2010*, [w:] A. Supruniuk, M.A. Supruniuk, *Uniwersytet Mikołaja Kopernika w fotografiach 1945-2010*, Toruń 2011, s. 14-18.

diachronicznego poznania miejsc pamięci UMK, budowania tożsamości akademickiej oraz rozwijania kompetencji obywatelskich.

Znajdujące się w przestrzeni UMK – wpisanej w szerszą perspektywę Torunia – nośniki pamięci historycznej przypominają o wileńsko-lwowskim dziedzictwie instytucjonalnym i personalnym tej instytucji edukacyjnej²⁴. Uświadamiają odbiorcy, iż szkoła wyższa nie działa w próżni społecznej, a wpływ na jej funkcjonowanie ma szeroko rozumiany kontekst społeczno-polityczny, kulturowy i gospodarczy. Tezę tę potwierdza między innymi hala technologiczna przy Wydziale Chemii, która powstała w 1974 roku na potrzeby kształcenia kadr prężnie rozwijającego się wówczas w Toruniu Zakładu Włókien Sztucznych ELANA. Upadek przedsiębiorstwa zobligował władze uniwersytetu do ponownego zagospodarowania bezużytecznej przestrzeni, która od roku 1994 pełni funkcję sali wykładowej dla 400 osób²⁵. Ale znajdujące się w niej elementy i rozwiązania architektoniczne nadal świadczą o jej pierwotnym przeznaczeniu. Zatem miejsca pamięci UMK nie pozwalają wszystkim umrzeć wybitnym ludziom nauki oraz wydarzeniom²⁶, które odcisnęły niezatarty ślad w historii toruńskiej uczelni zatrudniającej obecnie 4400 osób, w tym 2228 pracowników naukowo-dydaktycznych, i kształcącej około 31 tysięcy studentów²⁷.

Program pedagogiczny

Wzorem Hany Červinkovej, która prowadziła badania nad rozumieniem wielokulturowego dziedzictwa Wrocławia, w opisywanym projekcie materialne pozostałości przeszłości posłużyć miały do wywołania „momentów intelektualnej refleksji”, które owocują efektywnym uczeniem się²⁸. W prezentowanym przedsięwzięciu UMK potraktowany został jak „[...] zmieniający się organizm, nieustannie tworzony i przekształcany przez praktyki społeczno-kulturowe”²⁹, jak indywidualny przypadek, którego analiza ułatwia formowanie zdolności myślenia przyczynowo-skutkowego i uczy dostrzegania fragmentów rzeczywistości związanej z pamięcią „[...] oraz aktami dopuszczania do

²⁴ M.A. Supruniuk, *Losy profesorów Uniwersytetu Stefana Batorego po 1945 roku: społeczność akademicka USB na obczyźnie (1947-1987)*, [w:] A. Supruniuk, M.A. Supruniuk, *op. cit.*, s. 21.

²⁵ M. Pszczółkowski, *Architektura Uniwersytetu Mikołaja Kopernika*, Toruń 2009, s. 72.

²⁶ Zob. W. Polak, *Wydarzenia marca 1968 r. na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu*, [w:] *60-lecie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu*, red. C. Łapicz, W. Wróblewski, Toruń 2006, s. 59-62; W. Polak, *Wydarzenia polityczne na UMK w latach 1980-1989*, [w:] *60-lecie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika...*, s. 63-93.

²⁷ UMK dziś, <https://www.umk.pl/uczelnia/dzis/> [dostęp: 12.10.2012].

²⁸ H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe” 2012, nr 1(46), s. 274.

²⁹ *Ibidem*, s. 272.

świadomości fragmentów zapomnianej przeszłości³⁰. Zabieg ten miał na celu umożliwienie studentom pełniejszego zrozumienia procesów kulturowych, społecznych i historycznych, które stanowią o tożsamości toruńskiej uczelni, oraz uwrażliwienie ich na procesy selekcji wydarzeń, a następnie ich utrwalania i udostępniania zgromadzonej w ten sposób wiedzy.

Omawiany projekt, składający się z dwóch zasadniczych etapów: fazy przygotowawczej i zasadniczej fazy gry miejskiej, został zaplanowany w taki sposób, by rozwinąć w studentach zdolność krytycznego myślenia, pobudzić ich do współdziałania, merytorycznej dyskusji oraz rozwoju kompetencji etnograficznych oscylujących wokół widzenia i dostrzegania, a nie tylko patrzenia³¹. Przedsięwzięcie to umożliwiło studentom nadanie nowego znaczenia publicznej przestrzeni UMK i zachęciło ich do ponownego zinterpretowania znaczeń zanurzonych w niej miejsc pamięci, będących kluczem do wiedzy historycznej i budowania tożsamości akademickiej. Projekt miał być też impulsem do tworzenia z nośników pamięci Uniwersytetu indywidualnych alfabetów, które choć nieprecyzyjne stanowiąc mogą materiał do formułowania wypowiedzi dotyczących wartości dnia dzisiejszego³². Podobnie jak w przypadku działań podjętych przez H. Červinková głównym motorem całego przedsięwzięcia była idea dialogu³³. Towarzyszyła ona wszystkim fazom realizacji projektu i odnosiła się zarówno do interakcji między uczestnikami, jak i ich interakcji z przestrzenią UMK.

W fazie przygotowawczej trwającej około 2 miesięcy (od 30 marca 2012 do 8 czerwca 2012 r.) Organizatorzy:

- zgromadzili informacje na temat wybranych miejsc pamięci UMK,
- zdecydowali, że konwencja gry miejskiej będzie najefektywniejszym sposobem zainteresowania zgromadzoną wiedzą szerszej rzeszy studentów,
- opracowali trasę i zasady planowanej gry,
- stworzyli zadania i wskazówki dla Graczy,
- wykonali materiały dydaktyczne (plakaty zawierające informacje o poszczególnych miejscach, postaciach i wydarzeniach związanych z historią UMK),
- przygotowali akcję promocyjną przedsięwzięcia.

Jako koordynatorka projektu w okresie realizacji omawianej fazy pełniłam wyłącznie funkcję doradcy, gdyż wszelkie decyzje podejmowane były wspólnie przez Organizatorów. Kolektywnie zdecydowano, które miejsca pamięci UMK należy w pierwszej kolejności przypomnieć społeczności akademickiej oraz wybrano i opracowano sposób ich włączenia do gry.

³⁰ *Ibidem*, s. 274.

³¹ *Ibidem*, s. 273.

³² M. Kula, *Nośniki pamięci historycznej*, Warszawa 2002, s. 141.

³³ H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej...*, s. 274.

Następnym etapem projektu była zasadnicza faza gry miejskiej, która trwała około 2,5 godziny i aktywizowała także Graczy. W czasie jej trwania Organizatorzy czuwali nad prawidłowym przebiegiem przedsięwzięcia i pełnili funkcję przewodników opowiadających o historii poszczególnych miejsc i związanych z nimi postaci. Prezentowali uczestnikom gry treści znajdujące się na plakatach specjalnie przygotowanych na tę okoliczność i stanowiących rozwinięcie ich wypowiedzi. Gracze zaś, przyporządkowani drogą losowania do 5-osobowych zespołów, zmagali się z punktowanymi zadaniami przygotowanymi dla nich na terenie kampusu UMK. Po wykonaniu zadania każda drużyna, bez względu na efekt, otrzymywała wskazówkę, jak dotrzeć do kolejnego miejsca pamięci. Drużyny rywalizowały o zwycięstwo, zbierając punkty. Czas, w jakim poszczególne zespoły przebyły wyznaczoną trasę gry, nie miał wpływu na uzyskany przez nich rezultat punktowy. Po zakończeniu zmagania wszyscy Gracze otrzymali identyczne zestawy nagród (materiały promocyjne dotyczące UMK).

Trasa gry obejmowała dziewięć zasadniczych stacji (miejsc pamięci UMK):

- 1) **stacja na trasie gry** – Collegium Maius – tablica upamiętniająca setne urodziny pierwszego rektora UMK – prof. Ludwika Kolankowskiego
 - zadanie: ułożyć chronologicznie pięć zdjęć rektorów UMK,
 - wskazówka: rymowana zagadka.
- 2) **stacja na trasie gry** – Collegium Minus – audytorium prof. Henryka Elzenberga
 - zadanie: wykonać graficzne wyobrażenia tytułu książki prof. H. Elzenberga *Kłopot z istnieniem*,
 - wskazówka: rymowana zagadka.
- 3) **stacja na trasie gry** – Dom Studencki nr 1, w którym w latach 1948-1949 mieszkał Zbigniew Herbert,
 - zadanie: ułożyć wierszyki/rymowanki z wykorzystaniem słów kluczy – jednowyrazowych tytułów wierszy Z. Herberta. Za każde użyte słowo-tytuł z listy przyznawany był jeden punkt,
 - wskazówka: rebus.
- 4) **stacja na trasie gry** – monument upamiętniający powstanie dzieła Kopernika *O obrotach ciał niebieskich*,
 - zadanie: stworzyć model układu słonecznego; punkty były przyznawane za poprawność wykonania zadania, udział wszystkich uczestników w jego realizacji i kreatywność,
 - wskazówka: zdjęcie fragmentu obiektu.
- 5) **stacja na trasie gry** – Collegium Humanisticum – Sala Rady Wydziału im. prof. Karola Górskiego
 - zadanie: udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące historii UMK; za każdą prawidłową odpowiedź przyznawany był jeden punkt. Przed przystąpieniem do

- zadania grupa wybiera spośród siebie przedstawiciela, który, rzucając do kosza papierowymi kulkami, decydował o poziomie trudności otrzymanych przez drużynę pytań (rzut celny – pytanie łatwiejsze, rzut niecelny – trudniejsze),
- wskazówka: widok dziewczyny przebranej za Temidę.
- 6) **stacja na trasie gry** – Collegium Iuridicum Novum – Audytorium im. prof. Wacława Szyszkowskiego; Audytorium im. prof. Karola Kornatowskiego; Audytorium im. prof. Władysława Bojarskiego; Audytorium im. prof. Karola Koranyiego
- zadanie: udzielić odpowiedzi na pytania z zakresu znajomości regulaminu stadiów; za każdą prawidłową odpowiedź przyznawany był jeden punkt.
 - wskazówka: rymowana zagadka.
- 7) **stacja na trasie gry** – Collegium Jana Pawła II (Wydział Nauk Ekonomicznych i Zarządzania)
- zadanie: stworzyć listę miejsc pamięci znajdujących się na terenie gmachu; za każde prawidłowo określone miejsce pamięci przyznawany był jeden punkt (liczyło się uzasadnienie dokonanego wyboru),
 - wskazówka: plan parteru Biblioteki Uniwersyteckiej.
- 8) **stacja na trasie gry** – Gmach Biblioteki Głównej UMK – Lektorium im. Stefana Czaji
- zadanie: odnaleźć książkę autorstwa S. Czaji; znajdowała się ona w rękach Organizatora, który zagadnięty udzielał informacji, jak dotrzeć do kolejnego punktu na trasie gry,
 - wskazówka: rymowana zagadka.
- 9) **stacja na trasie gry** – popiersie pierwszego Rektora UMK
- podsumowanie całego przedsięwzięcia,
 - wręczenie nagród.

Zasadnicza faza gry miejskiej była otwarta na szeroko rozumianą wspólnotę akademicką i lokalne media. Jej realizacja umożliwiła Graczom poszerzenie wiedzy na temat historii i organizacji UMK oraz kształtowanie kompetencji obywatelskich, w tym współpracy, uzyskiwania oraz wykorzystywania informacji, oceny własnego zaangażowania, podejmowania decyzji, umiejętności definiowania swoich celów i interesów w danej sytuacji³⁴. Zdobyte doświadczenia dały im także szansę na redefinicję swojego stosunku do UMK i zbudowanie relacyjnej więzi z jego przestrzenią.

Natomiast w przypadku Organizatorów, co potwierdzają badania H. Červinkovej, publiczna prezentacja wyników pracy nad projektem „[...] opierając się na ich pełnym emocji zaangażowaniu, wzmacnia dalej ich możliwości uczenia się”³⁵, stwarza

³⁴ M. Simlat, *Edukacja obywatelska jako kształtowanie kompetencji obywatelskich*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1996, s. 69-72.

³⁵ H. Červinková, *Nauczanie do zmiany społecznej...*, s. 276.

szansę rozwoju społecznego i intelektualnego oraz sprzyja podnoszeniu na wyższy poziom zdolności współdziałania i wzajemnego wspierania się. Dzięki performatywnemu charakterowi finalnego etapu projektu Organizatorzy mieli również możliwość praktycznego sprawdzenia się w roli edukatorów i bezpośredniej oceny efektywności podjętych przez siebie działań.

Rezultaty

Dwa dni po zakończeniu projektu zaczęłam prowadzić z jego uczestnikami półtwarze wywiady na podstawie zdjęć, które zostały przez nich wykonane w czasie trwania przedsięwzięcia. Ze względu na sesję egzaminacyjną, a następnie okres wakacyjny, procedura ta przeciągnęła się do pierwszej połowy września. Zniwelowanie wpływu dysproporcji czasowych występujących między poszczególnymi wywiadami było możliwe dzięki technice zbierania danych, gdyż obecność fotografii, która koduje znaczne ilości informacji w „jednym przedstawieniu” oraz stawia oglądającą ją osobę w roli świadka przedstawionej na niej rzeczywistości, sprawiła, iż niezbyt precyzyjne wspomnienia respondentów przybrały na ostrości i dokładności, a w konsekwencji przekształciły się w przepełnioną szczegółami wypowiedź³⁶. Co ważne, zdjęcia ukazujące przykłady relacji społecznych lub form kulturowych były naturalnym impulsem do wywołania komentarzy, wspomnień, a także dyskusji – częstokroć na tematy znacznie bardziej abstrakcyjne, niż wynikałoby to z ich zasadniczej treści³⁷. Należy również odnotować, że zgodnie z literaturą przedmiotu obecność fotografii, na którą bez skrupowania można było skierować wzrok w czasie wywiadu, zmniejszała w pewnym stopniu dyskomfort mogący towarzyszyć respondentowi ze względu na bycie wyłącznym przedmiotem uwagi badacza³⁸.

Z treści przeprowadzonych wywiadów wynika, że przygotowywanie i udział w grze były dla uczestników projektu nie tylko przyjemną formą spędzania wolnego czasu, ale przede wszystkim cenną lekcją historii własnej uczelni. Prawdziwości zaprezentowanej tezy dowodzą słowa:

Jest Harmonijka – tu chyba było najciekawiej, ale całe przedsięwzięcie było bardzo interesujące [...]. Dobra zabawa. [...] Dowiedziałam się, że Herbert studiował na UMK i nawet weszłam na stronę tego filozofa na En(niewyraźne słowa), [...] dobra nazwiska nie pamiętam (śmiech), ale wiem, że był Żydem i urodził się 1887 r. (Iwona³⁹, pedagogika, studia II stopnia).

³⁶ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2010, s. 280.

³⁷ M. Banks, *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*, Warszawa 2009, s. 116.

³⁸ *Ibidem*, s. 117.

³⁹ Imiona studentów zostały zmienione, aby mogli zachować anonimowość.

Nie wiedziałam, że Zbigniew [Herbert] studiował na UMK, a mieszkam w Jedyńcu [DS nr 1] drugi rok. Teraz już wiem i nawet zastanawiam się, czy nie spał na moim łóżku (śmiech) (Katarzyna, pedagogika, studia II stopnia).

Przeprowadzony projekt umożliwił jego uczestnikom redefinicję otaczającej ich na co dzień przestrzeni uniwersyteckiej poprzez spojrzenie na nią przez pryzmat doświadczeń, które nacechowane były dużą dozą emocji. Podobnie jak w przypadku badań prowadzonych przez Ewę Trębińską-Szumigraj⁴⁰, osoby biorące udział w grze miejskiej odbyły swoistą podróż, czyli podjęły świadomą decyzję o opuszczeniu jednego miejsca i udaniu się do innego, nowego miejsca, co stało się przyczynkiem do wzbogacenia tożsamości o nowe elementy. Bezpośredni kontakt z historią materialną zmienił sposób widzenia otaczającej ich rzeczywistości, gdyż na drodze internalizacji uznali oni otaczającą ich przestrzeń za ważną i nadali jej miano „własnej”. Uczestnicy projektu zrozumieli, że z poprzednimi pokoleniami łączy ich wspólna pamięć zbiorowa, która „[...] jest czynnikiem wspomagającym, czy też kształtującym tożsamość, zwłaszcza tożsamość danej grupy”⁴¹:

Przebywając w zabytkowym gmachu Collegium Maius, patrząc na znajdujące się w nim tablice i słuchając słów dziewczyny, która opowiadała nam o jego historii, zrozumiałem jak wiele osób przede mną chodziło po jego korytarzach i że nie zawsze ich celem było zdobycie upragnionego zaliczenia. Poczułem wówczas doniosłość tego miejsca i dumę, że jestem studentem UMK i mogę w nim przebywać bez skrupowania. Zrozumiałem, że jestem częścią czegoś większego, co będzie istnieć, kiedy mnie już nie będzie (Tomek, prawo, studia I stopnia).

Wypowiedzi uczestników pozwalają również wnioskować, iż dzięki udziałowi w projekcie zmienił się ich ogólny stosunek do miejsc pamięci. W czasie gry uczyli się od siebie nawzajem w przestrzeni miasta, a dzięki zdobytemu doświadczeniu i wiedzy zaczęli dostrzegać w otaczającym ich świecie elementy dotychczas marginalizowane, a nawet zapragnęli, aby ich doświadczenie stało się też udziałem innych:

Po grze zaczęłam zauważać, że na wydziałach są jeszcze inne tablice, których nie było na trasie. W ogóle zauważyłam, że zewsząd otaczają nas miejsca pamięci (śmiech). W sumie niektóre dostrzegłam już wcześniej, ale teraz staram się zatrzymywać przy nich na dłużej, czytać komu są poświęcone i dlaczego (Jan, pedagogika, studia II stopnia).

O, jest zdjęcie tej książki, to znaczy tego pomnika. Tyle razy koło niego przechodziłam i nigdy nie przyszło mi do głowy, dlaczego to tu stoi. W sumie nigdy się nad tym nie zastanawiałam. Ostatnio szłam z koleżanką do Rektoratu i spytałam się jej: Co to jest? Ona też nie wiedziała, ale ja już tak i oświeciłam nieszczęsną (Emilia, pedagogika, studia II stopnia).

⁴⁰ E. Trębińska-Szumigraj, „Biografia” jednego dnia społecznej przestrzeni miasta, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2011, t. 12, red. S. Słowińska, s. 102.

⁴¹ Z. Łąga, Zbiorowa pamięć i niepamięć, jako czynnik kształtujący regionalną tożsamość na przykładzie Żuław Elbląskich, [w:] *Krajobraz kulturowy i społeczny Żuław Elbląskich*, red. A. Brzezińska, U. Wróblewska, P. Szwiec, Warszawa 2012, s. 55.

Warto również nadmienić, że projekt spotkał się z zainteresowaniem ze strony mediów. Relację z gry miejskiej usłyszeć można było na antenie Radia Gra i obejrzeć za pośrednictwem TV Toruń. Pozwala to żywić nadzieję, że miejsca pamięci UMK spotkają się z zainteresowaniem szerszego grona odbiorców niż tylko wspólnota akademicka.

Podsumowanie

Cechujący się obojętnością stosunek studentów toruńskiej szkoły wyższej do historii własnej uczelni jest zjawiskiem, któremu można i należy przeciwdziałać. Procesowi temu sprzyja potencjał edukacyjny miejsc pamięci UMK, który wydobyć można dzięki metodologii opartej na *praxis*. Materialne pozostałości przeszłości pozwalają bowiem na odtworzenie pamięci zbiorowej uniwersytetu poprzez nawiązanie do jej podstawowego tworzywa, czyli zapamiętanych i upamiętnionych postaci oraz wydarzeń z jego historii⁴². Biorąc pod uwagę, że pamięć zbiorowa jest czynnikiem kształtującym tożsamość danej grupy, wnioskować można, że proces edukacyjny w przestrzeniach symbolicznych uczelni sprzyja formowaniu się tożsamości akademickiej. Studenci biorący udział w projekcie mieli możliwość doświadczenia własnej odmienności wynikającej z przynależności do specyficznej społeczności akademickiej, która hołduje określonym wartościom i funkcjonuje, opierając się na swoistym systemie aksjonormatywnym, co w konsekwencji zaowocowało rozwojem ich samoświadomości, a przez to wzbogaceniem tożsamości osobniczej o nowe elementy⁴³. Należy również w tym miejscu odnotować, iż połączenie procedury badań w działaniu z popularną współcześnie konwencją gry miejskiej było także okazją do rozwijania kompetencji obywatelskich przy jednoczesnym doskonaleniu umiejętności nauczania i uczenia się.

Po zakończeniu opisanego przedsięwzięcia i dokonaniu krytycznej analizy jego rezultatów można wnioskować, że przyniosło ono zamierzone cele, co potwierdzają wywiady przeprowadzone zarówno z Organizatorami, jak i Graczami. Ale wartościowych danych dostarczyłyby także eksploracje pisemnych refleksji uczestników projektu. Nakłonienie ich do prowadzenia dzienników czy sporządzania okazjonalnych notatek umożliwiłoby wzmocnienie zainicjowanego procesu edukacyjnego, gdyż wymagałoby intencjonalnej zadumy nad podejmowanymi działaniami. Być może zabieg ten pozwoliłby również precyzyjniej określić czynniki sprzyjające uczeniu się w miejscach pamięci, jak i z miejsc pamięci UMK oraz wskazać i scharakteryzować etapy ich zachodzenia.

⁴² K. Malicki, *op. cit.*, s. 128-129.

⁴³ Z. Rykiel, *op. cit.*, s. 19.

THE LOCATION-BASED GAME “NICOLAUS COPERNICUS UNIVERSITY STUDENTS TOWARDS THE PLACE OF (NON)MEMORY”

Summary

Many memorials are located in the area of Nicolaus Copernicus University in Toruń. Every day these places are speechless witnesses for the exchange of opinions, successes, failures and also enchantments, emotions and discords of the generations of students, who many a time are not aware of their existence. Meanwhile they came into being for reminding of the people and events that marked themselves in the history of *Alma Mater* in Toruń. Moreover they want to prompt to broaden knowledge about them. With the aim of restoring the memory of the places of Nicolaus Copernicus University there was organized a scientific-educational project: *Nicolaus Copernicus University students towards the places of (non)memory*. During this project (8 June 2012) the location-based game, under the same title, was carried out. This venture joined historical content with the pedagogical method of its modern transfer. This idea was designed to popularize knowledge about the memorials of Nicolaus Copernicus University. In addition to this, participants could create their civic competences and could get new experience, which can be a foundation of their academic identity. Project was based on the methodological framework of the action research.

Keywords: memorials, location-based game, action research, civic competences, academic identity

Jarosław Dulęba

FOTOGRAFIA JAKO NARZĘDZIE W DZIAŁANIACH NA RZECZ INTEGRACJI MIĘDZYKULTUROWEJ I MIĘDZYPOKOLENIOWEJ

6.00 rano. Spotykamy się na peronie dworca kolejowego w Zielonej Górze. Grupka studentów z Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego – każdy z plecakiem, przytroczoną karimatą i charakterystyczną torbą na sprzęt fotograficzny. W pociągu pusto i sennie – 4,5 godziny do Wrocławia (145 km odwiecznego remontu torowiska). We Wrocławiu przesiadka. Dołącza do nas grupa słuchaczy Wyższego Studium Fotografii we Wrocławiu – uściski, pocałunki, śmiech – wszyscy doskonale się znają. Jedziemy do Henrykowa, a potem jeszcze 7 km pieszo przez las i pola – na kolejny plener do Nowiny.



Portrety w Nowinie

fot. Jarosław Dulęba

Nowina – niewielka miejscowość w Kotlinie Kłodzkiej. Około 60 mieszkańców, w większości ludzi w starszym wieku. Jedyna droga kończy się 20 metrów za ostatnią chałupą. Kilka opuszczonych domów, ruiny poniemieckiego folwarku z ogromnymi stodołami i stajniami. Kawałek dalej gospodarstwo agroturystyczne prowadzone przez Jurka – podróżnika, hodowcę koni i ekologa. Za nocleg i gościnę nie płacimy – przyjechaliśmy pracować. „Kto pracuje, ten nie płaci” – taką zasadę wprowadził Jurek. I nie chodzi wcale o pomoc w pracach gospodarskich, chociaż tych przy koniach, kozach i w ogrodzie nie brakuje. Będziemy robić to, co potrafimy najlepiej – fotografować i przygotowywać wystawę.

Po raz pierwszy przyjechaliśmy tutaj jesienią cztery lata temu. Każdy przywiózł po jednej fotografii w formacie wystawienniczym i ze starego, stojącego w ogrodzie autobusu, służącego dotąd tylko za letnią sypialnię, zrobiliśmy galerię. Chodząc po domach, zaprosiliśmy mieszkańców wsi – przyszła jedna osoba.

Za drugim razem, na początku lata 2009, wystawę powiesiliśmy na biegnącym wzdłuż drogi murze jednego z opuszczonych gospodarstw na skraju wsi. Sama droga, widoczna aż po odległy skraj lasu, posłużyła za scenerię spektaklu, który zrealizowałem ze studentami obu uczelni. Na drodze ustawiliśmy ławy, które powoli zaczęły wypełniać



Spektakl *Droga*, reż. J. Dulęba, Nowina 2011

fot. Jarosław Dulęba

się widzami. Przyszło około 15 osób. Poprzedniego dnia znowu chodziliśmy po domach, zapraszając mieszkańców, na ulicy wywiesiliśmy plakaty, ale najbardziej pomogła chyba rozmowa z księdzem, który zaprosił na wystawę i spektakl w naszym imieniu podczas niedzielnej mszy w jednej z okolicznych miejscowości.

Po spektaklu pierwsze, nieśmiałe rozmowy. Pytają skąd jesteśmy – my też pytamy. Większość mieszkańców to przesiedleńcy ze wschodu, z Ukrainy, ze wsi Święty Józef. Społeczność bardzo silnie zintegrowana wspólnym doświadczeniem przesiedlenia, wciąż żywym w kolejnych pokoleniach dzięki rodzinnym opowieściom, pamiątkom, grobom, które pozostały „za rzeką”. Trudne warunki życia w górskiej wiosce – brak bieżącej wody (mieszkańcy korzystają ze studni i potoku płynącego przez Nowinę), kanalizacji, surowy klimat, trudny, błotnisty teren, niskiej klasy ziemia uprawna, duża odległość do większych ośrodków miejskich, brak transportu publicznego, sklepu, opieki zdrowotnej, a także często ubóstwo – wymagają od mieszkańców wzajemnej pomocy. Zacieśnianie wzajemnych relacji i konieczność współpracy powoduje silną integrację wśród tej niewielkiej społeczności. Émile Durkheim w *Samobójstwie* wskazywał, że tak silna integracja społeczna, wynikająca z zacieśniającej się sieci wzajemnych zależności (a tym samym występująca w społeczności o wysokim poziomie kontroli zachowań społecznych) powoduje, że wolność jednostki jest silnie ograniczona. Jednostka musi podporządkowywać się wymaganiom grupy, w której funkcjonuje¹.

Dla młodych twórców, z którymi przygotowuję działania, to właśnie wolność jest najważniejsza – wolność dokonywania wyborów, wolność wyrażania poglądów, wolność słowa. Nie podchodzą do tego naiwnie. Przeciw ograniczeniom, schematom, standardom zachowań, standardom emocjonalnym stawiają twórczość – według Theodora Adorno – jedyny możliwy obszar wolności w życiu człowieka uwikłanego w sieć wzajemnych zależności.

W działaniach animacyjnych i artystycznych w przestrzeni publicznej studenci nie raz zetknęli się z ograniczeniami, odmowami prezentacji i ksenofobią. W pracach starają się unikać kontrowersyjnych tematów i nie prowokują sytuacji, które mogą wywoływać sprzeciw środowiska, w którym prezentują działania. Ich prace nie przekraczają granicy dobrego smaku (w heglowskim rozumieniu). Siła oddziaływania nie opiera się na szokowaniu i brutalnym przewartościowaniu. Opór wywołuje samo działanie – nowy, niezrozumiały element w zamkniętym środowisku. Tworząc nowe dla danej grupy zjawiska (wystawy, prezentacje spektakli), mają świadomość, że takie silne powiązania kulturowe w obrębie społeczności gwarantują jej członkom poczucie bezpieczeństwa wynikające z funkcjonowania w znanych wzorach zachowań i standardach emocjonalnych. Jak napisała w tekście: *Komunikacja międzykulturowa w okręgu*

¹ É. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przeł. K. Wakar, Warszawa 2006, s. 265.

przygranicznym Maria Zajączkowska: „każdy element zewnętrzny wobec utartego modelu kultury wprowadza jej dezintegrację, zatarcie wzorców, dyskredytację modeli, a w konsekwencji prowadzi do konfliktów i utraty poczucia bezpieczeństwa”².

Do mieszkańców trzeba dotrzeć, wzbudzić zaufanie, przekonać, że to, co robimy, nie jest tylko naszym „niedzielnym hobby” – dotyczy tak samo ich, jak i każdego człowieka na tym świecie. Jeżeli przyjmiemy za Ralphem Lintonem, że kultura jest systemem wyuczonych zachowań i ich konsekwencji wspólnych dla danego społeczeństwa i w jego obrębie przekazywanych³, to naszym celem jest dynamiczne modyfikowanie poglądów danej społeczności w obszarze postrzegania innych grup społecznych i ich wzajemnych stosunków. W tym konkretnym przypadku – stereotypowych poglądów młodzieży z aglomeracji miejskiej dotyczących osób starszych, mieszkających na wsi i odwrotnie.

Innym celem prowadzonych przez nas działań jest weryfikacja poglądów na temat stereotypowego postrzegania (w tym przypadku odrzucenia) przez ludność zamieszkującą na wsi współczesnych form działań artystycznych. Nasze działania skierowane są do ludności z obszaru wsi o silnie zakorzenionej kulturze tradycyjnej. Napływowa ludność przybywająca na wieś z dużych aglomeracji w poszukiwaniu „ciszy i spokoju” (często rekrutująca się ze środowisk artystycznych i inteligenckich) także staje się beneficjentem naszych działań, ale odgrywa w nich zupełnie inną rolę. Poprzez znajomość społeczności stanowi źródło informacji oraz jest jednym z elementów na drodze przekazu informacji w obrębie wsi. Jest też oczywiście uczestnikiem (odbiorcą) naszych działań, co pozwala pozostałym na obserwację i przyjęcie wzorów zachowania „odbiorcy sztuki”, tym samym umożliwiając partycypację działania w miejsce dawnej, często automatycznej, negacji. Myślę też, że wspólne uczestnictwo lub odbiór działań artystycznych przez ludność napływową zamieszkującą wieś oraz „starych” mieszkańców stanowi jeden z istotnych elementów integracji tych grup, a tym samym przenikania się kulturowych doświadczeń. Wspólne spotkanie z nieznanym i nierozpoznanym obszarem, jakim jest mające nastąpić (bądź trwające) wydarzenie artystyczne, powoduje, że obie grupy znajdują się „po tej samej stronie”.

Współczesna sztuka postrzegana jest w starszych społeczeństwach wiejskich najczęściej jako dziwactwo (względnie objaw infantylizmu lub zaburzeń psychicznych) i podobnie postrzegani są jej twórcy. Wydaje się, że wyjaśnienie tego zjawiska nie jest proste i ma na to wpływ wiele czynników. Najczęściej wskazuje się na niskie wykształcenie, brak dostępu do podobnych doświadczeń oraz hierarchię potrzeb ukształtowaną

² M.J. Zajączkowska, *Komunikacja międzykulturowa w okręgu przygranicznym*, <http://www.mjz.com.pl/art/komunikacja%20międzykulturowa%20w%20okręgu%20przygranicznym.pdf> [dostęp: 6.10.2012].

³ R. Linton, za: A. Kłosowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1964, s. 23.

przez odmienne, w tym wypadku surowe środowisko życia, a także schematyczne, stereotypowe postrzeganie sztuki i jej twórców. Celem tego artykułu, a także naszych działań, nie jest rozstrzygnięcie kwestii powodów takiego postrzegania współczesnej



Wystawa w Starym Folwarku (przygotowania). Nowina 2011

fot. Tomasz Deko

sztuki i form, jakie przybiera. Wymagałoby to przeprowadzenia osobnych badań i analiz. W naszych działaniach animacyjnych i artystycznych skupiamy się raczej na próbie zmiany zaistniałej sytuacji. Z racji tego, że nasze działania dotyczą także edukacji w sferze medialnej, istotne wydaje się wskazanie na jedną z przyczyn postrzegania artysty jako osoby w najlepszym przypadku niezrównoważonej i niepraktycznej. Theodor Adorno w eseju *Telewizja jako ideologia* takiej przyczyny upatruje w wizerunku stworzonym przez media (a w szczególności przez telewizję). Na dowód przytacza wyniki analizy scenariuszy seriali, którą przeprowadził w celu wskazania na tworzone, przekazywane i tym samym wzmacniane przez nie stereotypy⁴.

Wydawało się nam, że posługując się językiem sztuki z całym jego uniwersalizmem przekazu, łatwiej będzie nawiązać kontakt z mieszkańcami Nowiny. Sprawa jednak okazała się trudniejsza z powodu postrzegania nas jako „grupy dziwaków”, zanim zdążyliśmy cokolwiek zaprezentować. Jeżeli przyjmiemy za M. Zajączkowską, że

⁴ Zob. Th.W. Adorno, *Telewizja jako ideologia*, [w:] *idem, Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, przeł. K. Krzemień-Ojak, Warszawa 1990, s. 67.

skuteczność przekazu komunikatu zależy od możliwości interpretacyjnych odbiorcy, jego wiedzy, potrzeb, wcześniejszych doświadczeń oraz stosowanych znaków⁵, za skutecznością naszych działań przemawia zaledwie stosowany znak – obraz przestrzeni rozpoznawalnej przez odbiorców oraz dobrze im znane miejsce realizacji. Niemniej jednak język fotografii – obraz – wydaje się najlepszą formą kontaktu z powodu swojej uniwersalności, a nieustanna redundancja obrazów pozwala na formę edukacji odbiorcy w zakresie jego percepcji i analizy. Obraz (nie tylko fotograficzny, ale także malarstwo, rysunek, grafika, pokaz diapozytywów czy spektakl lub performance) posiada jeszcze jedną istotną cechę – stanowi przedmiot wspólnego doświadczenia, wspólnego oglądania, a tym samym staje się uniwersalnym tematem do rozmowy, do nawiązania kontaktu.

Nie chodzi tylko o „przebicie się przez skorupę” – to tylko pierwszy krok. W naszych działaniach fotografia stanowi medium, które pozwala na formę komunikacji umożliwiającą krytyczny odbiór treści we wszystkich mediach wizualnych (w tym przede wszystkim fotografii w tabloidach i programach telewizyjnych). Kształcenie w zakresie odbioru obrazu poprzez prezentację prac związanych z przestrzenią życiową odbiorców pozwala im na intuicyjne (bez znajomości technik i technologii fotograficznych) rozpoznawanie form redukcji, którym podlega obraz, a tym samym przekazu informacyjnego w nim zawartego.

Każde medium, dzięki któremu przekazujemy komunikat, ma swoją specyficzną, właściwą danej technologii, sferę redukcji przekazywanych informacji⁶. Fotografia pozbawiona jest rozbudowanej przestrzeni czasowej (z wyjątkiem obrazów powstałych w wyniku długich czasów naświetlania – chociaż i tutaj zdania co do interpretacji tego rodzaju wytworów artystycznych są podzielone), zapachu, dźwięku, a także, ograniczonego do wybranego kadru, obszaru. Film posługuje się montażem obrazu oraz retrospekcją, co zniekształca przestrzeń czasową i selektywnie kontroluje przestrzeń obrazu, zawężając ją do wybranego kadru. Oba te media, przedstawiając trójwymiarową rzeczywistość na dwuwymiarowym papierze czy też ekranie (długość i szerokość), posługują się techniką (głębia ostrości, skrót perspektywiczny, światło) w celu upozorowania efektu zbliżonego do rzeczywistego – naturalnego oglądu świata (technologia układu optycznego aparatu fotograficznego, tak jak i kamery filmowej, oparta jest na budowie ludzkiego oka). Podobne manipulacje, wykorzystujące coraz to doskonalsze techniki montażu, zachodzą nie tylko w formie obrazu, ale także w treści przekazu. Tutaj możliwości jest znacznie więcej. Wydaje się znamienne, że technologia w procesie rozwoju techniki wykształciła znacznie więcej możliwości przekształcania

⁵ Zob. M.J. Zajączkowska, *op. cit.*

⁶ H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, przeł. S. Konopacki et al., Warszawa 1991, s. 294.

treści obrazu (montażu filmowego, fotomontażu, montażu dźwięku). Natomiast forma obrazu – trójwymiarowa rzeczywistość przedstawiona na dwuwymiarowej płaszczyźnie – pozostaje bez większych zmian od początku historii zapisu obrazu przy pomocy technik bromosrebrnych (czyli prawie od 200 lat). Intensywniejsze działania na rzecz uzyskania obrazu trójwymiarowego są domeną ostatnich lat i wiążą się z rozwojem cyfrowej techniki zapisu obrazu, chociaż pierwsze próby uzyskania obrazu trójwymiarowego pojawiły się już w latach 20. XX wieku (stereoskopia).

Krytyczne podejście do przekazywanych treści, a także kształtowanie wysokiego standardu obrazu (zarówno pod względem jakości formy, jak i treści) stanowią istotne elementy edukacji medialnej. W świecie zdominowanym przez media wizualne, do którego dołączyły obecnie nawet niewielkie skupiska ludności (np. takie jak Nowina), wydaje się to bardzo istotne, zważywszy, że w takich odizolowanych ośrodkach, to właśnie telewizja oraz Internet stanowią główne źródło informacji o świecie. Umiejętność krytycznego odbioru pozwala na selekcję przekazywanych treści, a także na unikanie różnych form manipulacji (w obszarze tak obrazu, jak i połączenia obrazu z komunikatem werbalnym), a tym samym redukuje kształtowanie się w odbiorcach fałszywej świadomości. Marek Halda wskazał jeszcze jeden istotny aspekt edukacji medialnej, a mianowicie kształtowanie w odbiorcach poczucia estetyki, które odnosi się nie tylko do obszaru obrazu fotograficznego, ale dotyczy całego otaczającego nas świata – „zauważania piękna w »zwykłych« zjawiskach czy przedmiotach oraz w wyobraźni – na podstawie posiadanej wiedzy i doświadczeń (nie tylko fotograficznych) człowiek będzie tworzył nowe wyobrażenia i myśli”⁷.

Wydaje się, że funkcjonowanie w świecie zdominowanym przez media wizualne, emanujące nieustanną emisją obrazów, spowoduje szczególne wyczulenie na różne formy zjawisk estetycznych (plastycznych) w bezpośrednim otoczeniu człowieka. Za sprawą formy i jakości przekazu medialnego dzieje się jednak inaczej. Błyskawiczny rozwój technologii przetwarzania obrazu spowodował zjawisko określane przez profesora Wiesława Hudona mianem „dehumanizacji obrazu”⁸. Zjawisko to przejawia się oderwaniem obrazu od rzeczywistej natury zjawiska, które przedstawia. W praktyce oznacza coraz mniejszą wrażliwość na zjawiska (obrazy) w najbliższym otoczeniu człowieka, a ich interpretację ogranicza do porównania z obrazem widzianym za pośrednictwem mediów, zawężając lub wypaczając jego niepowtarzalną naturę. W efekcie, poprzez zapośredniczenie odbioru, dochodzi u obserwatora do zniesienia doświadcze-

⁷ M. Halda, *Fotografia jako element edukacji medialnej*, [w:] *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 1998, s. 431-432.

⁸ Z rozmowy z prof. W. Hudonem (prof. zw. dr hab. Wiesław Hudon – artysta, filozof, wykładowca Wyższej Szkoły Filmowej w Katowicach i Uniwersytetu Zielonogórskiego).

nia estetycznego⁹ będącego istotnym elementem rozwoju wrażliwości estetycznej oraz, poprzez ukierunkowaną interpretację, do schematycznego i zubożonego postrzegania rzeczywistości.

Pytamy mieszkańców Nowiny o Ukrainę, o wieś Święty Józef. Starsi wspominają ze wzruszeniem, czasem ze złością; młodzi raczej ze wstydem („żebyście czasem nie myśleli, że my to jacyś Ukraińcy!”). To jest właśnie nasze pole działania. Robimy portrety, fotografujemy wnętrza domów, kosztujemy potraw, słuchamy starych, przywiezionych „zza Bugu” piosenek (nagrywamy, później – wieczorem – weźmiemy instrumenty i sami spróbujemy zagrać i zaśpiewać). Fotografie i opowieści zabierzemy jesienią na Ukrainę – do wsi Święty Józef. Wiosną wrócimy z fotografiami z Ukrainy, zrobimy prezentację i okaże się, że „Ci jacyś Ukraińcy” są tacy podobni...



Prezentacja fotografii z Ukrainy. Nowina 2011

fot. Michał Waloszczyk

Jesień. Jeszcze ciemno. Wyruszamy na Ukrainę trzema samochodami. Bagażniki załadowane namiotami i sprzętem fotograficznym. Docieramy na miejsce po południu.

⁹ Zob. M. Gołaszewska, *Estetyka współczesności*, Kraków 2001.

Święty Józef – malutka wioska pośród lasów i nieużytków. Trzy murowane domy, reszta to drewniane chałupy – razem 15 budynków, jakieś ruiny. Zatrzymujemy się i chwilę później wiadomo, że namioty nie będą potrzebne – jesteśmy gośćmi i każdy z mieszkańców chętnie przyjmie nas pod swój dach. Rozmawiamy, fotografujemy, pokazujemy fotografie z Nowiny – pamiętają – „Tak, tutaj wszędzie mieszkali Polacy, dobre ludzie, ale ich zabrali. No, kilku zostało – sami starzy. Tutaj nie ma nikogo młodego. Wszyscy uciekli, bo tu nic nie ma...” – mówi Pani Wiera – „Powiedźcie im tam: niech wracają. Tu wszystko czeka – i ziemia dobra i ludzie, i w ogóle, tylko domy poniszczone to się odbuduje”. Przez kilka dni chodzimy po chałupach – mówimy, że szukamy śladów po Polakach, którzy tu mieszkali.



Mieszkaniec wsi Święty Józef (Ukraina)

fot. Tomasz Deko

Mieszkańcy chętnie pokazują nam stare chałupy, drzewa, studnie – „to jeszcze za Polaków”. Często pytają: „Jak im się tam żyje? Lepiej? Gorzej?” – „Podobnie” – odpowiadamy i zapraszamy na wieczorny pokaz fotografii. Robimy zdjęcia – zawieziemy je do Nowiny i też zrobimy prezentację. Dowiadujemy się, że kiedy wybuchła wojna część mieszkańców, unikając przymusowego przesiedlenia, uciekła do Rumunii i tam się osiedliła. Rumunia będzie miejscem kolejnego pleneru.

Niewielka miejscowość Borsa w północno-zachodniej Rumunii, niedaleko granicy z Ukrainą zachwyca natychmiast niespotykaną w innej części Europy architekturą. Tutaj

się zatrzymamy. Przed domami ogromne, bogato rzeźbione, drewniane bramy. Domy, także w większości drewniane, zdobione na różne sposoby (malowane, rzeźbione, obwieszone ziołami, a nawet ręcznie malowanymi garnkami). Zaskakujące miejsce – na kamienistych i błotnistych drogach (asfalt jest tylko na mapach) drabiniaste wozy, stada owiec, kobiety w ludowych spódnicach i chustkach na głowach (w każdej wsi inny kolor i wzór chust), z koszami na plecach i motykami, panowie – w kolorowych kapeluszach. Mamy wrażenie, że cofnęliśmy się w czasie.



Borsa (Rumunia)

fot. Jarosław Dulęba

Pytamy, gdzie możemy rozbić namioty – „wszędzie, ale po co namioty?” – i znowu jesteśmy gośćmi, na stołach stoi owczy ser we wszystkich odmianach, suszona baranina, kawa (gęsta od cukru) i oczywiście lokalna „palinka”.

Ta podróż w czasie zmusza do nieustannego fotografowania – udokumentowania świata, który lada chwila przeminie, tak jak w ostatnich dwudziestu, trzydziestu latach zniknęły polskie, kryte strzechą wsie, drewniane wiatraki i kobiety w ludowych strojach siedzące na ławkach przed domami w niedzielne popołudnia.

Wrócimy tu i zrobimy wystawę. Mamy adresy i zaproszenia, po powrocie prześlemy odbitki pocztą.

Pytamy o Polaków – „Oczywiście, że są!”. Niedaleko jest cała polska wieś, dalej kilka następnych (Cacica, Poiana Micului, Solonetu Nou). Niestety większość ich mieszkańców wyjeżdża na Zachód – „Szkoda, wspaniali ludzie. Pomocni i pracowici. Dużo pomagają. Wszyscy tu lubią Polaków” – mówi nasza gospodyni – „kiedy mąż w gó-

rach z owcami, zawsze można na nich liczyć – pomogą kosić, zwieźć siano, i w polu, a i chałupę naprawić”. Tym razem zabrakło nam czasu, by tam dotrzeć. Zrobimy to następnym razem.

Latem wracamy do Nowiny. Organizujemy wystawę w ogromnej stodole opuszczonego, poniemieckiego folwarku. Tym razem mamy wielu gości – umawiamy się na spotkania i sesje fotograficzne w ich domach.

W planach jest już następne działanie i wystawa: portrety mieszkańców aparatem otworkowym (zbudowanym z 270-litrowej beczki po ropie; fotografie w formacie 172 × 105 cm) – to budzi ciekawość. Zrobimy także warsztaty dla mieszkańców. Wracamy do korzeni fotografii – *camera obscura* – prosty aparat z puszek po kawie lub farbie. Chcemy, żeby mieszkańcy sami zaczęli fotografować. Mam nadzieję, że kolejna wystawa będzie ich autorstwa, a na wernisażu w starej stodole zjawia się ich rodziny i znajomi z sąsiednich wiosek.

Zmieniło się nastawienie mieszkańców Nowiny do nas i naszych działań, a studenci czują się doskonale wśród naszych, starszych o wiele lat, gospodarzy. Odnajdują tu wartości, które umykają w technokratycznej cywilizacji wielkich miast. Według Danuty Markowskiej trzy podstawowe cele komunikacji międzykulturowej realizują się, jeżeli obie strony zyskują w wyniku kontaktu nowe doświadczenia i nowe wartości. Drugim warunkiem jest sytuacja, w której utrwalenie pozytywnych doświadczeń z kontaktów międzykulturowych skłania do reorientacji we własnej kulturze i w efekcie osłabienia tych jej cech, które utrudniają porozumiewanie się z przedstawicielami innych kultur. Trzecim celem komunikowania międzykulturowego jest zaspokojenie potrzeb poznawczych i emocjonalnych oraz wzbogacenie wewnętrzne¹⁰.

Nasze działania animacyjne i artystyczne, przyjęte metody oraz ich formy, realizują wskazane cele. Uwzględniają także zasadę symetryczności kontaktów międzykulturowych, która zakłada, że obie strony kontaktu, wchodząc we wzajemne relacje, zyskują podłoże do dalszej edukacji opartej na wzajemnym zrozumieniu, otwartości i zaufaniu.

Spotkanie młodzieży z ludźmi odmiennych kultur, głęboko osadzonych w ludowych tradycjach i zwyczajach, wiąże się także ze wzrostem zainteresowania własną kulturą i historią. Podczas uczestnictwa w kulturze innych społeczności w studentach zrodziła się potrzeba pochwalenia się kulturą swojego regionu. Wzrosło zainteresowanie genezą własnego środowiska, tradycjami regionów, z których pochodzą – w tym także tradycyjnymi strojami, muzyką, a także sztuką kulinarną.

¹⁰ D. Markowska, *Komunikowanie międzykulturowe a wizerunek odmiennego. Materiały z 17. Międzynarodowego Sympozjum Naukowego Studentów i Młodych Pracowników Nauki*, Zielona Góra 1995.

Podczas naszych podróży coraz częściej posiadamy „coś na wymianę” i często wieczory upływają na wspólnym gotowaniu i wymianie przepisów, czasem na wspólnym śpiewaniu, opowieściach, a nasze kolejne plenery stają się coraz barwniejsze z powodu strojów nawiązujących do tradycji różnych regionów. Przyznam, że zjawisko to zaskoczyło mnie, pomimo teoretycznej możliwości jego zaistnienia. Zaskoczyła mnie przede wszystkim siła tego zjawiska i szybkość, z jakim zachodzi. Od naszego pierwszego pleneru w Nowinie minęły trzy lata i po trzech latach podróży, wystaw, warsztatów, prezentacji i spotkań, zarówno studenci, jak i ja wiemy znacznie więcej na temat kultury regionów, z których pochodzimy. Posiadamy bogatą dokumentację fotograficzną miejsc, które zapewne, w najbliższych latach, pochłonie rozwijająca się cywilizacja, bogatą kolekcję nagrań piosenek i pieśni wykonywanych przez naszych rodziców, dziadków i znajomych, a także spore zbiory przepisów kulinarnych. Odnoszę wrażenie, że w stosunkowo krótkim czasie zostało ocalone bogactwo sporej części naszej kultury, a świadomość kulturowa, wiedza i otwartość, które zrodziły się w czasie naszych wędrówek, procentują. Tym samym w pełni realizuje się cel, jaki przyświeca integracji międzykulturowej – „zachowania własnej tożsamości narodowej z jednoczesnym otwarciem się na odmienności”¹¹.

Nasze podróże mają na celu nie tylko edukację medialną i inspirowanie do krytycznej analizy obrazu, budzenie poczucia estetyki oraz dokumentację kultur znikających pod wpływem cywilizacyjnych przemian, lecz także wzbudzenie zainteresowania i wspieranie tych niepowtarzalnych zjawisk kulturowych, wraz z całą ich różnorodnością, kolorem, smakiem i muzyką.

Jest to podróż w poszukiwaniu takiego człowieczeństwa, którego siła leży w akceptacji, tolerancji i umiejętności zachwytu nad różnorodnością i wielobarwnością naszego wielokulturowego świata.

PHOTOGRAPHY AS AN INSTRUMENT IN ACTIONS FOR THE INTERCULTURAL AND INTERGENERATIONAL INTEGRATION

Summary

The article relates to a series of workshops, artistic activities, exhibitions and presentations conducted by the students of Cultural Animation of the University of Zielona Góra and the AFA Photography College between 2009 and 2012. The actions included three countries of Eastern Europe (Poland, Ukraine and Romania) and took place in small villages situated away from large urban areas. The objectives of the actions were: deepening the photo workshop, performing the activities and presentations in already existing, often untypical conditions, media education, intercultural and intergenerational integration.

¹¹ M.J. Zajączkowska, *op. cit.*, s. 2.

The results of the actions exceeded the expected effects. Artistic activities have become a regular feature of the culture of the villages gathering more and more inhabitants and the youth deepens knowledge of their origins and traditions of the region. There has been collected extensive photographic documentation of places that will probably disappear due to the growing civilization. The workshop activities are not only aimed at media education and inspiring critical image analysis, awakening sense of aesthetics and documenting the cultures disappearing under the influence of civilizational transformations, but also at arousing interest and supporting the unique cultural phenomena with all their diversity, colour, flavour and music.

Keywords: The intercultural and intergenerational integration, Media education, Artistic activities

DYSKURS

poradoznawczy

Joanna Kłodkowska

KONSTRUKTYWISTYCZNA PERSPEKTYWA PORADNICZEJ RZECZYWISTOŚCI

W ostatnich latach obserwuje się ożywienie publicznego dyskursu na temat zmiany praktyki poradnictwa, która dokonuje się przez przenikanie poradniczych mikroświatów treściami o charakterze rozumiejącym, humanistycznym. Praktyka poradnictwa staje się obszarem działań społecznych, uwalniających się spod wpływu wystandaryzowanych procedur w kierunku indywidualnych, niepowtarzalnych międzyosobowych relacji doświadczanych przez podmioty w niej uczestniczące. Jedną z rozumiejących perspektyw pozwalających zinterpretować poradnicze działania jest konstruktywizm. Konstruktywizm jest orientacją teoretyczną, kwestionującą obiektywne istnienie społecznego świata. Według jego zwolenników, rzeczywistość społeczna jest wytworem – konstrukcją powstającą w toku interpretacji¹. W myśl konstrukcjonizmu społecznego (nowszej wersji konstruktywizmu²) jednostki i zbiorowości ludzkie biorą udział w stawianiu się rzeczywistości, będącej konstruktem wytwarzanym przez społeczne interakcje zachodzące między nimi. Zatem praca badawcza konstruktywisty dąży do dokumentowania i analizy procesów konstruowania świata, co zarazem prowadzi do potwierdzania statusu tej perspektywy³.

Przykłady wykorzystania konstruktywizmu w analizach działań społecznych

Propozycja odkrywania procesów konstruowania rzeczywistości społecznej znalazła swoje miejsce w pedeutologii⁴ oraz teorii organizacji. Bogusława D. Gołębniak

¹ J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2004, s. 874.

² Por. B.D. Gołębniak, *Aplikacje konstruktywizmu do poradownictwa. Inspiracje pedeutologiczne, [w:] Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 40.

³ A. Giddens, *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2006, s. 120-121.

⁴ Por. I. Paszenda, *Konstruktywizm a edukacja: rozważania o pewnym rozdzwieku*, Kraków 1997; S. Krzychała i B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław 2008; B.D. Gołębniak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1; B. Zamorska, *Konstruktywistyczne implikacje w odczytywaniu złożoności roli nauczyciela*, [w:] *Społeczno-kulturowe konteksty edukacji*

w swych pedeutologicznych rozważaniach nad „spektrum dydaktycznych możliwości zawartych w haśle »pedagogika« czy »pedagogia konstruktywistyczna«”⁵ stwierdza, że „każde nauczanie jest w jakimś stopniu konstruktywistyczne”⁶, sprzyja bowiem konstruowaniu wiedzy przez uczących się⁷. Konstruktywizm w tym przypadku jest traktowany jako „nowe uprawomocnienie (i uatrakcyjnienie) praktyk edukacyjnych, podejmowanych w obszarze stawania się poradoznawcą czy doradcą, może służyć jako podstawa indywidualnego nabywania określonej odgórnie wiedzy i umiejętności (»wiem, że«, »wiem, jak«), uczenia się przez doświadczanie (»tego, co tu i teraz się staje«), jak i udział w lokalnym (opartym na wspólnotach profesjonalnych) ruchu na rzecz zmiany społeczno-kulturowej”⁸.

Barbara Czarniawska, proponując konstruktywistyczne podejście w teorii organizacji, pisze, że pytanie stawiane przez badaczy konstruktywistów brzmi następująco: „Jak została skonstruowana ta właśnie wersja świata/gospodarki/biznesu/dobrej organizacji?”⁹. Tak postawione pytanie może świadczyć o postrzeganiu rzeczywistości jako takiej, która podlega ciągłej re-konstrukcji i dlatego nie mam sensu szukać jej „istoty”, ponieważ „nigdy nie da się ustalić ostatecznych przymiotów organizowania [...], ale za to warto przyrzeć się tym, które znajdują się w obiegu”¹⁰. Poszukując odniesień konstruktywistycznego postrzegania organizacji i procesów organizowania do praktyki, badaczka zaznacza, że w związku z tym przekonaniem, perspektywa konstruktywistyczna w badaniach nad organizowaniem nie skłania do formułowania zasad poprawnej organizacji, lecz może stać się sposobem opisywania praktyki organizowania. Takie opisy ukazują „detale wykonywania różnych zawodów i profesji, które najczęściej znane są tylko praktykom”¹¹. B. Czarniawska ukazuje także możliwość wejścia badacza-konstruktywisty w rolę konstruktywistycznego konsultanta (którą podjęła zresztą podczas badań nad zarządzaniem wielkim miastem). Konstruktywistyczny konsultant bada praktykę organizacyjną po to, aby – stosując logikę praktyki, która jest konkretna, usytuowana w czasie i przestrzeni, nasycona kryteriami pragmatycznymi, często oparta na wiedzy milczącej, narracyjnej – pomóc w jej przekształceniu. Ujawnienie przez

nauczycieli i pedagogów, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, Warszawa 2003; B. Zamorska, *Nauczyciele: (re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wrocław 2008.

⁵ B.D. Gołębiak, *Aplikacje konstruktywizmu...*, s. 37.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ B. Czarniawska, *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Warszawa 2010, s. 15.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*, s. 17.

konstruktywistycznego konsultanta logiki praktyki ma doprowadzić do refleksyjności odbiorców konsultacji i zrozumienia potrzeby zmian, a następnie do wysunięcia propozycji przekształceń organizacji. Projekt zmian konsultant formułuje, stosując logikę reprezentacji, czyli taką, która jest abstrakcyjna, ale jednocześnie odwołuje się do formalnej racjonalności (cel – środki – rezultat). Ten rodzaj logiki „buduje swoją prawomocność, odwołując się do logiki teorii i logiki praktyki”¹².

Konstruktywistyczna myśl znajduje także zastosowania w poradownictwie. Sądzę, że konstruktywizm może stanowić perspektywę teoretyczną, dającą prawomocność nowej sylwetce doradcy oraz samemu działaniu poradniczemu. Konstruktywizm bowiem – pisze B.D. Gołębiak – traktować można jako uprawomocnienie praktyk poradniczych oraz poradowniczego namysłu będącego odpowiedzią na wymogi zaawansowanej demokracji, wewnętrznej złożoności i wpisanego dynamizmu rozwoju¹³.

W niniejszym tekście poszukuję odpowiedzi na pytania: jak zmienia się spojrzenie na poradniczą rzeczywistość z perspektywy konstruktywizmu? oraz na ile konstruktywizm znajduje zastosowanie w poradniczej praktyce?

Poradnictwo w perspektywie konstruktywizmu

Posługując się terminem „poradnictwo”, można mieć na uwadze następujące sposoby jego rozumienia: poradnictwo jako pewna relacja międzyosobowa, pewna postawa wobec Drugiego¹⁴ oraz poradnictwo jako działalność społeczna¹⁵. Alicja Kargulowa pisze także, że traktując poradnictwo jako specyficzne działanie społeczne ma się na myśli konkretne praktyki. Można określić ich ogólny cel jako udział w rozwiązywaniu problemów radzącego się albo zwiększenie jego „wewnętrznej” świadomości¹⁶.

Uprawianie poradnictwa, w pierwszym przypadku, opiera się na optymalizacji podejmowanych przez radzącego się działań, poprzez zachęcanie go do podjęcia decyzji, potwierdzenie, pogłębienie, przekształcenie decyzji działania. W drugim, jest to zwiększanie świadomości radzącego się poprzez działania poradnicze obejmujące pobudzanie refleksyjności i „zwiększanie emancypacji radzącego się od jego lęków i uprzedzeń”¹⁷.

¹² *Ibidem*.

¹³ B.D. Gołębiak, *Aplikacje konstruktywizmu...*, s. 46.

¹⁴ A. Kargulowa, *Wstęp*, [w:] *Poradownictwo – kontynuacja...*, s. 10.

¹⁵ *Eadem*, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradowniczego dyskursu*, Warszawa 2004, s. 38.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

Sądzę, że przyjęcie konstruktywistycznej perspektywy w działaniu poradniczym powoduje pewne przemiany w praktyce poradnictwa, zmierzające – jak zauważa A. Kargulowa – od koncentracji uczestników sytuacji poradniczej (doradcy i radzącego się) na optymalizacji działań klienta do realizacji takiego celu, jakim jest zwiększanie jego refleksyjności. Zatem działania poradnicze stają się procesem towarzyszenia przez doradcę radzącemu się w refleksyjnym konstruowaniu własnej biografii¹⁸. Myślę, że właśnie konstruktywistyczna perspektywa realizowana w obszarze poradnictwa mogła zaowocować zmianą sposobu działań radzącego się i doradcy oraz postrzegania roli doradcy, który jest określany jako jeden z członów podmiotu działania poradniczego. Zmiana ta może stanowić przejście od modelu tradycyjnego do modelu nowego profesjonalizmu¹⁹, który również może odnosić się do sylwetki doradcy.

Konstruktywistyczne podejście do praktyki poradnictwa stwarza podstawy do pytania o to, w jaki sposób poradnictwo jest konstruowane. Zatem, jak się zdaje, badanie poradnictwa będzie dotyczyło już samej praktyki poradnictwa i będzie się koncentrowało na opisywaniu i interpretacji tworzenia się sieci działań uczestników poradniczych interakcji jako rodzaju ich aktywności oddającej sens dążenia do stawiania się podmiotami społecznymi, posiadającymi moc sprawczą do twórczego samoprzekształcania się²⁰, w miejsce sugerowania uznawanych za poprawne zasad świadczenia pomocy. W takim przypadku pojawią się performatywne definicje zjawisk poradniczych, czyli obrazujące procesy wykonywania działań pomocowych, zamiast ostensywnych – koncentrujących się na tym, jak poradnictwo jest „pokazywane”, jak „wygląda”²¹ lub jak powinno wyglądać.

Działanie poradnicze podejmowane przez modernistycznego doradcę

Model modernistycznego doradcy, który dominował w poradnictwie początku XX wieku, był wytworem nowoczesnego ładu społecznego. Modernistyczny doradca był osobą powszechnie szanowaną, niosącą pomoc słabym jednostkom, chroniącą je przed demoralizacją, marginalizacją i wykluczeniem społecznym. Ponadto doradca był nośnikiem prawdy, posiadał mądrość swoich przodków, doświadczenie i wiedzę o życiu

¹⁸ Por. M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, Warszawa 2003; B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny.

¹⁹ B.D. Gołębiak, *Aplikacje konstruktywizmu...*, s. 44-50.

²⁰ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 536-537.

²¹ Por. B. Czarniawska, *op. cit.*, s. 16.

legitymizowaną odkryciami naukowymi. Dzięki tym zasobom mógł, po uprzedniej diagnozie problemów, obdarzyć radzącego się wskazówkami, jak działać, co sądzić o świecie, przed czym się chronić, czego unikać, do czego zmierzać. Wszystko to miało służyć rozwojowi postępu społecznego, doskonaleniu form życia, czynieniu dobra i poprawie rzeczywistości²².

Bogusława D. Gołębiak, gdy rozważa tradycyjne rozumienie terminu „profesjonalista”, określa go mianem *nieomylnego eksperta*. Nieomylny ekspert eksponuje swoją pozycję w relacji z radzącym się, dominuje, tworzy wybiórczy obraz klienta, koncentruje się na wypreparowaniu, diagnozowaniu jego problemów. Ekspert-profesjonalista posługuje się schematami działań, wysuwa diagnozy oparte na stereotypach, nie jest zainteresowany poznawaniem perspektywy radzącego się, narzucając swoją własną wersję rzeczywistości społecznej. Radzący się jest zepchnięty do roli odbiorcy informacji oraz wykonawcy poleceń. Doradca – nieomylny ekspert nie dokonuje również samoewaluacji uprzedzeń, ponieważ nie jest zainteresowany podejmowaniem działań mogących doprowadzić do „rewolucyjnych” zmian w długo wypracowywanej praktyce. Uważa, że rozwój społeczny dokonuje się za sprawą odgórnie sterowanej ewolucji, niejako poza nim, a współtworzenie rozwoju społecznego jest zadaniem niewykonalnym, bo podlegającym wyższej kontroli i planowaniu nadrzędnych czynników. Nieomylny ekspert swoją wiedzę opiera na stereotypach, na doświadczeniu, na „przypadkach”, z którymi miał do czynienia w praktyce. Stają się one podstawą do intuicyjnego podsumowywania, porównywania nowych sytuacji poradniczych z wcześniejszymi kategoriami wiedzy²³.

Poradnictwo dyrektywne, wpisane w technologiczno-edukacyjne praktyki poradnicze²⁴, tkwiące jako komórka systemowego modelu poradnictwa²⁵, określane było przez standardy społeczne, które narzucały doradcom obowiązek bycia „strażnikiem” pilnującym prawidłowego wypełniania ról przez obywateli oraz diagnozowania deficytów w zakresie pożądanych kompetencji, wskazywania sposobów ich niwelowania. Oczekiwania związane z wypełnianiem społecznie użytecznych funkcji były zrozumiałe dla wszystkich. Głównym problemem, jaki nurtował zarówno doradcę, jak i radzącego się, było pytanie – jak działać? Znalezienie odpowiedzi na nie, nie stanowiło większego

²² A. Kargulowa, *Doradca we współczesnym (nie)ładzie społecznym*, [w:] *Doradca – profesja...*, s. 52.

²³ B.D. Gołębiak, *Aplikacje konstrukttywizmu...*, s. 44-50.

²⁴ A. Kargulowa, *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*, Wrocław 1996, s. 28.

²⁵ V. Drabik-Podgórna, *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich*, Kraków 2005, s. 97.

kłopotu²⁶. Dlatego wiedza, którą posiadał ekspert, okazywała się zwykle niezawodna, diagnoza przez niego stawiana – trafna, a udzielona porada zapewniała poradzenie sobie z sytuacją problemową oraz wypełniała funkcję propagatora wzoru postaw społecznie użytecznych.

Analizując te ustalenia, nie można nie odnieść się do modeli działalności doradcy zawodu zaproponowanych przez Bożenę Wojtasik. Działalność doradcy nazwanego ekspertem, zgodnie z założeniami poradnictwa dyrektywnego, dominuje w procesie poradniczym nad aktywnością radzącego się, oferując mu pomoc poprzez umożliwienie korzystania z jego wiedzy i doświadczenia. Doradca jest zorientowany na wykonanie powierzonego mu zadania – udzielenia porady, a nie na osobie radzącego się. Radzący się jest sprowadzony do roli „odbiorcy porady”, który „poddaje się” autorytetowi eksperta jako lepiej wiedzącego, unikając przy tym brania odpowiedzialności za to, co się z nim dzieje podczas procesu pomagania²⁷.

Wspomniana badaczka charakteryzuje postać doradcy-eksperta, który, jak mnie mam w tym przypadku, jest w ten sposób nazwany raczej ze względu na specyfikę elementów jego działania²⁸ niż na ideologiczną postawę. Można tu dodać, że doradcy pracujący w ramach systemów tworzonych przez instytucje, na przykład przemysłowe czy edukacyjne, również mogą poprzez pewne ograniczenia wynikające z dyrektyw określonych przez swoje miejsca zatrudnienia (na przykład reprezentowania roli państwa) przyjąć ekspercki model działania. Może więc być on wynikiem wewnętrznych przekonań samego doradcy, jego wizji świata, lub być niejako „wymuszony” przez radzącego się, który właśnie potrzebuje tego typu działań, albo oczekiwany przez właściciela poradni. A. Kargulowa zauważa inną przyczynę utrzymywania się modelu eksperta do późnych lat XX wieku, pomimo zmiany realiów rzeczywistości, z których czerpał wzory i pisze:

Ten syntetyczny, ale i bardzo uproszczony obraz modernistycznego doradcy zdaje się być na tyle doskonały, iż nie sposób łatwo i bez strat dla całej sfery doradzania – jako swoistego obszaru życia społecznego – od niego odejść. Nic więc dziwnego, że obraz idealnego modernistycznego doradcy dość długo stanowił jedyny model myślenia o ludziach udzielających pomocy²⁹.

²⁶ M. Malewski, *op. cit.*, s. 19.

²⁷ B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław 1993, s. 58.

²⁸ *Ibidem*, s. 62.

²⁹ A. Kargulowa, *Doradca we współczesnym (nie)ładzie...*, s. 53.

Działanie poradnicze podejmowane przez doradcę konstruktywistę

W konstruktywistycznej wizji świata aplikowanej do badań i praktyki poradnictwa zwraca się uwagę na proces społecznego stawania się aktorów uczestniczących w sytuacjach poradniczych. B. Czarniawska, w odniesieniu do badań nad organizowaniem, pisze, iż „konwencjonalne projekty badawcze zaczynają się od identyfikowania „aktorów” lub „organizacji”: ja zaś pragnę podkreślić, że te podmioty są raczej wynikiem niż przesłankami procesu organizowania”³⁰. Przenosząc te rozważania na grunt poradniczy, można poszukiwać sposobów, jakimi sieć poradniczych działań „modeluje” aktorów w niej tkwiących. Sądzę jednak, że nie tylko aktorzy poradnictwa – doradcy i radzący się – i ich biografie mogą być konstruowane w „sieciach działań poradniczych”, ale również, że oni sami stają się uczestnikami i twórcami tych sieci, jako aktywne podmioty. B. Wojtasik, opisując sieciowy układ przestrzeni poradniczej, zauważa, że taki „społeczny twór” stwarza możliwość elastycznego powiązania między elementami ją tworzącymi. W centrum sieci jest klient, który może ją konstruować i rekonstruować, tworząc w ten sposób osobistą sieć kariery³¹. Tak więc można tu mówić, używając słów Piotra Sztompki, o swoistej dwoistości podmiotów i struktur poradniczych, będących wynikiem wzajemnego kształtowania się i ulegania swoim wpływom³². Zatem doradcę konstruktywistę można potraktować jako podmiot społeczny, będący zarówno twórcą sytuacji poradniczej, jak i jej „efektem”.

W literaturze poradniczej autorzy opisują różnorodne sylwetki doradców, które ze względu na swoją specyfikę można nazwać doradcami konstruktywistami. Mam tu na myśli koncepcję nowego profesjonalisty, reprezentanta modelu leseferysty, refleksyjnego praktyka, czy doradcę – refleksyjnego badacza sytuacji poradniczej. W model „nowego profesjonalizmu”, o którym pisze B.D. Gołębnik, w odróżnieniu od modelu tradycyjnego – doradcy-eksperta, wpisuje się postawa refleksyjnego praktyka oraz koncepcja mądrości w praktyce³³. Nowy profesjonalista swoją wiedzę buduje w toku sytuacyjnych rozumień, generowanych w wyniku refleksji w działaniu i nad działaniem. Refleksyjny praktyk podejmuje namysł nad nową sytuacją, w której się znalazł, przez porównywanie jej z innymi aktualnymi wydarzeniami, co daje mu możliwość „oświeclania” właściwych obszarów pól problemowych, istotnych aspektów

³⁰ B. Czarniawska, *op. cit.*, s. 29.

³¹ B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2011, s. 60-62.

³² P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 536-537.

³³ B.D. Gołębnik, *Aplikacje konstruktywizmu...*, s. 48-50.

sytuacji i odnalezienia właściwego sposobu działania³⁴. Refleksyjny praktyk jako nowy profesjonalista posiada „zdolność do inteligentnego działania w dynamicznie zmieniających się, niedostatecznie rozpoznawalnych i niepowtarzalnych sytuacjach”³⁵. Nie jest to, jak w przypadku generowania wiedzy nieomylnego eksperta, reprodukowanie czy aplikowanie starych rozwiązań zdobytych w toku doświadczania podobnych sytuacji, lecz sposób tworzenia nowej rozumiejącej wizji mikroświatów poradniczych. Ta nowa jakość wiedzy pojawia się dzięki „otwartej umysłowości”, zdolności do holistycznego rozumienia sytuacji, „taktu w komunikowaniu się”, empatii, „refleksyjnej i niedefensywnej reakcji na krytykę”, gotowości do samomonitorowania się³⁶.

Przytoczone refleksje znowu można by odnieść do modeli działalności doradcy zawodu wyszczególnionych przez B. Wojtasik. Sądzę, że nowym profesjonalistą może być leseferysta, doradca działający w obszarze poradnictwa liberalnego. Leseferysta sytuację poradniczą traktuje jako przestrzeń, w której towarzyszy klientowi w radzeniu sobie z sytuacją problemową. Zakładając, że nie ma gotowych odpowiedzi, odmawia udzielania wskazówek i rad na rzecz zachęcania do własnej aktywności radzącego się, zmierzającej do poznania siebie, do samoanalizy. Zakłada przy tym, że odpowiedzialność za efekty pomocy leży po stronie klienta³⁷.

Chcę jeszcze dodać, że przytoczony tutaj model leseferysty i wcześniej opisany model eksperta są dwoma skrajnymi z pięciu wyszczególnionych i opisanych przez badaczkę modeli³⁸. Te wybrane przeze mnie stanowią, moim zdaniem, najpełniejszą ilustrację sylwetek doradców, których działalność jest prowadzona w oparciu o odmienne typy poradnictwa, odmienne typy wiedzy.

Udział doradcy konstruktywisty w tworzeniu i rekonstrukcji wiedzy

Bożena Wojtasik dostrzega możliwość (czy nawet konieczność) konstruowania wiedzy w toku poradniczej aktywności i pisze o doradcy praktyku jako refleksyjnym badaczu sytuacji poradniczej. Tradycyjny doradca praktyk często prowadzi badania mające na celu wykazanie i udokumentowanie skuteczności, efektywności procesu doradzania. Badania takie zwykle mają charakter sprawozdań, raportów zawierających twarde dane, nieuwzględniające osoby badacza. Autorka proponuje doradcom prowadzenie badań według nowego paradygmatu – badań w działaniu (*action research*) – w których byłby

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ B. Wojtasik, *Doradca zawodu...*, s. 59-60.

³⁸ Zob. *ibidem*.

on inspiratorem, aktywnym uczestnikiem, wrażliwym na zaistnienie możliwości dokonania zmiany sytuacji oraz osobą przygotowującą projekt jej udoskonalenia. Poprzez krytyczną refleksję „nad” działaniem i „w” działaniu doradca może przyjrzeć się własnym nieformalnym teoriom pomagania, teoriom o lokalnym zasięgu, wytwarzanym przez środowiska doradców. Konstruowanie indywidualnych, lokalnych teorii może przyczynić się do udoskonalania praktyki doradczej, zwiększyć wiedzę o pomaganiu i o sobie, jako doradcy³⁹.

Koncepcja mądrości-w-praktyce⁴⁰, przeniesiona na grunt poradnictwa, zakłada posiadanie przez doradcę mentalnego wyposażenia, sprawiającego, że podejmuje on profesjonalne działania, które polegają na ciągłym rekonstruowaniu i dekonstruowaniu „dobrej” praktyki. W toku radzenia sobie z napięciami towarzyszącymi uprawianiu codziennej praktyki doradca – mądry praktyk rozwija procesy hermeneutycznej interpretacji zachodzących interakcji, stanowiące sposób rozumienia innych i siebie samego jako doradcy – profesjonalisty. Mądrość ta jest konstruowana zatem poprzez „bycie w świecie”, interakcje z innymi doradcami i radzącymi się, a także przez refleksję nad poradniczą przestrzenią i wypełniającymi ją artefaktami⁴¹.

„Zanurzenie” w praktyce staje się warunkiem hermeneutycznej refleksji nad nią oraz konstruowania mądrości, mądrości-w-praktyce. Jan Łysek, który zauważa aspekt współbycia jako istotny dla hermeneutyki, pisze:

Hermeneutyka kryje w sobie swoiste „koło”, gdyż podstawą rozumienia całości musi być szczegół, a podstawą rozumienia szczegółu – całość. [...] Należy więc rozumieć, by wychowywać, ale trzeba też wychowywać, by rozumieć. [...] Bo nigdy ten, kto interpretuje i czyni refleksje, nie zbliży się do tego, co „mówi” dane zjawisko (tekst, sytuacja, człowiek), jeżeli nie będzie żył w aurze danego zjawiska⁴².

Zatem bycie doradcą „konstruktystą” oznacza bycie pod wpływem „aury” poradniczych mikroświatów, po to, aby je zrozumieć i podejmować wiedzotwórcze działania.

Zdaniem Mieczysława Malewskiego współczesna praktyka poradnicza przybiera postać poradnictwa biograficznego i staje się, między innymi, działaniem towarzyszącym w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie – kim być? Paradoksalnie udzielenie jednoznacznej odpowiedzi nie jest możliwe ze względu na charakter ludzkiego życia, które jest ujmowane jako „refleksyjny projekt konstruowany ze zmiennych tożsamości

³⁹ B. Wojtasik, *Doradca jako refleksyjny badacz*, [w:] *Poradnictwo między etyką a techniką*, red. V. Drabik-Podgórna, Kraków 2007, s. 194-200.

⁴⁰ Autorem koncepcji mądrości-w-praktyce jest Allan Feldman (1997).

⁴¹ B.D. Gołębiak, *Aplikacje konstrukttywizmu...*, s. 48-49.

⁴² J. Łysek, *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Katowice 1998, s. 39.

oferowanych przez pluralistyczną kulturę⁴³. Doradca staje się czującym emocjonalną solidarność towarzyszem zmagającego się z życiem radzącego się, przewodnikiem pokazującym pułapki stawiane przez rynek tworzący ponowoczesne wzory tożsamości. Odpowiedzialność za współbycie ma charakter moralny i jest egzekwowana z uwagi na „przymus wewnętrzny”, „jest odpowiedzialnością przed sobą samym”⁴⁴.

Podejmowanie decyzji dotyczącej tego „kim być?” w sferze prywatnej i zawodowej, jak zauważa B. Wojtasik, wymaga refleksyjnego konstruowania i rekonstruowania (wciąż na nowo) biografii.

Droga zawodowa nie dąży do jednego celu, cele są ruchome – pisze badaczka – zatem może lepiej mówić o biografii, która nie jest tak, jak kariera czy droga, ukierunkowana na osiągnięcie celu, jest to narracja, opowieść, konstruowanie tożsamości⁴⁵.

W związku z tym, że działalność w ramach poradnictwa biograficznego opiera się na refleksyjnym konstruowaniu/rekonstruowaniu biografii, stanowi ono przestrzeń do uczenia się tych „zabiegów”. Jak zauważa Joanna Minta – poradnictwo staje się jednym ze światów uczenia się: doradcy i radzącego się lub, jak to jest w przypadku poradnictwa grupowego, radzących się, a koncepcja całożyciowego uczenia się na nowo określa rolę doradcy w poradnictwie biograficznym. Opisując spojrzenia na uczenie się w sytuacji poradniczej, autorka wyróżnia grupę koncepcji, które podkreślają rolę kontekstu społeczno-kulturowego procesu uczenia się. Zalicza do nich między innymi nurt biograficzny, koncentrujący się na indywidualnym wymiarze uczenia się, reprezentowanym w andragogice przez Petera Alheita, Agnieszkę Bron, Duccia Demetria, Pierre’a Dominice’a oraz polskie badaczki: Olgę Czerniawską, Elżbietę Dubas i Ewę Skibińską. W poradownictwie nurt ten jest propagowany przede wszystkim przez Bożenę Wojtasik. Jest on oparty na założeniu, że wiedza powstała w wyniku procesów uczenia się, które zachodzą podczas konstruowania/rekonstruowania biografii, ma siłę do przekształcania rzeczywistości. Wyzwała ona bowiem możliwości jednostki, wzbogaca ją przez poznanie i zrozumienie siebie, własnej odrębności, autonomii, ale też przynależności do grup społecznych⁴⁶.

Oprócz nurtu biograficznego, w grupie koncepcji uwypuklających rolę kontekstu społecznego i kulturowego procesu uczenia się jest również nurt teoretyczny zawierający społeczno-kulturowy wymiar uczenia się dorosłych, który w andragogice jest reprezen-

⁴³ M. Malewski, *op. cit.*, s. 19.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 20.

⁴⁵ B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teżniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 347.

⁴⁶ J. Minta, *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych koncepcji andragogicznych*, [w:] *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 229-239.

towany przez Jean Lave i Etienne Wengera, a w poradnictwie przez Johna Krumboltza⁴⁷. Przytaczając słowa Sharan B. Merriam i Rosemary S. Caffarelli, Mieczysław Malewski pisze, iż uczenie się sytuacyjne, jako jedna z kilku teorii uczenia się społecznego, przyjmuje, że uczenie się odbywa się poprzez obserwacje i interakcje z ludźmi w środowisku społecznym⁴⁸. Zdaniem J. Lave i E. Wengera, teoria uczenia się sytuacyjnego bierze pod uwagę propozycje perspektywy teoretycznej o ogólnym charakterze. Postulaty te stają się bazą do wysuwania twierdzeń o relacyjnym charakterze wiedzy i uczenia się. Są również podstawą uzgadniania znaczeń o „negocjacyjnym” charakterze, źródłem zapału do rozpatrywania pojawiających się dylematów, świadczącym o kształcie aktywności poznawczej osób biorących udział w uczeniu się. Taka perspektywa oznacza, że nie ma aktywności, która nie miałaby charakteru sytuacyjnego⁴⁹. E. Wenger twierdzi, że uczenie się jest zależne od społecznych warunków, w jakich zachodzi. Autor wyróżnia cztery główne warunki: praktyka i społeczność oraz znaczenia i tożsamość. Dwa pierwsze wiążą się z kontekstem społecznym, kolejne stanowią indywidualny wymiar uczenia się⁵⁰. Społeczne uczenie się jest zatem związane z uczestnictwem i działaniem w społecznościach praktyki, które kreuje znaczenia i tożsamość, jest praktycznym wyrazem konstruktywizmu⁵¹.

Koncepcja J. Lave i E. Wengera aplikowana do poradnictwa „rzuca nowe światło” na uczenie się doradców. Teoretyczne perspektywy teorii pomagania, najczęściej wypracowywane przez „specjalistów od pomagania”⁵² na bazie wiedzy akademickiej, stają się podstawą do konstruowania wiedzy relacyjnej, negocjowania znaczeń, rozważania dylematów związanych z teorią i praktyką poradnictwa. Procesy te zachodzą w sytuacji uczestnictwa i działania w społecznościach współtworzących poradnictwo. Zatem społeczne uczenie się doradców odbywa się w warunkach spotkania z radzącym się oraz w społecznościach praktyki tworzonych przez innych doradców. J. Minta słusznie więc zauważa, że społeczności praktyki tworzą doradcy ze swoimi klientami oraz sami klienci⁵³.

Konstruktywizm – zdaniem greckiego badacza Spyrosa Kriwasa – zyskał swoje znaczące miejsce w psychologii i poradnictwie także jako specyficznie rozumiane po-

⁴⁷ *Ibidem*, s. 219.

⁴⁸ M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 2(34), s. 32.

⁴⁹ J. Lave, E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge 1991, s. 33.

⁵⁰ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, an Identity*, Cambridge 1998, s. 4-6, cyt. za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 151.

⁵¹ K. Illeris, *op. cit.*, s. 153.

⁵² Termin Johna Holta.

⁵³ J. Minta, *op. cit.*, s. 232.

radnictwo kariery. Jego zwolennicy konceptualizują karierę jako wyjątkową interakcję między Ja a doświadczeniem społecznym. Ta konceptualizacja uwzględnia: jak jednostka postrzega siebie, jaki ma do siebie stosunek, jak przekształca siebie na przestrzeni czasu, jak włącza siebie w tę ogólną konstrukcję, jaka jest w działaniu, w dążeniu do celu. Odwołuje się też w szczególny sposób do takich procesów konstruowania siebie, jak: autobiografia, narracja, opowiadanie historii życia⁵⁴.

Proces poradnictwa kariery, który jest tworzony pod „parasolem” konstruktywizmu wymaga, aby doradca wkroczył w psychospołeczną sferę klienta. To zakłada pewną znajomość całego systemu poradniczego, do którego zarówno doradca, jak i klient wchodzi i w nim współdziałają. Doradca sam nie może zrozumieć osoby, zdobywając jedynie nad nią przewagę i obiektywnie obserwując ją w ramach tego systemu. Musi znaleźć się w nim i przeniknąć do życiowego dyskursu klienta.

Wkład konstruktywizmu do rozumienia rozwoju kariery i poradnictwa kariery polega więc na uwzględnianiu społeczno-kulturowego kontekstu jej rozwoju. Pod jego wpływem w obszarze poradnictwa kariery następują zmiany języka. Nie mówi się już o autoprezentacji, lecz o konstrukcji siebie; zamiast „Ja jako zespół cech” – narracja siebie, narracyjne Ja; „wybór kariery” zastępuje zaś planowanie życia.

Mając na uwadze te zmiany, doradcy korzystają z opisów doświadczeń klientów, dlatego że w narracjach mówiących o doświadczeniach życiowych ujawniają się znaczenia, które klient nadaje rzeczywistości. W procesie poradniczym równie istotne, jak nadawanie znaczenia doświadczeniom, jest rozpoznawanie wzorów działania, które klient wnosi do procedur poradniczych, na przykład: dominacja w rodzinie, w grupie rówieśniczej, w sąsiedztwie, ponieważ proces doradzania jest procesem relacyjnym. Uważność w poradniczej relacji jest zadaniem dla klienta i doradcy. Ma ona znaczenie w tworzeniu nowych kategorii, które pomagają doradcy w konstruowaniu interpretacji świata klienta, rozszerzają przyjmowanie nowych informacji, dają świadomość istnienia więcej niż jednej perspektywy widzenia świata. Krytyczna refleksja rozwija uważność. W procesie pomagania istotną rolę odgrywa więc taka rozmowa między klientem a doradcą, w której porównują historie życia, uwzględniając znaczenia, tradycje, kontekst społeczno-kulturowy. Doradca posługuje się umiejętnościami słuchania i mówienia, korzysta z metafor, opisów i wspomnień doświadczeń życiowych, zachęca i współuczestniczy w kreśleniu drzewa życia zawodowego rodziny, rodzinnego drzewa kulturowego, drzewa własnego życia.

Spyros Kriwas, mówiąc o podejściu narracyjnym w poradnictwie kariery, określa go mianem narracyjnego poradnictwa kariery. Jego zdaniem jest to taki rodzaj konstruktywistycznego modelu, który podkreśla język, dyskurs i rozwój tematu, o którym się

⁵⁴ Treść wykładu Spyrosa Kriwasa wygłoszonego 27.11.2009 r. w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

mówi. Praca z klientem obejmuje pisanie i przeglądanie osobistych narracji poprzez ich badanie i refleksję nad nimi. Prowadząc ją, zakłada się, że podczas kreowania narracji o karierze, klienci uzyskują pewną łatwość w dokonywaniu zmian w swojej drodze kariery, w zgodzie z nadrzędnymi, niezmiennymi konstruktami. Narracyjny proces pomagania wymaga, aby doradca wziął udział w tworzeniu narracji dotyczących tworzenia kariery wspólnie z klientem. Jest to jego wkład w ukazywanie sposobu widzenia pozycji klienta. Ciężar procesu pomagania spoczywa na doradcy, który zna własne miejsce w parze doradca-radzący się i ma świadomość władzy, jaką posiada nad klientem. Doradca kariery zdaje sobie jednak sprawę z tego, że jedynie asystuje klientowi w nakreślaniu jego relacji ze światem społecznym, w tym co jest jeszcze niezbadane i niejasne. Ważną cechą tej perspektywy jest oczekiwanie, że klient w tym procesie będzie aktywny, w przeciwieństwie do wcześniejszej, opartej na wiedzy eksperckiej doradcy, w której klient miał być odbiorcą porady⁵⁵.

Kierunki zmian – podsumowanie

Poradnictwo traktowane jako specyficzne działanie społeczne, w którym wyznacza się przestrzeń do odbywania określonych praktyk poradniczych, wraz z zachodzącymi zmianami społecznymi i z rozwojem nauk społecznych, znajduje się w sytuacji permanentnych przemian. „Chłonąc” konstruktywistyczne idee, nasycy się nowymi treściami, które wzbogacają działanie poradnicze i rozumienie jego społecznej roli. W tym tekście podjęłam próbę refleksji nad kierunkiem zmieniania się percepcji poradniczego działania w kontekście konstruktywizmu. Zmieniający się charakter rzeczywistości społeczno-kulturowej, traktowanej już nie w linearny, jednoznaczny sposób, lecz jako ambiwalentny, niejednoznaczny, dynamicznie zmieniający się „twór”, utrudnia, czy nawet przesądza o możliwościach uprawiania określonych typów poradnictwa, co staram się przedstawić w tabeli (tab. 1).

Skoro rzeczywistość jest niedookreślona, jest „pulsującą mozaiką” czy „puzzlami”, to może pojawiać się trudność w byciu doradcą reprezentującym modernistyczną postawę i dyrektywne sposoby pracy. W sytuacji niejednoznaczności do głosu zdaje się dochodzić praktyka poradnictwa liberalnego, działanie proponowane przez poradnictwo biograficzne czy poradnictwo kariery. Doradca zmienia się z eksperta pragnącego utrzymać „jednolitą” wizję świata w doradcę konstruktywistę zainteresowanego zmianami i zmienianiem rzeczywistości społecznej.

⁵⁵ *Ibidem.*

Tabela 1. Kierunki zmian spojrzenia na działanie poradnicze w kontekście perspektywy konstruktywistycznej (opracowanie własne; por. B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w nowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1993, numer specjalny).

Elementy działania poradniczego	<i>Doradca ekspert</i>	<i>Doradca konstruktywista</i>
Charakter rzeczywistości, w której odbywa się działanie poradnicze	linearny; jednoznaczny	dynamicznie zmieniający się; niejednoznaczny
Typ uprawianego działania poradniczego	poradnictwo dyrektywne	poradnictwo liberalne; poradnictwo biograficzne; narracyjne poradnictwo kariery
Rola zawodowa	strażnik ładu społecznego; zwolennik ewolucji, reprodukcji; realizator interesów państwa	zwolennik emancypacji/ modernizacji; zwolennik emergencji; refleksyjny badacz sytuacji poradniczej
Procesy nabywania kompetencji doradczych	budowanie schematów działań; reprodukowanie, aplikowanie znanych rozwiązań; wypracowywanie narzędzi diagnostycznych; budowanie autorytetu na wiedzy eksperckiej	uczenie się sytuacyjne; hermeneutyczna interpretacja sytuacji poradniczych; prowadzenie badań w działaniu; konstruowanie indywidualnych teorii pomagania
Aktywność podmiotu działającego	po stronie doradcy	po stronie radzącego się
Przedmiot działania poradniczego	poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jak działać?	poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kim być?
Środki i metody	diagnostyczne; naprawcze; kompensacyjne	uczenie się biograficzne; konstruowanie narracji; rozpoznawanie wzorów działania wnoszonych przez klienta do procesu poradniczego; poznawanie znaczeń nadawanych życiowym zdarzeniom
Oczekiwany wynik działania poradniczego	skuteczne działanie radzącego się	wzbudzanie refleksyjności radzącego się

Doradca działający zgodnie z modernistycznymi ideami był powołany do „pilnowania” ładu społecznego, przez co rozwój społeczny stawał się jego udziałem w niewielkim zakresie, zawsze bowiem miał być (jego zdaniem) raczej kwestią odgórnie sterowanej ewolucji. Doradca konstruktywista, przyjmując postawę refleksyjnego badacza sytuacji poradniczej, jest orędownikiem nowej jakości życia przez „wyzwolenie” radzących się, które może odbywać się w toku emergencji, czyli procesów wyłaniania się, pojawiania

nowych struktur społecznych⁵⁶, na drodze emancypacji⁵⁷ lub nawet swoistej rewolucji. Zmienia się także sposób nabywania kompetencji doradczych. W przypadku eksperta odbywa się to poprzez budowanie schematów działań, reprodukowanie, aplikowanie znanych rozwiązań, wypracowywanie narzędzi diagnostycznych, budowanie autorytetu na wiedzy eksperckiej. Doradca wyznający konstruktivistyczne idee, kompetencje doradcze nabywa w procesie uczenia się sytuacyjnego, dokonuje hermeneutycznych interpretacji sytuacji poradniczych, prowadzi badania w działaniu, konstruuje indywidualne teorie pomagania. Przedmiot poradniczego działania zmienia się z poszukiwania odpowiedzi na pytanie „jak działać?” (skutecznie, efektywnie) w refleksje nad pytaniem „kim być w chaotycznej codzienności?”. To szukanie odpowiedzi na tak postawione pytania odbywa się, w przypadku działań eksperckich, za pomocą jednoznacznych środków i metod diagnostycznych, naprawczych, kompensacyjnych lub też poprzez wykorzystywanie „konstruktivistycznych sposobów” pracy z klientem, takich jak: uczenie się biograficzne, badanie narracji, rozpoznawanie wzorów działania wnoszonych przez klienta do procesu poradniczego, poznawanie znaczeń nadawanych życiowym zdarzeniom. Natomiast efektem tej pracy jest „modernistyczne”, skuteczne działanie radzącego się na rynku pracy, w rodzinie, w rzeczywistości edukacyjnej lub też „konstruktivistyczne”, refleksyjne bycie w świecie.

Poradnictwo zmienia się zatem z działania narzucającego obowiązujący wzór konstrukcji rzeczywistości społecznej oraz życiorysu człowieka będącego jej uczestnikiem w aktywność dającą przestrzeń do bycia twórcą konstruującym własną biografię. W związku z tymi przemianami w poradnictwie konstrukttywizm może się stać teoretyczną bazą do nabywania pewnej zdolności wykorzystania sytuacji poradniczych jako okoliczności sprzyjających przyswajaniu wiedzy i umiejętności wynikających z istoty poradniczego spotkania. W tych praktykach wiedzytwórczych udział mieliby zarówno doradca, jak i radzący się, konstruujący wspólnie wiedzę o świecie w toku obserwowania, doświadczania, rozumienia i nadawania (negocjowania) znaczeń społecznej rzeczywistości, będącej przedmiotem rozmów poradniczych.

⁵⁶ P. Sztompka, *Stawanie się społeczeństwa: pomiędzy strukturą a zmianą*, [w:] *Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie*, red. J. Kurczewska, Warszawa 1999, s. 45.

⁵⁷ Zob. E. Trębińska-Szumigraj, *Emancypacja w poradnictwie*, [w:] *Poradownictwo – kontynuacja...*

A CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE ON THE REALITY OF COUNSELLING

Summary

In the article the Author presented the examples of employing constructivism in the analyses of social activities (in pedeutology and theory of organization) and she attempts to consider the direction of changes to counselling practice and theory in the context of a constructivist perspective. Constructivism is treated as a theoretical perspective, giving strong legitimacy to the new counsellor and the counselling activity itself. Counselling is demonstrated to be a social activity, which changes from an activity forcing a model of social reality and personal biography of the participant (counselling activity undertaken by the modernistic adviser) into being the practice allowing him or her to create and reconstruct the knowledge, to construct their own biography (counselling activity undertaken by the constructivist counsellor).

Keywords: counselling, constructivism, changes in counselling

Clinton Enoch

PORADNICTWO EDUKACYJNE JAKO STRATEGIA KOMPLEMENTARNA WOBEC KONCEPCJI CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ*

Możliwości przystosowania się różnych form poradnictwa do przyszłych zadań będą zależać od tego, w jakim stopniu uda się w sposób wiarygodny i celowy wpisać w daną ofertę poradniczą odpowiedzialność, solidarność i wsparcie oraz przekonująco je wyrażać. Sukces poradnictwa będzie oczywiście uzależniony od tego, czy będzie można z niego korzystać w sposób swobodny i czy będzie ono przynosiło efekty klientom i radzącym się. Ten ogólny trend i wyzwania z nim związane dotyczą wszystkich ofert poradnictwa całościowego (*lebensbegleitende Beartungsangebote*) – ofert podmiotów edukacji dalszej¹, niezależnych zrzeszeń poradniczych aż po wielkie organizacje izb handlowych, Kościołów, związków zawodowych i Federalnej Agencji Pracy. Aktualnie opracowywane są różne procedury projakościowe oraz tworzone sieci służące standaryzacji i optymalizacji ofert poradnictwa edukacyjnego. Wszyscy, którzy zajmują się naukowo i praktycznie ofertą całościowego poradnictwa edukacyjnego, uznają, że mikro zdarzenia działania poradniczego są ściśle powiązane z instytucjami. Wszelkie przyszłościowe koncepcje, a także empiryczne badania nad poradnictwem edukacji dorosłych będą musiały uwzględnić te okoliczności.

Poradnictwo pedagogiczne i edukacyjne jako przedmiot nauk o wychowaniu

Już w 1984 roku Kurt Aurin próbował ujednolicić definicję poradnictwa pedagogicznego. Stwierdził przy tym, że rozbudowa świadczeń poradniczych w różnych obszarach

* Artykuł ukazał się w nieco zmienionej formie pt. *Bildungsberatung im Lebenslauf* w „Forum Erwachsenenbildung” 2011, nr 1.

¹ W obszarze niemieckojęzycznym pojęcia edukacji dalszej (*die Weiterbildung*) i edukacji dorosłych (*die Erwachsenenbildung*) używane są zamiennie. Aby oddać specyfikę niemieckiej terminologii, w tłumaczeniu zachowano, zgodnie z oryginałem, pojęcie edukacji dalszej, którego tłumaczenie funkcjonuje już w polskiej literaturze dotyczącej niemieckiej andragogiki oraz w tłumaczeniach niemieckiej literatury z tego zakresu. Autor także używa tego pojęcia zamiennie z pojęciem edukacji dorosłych.

pedagogiki „nie przebiegała bez problemów i krytyki, tak z pozycji tradycyjnej, jak i reformatorskiej”². Napięcie, które opisuje K. Aurin, istnieje do dziś: z jednej strony następuje przejmowanie do pedagogiki różnych założeń poradniczych, na przykład z psychologii humanistycznej Carla Rogersa albo z koncepcji systemowych. Z drugiej zaś ich recepcja i transformacja w obrębie pedagogiki oddziałują zwrotnie na koncepcję i kształt usług poradniczych. Dla dzisiejszej dyskusji wciąż istotny jest pogląd, że teoria poradnicza i teoria pedagogiczna są ze sobą wielorako powiązane i wzajemnie na siebie wpływają³. Christina Krause mówi o poradnictwie pedagogicznym wtedy, gdy z jednej strony w polu działania pedagogicznego ujawnia się potrzeba porady, a z drugiej, gdy w ramy pracy pedagogicznej włączane jest środowisko⁴. Dotyczy to na przykład poradnictwa wychowawczego i rodzinnego, edukacyjnego oraz poradnictwa edukacji dalszej i poradnictwa przykościelnego.

W dyskusji na temat nauk o wychowaniu ważny jest wątek odnoszący się do pojęcia edukacji, tworzonego w ramach teorii poradnictwa pedagogicznego. Bernd Dewe, uczestnik debaty dotyczącej edukacji dorosłych/edukacji dalszej, twierdzi, że poradnictwo edukacyjne jest czymś więcej niż „zwykłym przekazywaniem informacji”⁵. Poradnictwo jest według niego „usytuowane w kontekście przerabiania niedających się usunąć życiowych sytuacji problemowych w historii edukacji jakiejś osoby”⁶. Dlatego poradnictwo pedagogiczne musi uwzględniać rozległe powiązania „procesów transformacyjnych, mających wpływ na indywidualną historię edukacji jednostki”⁷. W konsekwencji, według B. Dewego, definicja problemu w poradnictwie pedagogicznym wychodzi nie od tego, że istnieje „jakiś wewnętrzny psychiczny albo fizyczny symptom choroby”⁸, lecz od tego, że istnieje „jakaś przekraczająca indywidualną problematykę typowa społeczna sytuacja problemowa” klienta. Poradnictwo w obszarze edukacji szkolnej, pozaszkolnej pracy z młodzieżą i edukacji dorosłych w przeciwieństwie do poradnictwa terapeutycznego nie jest zorientowane na usuwanie głębokich zaburzeń. W poradnictwie chodzi o zorientowaną na kompetencje oraz na

² K. Aurin, *Einleitung: Beratung – eine pädagogische Aufgabe*, [w:] *Beratung als pädagogische Aufgabe*, red. K. Aurin, Bad Heilbrunn 1984, s. 7.

³ P. Kossack, *Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung*, Bielefeld 2006.

⁴ Por. Ch. Krause, *Pädagogische Beratung: Was ist, was soll, was kann Beratung?*, [w:] *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung*, red. B. Fittkau, R. Fuhr, H.U. Thiel, Paderborn 2003.

⁵ B. Dewe, *Beratung*, [w:] *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*, red. H.H. Krüger, W. Helsper, Wiesbaden 2006, s. 121.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*, s. 122.

zasoby pracę z indywidualnym przypadkiem. Poradnictwo tego rodzaju może być rozumiane jako prawdziwie pedagogiczna forma działania.

Również Frank Engel używa pojęcia edukacji, budując teorię poradnictwa edukacyjnego⁹. Analizuje on na przykład orientację performatywną, dominującą we współczesnych świadczeniach poradniczych, i krytykuje koncepcję poradnictwa zorientowaną na „opis powierzchniowy” (*Oberflächenbeschreibung*) problemów. Posługując się pojęciem performancji, które rozwinął, opierając się na pracach Noama Chomsky’ego i Jeana-François Lyotarda, Frank Engel podkreśla popularność „logiki powierzchni”, podążającej za myśleniem czysto ekonomicznym. Również aktualne dyskursy, jak „uczenie się całościowe” i „społeczeństwo wiedzy”, są wedle niego podporządkowane myśleniu zorientowanemu na wydajność. Prezentacja i funkcjonalność będą się stawiały, zdaniem F. Engela, coraz ważniejsze, co wpłynie również na postrzeganie oferowanych świadczeń poradniczych. Aktualnie następuje przemiana koncepcyjna. W centrum zainteresowania nie znajduje się już ani „pomoc”, ani „pomoc dla samopomocy”, poradnictwo jest raczej traktowane jako „*interface management*”¹⁰. Klienci oczekują w związku z tym produktów, to znaczy łatwych do konsumpcji ofert poradniczych, które mogą być od razu wykorzystane i zastosowane z jak największym zyskiem dla własnego życia (*output*). W odniesieniu do koncepcji poradnictwa jako czystego przekazywania wiedzy i informacji F. Engel konkluduje:

Wiemy, że nie ma poradnictwa bez informacji [...], w każdej radzie, jak w każdej rozmowie, wymienia się informacje. Jeśli jednak poradnictwo ograniczy się do zorientowanej na performancję pomocy informacyjnej, wtedy straci ona swój charakter komunikacyjny i interaktywny, ale również refleksyjny, a możliwe, że także solidarny¹¹.

Frank Engel widzi przyszłość poradnictwa w akcentowaniu realnych i solidarnych interakcji między doradcą a radzającym się. Kreśli on pojęcie edukacji, które reaktywuje „zapomniane inne”: „Inne to dla mnie refleksja nad performancją, to próba badania przyczyn performancji, szukania rozwiązań, to jest to, co można byłoby nazwać wątpliwością wobec szybkiej performancji”¹². A zatem edukacja rozumiana jest w kontekście poradnictwa jako refleksyjne i profesjonalne traktowanie nie-wiedzy. Frank Engel uzasadnia swoje stanowisko, odwołując się do postmodernistycznej koncepcji pluralizmu wizji świata.

⁹ F. Engel, *Beratung zwischen Performanz und Bildung*, „PÄD Forum” 1998, nr 5.

¹⁰ Zarządzanie punktami styku, np. projektów, dziedzin, osób, przedsiębiorstw i in. Najważniejsze punkty styku to m.in. styk firma–firma, firma–klient, pracodawca–pracownik – przyp. tłum.

¹¹ F. Engel, *op. cit.*, s. 426.

¹² *Ibidem*.

Poradnictwo w edukacji dalszej

W dyskusji andragogicznej pojęcie poradnictwa ma dzisiaj wiele znaczeń. Dlatego Matthias Rohs i Bernd K  pplinger nazywają je „pojęciem omnibusem”, jest ono bowiem przedmiotem r  znorodnych dyskusji i za każdym razem wyraża coś innego¹³. Pojęcie poradnictwa z punktu widzenia semantyki historycznej wskazuje na kompleksowo  c zawierającą si   pomiędzy koncepcjami psychologicznymi a szerokimi definicjami pochodzącymi z życia codziennego. Wiltrud Gieseke opisała pi  c istotnych obszarów zastosowania poradnictwa w andragogice, nie roszc  z  c sobie pretensji do kompletności. Należą do nich:

- 1) poradnictwo dotyczące indywidualnego podejmowania decyzji w zakresie udziału w edukacji i podnoszenia kwalifikacji;
- 2) poradnictwo psychosp  eczne w sytuacjach kryzysowych w formie interwencji społeczno-pedagogicznej;
- 3) poradnictwo dotyczące uczenia się związane z usuwaniem trudności z uczeniem się w procesie;
- 4) poradnictwo instytucjonalne dotyczące rozwoju organizacji;
- 5) poradnictwo dotyczące uczenia się jako pedagogiczne wspomaganie w autonomicznym procesie uczenia si  ¹⁴.

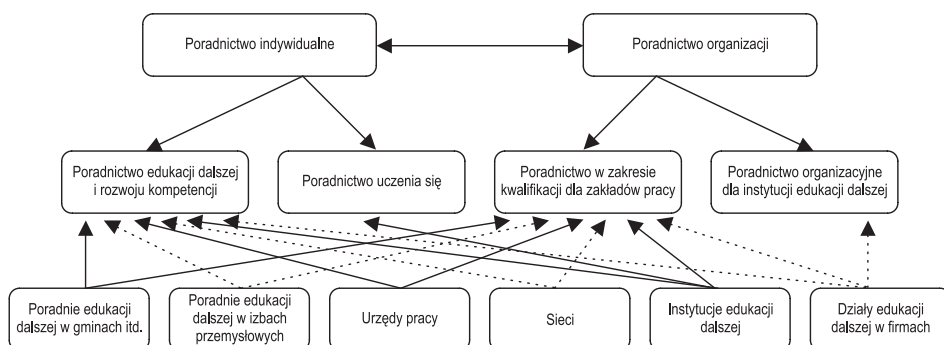
Podział poradnictwa według obszarów zastosowania umożliwia definiowanie go w odniesieniu do nich z punktu widzenia okre  slonych dzia  a   pedagogicznych. Ten podział uwypukla historycznie ukształtowaną oryginalno  c róznych dziedzin zastosowania poradnictwa. Poradnictwo edukacyjne jako poradnictwo edukacji dalszej i związane z kwalifikacjami jest zatem odr  bniane od poradnictwa społeczno-pedagogicznego i psychologiczno-społecznego. Autorka przywo  luje dwukrotnie poradnictwo w zakresie uczenia się, po raz pierwszy jako klasyczną pomoc w uczeniu się na kursach dla doros  łych w sensie pomocy psychologicznej przy trudnościach w uczeniu się, a po raz drugi jako nowoczesną form   wsparcia w autonomicznych procesach uczenia się. Następnie poradnictwo organizacyjne zdefiniowane jest jako klasyczny obszar poradnictwa w dziedzinie edukacji dalszej. Pedagogiczne przestrzenie zastosowania poradnictwa, które wymienia W. Gieseke, można opisa  c jako skondensowane formy działania społecznego, dysponujące własnymi pojęciami i znajdujące się na różnych poziomach rozwoju. Typologia W. Gieseke tworzy dla poradnictwa teoretyczną ram   profesji. Zr  dnicowany rozwój odmiennych obszarów poradnictwa pedagogicznego

¹³ M. Rohs, B. K  pplinger, *Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung*, Münster 2004, s. 13.

¹⁴ W. Gieseke, *Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe*, „Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung” 2000, nr 1, s. 10.

wyznacza jednocześnie granice wobec innych terenów poradnictwa – (przede wszystkim) psychologicznego i ekonomicznego.

Rysunek 1. Typologia poradnictwa edukacji dalszej według Christiane Schiersmann i Heidi Remmele¹⁵



Bardzo podobne spojrzenie na obszary poradnictwa w ramach edukacji dalszej leży u podstaw systematyzacji stworzonej przez Christiane Schiersmann, Heinz-Ulricha Thiela oraz Heidi Remmele¹⁶. Dokonują oni analitycznego rozróżnienia pomiędzy poradnictwem indywidualnym a odnoszącym się do organizacji oraz przeprowadzają ich podział według kryteriów systemowych. Poradnictwu indywidualnemu podporządkowują poradnictwo dotyczące dalszej edukacji i rozwoju kompetencji oraz poradnictwo w zakresie uczenia się. Pod poradnictwem organizacyjnym umieszczają poradnictwo dotyczące kwalifikacji adresowane do przedsiębiorstw oraz poradnictwo organizacyjne dla instytucji edukacji dalszej. Ilustracja ta może służyć ukazaniu zarówno aktualnych obszarów poradnictwa, jak i ich punktów stykowych z innymi dziedzinami działania. Dodatkowo na rysunku wymienione są przykładowe instytucje przynależące do odpowiednich dziedzin działalności. Znamienne jest tutaj, że klasyczne instytucje pedagogiczne zostały ulokowane na równi z instytucjami izb handlowych, firm i sieci. Zaznaczono przez to, że poradnictwo jest profesją i formą działania, która zderza się z klasycznym podejściem pedagogicznym. Autorzy konkludują: „Dla obszaru edukacji dalszej nie opracowano jeszcze koncepcji poradnictwa”¹⁷.

¹⁵ Ch. Schiersmann, H. Remmele, *Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme*, Baltmannsweiler 2004, s. 14.

¹⁶ *Ibidem*; Ch. Schiersmann, H.U. Thiel, *Beratung in der Weiterbildung*, [w:] *Das Handbuch der Beratung*, t. 2: *Ansätze, Methoden und Felder*, red. F. Nestmann, F. Engel, U. Sickendiek, Tübingen 2007.

¹⁷ Ch. Schiersmann, H.U. Thiel, *op. cit.*, s. 899.

Od poradnictwa edukacji dalszej do poradnictwa edukacyjnego – rozwój historyczny

Jako temat badań poradnictwo edukacji dorosłych zainicjowane zostało przez praktykę poradniczą w zakresie edukacji dalszej. Od końca lat 70. XX wieku badacze zajmują się tym swoistym obszarem zastosowania poradnictwa, ponieważ istnieje tutaj bezpośrednia i jednoznaczna bliskość wobec praktyki edukacji dalszej¹⁸. Poradnictwo edukacji dalszej w klasycznym rozumieniu oznacza poradnictwo dotyczące podejmowania decyzji co do możliwości udziału w edukacji dalszej¹⁹. Może się ono odbywać w instytucjach edukacji dalszej albo w specjalnie w tym celu założonych poradniach. Wraz z wprowadzeniem w połowie lat 70. XX wieku niezależnych poradni edukacji dalszej rozpoczęło się zainteresowanie naukowe tą formą poradnictwa²⁰. Oprócz wymiaru indywidualnego poradnictwo w zakresie edukacji dalszej może się również odnosić do organizacji. Służy wówczas określaniu potrzeb edukacyjnych i możliwości kwalifikacji w zakładach oraz przedsiębiorstwach, jak również inicjuje procesy poradnicze w organizacjach i towarzyszach im. W kontekście dyskusji dotyczącej całościowego uczenia się Ch. Schiersmann i H.U. Thiel optują za tym, aby zamiast pojęcia indywidualnego poradnictwa w zakresie edukacji dalszej stosować pojęcie poradnictwa w zakresie rozwoju kompetencji²¹. Wobec licznych przełomów, nieciągłości i „nowych początków” w biografii jednostek poradnictwo w zakresie edukacji dalszej wykazuje coraz więcej punktów stycznych z innymi formami poradnictwa, takimi jak poradnictwo związane z różnymi fazami życia, z zarządzaniem zasobami ludzkimi w firmie, z poradnictwem dotyczącym kariery zawodowej, względnie indywidualnym coachingiem. Poradnictwo w zakresie edukacji dalszej zakłada wsparcie ze środków publicznych, dlatego integracja i pomoc są wpisane w misję poradnictwa. Od lat 70. XX wieku celem było, i nadal jest, zwrócenie się ku grupom społecznym nieuczestniczącym w edukacji (*bildungsferne*). Poradnictwo edukacji dalszej, realizując misję publiczną, musi docierać do jak największej liczby ludzi i dlatego powinno być bezpłatne²².

¹⁸ U. Klevenow, *Weiterbildungsberatung*, Frankfurt/Main 1980; Y. Kejcz, *Weiterbildungsberatung. Eine Untersuchung*, Heidelberg 1988; W. Gieseke, K. Opelt, *Weiterbildungsberatung II. Studienbrief des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung*, Kaiserslautern 2004; *Bildungsberatung im Dialog*, t. 1-3, red. R. Arnold, W. Gieseke, Ch. Zeuner, Baltmannsweiler 2009.

¹⁹ W. Gieseke, *op. cit.*, s. 10.

²⁰ Y. Kejcz, *op. cit.*

²¹ Ch. Schiersmann, H.U. Thiel, *op. cit.*, s. 894.

²² S. Kühnapfel, *Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis*, Berlin 2008; S. Dietel, *Mobile Bildungsberatung und nachhaltige Entwicklungschancen*, Berlin 2008.

Dane statystyczne dotyczące poradnictwa edukacji dalszej

W badaniach przeprowadzonych na terenie całych Niemiec²³ Ch. Schiersmann i H. Remmele zajęły się strukturą poradnictwa publicznego²⁴. Stwierdziły one, że z perspektywy grup docelowych poradnictwa edukacji dalszej oferta poradni w zakresie edukacji dalszej skierowana jest przede wszystkim do kobiet (87%) oraz bezrobotnych (69%)²⁵. W poradniach niezależnych²⁶ chodzi przede wszystkim o poradnictwo związane z włączeniem do rynku pracy. Indywidualne poradnictwo edukacji dalszej w placówkach niezależnych należy zarówno do poradnictwa edukacji, jak i poradnictwa zawodu.

Natomiast poradnictwo w zakresie edukacji dalszej, realizowane w ramach izb przemysłowych i izb handlu, związane jest z doradzaniem ludziom przede wszystkim w zakresie dostosowywania i poszerzania już istniejących umiejętności zawodowych. Przeważnie doradza się tu ludziom, którzy mają pracę i chcą zdobywać dalsze kwalifikacje (92%). Podział usług poradniczych izb przemysłowych i handlowych oraz izb rzemieślniczych dokonuje się wedle zawodów i dziedzin zawodowych. W centrum znajduje się tu edukacja związana z adaptacją zawodową i awansem.

Poradnictwo edukacji dalszej dostarcza informacji merytorycznych w kwestiach związanych z wykształceniem, finansowaniem i problematyką dotyczącą szkoły oraz rynku pracy. Reorientacja zawodowa i określanie profilu kompetencyjnego stanowi tu tylko część świadczeń, aczkolwiek istotną²⁷.

Typologia edukacji dalszej według Wiltrud Gieseke i Karin Opelt

Wiltrud Gieseke i Karin Opelt, opierając się na badaniach empirycznych oraz posługując się procedurą indukcyjną, stworzyły potrójną typologię poradnictwa²⁸. Wedle ich koncepcji w poradnictwie istnieje pole napięcia między przekazywaniem informacji

²³ Wyniki studiów dotyczą roku 2002. W sumie przeanalizowano 1377 ankiet (30,18% próby). Badano kierowników i doradców poradni edukacji dalszej, izb przemysłowych i rzemieślniczych, instytucji edukacji dalszej oraz decydentów z wydziałów rozwoju kadr lub edukacji dalszej (zob. Ch. Schiersmann, H. Remmele, *op. cit.*).

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Ibidem*, s. 55.

²⁶ Podział na poradnictwo w poradniach niezależnych i związanych z instytucjami edukacji (*trägerungebundene und trägergebundene Beratungsstellen*) wprowadził Rudolf Tippelt (Zob. R. Tippelt, *Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven*, [w:] *Beratung und Information in der Weiterbildung*, red. T. Eckert, C. Schiersmann, R. Tippelt; Hohengehren 1997) – przyp. tłum.

²⁷ Zob. Ch. Schiersmann, H. Remmele, *op. cit.*, s. 78-79.

²⁸ Zob. W. Gieseke, K. Opelt, *op. cit.*

a procesami biograficznymi. Ukazując mikroproces poradnictwa, autorki rozróżniają następujące jego typy:

1. Poradnictwo informacyjne: w tym typie poradnictwa radzący się mają względnie jasne wyobrażenie o tym, jakiej edukacji dalszej poszukują. Radzący się potrafi jednoznacznie sformułować intencję, a doradca może ją łatwo zrozumieć. Zarówno poziom komunikacji, jak i wymiar problemu nie są szczególnie głębokie. Problemy kognitywne, emocjonalne oraz związane z motywacją radzącego się są wyjaśnione wcześniej lub nie są w ogóle poruszane w trakcie porady. Przekaz informacji następuje bezproblemowo, dzisiaj jest on coraz bardziej wspierany przez banki danych zajmujące się edukacją dalszą i różne materiały informacyjne. Cechą tego poradnictwa jest pokazanie możliwości edukacji dalszej i refleksja nad nimi.

2. Poradnictwo sytuacyjne: w poradnictwie sytuacyjnym chęć uczestniczenia w edukacji dalszej radzącego się uaktywnia się dopiero w czasie procesu poradniczego, ale jest ona niesprecyzowana. Sytuacja poradnicza jako taka staje się najważniejsza. Doradcy koncentrują się wyłącznie na „powierzchniowej strukturze” (*Oberflächenstruktur*) prezentowanej przez radzącego się. Cel i charakter porady polegają na wyjaśnieniu sytuacji w odniesieniu do motywów, interesów, wartości danego przedsięwzięcia edukacyjnego. Głębię problemu należałoby umieścić na średnim poziomie, ponieważ chęć uczestniczenia w edukacji wiąże się z sytuacją życiową osoby szukającej porady.

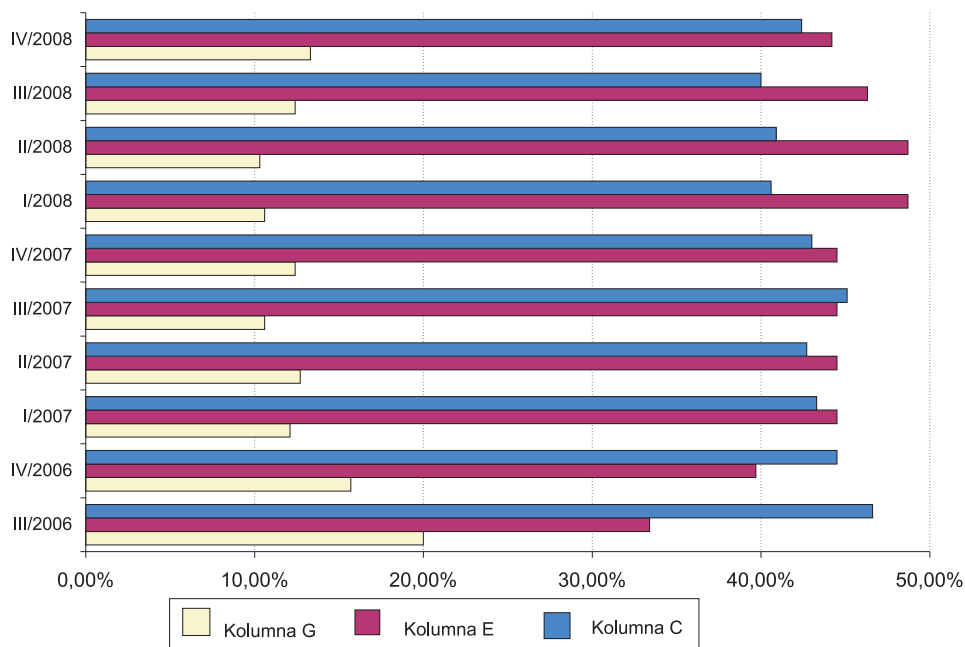
3. Poradnictwo zorientowane na biografię: poradnictwo zorientowane na biografię wykazuje pewną bliskość wobec biograficznego uczenia się, ponieważ w trakcie procesu poradniczego dochodzi do głosu historia życia klienta i jest odnoszona do jego biografii edukacyjnej. Wyrażna chęć uczestniczenia w edukacji dalszej nie daje się tu jednoznacznie określić. Chodzi o to, żeby w procesie poradniczym ujawnić zaniechane zainteresowania edukacją dalszą oraz ukazać okazje do uczenia się. Ryzyko tej formy poradnictwa wiąże się z jej podobieństwem do terapii – głębia problemów może bowiem dotyczyć również problemów egzystencjalnych radzącego się.

Ta typologia poradnictwa w zakresie edukacji dalszej została opracowana przez W. Gieseke i K. Opelt na podstawie zapisów różnych rozmów. Widoczne jest tu, że poradnictwo jest badane z perspektywy teorii decyzji. Autorki odwołują się w dużym stopniu do C. Rogersa, którego humanistyczne założenia odzwierciedlają empiryczne ramy typologii²⁹. Ta, skonstruowana na podstawie badań empirycznych, potrójna typologia została również wykorzystana, by analizując dokumentację poradni edukacji dalszej, wyłonić rodzaje poradnictwa. Na rysunku 2 pokazano rozkład różnych typów

²⁹ C. Rogers, *Die nicht-direktive Beratung. Counseling and Psychotherapy*, Frankfurt 2007.

poradnictwa w poradniach Sieci Uczenia się – Berlin Brandenburg e.V. od roku 2006 do 2008³⁰.

Rysunek 2. Typy poradnictwa od 2006 do 2008 roku w poradniach Sieci Uczenia się Berlin – Brandenburg e.V.



Kolumna C – Poradnictwo informacyjne

Kolumna E – Poradnictwo sytuacyjne

Kolumna G – Poradnictwo biograficzne

Dając się odczytać z rysunku ogólna tendencja pokazuje, jak duże jest znaczenie przekazywania informacji (poradnictwo informacyjne) w procesie poradniczym w zakresie edukacji dalszej. Przez lata udokumentowano przynajmniej 40% wszystkich porad jako porady informacyjne. Odsetek porad, które zostały udokumentowane jako porady sytuacyjne, wzrósł od trzeciego kwartału 2006 z około 33,2% do ponad 40%. Poradnictwo w zakresie edukacji dalszej przejmując na siebie w coraz większym stopniu zadanie udzielania informacji na temat aktualnych tendencji dotyczących wykształcenia, edukacji dalszej oraz rynku pracy. Jednocześnie ważną częścią poradnictwa w zakresie

³⁰ Dziękuję Sieci Uczenia się Berlin – Brandenburg e.V. za możliwość skorzystania z danych i ich opracowania. Na rysunku przedstawiono tendencję ogólną i ujęto wszystkie udokumentowane porady, których udzielono w czterech poradniach edukacji dalszej („Lernläden”) sieci uczenia się w tym okresie. Liczb bezwzględnych nie ujęto na rysunku z powodu prawnej ochrony danych.

edukacji dalszej stały się porady refleksyjne i sytuacyjne. Kształtujące się na poziomie ponad 40% w roku 2008 porady sytuacyjne stanowią ważną formę wyjaśniania aktualnych potrzeb działania, sprzężonych z kwestiami edukacyjnymi. Porady biograficzne stanowią najmniejszą część porad, wymagają jednak sporego nakładu czasu i dlatego mają dużą wartość nie tylko dla radzących się, ale również dla organizacji poradniczych. W ramach tego typu poradnictwa w ostatnich latach finansowano programy dodatkowe, takie jak coaching w edukacji specjalnych grup docelowych.

Mimo że w obszarze edukacji dorosłych punktem wyjścia jest koncepcja poradnictwa edukacji dalszej, które w systemie wspieranym ze środków publicznych jest służbą społeczną i ofertą samorządu lokalnego, to nie da się nie zauważyć zjawiska rozwoju prywatnych i firmowych wewnętrznych usług poradniczych (coaching, doradztwo personalne i dotyczące rozwoju kadr). W wielu starych krajach związkowych poradnie edukacji dalszej były tworzone w latach 70. i 80. XX wieku. Liczne pochodzące z tego okresu placówki zostały już zamknięte, najczęściej z powodu oszczędności w budżetach publicznych. Nowy okres wsparcia rozpoczął się wraz z programem „Uczące się regiony” („*Lernende Regionen*”) i programem kontynuującym „Uczenie się w terenie” („*Lernen vor Ort*”). Jednakże finansowanie z budżetów publicznych albo ze składek prywatnych spotyka się przez te wszystkie lata z trudnościami.

Poradnictwo w zakresie uczenia się jako temat dyskusji o edukacji dalszej

Od połowy lat 90. XX wieku poradnictwo dotyczące uczenia się jest problematyką, która w badaniach edukacji dalszej cieszy się ogromnym zainteresowaniem³¹. W dyskusji nad poradnictwem dotyczącym uczenia się porusza się ogólne tematy związane z pedagogicznymi działaniami poradniczymi. Dyskusja ta wybiega daleko poza kwestie dydaktyczne. Jej akcent przesunął się z psychologicznych problemów uczenia się na problemy rozwoju kompetencji, a także na kwestie ogólnego wsparcia kompetencji uczenia się. Aktualność tej dyskusji polega na odniesieniu do debat dotyczących autonomicznego uczenia się całościowego. Poradnictwo dotyczące uczenia się jest rozumiane tutaj jako dydaktyczna koncepcja postępowania w ramach kursu i opiera

³¹ Zob. M. Kemper, R. Klein, *Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung*, Baltmannsweiler 1998; M. Rohs, B. Käpplinger, *op. cit.*; H. Pätzold, *Lernberatung und Erwachsenenbildung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler 2004; *Die Lernberatungskonception. Grundlagen der Praxis*, red. R. Klein, G. Reutter, Baltmannsweiler 2005; P. Faulstich, H. Forneck, J. Knoll, *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*, Bielefeld 2005; P. Kossack, *op. cit.*; J. Knoll, *Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung*, Bielefeld 2008.

się na kognitywistycznej i konstruktywistycznej teorii uczenia się³² albo na podmiotowej teorii uczenia się Klausa Holzkampa³³. Poradnictwo dotyczące uczenia się po raz pierwszy zostało potraktowane jako kwestia związana z dydaktyką dorosłych przy okazji wprowadzania reform oświatowych w latach 60. i 70. XX wieku.

Poradnictwo dotyczące uczenia się wskazuje możliwości uczenia się, nie ogranicza się jednak do przekazywania techniki pracy umysłowej, lecz jest również psychologicznym poradnictwem uczenia się, poprzez to, że przyczynia się do przezwyciężenia specyficznych zahamowań i trudności w uczeniu się. W centrum samodzielnego uczenia się nieodzowny jest doradca. Poradnictwo uczenia się dotyczy również pracy z środkami dydaktycznymi i wprowadza w możliwości wykorzystania technologii nauczania. Jako poradnictwo specjalistyczne może w mniejszym stopniu działać się w ramach ogólnego poradnictwa edukacyjnego, lecz musi być prowadzone bezpośrednio przez nauczającego³⁴.

W latach 70. XX wieku środek ciężkości poradnictwa uczenia się stanowiło radzenie sobie z zahamowaniami i trudnościami w uczeniu się. Ogólnie poradnictwo uczenia się pomyślane było jako psychologiczne wsparcie uczenia się w trakcie kursu. Poradnictwo uczenia się było przede wszystkim adresowane do grup nieuczestniczących w edukacji (*bildungsferne*) i do osób w trudnym położeniu społecznym. U jego podstaw znajdowała się koncepcja grup docelowych, do której nowsze wizje poradnictwa już się nie odwołują. W ramach kursów i seminariów realizowanych na podstawie ustawy o promocji zatrudnienia oraz kursów alfabetyzacji rozwinęło się i wdrożone zostało poradnictwo uczenia się. Poradnictwo uczenia się było wcześniej opcjonalnym sposobem postępowania metodycznego w trakcie kursu, a nie nadrzędną zasadą dydaktyczną. Elisabeth Fuchs-Brüninghoff klasyfikuje występujące problemy w uczeniu się i umieszcza je na różnych płaszczyznach:

Jeśli chce się sklasyfikować problemy w uczeniu się na płaszczyźnie synchronicznej, to dają się one podzielić na trzy grupy. A mianowicie problemy w uczeniu się,

- które tkwią w osobowości poszczególnych uczestników,
- które wynikają z interakcji w grupie oraz
- które mają związek z przedmiotem uczenia się i jego przekazywaniem, a więc także z osobą nauczającego³⁵.

³² M. Kemper, R. Klein, *op. cit.*; H. Siebert, *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*, Neuwied–Kriftel 2001.

³³ P. Faulstich, H. Forneck, J. Knoll, *op. cit.*

³⁴ W. Schulenberg, *Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 1975, s. 63.

³⁵ E. Fuchs-Brüninghoff, *Lernberatung*, [w:] *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Zusammenstellung von Texten von Elisabeth Fuchs-Brüninghoff*, s. 9, http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1991/fuchs-brueninghoff_91_02.pdf [dostęp: 13.03.2013].

Ta klasyfikacja rekonstruuje trójkąt dydaktyczny (grupa, kierownik kursu/temat i uczestnicy), w którego centrum znajdują się problemy w uczeniu się. Elementem konstytuującym poradnictwo uczenia się jest zatem problem. Wymiar ten lokuje się w punktach styku pomiędzy aktualnie istniejącą sytuacją uczenia się a biografią edukacyjną uczącego się. Głównym sposobem rozwiązywania problemów uczącego się jest rozmowa poradnicza:

[...] Rozmowy poradnicze zorientowane są na wymagania praktyki, analizują w związku z tym nie tylko to, co minęło, lecz służą także zmianie zachowań uczenia się i postępowania w sytuacjach codziennych. W tym sensie poradnictwo uczenia się jest poszukiwaniem rozwiązań dla barier i stagnacji w procesie uczenia się i dla trudności z stosowaniem wyuczonych treści w życiu codziennym³⁶.

Ponieważ historia życia i umiejscowione w niej problemy wiążą się z problemami w procesie uczenia się, poradnictwo w zakresie uczenia się ma umożliwiać pozytywną zmianę w zachowaniach związanych z uczeniem się w życiu codziennym. Tym samym poradnictwo uczenia się jest pomyślane jako pomoc psychospołeczna. Wykracza ono poza sytuację poradniczą, a także poza sytuację nauczania i uczenia się oraz jest częścią ogólnej pomocy w radzeniu sobie w życiu. Wraz z pojawieniem się nowszych koncepcji poradnictwa uczenia się na drugi plan schodzą koncepcje pomagania, traktowane jako modele deficytów³⁷. W nowszych koncepcjach podkreśla się odpowiedzialność każdej osoby za swój proces uczenia się. Poradnictwo dotyczące uczenia się nie jest już adresowane tylko do ludzi, którzy doświadczają trudności i problemów w uczeniu się, lecz do wszystkich uczących się. Tym samym akcent przesunął się z udzielania pomocy na dydaktyczną zasadę sekwencji praktycznego zastosowania. W wyniku indywidualizacji procesów uczenia się i coraz większego wpływu nowych technologii poradnictwo w zakresie uczenia się staje się społeczną sferą refleksyjnego samoupewniania się w procesie uczenia się.

Poradnictwo uczenia się w koncepcji Marity Kemper i Rosemarie Klein

W koncepcji autorstwa Marity Kemper i Rosemarie Klein poradnictwo uczenia się zakłada zarówno refleksyjne podejście do indywidualnych i samodzielnych procesów uczenia się, jak i refleksję w grupie³⁸. Opierając się na elementach koncepcji interakcji skoncentrowanej na temacie (TCI) autorstwa Ruth Cohn i konstruktywistycznej teorii

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Ch. Schiersmann, H.U. Thiel, *op. cit.*, s. 896.

³⁸ M. Kemper, R. Klein, *op. cit.*

uczenia się, autorki stworzyły zasady i związane z nimi metody poradnictwa w zakresie uczenia się. Nauczanie i uczenie się nie są tu już głównymi punktami, to raczej jednostka znajduje się teraz w centrum zainteresowania. Oprócz rozmów poradniczych, które w sytuacji uczenia się mogą być ulokowane wszędzie, M. Kemper i R. Klein wymieniają także takie metody, jak dzienniki uczenia się, konferencje uczenia się, otwarte centra uczenia się (*Lernquellenpool*) oraz feedback.

Omawiana koncepcja jest jeszcze mocno zorientowana na grupę uczących się. Poradnictwo uczenia pojmowane jest obecnie również jako forma indywidualnego wsparcia w procesie autonomicznego uczenia się jednostki. Według Horsta Sieberta poradnictwo uczenia się jest pojęciem komplementarnym wobec autonomicznego uczenia się³⁹. W podejściu konstruktywistycznym poradnictwo uczenia się, uczenie autonomiczne oraz konstruktywistyczna teoria uczenia to trzy filary koncepcji teoretycznej.

Dekonstrukcja debaty na temat poradnictwa uczenia się

Poglądy Petera Kossacka, który koncepcję poradnictwa uczenia w obszarze edukacji dalszej ujmuje z perspektywy poststrukturalizmu oraz gramatologii i dekonstrukcjonizmu, wskazują na nowe podejście do tematu poradnictwa uczenia się⁴⁰. Peter Kossack analizuje specjalistyczną literaturę andragogiczną na temat poradnictwa uczenia się i wychodzi z założenia, że poradnictwo uczenia się nie jest empirycznym stanem rzeczy, lecz wytworem dyscypliny naukowej. Za pomocą pojęć autonomii, zasobów, struktury relacji pomiędzy doradcą a radzącym się, jak również posługując się pojęciem podmiotu, P. Kossack „dekonstruuje” dyskusję w zakresie poradnictwa uczenia się.

Przykładowe wyniki interdyscyplinarnych badań poradnictwa Christiane Schiersmann i Heinza-Ulricha Thiela: koncepcja synergetyczna

Na synergetyce autorstwa Hermanna Hakena i Güntera Schiepeka⁴¹ opierają się głównie Christiane Schiersmann i Heinz-Ulrich Thiel⁴². W synergetyce abstrakcyjna teoria systemowa jest wykorzystywana w celu opisywania i objaśniania procesów samoorganizacyjnych. Ma ona swój początek w paradygmacie nauk przyrodniczych i zawiera wiele elementów, które znane są z teorii systemowej Niklasa Luhmanna. Jednocześnie chodzi o niezależny rozwój teoretyczny modelu synergetycznego, rozwój

³⁹ H. Siebert, *op. cit.*, s. 98.

⁴⁰ P. Kossack, *op. cit.*

⁴¹ Zob. H. Haken, G. Schiepek, *Synergetik in der Psychologie*, Göttingen 2010.

⁴² Ch. Schiersmann, H.U. Thiel, *op. cit.*

ten w większym stopniu zorientowany jest na dynamikę, efekty i działania w paradygmacie systemowym. Zasady generyczne (*generische Prinzipien*), jedno z głównych pojęć w tym modelu teoretycznym, opisują warunki i dynamikę systemów, podkreślając silne wzajemne oddziaływanie różnych elementów systemu. Ważne są przede wszystkim te zasady, które w systemie wywołują procesy zasadniczych zmian. Przyjmując perspektywę systemową oraz opierając się na wynikach badań psychoterapii, koncepcja synergetyczna zakłada zmiany warunków kontekstowych, które mają aktywizować wewnętrzne procesy samoregulacji u klienta i radzącego się.

Christine Schiersmann i Heinz-Ulrich Thiel posługują się fazowym modelem struktury procesu poradniczego, przy czym możliwe jest wielorakie „przeskakiwanie tam i z powrotem” pomiędzy różnymi fazami. Podkreśla się także, że pomiędzy wszystkimi fazami możliwe są sprzężenia zwrotne i połączenia oraz że stanowią one raczej regułę niż wyjątek⁴³. Cykliczny model autorstwa Ch. Schiersmann i H.U. Thiela przedstawia kompleksową wizję faz procesu poradniczego. Z jednej strony jest to próba pokazania otwartości i wielowarstwowości komunikacji poradniczej, z drugiej zaś uwidocznienia zawartej tu struktury. Ten kompleksowy model łączy założenie samoorganizacji, przyjęte z kontekstu systemowego, z mechanizmami sytuacji rozmowy⁴⁴. Odwołujący się do synergii model może być wykorzystywany do analizy procesów poradniczych odnoszących się zarówno do indywidualnych osób, jak i organizacji.

Wiltrud Gieseke i Karin Opelt: analizy rozmów i procesów

Wiltrud Gieseke i Karin Opelt⁴⁵ zaproponowały dla obszaru edukacji dalszej i poradnictwa analizę rozmów poradniczych⁴⁶ oraz typologię, co zostało szerzej opisane we wcześniejszej części tekstu. Typologia rozmów może być wykorzystana do ogólnego skategoryzowania rozmowy poradniczej albo do analizy i interpretacji poszczególnych

⁴³ *Ibidem*, s. 96.

⁴⁴ Por. K. Grawe, *Psychologische Therapie*, Göttingen 2000.

⁴⁵ W. Gieseke, K. Opelt, *op. cit.*

⁴⁶ Podejście analizy konwersacyjnej, stosowane w badaniach poradnictwa, podkreśla orientację na codzienność komunikacji doradców, jak również uniwersalne techniki rozmów i działań (W. Nothdurft, U. Reitemeier, P. Schröder, *Analyse asymmetrischer Dialoge*, Tübingen 1994; „Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung” 2000, nr 2 Beratungsforschung). Analiza rozmowy służy poza tym refleksji nad własnym działaniem zawodowym, a tym samym procesowi profesjonalizacji doradcy. Badania koncentrują się na budowaniu kompetencji i odpowiedzialności, czyli statusu eksperta, przez techniki rozmowy (zob. N. Stehr, R. Grundmann, *Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern*, Weilerswist 2010), jak również na instytucjonalnych warunkach ramowych. Przyjmując interdyscyplinarną perspektywę, za pomocą analizy konwersacyjnej podejmuje się nadal próby wyłonienia wspólnych cech różnych obszarów poradnictwa (zob. artykuły w: *Quo vadis Beratungswissenschaft?*, red. H. Möller, Wiesbaden 2009).

faz przebiegu rozmowy. Koncepcja W. Gieseke i K. Opelt w dużym stopniu odnosi się do praktyki w zakresie edukacji dalszej. Te trzy typy poradnictwa są osadzone teoretycznie w problematyce decyzji i emocji, ponieważ subiektywne uwarunkowania klienta analizowane są na początku, w czasie trwania procesu radzenia oraz po jego zakończeniu⁴⁷. Widać tu wyraźnie, że zaniedbany w debacie nauk o wychowaniu wymiar emocji powinien być w większym stopniu uwzględniany w procesach edukacyjnych i poradniczych. Właśnie w dyskusji dotyczącej „*Career Management Skills*”, która w kliencie umiejscawia przyszłe kompetencje związane z procesami całowyciowego uczenia się, nieodzowne jest uwzględnienie aspektów emocjonalnych i „kompetencji emocjonalnych”. Wcześniej w poradniczej debacie dotyczącej kompetencji wymiary emocjonalne nie były w ogóle tematyzowane lub zaledwie w niewielkim stopniu⁴⁸.

Analiza rozmów dotyczących edukacji dalszej

Na podstawie założenia autorstwa Wiltrud Gieseke i Karin Opelt Andrea Müller analizuje rozmowy dotyczące edukacji dalszej i definiuje dokładniej poradnictwo sytuacyjne oraz zorientowane na biografię⁴⁹. Znaczenie fazy refleksyjnej i fazy swobodnej narracji klienta jest większe w rozmowach zorientowanych na biografię niż w sytuacyjnych rozmowach poradniczych. Autorka ustaliła także, że technika zadawania pytań stosowana przez doradcę jest rozstrzygająca dla określenia, o jaki typ rozmowy poradniczej chodzi. Należy wyjść od tego, że podejścia skoncentrowane na kliencie, eklektyczne, systemowe i zorientowane na rozwiązanie oraz inne prowadzą do najróżniejszych typów radzenia. Postulat rozróżnienia pytań prawdziwych i nieprawdziwych wyłania się u A. Müller po przeprowadzeniu analizy konwersacyjnej materiału. Pytania prawdziwe charakteryzują się tym, że wynikają z naturalnego przebiegu rozmowy oraz sprzyjają autentyczności rozmowy i zachowania doradcy. Pytania nieprawdziwe, które częściej występują w poradnictwie sytuacyjnym, to po części sztuczne interwencje, służące ukrytemu sterowaniu klientem. Dzięki analizie autorstwa A. Müller staje się jasne, że poradnictwo edukacji dalszej musi być pojmowane jako przestrzeń autorefleksji, w której klienci powinni mieć możliwość swobodnego wyrażania się. Ukryte sterowanie,

⁴⁷ Por. W. Gieseke, *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen*, Bielefeld 2007, s. 199.

⁴⁸ G. Krötzl, „*Career Management Skills*” – ein Kernelement der Strategien zu Lifelong Guidance, „Magazin Erwachsenenbildung” 2010, <http://erwachsenenbildung.at/magazin/artikel.php?aid=3378&mid=3360> [dostęp: 1.02.2011].

⁴⁹ Por. A. Müller, *Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen situativer und biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche*, Berlin 2005.

inicjowane również przez zachowanie doradcy, może doprowadzić bardzo szybko do ograniczenia swobodnego rozwoju rozmowy.

Analiza poradnictwa edukacyjnego i poradnictwa dotyczącego kwalifikacji

Podobnie usytuowana jest koncepcja Clintona Enocha, który za pomocą technik analizy rozmowy bada rozmowy z obszaru poradnictwa edukacyjnego i poradnictwa w zakresie kwalifikacji⁵⁰. W centrum jego analizy znajduje się wymiar przekazywania wiedzy w procesach poradniczych, badany na przykład przez analizy rozmów poradniczych w sprawach zawodowych. Rozważa się tu w większym stopniu aspekt poradnictwa informacyjnego. Clinton Enoch nie uwzględnia ogólnego podziału na poradnictwo eksperckie i procesowe, zamiast tego na nowo ujmuje teoretycznie poradnictwo za pomocą socjologicznej i fenomenologicznej koncepcji komunikacji⁵¹. Analizy rozmów pokazują bardzo wyraźnie, że dla klienta wysoką subiektywną wartość ma również „wiedza” oraz sekwencje poradnicze przekazujące informacje. Informacje i wiedza są naznaczone emocjami, dają się określić z punktu widzenia teorii komunikacji, jednocześnie są elementami sterującymi procesem poradniczym i komunikującym. Badania kontekstualizacji poradnictwa, dotąd raczej mało znana dziedzina, pokazują, w jak dużym stopniu instytucjonalne cele i wytyczne określają płaszczyznę komunikacji i wyznaczają jej ramy.

Rozumienie profesji wśród doradców

Kontekst poradnictwa analizuje również Sandra Tiefel⁵². Opierając się na wywiadach z doradcami, skupia się ona na profesjonalnej samoświadomości na przykładzie poradnictwa wychowawczego oraz rodzinnego. Pojęcie refleksji tworzy tu teoretyczne centrum. Tej nadrzędnej kategorii autorka podporządkowuje cztery, wyróżnione empirycznie, sposoby postępowania w roli profesjonalnej:

- 1) wiedzę refleksywną (*reflexives Wissen*) („tworzenie nowego”, zwiększenie samoreferencyjności),

⁵⁰ C. Enoch, *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*, Wiesbaden 2011; por. W. Gieseke, B. Käßlinger, S. Otto, *Prozessverläufe in der Beratung analysieren – ein Desiderat. Begründung und Entwicklung eines Forschungsdesigns*, „Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung” 2007, nr 1.

⁵¹ P. Sloterdijk, *Mikrosphärologie. Sphären I: Blasen*, Frankfurt/Main 1998.

⁵² S. Tiefel, *Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne*, Wiesbaden 2004.

- 2) wiedzę o strukturach („wariacja tego, co minęło”, dysponowanie zasadami konstrukcji),
- 3) wiedzę o regułach („świadoma adaptacja”, dysponowanie jednoznacznymi schematami kognitywnymi),
- 4) wiedzę praktyczną („adaptacja rutynowa”, schematy bodziec–reakcja)⁵³.

Typy idealne składają się z nieuświadomionych norm, rutynowych schematów działania i ich habitualnych sposobów zastosowania u różnych doradców. Autorka konkluduje: „Każdy z czterech zdefiniowanych typów wiedzy refleksyjnej [*Reflexionswissen*] cechuje inne podejście do kompleksowości, które daje się wyraźnie zrekonstruować na podstawie stopnia świadomości wiedzy i niewiedzy, względnie stopnia zaufania i wątplenia”⁵⁴. Interesujące jest studium autorstwa S. Tiefel w odniesieniu do przyszłości wszystkich profesjonalnych usług poradniczych. W przyszłości ważne będą empiryczne badania pola napięcia między instytucjonalnymi przestrzeniami działania a osobistymi uwarunkowaniami doradców. Uwzględnienie kontekstu społecznego oraz kultury profesjonalnej autorefleksji jest ważne dla zaznaczenia punktów wspólnych i różnic wobec innych świadczeń poradniczych.

Napięcia w poradnictwie dotyczącym zakładania działalności gospodarczej

Warunki podstawowe profesjonalnych struktur poradniczych badane są także przez Cornelię Maier-Gutheil⁵⁵. W analizie kompleksowych procesów poradniczych dotyczących zakładania działalności gospodarczej (*Existenzgründungsberatung*) pokazuje ona ekstremalnie trudne napięcia pomiędzy wspieraniem a obowiązkiem kontroli w tego rodzaju świadczeniach poradniczych. Cechą wszystkich ofert poradniczych jest to, że są one umiejscowione w punktach instytucjonalnego styku, co sprawia, że zadania poradnicze stają się częściowo nieczytelne i sprzeczne. Szczególnie w poradnictwie dotyczącym zakładania działalności gospodarczej paradoksalna struktura jest głównym problemem osób tu pracujących. Z jednej strony poradnictwo to powinno oferować obszerne świadczenia wspierające przyszłą samodzielność, z drugiej zaś analiza interakcji pokazuje mocno pouczający sposób postępowania, wpisany w tę formę poradnictwa. Dokonując szczegółowej analizy procesów poradniczych, autorka dociera do dwóch biegunów – „edukacji” i „wychowania”, które charakteryzują różne oblicza oferty poradniczej.

⁵³ *Ibidem*, s. 261.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ C. Maier-Gutheil, *Zwischen Beratung und Begutachtung. Pädagogische Professionalität in der Existenzgründungsberatung*, Wiesbaden 2009.

Konteksty sankcji w poradnictwie

Problematyka instytucjonalnego kontekstu poradnictwa związanego z aspektem sankcji dotyczy szczególnie ofert poradniczych ARGE⁵⁶ i „Jobcenter”⁵⁷. Występuje tutaj kwestia skomplikowanej profesjonalnej roli doradców, ponieważ założenia humanistyczne i aspekt sankcji tworzą trudne środowisko pracy. Konsekwentnie nie wszystkie kontakty z klientami definiowane są tu jako porada. To, że klasyczne rozróżnienie między poradą a pośrednictwem jest niewystarczające, jest według prawa socjalnego (*SGB – Sozialgesetzbuch*) w kontekście sytuacji wielu osób otrzymujących pomoc aż nadto wyraźne. Reiner Göckler mówi o „sankcjonowaniu” jako trzeciej formie interakcji poradniczej, oprócz porady i pośredniczenia⁵⁸. Podkreśla się⁵⁹, że rozstrzygające dla wewnętrznej i zewnętrznej akceptacji „państwowych usług poradniczych” jest opracowanie szczegółowej etyki poradniczej, która w sposób refleksyjny odnosiłaby się do debat społecznych⁶⁰.

Modele funkcjonowania poradnictwa edukacyjnego

Wiltrud Gieseke, Ulrike Heuer, Steffi Robak, Claudia Pohlmann, Christina Müller oraz Djamilia Knelke analizowały aktualne modele funkcjonowania podmiotów (*Geschäftsmodelle*) w poradnictwie edukacyjnym⁶¹. Na podstawie przeprowadzonych we wszystkich krajach związkowych badań autorki zidentyfikowały dwa modele referencyjne, które ze względu na profesjonalne standardy warte są polecenia. Są to:

- 1) niezależne organizacje poradnicze: instytucje, które należą do tej formy, są specjalnie utworzonymi do celów poradnictwa edukacyjnego organizacjami z własnymi

⁵⁶ ARGE i „Jobcenter” to połączenie agencji pracy i ośrodka pomocy społecznej – przyp. tłum.

⁵⁷ R. Göckler, *Beratung im Sanktionskontext. Sanktionsgespräche in der Grundsicherung für Arbeitssuchende. Theorie und Praxis der Umsetzung*, Tübingen 2009.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 327 i nast.

⁵⁹ G. Reutter, *Vom wohlfahrtsstaatlichen Paradigma zum Marktparadigma – aufgezeigt am Wandel der Steuerungsformen der Bundesagentur für Arbeit*, [w:] *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*, red. S. Hartz, J. Schrader, Bad Heilbrunn 2008; W.E. Schulz, *Counselling ethics. Issues and cases*, Ottawa 2006.

⁶⁰ Również w dziedzinie badań nad poradnictwem dotyczącym edukacji dalszej coraz częściej korzysta się z pojęć przydziału i przymusu, aby podkreślić niedobrowolność poradnictwa (por. W. Gieseke, K. Opelt, *op. cit.*, s. 22). Wiltrud Gieseke nadaje pojęciu porady zasadniczo pozytywne ramy znaczeniowe, które muszą zostać zachowane, aby wytworzyć i zachować akceptację wobec klienta i interesanta (por. W. Gieseke, *Beratung in der Weiterbildung...*).

⁶¹ Zob. *Bildungsberatung im Dialog...*

- pomieszczeniami, mają dużą autonomię w odniesieniu do spektrum zadań. Przybierają najczęściej formę stowarzyszeń i są otwarte na grupy docelowe;
- 2) rozdystrybuowane organizacje poradnicze: organizacje, które należą do tego typu, wyróżniają się silniejszym osadzeniem w strukturach sieci regionalnego krajobrazu edukacji dalszej. Poradnictwo odbywa się w różnych miejscach (np. na uniwersytetach ludowych), niekiedy istnieją tam specjalnie urządzone pomieszczenia. Struktura ta może być opisana jako rozgałęziona sieć placówek. Takie instytucje tworzą również ofertę dla grup docelowych.

Różne modele funkcjonowania wynikają z braku odgórnej strategii (*top-down Strategie*) i polityki edukacyjnej opierającej się na strategii zarządzania (*Governance-Strategie*)⁶². Przeważnie różni aktorzy organizują się na poziomie lokalnym oraz regionalnym i tworzą indywidualne sieci, jak również odpowiednie struktury poradnicze i instytucje. Analiza modeli funkcjonowania pokazuje, że tradycyjne pojęcie instytucji nie jest adekwatne. Poradnictwo i edukacja tworzą płynne, krystaliczne struktury, które wynikają z tymczasowej polityki wsparcia i polityki konkursowej krajów związkowych, federacji oraz Unii Europejskiej. Problematiczna jest instytucjonalna „trwałość” placówek poradniczych wspieranych publicznie. Dla istnienia instytucji poradniczych jest bowiem ważne, aby warunki finansowe były zabezpieczone na dłuższy czas.

Podsumowanie

Badania dotyczące poradnictwa na styku edukacji, zawodu i zatrudnienia pokazują, że w ostatnich latach zaznaczyła się tendencja do silniejszego akcentowania kwestii odpowiedzialności, solidarności oraz koncepcji pomocy⁶³. Nastąpiła zmiana w sposobie

⁶² Implementacja poradnictwa edukacyjnego jako instancji kierującej otwiera nowe perspektywy dla badań nad społecznym usytuowaniem poradnictwa (por. W. Gieseke, *Die Implementierung von Bildungsberatung aus der Governance-Perspektive*, [w:] *Bildungsberatung im Dialog...*). W perspektywie *Governance* rozważane są nowe formy regulacji, które nie kierują się już klasyczną zasadą *top-down* właściwą środkowoeuropejskim formom państw. Badania nad *Governance* zajmują się raczej nowymi formami koordynacji i regulacji w „kompleksowych strukturach instytucjonalnych, w których najczęściej współdziałają instytucje państwowe i prywatne” (A. Benz, *Vorwort*, [w:] *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung*, red. A. Benz, Wiesbaden 2004, s. 12). Jeżeli chodzi o poradnictwo, pojawiają się też nowe struktury mieszane, które powinno się badać z zastosowaniem analizy wielopoziomowej. Nadal istnieje niewiele prac, które przyjmują tę koncepcję (por. W. Gieseke, *Die Implementierung...*). Przesunięcie w badaniach z obszaru nauk politycznych i socjologii ku problemowi *Governance* następuje pod wpływem innych przesłanek niż dyskusja z lat 70. XX w., gdy dominowała jeszcze zasada subsydiarności w dziedzinie edukacji dalszej.

⁶³ Zob. F. Nestmann, *Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – Ein Pädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling” und „Guidance”*, [w:] *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung: Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis*, red. M. Hammerer, E. Kanelutti, I. Melter, Bielefeld 2011; L. Mark Savickas i in., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, nr 3.

myślenia także w obszarze coachingu i wewnętrznych form poradnictwa w przedsiębiorstwach – człowiek został ponownie postawiony w centrum.

Wcześniej wykorzystywano poradnictwo w celu emocjonalnej stabilizacji człowieka i by uczynić go znowu zdolnym do pracy, natomiast obecnie chodzi o człowieka z uwzględnieniem jego sytuacji życiowej. Jako przykład można byłoby podać tutaj dyskusję wokół tematu opieki nad dziećmi.

W tym sensie rozwój kadry (*Personalentwicklung*) oznacza rzeczywisty rozwój osoby, także jej prywatnej roli jako matki lub ojca. W założeniach oznacza to odmienne pojmowanie osoby i jednocześnie orientację na „popyt” oraz tworzenie długotrwałych związków z przedsiębiorstwem. Pytanie nie brzmi już: „Jak rozwój kadry i towarzyszące mu oferty poradnicze mogą wspierać jednostkę po to, by wypełniała w przedsiębiorstwie swoje zadania w możliwie optymalny sposób?”, lecz: „W jaki sposób rozwój kadr może optymalnie wspierać jednostkę?”. Przyczyny tego zjawiska związane są ze zmianami demograficznymi, które uzasadniają potrzebę długoterminowych strategii rozwoju kompetencji. W naszym społeczeństwie, zorientowanym na krótkotrwałość i szybki efekt, ta zmiana może zostać wykorzystana w celu podania w wątpliwość teoretycznej podbudowy dotychczasowych koncepcji poradniczych.

CAREER GUIDANCE AS A COMPLEMENTARY STRATEGY TOWARDS LIFELONG LEARNING

Summary

The contribution deals with the overwhelming position of Career Guidance being the counterpart of the strategy of lifelong learning in Europe. This strategically new position of Career Guidance leads to a new underlying theory of how the individual is being conceptualized. Therefore the individual has to adapt to the needs of the performance-oriented society. The history of Career Guidance in educational science, actual theories and newer research outcomes of different counselling settings are discussed which show institutional and individual effects of defense and denial of the reforms. The main thesis is that a theory of Career Guidance – in reference to the concept of lifelong learning – must be rooted in humanism and stress the existential needs of the individual in unsafe economic times.

Keywords: career guidance, counselling, adult education

Małgorzata Rosalska

DORADZTWO AKADEMICKIE W KONTEKŚCIE KSZTAŁTOWANIA KAPITAŁU PROFESJONALNEGO STUDENTÓW

O roli uczelni wyższych w zakresie wspierania karier zawodowych absolwentów dyskutuje się najczęściej przy okazji publikacji kolejnych raportów dotyczących trudnej sytuacji absolwentów na rynku pracy lub danych wskazujących na dynamikę emigracji zarobkowych młodych Polaków. Dyskusje te dotyczą przede wszystkim kwestii, czy i w jakim stopniu oferta polskich uczelni koresponduje z potrzebami rynku pracy. W tej perspektywie ujmowania relacji edukacja–rynek pracy postulat (a czasem nawet konieczność) dopasowywania oferty edukacyjnej do aktualnych lub przewidywanych trendów na rynku pracy jest równie popularny, co oczywiste. Zarówno publicyści, jak i analitycy rynku wskazują na niedopasowanie obu systemów. Najczęściej podkreślają problemy absolwentów, którzy nie mogą znaleźć zatrudnienia, oraz problemy pracodawców z pozyskaniem pracowników z odpowiednimi kwalifikacjami i kompetencjami. Próby reform ukierunkowanych na zmianę tej sytuacji koncentrują się przede wszystkim na zmianie programów kształcenia lub promowaniu edukacji na konkretnych (zamawianych) kierunkach. Proponowane są także programy mające na celu wzmocnienie współpracy między uczelniami a instytucjami, w których potencjalni absolwenci mogą znaleźć potencjalne zatrudnienie. W takim ujęciu ukryte jest założenie, że uczelnie kształcą jedynie teoretycznie, a konieczne umiejętności praktyczne można uzyskać wyłącznie poza ich murami.

Celem tego opracowania jest próba zastanowienia się, czy i w jakim zakresie uczelnie mogą pomóc studentom w kształtowaniu ich kompetencji do funkcjonowania na rynku pracy. Funkcjonowanie na rynku pracy nie oznacza jednak wyłącznie pozyskania miejsca pracy i efektywnego realizowania się w roli pracownika. Postrzegam je szerzej: na rynku pracy można funkcjonować w roli pracownika, pracodawcy, a także współpracownika. Te trzy role kontekstują pytanie, jakie kompetencje powinien posiadać absolwent uczelni wyższej, aby efektywnie planować i realizować ścieżkę własnej kariery zawodowej. Zagadnienie to przedstawię, odnosząc się do teoretycznych koncepcji dotyczących profesjonalizmu zawodowego, a następnie wskażę instytucjonalne możliwości kształtowania profesjonalnych postaw wśród studentów uczelni wyższych.

W tym miejscu chcę także zaznaczyć, że pisząc o studentach, mam na myśli bardzo zróżnicowaną grupę adresatów usług edukacyjnych. Będą to zarówno studenci studiów licencjackich, magisterskich, jak i stosunkowo nowa grupa studentów i absolwentów – doktoranci. Szczególnie ci ostatni wymagają specjalistycznego wsparcia doradczego. Absolwenci studiów doktoranckich po uzyskaniu stopnia naukowego doktora lub po ukończeniu studiów doktoranckich często stanowią na rynku pracy grupę osób o zawyżonych, w stosunku do potrzeb, kwalifikacjach oraz stosunkowo wysokich aspiracjach. Generuje to wiele nowych trudności.

Oczekiwania rynku pracy

Oczekiwania rynku pracy odczytywane są najczęściej z danych publikowanych przez urzędy pracy. Informacje te ilustrują przede wszystkim strukturę i dynamikę bezrobocia w regionie oraz wskazują na zawody nadwyżkowe i deficytowe. Publikowane są także różnorodne zestawienia cech, którymi powinien wykazać się absolwent, aby zainteresować potencjalnego pracodawcę. Często formułowane są one na dużym poziomie ogólności i mogą mieć zastosowanie w różnych branżach i na różnych stanowiskach. Oznacza to, że oczekiwania rynku pracy określane są już nie tylko w kontekście kwalifikacji do poszczególnych branż i zawodów. Coraz częściej odnoszą się do tak zwanego profilu kandydata, w którym ujmowane są, oprócz koniecznych kwalifikacji, także cechy osobowościowe, specyficzne kompetencje, a czasem także doświadczenia społeczne i edukacyjne. Mając na uwadze, że dla wielu osób atrakcyjność uczelni lub poszczególnych kierunków studiów warunkowana jest zawodową sytuacją absolwentów, dane te coraz częściej stanowią podstawowy punkt odniesienia do analizy „przydatności” lub „nieprzydatności” kierunków i specjalizacji. W tej perspektywie „przydatne” są kierunki zapewniające zatrudnienie oraz pewne i wysokie zarobki. Jest to myślenie popularne wśród polityków oświatowych i przedstawicieli gospodarki. Przedstawiciele społeczności akademickiej zauważają także potrzebę uwzględniania innych kryteriów analizy. W kontekście kształtowania profesjonalnych postaw studentów i absolwentów kryteriami są także dobro studenta, jego wszechstronny rozwój oraz potrzeba (czasem także konieczność) kształcenia ustawicznego. Rozwój rozumiany jest tu szeroko i nie dotyczy wyłącznie sfery zawodowej. Rozwój profesjonalny zakłada wzmocnienie mocnych stron osobowości i rozwijanie kompetencji społecznych. Idea całościowego uczenia się także silnie warunkuje myślenie o profesjonalnych kompetencjach studentów i absolwentów. Uczenie się przez całe życie może być traktowane jako niezwykle szansa na to, aby aktywnie uczestniczyć w możliwościach, jakie niesie dynamicznie zmieniający się świat, także ten zawodowy. Bez względu na nastawienie do tej rzeczywistości, nie można w niej nie uczestniczyć. Jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambrozik,

zmiany technologiczne, rozwój technik masowej komunikacji, przeobrażenia w sferze pracy, konkurencja na rynku pracy, potrzeba stałego dostosowywania się kreują fenomen zwany *edukacyjnym stylem życia* przejawiający się zarówno w obszarze pracy zawodowej, jak i w sferze kultury czy w życiu społecznym¹.

Cytowana autorka podkreśla, że z perspektywy jednostki kształcenie ustawiczne jest nie tylko szansą na poruszanie się we współczesnym świecie i twórcze kreowanie przebiegu własnego życia, ale także czynnikiem warunkującym utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy². Jest to bardzo ważna przesłanka do formułowania celów kształcenia na poziomie akademickim. Alokacja absolwentów na rynku pracy nie jest kluczowym celem. Zakładając, że zarówno struktura rynku pracy, jak i charakter funkcjonowania w poszczególnych zawodach i branżach będą ulegać bardziej lub mniej dynamicznym zmianom, ważne jest, aby już podczas studiów studenci mieli okazję rozwijać kompetencje efektywnego działania w sytuacji zmiany, wykorzystywania szans, jakie ona niesie, i przeciwdziałania zagrożeniom.

Wśród studentów wzrasta świadomość, że samo ukończenie studiów nie gwarantuje już nie tylko zatrudnienia, ale także nie musi determinować ścieżki kariery. Nawet pobieżna analiza ogłoszeń potencjalnych pracodawców pozwala stwierdzić, że wykształcenie wyższe postrzegane jest jako warunek konieczny, ale już niewystarczający. Upowszechnienie wykształcenia wyższego zdecydowanie obniżyło wartość dyplomu na rynku pracy. Nawet jeśli dyplom poświadcza kwalifikacje, to niewiele mówi na temat kompetencji, a we współczesnych strategiach rekrutacji i selekcji pracowników to kompetencje są kluczowym czynnikiem rozstrzygającym o zatrudnieniu kandydata. Coraz częściej procedury rekrutacji i selekcji pracowników ukierunkowane są na rozpoznanie kandydatów zarówno pod względem odpowiedniości, jak i dopasowania. Kategoria odpowiedniości dotyczy wykształcenia, kwalifikacji zawodowych, uprawnień, certyfikatów, doświadczenia zawodowego, znajomości wymaganych języków obcych. Kategoria dopasowania to kompetencje społeczne, cechy osobowościowe, styl funkcjonowania w zespole, elastyczność i umiejętność uczenia się nowych ról i zadań. Doświadczenia rekrutacyjne dowodzą, że na rynku pracy częściej zatrudniane są osoby nieodpowiednie, ale dopasowane niż niedopasowane i odpowiednie³. Kandydat odpowiedni to taki, który spełnia kryteria formalne. Ma odpowiednie wykształcenie, kwalifikacje zawodowe, uprawnienia, posługuje się językiem obcym na poziomie wymaganym w pracy, ma także doświadczenie zawodowe, które może być przydatne w branży. Jest to najczęściej osoba, która spełnia większość wymagań

¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2009, s. 7.

² *Ibidem*.

³ M. Belbin, *Twoja rola w zespole*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Gdańsk 2003, s. 55-57.

opisanych w profilu pracownika. Można stwierdzić na podstawie jej kwalifikacji, że jest duże prawdopodobieństwo, iż będzie efektywnie realizować zadania zawodowe. We współczesnych strategiach rekrutacji i selekcji pracowników najczęściej jednak to nie kwalifikacje decydują o tym, kto zostanie zatrudniony. Zdecydowanie większą wagę nadaje się dopasowaniu pracownika do kultury organizacyjnej firmy. Pracownik dopasowany to taki, który pasuje do zespołu, do stylu jego pracy, który posiada cechy osobowościowe potrzebne do wykonywania pracy. Bardzo ważna jest tu kultura osobista, umiejętność komunikowania się i pracy zespołowej. Są to umiejętności trudne do zweryfikowania.

Z takim ujęciem oceny przydatności kandydata do podjęcia aktywności zawodowej związana jest kategoria *employability* („zatrudnialności”). *Employability* to inaczej zdolność do bycia zatrudnionym, oznacza także posiadanie cech i kompetencji atrakcyjnych z perspektywy potencjalnych pracodawców. Augustyn Bańka wskazuje, że zatrudnialność w gospodarce opartej na wiedzy staje się „coraz bardziej znaczącym źródłem przewagi konkurencyjnej jednostki”⁴. Dla pracowników oznacza to postrzeganie własnej pozycji na rynku pracy przez pryzmat atrakcyjności posiadanej w danym czasie wiedzy, umiejętności, kompetencji i uzdolnień. Cytowany autor wskazuje także, że przy definiowaniu zdolności zatrudnieniowej jednostki jako „możności znalezienia się w stanie zatrudnienia, podtrzymania go lub stworzenia perspektywy nowego zatrudnienia w razie potrzeby”⁵ obarcza się osoby, które nie mogą znaleźć pracy, winą za taki stan rzeczy. Takie myślenie stwarza bardzo istotne implikacje formułowania celów edukacji wyższej. Absolwent uczelni powinien wiedzieć, na co ma wpływ, a na co wpływu nie ma. Jest to istotne rozróżnienie w kontekście projektowania planu poszukiwania pracy i procedur rekrutacyjnych. Jest to podejście ukierunkowane na kształtowanie proaktywnych postaw wobec przyszłości zawodowej, przejawiające się odpowiedzialną pracą nad tymi cechami, kompetencjami, kwalifikacjami, sprawnościami, które na rynku pracy postrzegane są jako ważne, potrzebne, a czasem także konieczne. Jednocześnie istotne jest wskazywanie na sytuacje losowe i kryzysowe oraz na te konteksty, które nie są zależne od jednostek, jak na przykład sytuacja na rynkach finansowych, katastrofy ekologiczne czy – w mniejszej skali – nieprzewidywalne sytuacje w życiu osobistym.

Kompetencje i kwalifikacje to kolejny temat ważny w perspektywie rynku pracy. Często pojęcia te stosowane są zamiennie, jednak zdecydowanie nie są one tożsame. Temat ten jest ważny, ponieważ specyfika współczesnego rynku pracy wskazuje, iż

⁴ A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia*, Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Katowice 2006, s. 74.

⁵ *Ibidem*.

sukces nie zależy wyłącznie od właściwego, kierunkowego przygotowania zawodowego, ale częściej od innych, dodatkowych cech i umiejętności. Kompetencje definiowane są jako „zdolności do wykonywania zadania zgodnie z uznawanymi i określonymi standardami ważnymi dla danej grupy zawodowej”⁶. Obejmują one nie tylko zakres koniecznej wiedzy i niezbędnych umiejętności. Coraz częściej utożsamiane są z postawami. Grzegorz Filipowicz, podejmując się próby uporządkowania kompetencji cząstkowych tworzących duży zbiór kompetencji zawodowych, wyodrębnił dwie podstawowe grupy – kompetencje bazowe oraz kompetencje wykonawcze. Na kompetencje bazowe składają się kompetencje poznawcze, społeczne i osobiste. Kompetencje wykonawcze są zbiorem kompetencji biznesowych, firmowych i menedżerskich⁷. Kompetencje wykonawcze związane są z zawodem, branżą, konkretnym miejscem i charakterem pracy. Kompetencje bazowe nie są bezpośrednio warunkowane zawodem lub branżą. Są to kompetencje transferowalne, konieczne w różnych zawodach i środowiskach pracy. Można założyć, że to one w znacznym stopniu będą warunkować efektywność wykorzystywania kompetencji twardych, zawodowych. Na podstawie analizy raportów dotyczących kompetencji promowanych na współczesnym rynku pracy można wskazać te, które postrzegane są jako najbardziej istotne i wartościowe. Są to kompetencje w zakresie komunikacji, uczciwość i rzetelność, kompetencje interpersonalne, przestrzeganie zasad etyki zawodowej, umiejętność pracy w zespole, kompetencje analityczne, motywacja i inicjatywa, elastyczność i zdolność do przystosowywania się oraz umiejętności związane z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii⁸. Studenci mają dużą świadomość znaczenia kompetencji miękkich, społecznych. Coraz bardziej myślą w kategoriach planowania kariery, a nie tylko zdobywania zawodu. Poza umiejętnościami typowo zawodowymi, specjalistycznymi, inwestują w doświadczenia, które pozwalają rozwijać i dokumentować umiejętności społeczne. Efektem takiego podejścia jest wyraźniejsze postrzeganie wolontariatu jako elementu planowania kariery zawodowej⁹.

Kategorią uruchamiającą strategiczne myślenie o karierze zawodowej i rynku pracy jest także kompetencja wyróżniająca. Pojęcie to pochodzi z koncepcji zarządzania strategicznego i oznacza cechę odróżniającą od konkurencji. Dla studenta oznacza to potrzebę (konieczność) pozytywnego wyróżnienia się na tle innych absolwentów swo-

⁶ M. Kossowska, *Ocena i rozwój umiejętności pracowniczych*, Kraków 2001, s. 51.

⁷ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004, s. 37.

⁸ Por. *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy. Raport z badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst&Young*, Warszawa 2012, http://www.sgh.waw.pl/ogolnouczelniarne/bwb/rada_konsultacyjna/RKPK_raport_2012.pdf [dostęp: 20.11.2012].

⁹ Por. J. Przewłocka, *Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: wolontariat, filantropia*, 1%, Warszawa 2011, s. 15.

jego rocznika oraz innych osób z branży, które w tym samym czasie będą próbowały odpowiednio ulokować się na rynku pracy. Oznaczać to może zarówno poszukiwanie zatrudnienia, jak i pomysłu na własną działalność gospodarczą. Myślenie i działanie w kategoriach kompetencji wyróżniającej ukierunkowuje aktywność studenta w zakresie poszukiwań i wzmacniania indywidualnych i możliwie unikatowych kwalifikacji lub kompetencji. O ile kompetencje bazowe i zawodowe powinny być wzmacniane w procesie studiowania i wkomponowane w całościową ofertę uczelni, o tyle kompetencja wyróżniająca zależy od indywidualnej aktywności i pomysłowości studenta. Oznacza to, że za kompetencje przydatne na rynku pracy odpowiada także student i przenoszenie odpowiedzialności za ewentualne niepowodzenia wyłącznie na uczelnie w tym kontekście jest nieuzasadnione. Zadaniem uczelni może być w tym zakresie uruchamianie refleksji, inspirowanie i wskazywanie możliwości realizacji zamierzeń.

Kapitał profesjonalny

Namysł nad problemem przygotowywania studentów do projektowania i realizowania satysfakcjonujących karier zawodowych może być także przeprowadzony w perspektywie kształtowania kapitału profesjonalnego. Jest to perspektywa szersza od propozycji analizowania zagadnienia losów absolwentów tylko w kontekście potrzeb i oczekiwań rynku pracy. Jeśli przyjąć powszechne już założenie, że rynek pracy jest zmienny, a absolwenci będą zmieniać zawód (a nie tylko miejsce pracy) kilka razy w ciągu okresu aktywności zawodowej, to planowanie oferty edukacyjnej i doradczej na podstawie aktualnych i przewidywanych w krótkiej perspektywie oczekiwań i potrzeb rynku pracy może być nieefektywne.

Ważniejsze wydaje się wskazywanie na te elementy potencjału zawodowego, które umożliwią twórcze i elastyczne (w zakresie ról, zadań i form pracy) funkcjonowanie w poszczególnych branżach i profesjach. Jak zauważa Bogusława D. Gołębiak:

profesja w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, oznacza ten rodzaj (dziedzinę) praktyki, która ma bardziej charakter publicznej służby dla publicznego dobra, niż zajmowania się czymś (jakimś przedmiotem) głównie ze względu na wymierne, materialne korzyści (osobiste profity)¹⁰.

W takim ujęciu profesjonalistą jest osoba demonstrująca wysoki poziom wiedzy eksperckiej, biegle posługująca się specjalistycznym językiem, charakteryzująca się starannym zachowywaniem standardów działania i relacji wobec klientów. Wskazuje się tu także na potrzebę kontynuowania tradycji, autonomii w zakresie osądu działań profesjonalnych, zasad dotyczących standaryzacji kształcenia i certyfikacji, a także

¹⁰ B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998, s. 114.

zasad współpracy z innymi profesjonalistami w celu rozwiązywania kompleksowych zadań oraz reguł uaktualniania wiedzy i kształcenia ustawicznego¹¹. To tradycyjne ujmowanie profesjonalizmu traci współcześnie na znaczeniu. Bogusław D. Gołębnik zwraca uwagę na proces deprofesjonalizacji, który jest konsekwencją kryzysu społecznego zaufania wobec profesjonalistów. Proces ten doprowadził do przeobrażeń w zakresie definiowania zachowań profesjonalnych. Cytowana autorka wskazuje, że współcześnie termin „profesjonalizm” staje się synonimem biegłości, sprawności w wykonywaniu działań zawodowych¹². Coraz częściej, mówiąc o profesjonalizmie, akcentuje się efektywność, a nie takie „tradycyjne” jego cechy jak standardy, etyczność, jakość i tradycja. Obserwatorzy życia społecznego próbują podpowiadać konsekwencje takiego stylu myślenia i działania. Fernando Savater w eseju *Ignoranci z dyplomami* wprost nazywa niebezpieczeństwa wynikające z przeniesienia akcentu na wykształcenie i dyplom.

Prawdziwe niebezpieczeństwo polega na tym, że edukacja ogranicza się tylko do przygotowania specjalistycznego. Uczelnie nie wypuszczają w świat odpowiedzialnych i tolerancyjnych, a jednocześnie krytycznych członków społeczeństwa. Wydajemy dyplomy ludziom, którym obce jest poczucie solidarności, troszczących się tylko o prawa dla siebie, niepamiętających za to nigdy o obowiązkach, albo ponurym fanatykom, żywym wcieleniom bezwzględności i demagogii. Brakuje nam za to obywateli¹³.

Ten głos bardzo wyraźnie wkomponowuje się w dyskusję o roli uczelni wyższych. Dyskusja ta najczęściej polaryzuje się na dwa stanowiska. Pierwsze deklarują osoby będące zwolennikami tezy, że uczelnie wyższe mają przygotowywać absolwentów do aktywnego uczestniczenia w rynku pracy oraz przeciwdziałać ryzyku bezrobocia i marginalizacji. Takie myślenie sugeruje rozwiązania w kierunku wzmocnienia współpracy z przedsiębiorstwami i otoczeniem społecznym oraz projektowania zamawianych kierunków studiów lub specjalizacji. Celem ma tu być przygotowanie absolwenta, który będzie miał kompetencje komplementarne do bieżących lub przewidywanych potrzeb rynku pracy. Projektowanie oferty edukacyjnej na miarę tych potrzeb ma niwelować niebezpieczeństwo problemu alokacji absolwentów. Drugie stanowisko wskazuje na potrzebę kształcenia i wychowania osób samodzielnych, krytycznych, refleksyjnych i aktywnie uczestniczących w różnych sferach życia społecznego i zawodowego. Ten cel jest sytuowany w perspektywie projektowania karier, rozwoju zawodowego, aktywnego uczestnictwa w zmianach, a nie tylko alokacji na rynku pracy.

¹¹ A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*, New York 2012, s. 80.

¹² B.D. Gołębnik, *op. cit.*, s. 115.

¹³ F. Savater, *Ignoranci z dyplomami*, <http://rm.pl/important/fernando.savater.ignoranci.z.dyplo-mami.html> [dostęp: 11.11.2012].

W kontekście powyższych rozważań ciekawą propozycję stanowi model kapitału profesjonalnego. Pojęcie to zaproponowali Andy Hargreaves i Michael Fullan w pracy *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. W tej koncepcji kapitał profesjonalny jest funkcją kapitału ludzkiego, kapitału społecznego oraz kapitału decyzyjnego. Autorzy wskazują na konieczność podkreślenia różnicy w zakresie interpretowania pojęcia kapitału ludzkiego w naukach ekonomicznych i w kontekście edukacyjnym. O ile na gruncie ekonomii jest on postrzegany jako „ekonomicznie wartościowa wiedza i kompetencje, które mogą być rozwijane w ludziach szczególnie poprzez edukację i szkolenia”¹⁴, o tyle w perspektywie pedagogicznej kapitał ludzki odnosi się bardziej do wiedzy i umiejętności, które pozwalają uczestniczyć, współtworzyć, uczyć się. Są to kompetencje związane z przyszłością w taki sposób, że pozwalają optymalnie wykorzystywać szanse, które są aktualne tu i teraz. Rozwijanie kapitału rozumianego w kategoriach ekonomicznych ma przynieść rezultaty dopiero w przyszłości (dorosłości). Kapitał ludzki w ujęciu edukacyjnym daje możliwość odczytywania, interpretowania, wartościowania spraw, wydarzeń, trendów ważnych w perspektywie recentywnistycznej. Jest to bardzo ważna przesłanka dla projektowania celów doradczych. Student w trakcie całego okresu studiowania powinien mieć możliwość doświadczania sytuacji związanych z analizą, argumentowaniem, porównywaniem, nadawaniem znaczeń, także w kontekście planowania ścieżek edukacyjnych i zawodowych. Są to umiejętności, które umożliwią mu podejmowanie decyzji opartych na przemyślanych przesłankach na różnych etapach nie tylko kariery zawodowej, ale także życia.

Kapitał społeczny to zasoby społeczne. Są one konieczne zarówno na etapie poszukiwania pracy, jak i efektywnego realizowania zadań zawodowych. Autorzy tak podkreślają jego znaczenie:

kapitał społeczny odnosi się do tego, jak ilość i jakość interakcji i relacji społecznych wśród ludzi wpływa na ich dostęp do wiedzy i informacji, odnosi się do ich oczekiwań, poczucia obowiązku i zaufania; do tego jak daleko mogą oni stosować się do tych samych norm i kodeksów postępowania¹⁵.

Kapitał społeczny w obszarze aktywności zawodowej powinien być istotnym zasobem każdego absolwenta. Oznacza to, że optymalnym czasem rozwijania tego zasobu jest okres studiów. To kolejna ważna przesłanka dla projektowania wsparcia doradczego dla studentów. Umiejętności w zakresie networkingu i efektywnej pracy zespołowej to kompetencje transferowalne. W kontekście edukacji wyższej oznaczają one umiejętności w zakresie nawiązywania i utrzymywania relacji zawodowych i korzystania z zasobów dziedziny nauki lub branży zawodowej. Dla studenta sugeruje to potrzebę

14 A. Hargreaves, M. Fullan, *op. cit.*, s. 89.

15 *Ibidem*, s. 90.

nie tylko aktywnego uczestniczenia w organizacjach i stowarzyszeniach naukowych lub branżowych, ale także konieczność wysokiego poziomu kompetencji w zakresie autoprezentacji indywidualnych zasobów – tak w kontaktach indywidualnych, na forum grup i społeczności, jak również za pomocą technologii informacyjnych.

Cytowani autorzy, poza kapitałem ludzkim i społecznym, wskazują także na trzeci komponent kapitału profesjonalnego – kapitał decyzyjny. Jest on definiowany jako „zdolność do podejmowania samodzielnych osądów”¹⁶. Tak rozumiany kapitał związany jest z takimi kategoriami, jak wewnętrzsterowność, proaktywność, refleksyjność, niezależność myślenia. Kapitał decyzyjny odnosi się zarówno do myślenia, jak i działania. Pozwala uniezależnić się od myślenia grupowego, sposobu interpretowania świata narzucanego przez media, grupy społeczne, ale także uczelnie i rynek pracy. Umożliwia podejmowanie decyzji ukierunkowanych na realizację indywidualnych celów i wartości, pozwala na realne szacowanie własnych zasobów i możliwości w kontekście planowanych zamierzeń. Pozwala na uniezależnienie się od rankingów szkół i uczelni, prognoz dotyczących zawodów nadwyżkowych i deficytowych oraz innych prognoz dotyczących rynku pracy. Dane te są nadal brane pod uwagę, ale jako jedne z wielu przesłanek mających wpływ na projektowanie indywidualnych biografii.

Doradztwo akademickie a poradnictwo kariery

Kształtowanie postaw profesjonalnych to proces. Rozwijanie kapitału ludzkiego, społecznego i decyzyjnego wymaga czasu i treningu. Można przyjąć założenie, że czas studiów to optymalny okres na wspieranie studenta w rozwijaniu tych zasobów. Zadaniem uczelni jest w tym zakresie zaprojektowanie takiej usługi edukacyjnej i doradczej, która umożliwi powiązanie rzeczywistości akademickiej z zadaniami, jakie absolwenci będą podejmować na rynku pracy. Studenci mają coraz większą świadomość, że studia stanowią jeden z etapów planowania przyszłości zawodowej. Jest to etap wkomponowany w całościowy proces całonocnego uczenia. Niekiedy rodzi się napięcie dotyczące optymalnego wykorzystania szans, jakie daje studiowanie, nie tylko w kontekście zawodowym. Studenci wiedzą, że podczas rozmów kwalifikacyjnych będą pytani o doświadczenie, o kompetencje, o współpracę z innymi i realizację projektów społecznych. Poszukują alternatywnych propozycji, które pomogą im przygotować się do wejścia na rynek pracy. Niektórzy gubią się w liczbie ofert i propozycji. Przyjmują postawę, że im więcej, tym lepiej. Praktyka akademicka wskazuje liczne przykłady studentów studiujących kilka kierunków, zmieniających kierunki lub specjalizacje, łączywie korzystających ze wszystkich szkoleń i dodatkowych zajęć oferowanych

¹⁶ *Ibidem*, s. 93.

przez uczelnie. Inni próbują świadomie planować, wybierać, kształtować. Podczas studiów robią spójne ze studiowanym kierunkiem staże, pracują jako wolontariusze, udzielają się społecznie lub sportowo. Obie grupy potrzebują wsparcia doradczego. Na polskich uczelniach wyższych doradztwo dla studentów (i absolwentów) realizowane jest najczęściej w akademickich biurach karier. Jest to doradztwo ukierunkowane na pomoc w wejściu na rynek pracy. Biura karier funkcjonują na podstawie różnych rozwiązań organizacyjnych, jednak najczęściej ich działania koncentrują się na trzech obszarach – pośrednictwie pracy, organizacji szkoleń i indywidualnym doradztwie zawodowym. Jest to forma doradztwa dokładnie określona zapisem ustawowym. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 2004 roku definiuje zadania tych placówek. Należą do nich między innymi: dostarczanie studentom i absolwentom informacji o rynku pracy i możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych; zbieranie i udostępnianie ofert pracy, staży i praktyk zawodowych; pomoc pracodawcom w pozyskiwaniu odpowiednich pracowników; pomoc w aktywnym poszukiwaniu pracy¹⁷. Są to zadania integrujące doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy, których celem jest budowanie mostu między okresem studiów a koniecznością podejmowania aktywności zawodowej.

Aktualnie nikt nie neguje potrzeby działalności tego typu miejsc i nie podważa sensowności ich oferty. W kontekście rozważań dotyczących kapitału profesjonalnego czy kategorii *employability* uzasadnione jest pytanie, czy jest to oferta wystarczająca. W ofercie akademickich biur karier akcentowane są przede wszystkim kompetencje związane z aktywnym poszukiwaniem pracy, samozatrudnieniem, z procedurami aplikacyjnymi i rekrutacyjnymi oraz funkcjonowaniem w zespole pracowniczym. Nie jest to jednak oferta dopasowana – najczęściej jedno akademickie biuro karier obsługuje studentów wszystkich wydziałów swojej uczelni. Warto zastanowić się nad możliwościami zaproponowania studentom dodatkowej, komplementarnej do działalności biur karier, oferty doradczej, która z jednej strony będzie bezpośrednio korespondowała ze specyfiką studiowanej dyscypliny, a z drugiej mocniej akcentowała perspektywę recentywistyczną w myśleniu o karierze zawodowej. Pomocne może być tu rozróżnienie na dwa rodzaje doradztwa. Pierwszy określany jako poradnictwo kariery (*career counseling*) jest dobrze rozpoznany w polskiej teorii i praktyce doradczej. Jest to model realizowany w biurach karier. Drugi to doradztwo akademickie (*academic advising*). Podstawowe różnice między tymi podejściami ilustruje poniższe zestawienie.

¹⁷ Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy 2004, DzU z 2004 r., nr 99, poz. 1001 z późn. zm.

Tabela 1. Różnice pomiędzy poradnictwem kariery a doradztwem akademickim

	Poradnictwo kariery	Doradztwo akademickie
Miejsce realizacji	akademickie biura karier	wydziały
Osoby realizujące	doradca zawodowy, psycholog, pedagog, trener w zakresie rozwijania kompetencji społecznych	specjalista z danej dziedziny, pracownik wydziału
Kompetencje	doradcze	doradcze i decyzyjne
Cel	pomoc w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej	projektowanie ścieżki edukacyjnej
Perspektywa	„po studiach”	„na studiach”
Charakter	dowolny	dowolny lub obligatoryjny

Źródło: M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Między poradnictwem kariery a doradztwem akademickim – nowe obszary wsparcia doradczego dla studentów*, „Studia Edukacyjne” 2011, nr 17, s. 153.

Analizując powyższe zestawienie, warto zwrócić uwagę na kluczowe różnice. Doradztwo akademickie realizowane jest na wydziałach przez specjalistów z danej dyscypliny naukowej lub branży zawodowej. Są to osoby znające specyfikę swojej dyscypliny w wymiarze teoretycznym i praktycznym, na bieżąco monitorujące nie tylko najnowsze publikacje i badania, ale także dynamikę branżowego rynku pracy. Oznacza to, że mają kompetencje do tego, aby wspomagać proces projektowania ścieżki kształcenia oraz wskazywać, w jakie kompetencje i w jaki sposób warto inwestować poza tym, co oferuje uczelnia. Istotną różnicą jest zakres kompetencyjny. W doradztwie akademickim doradca ma także kompetencje decyzyjne. Decyzyjność dotyczyć może projektowania indywidualnych ścieżek edukacyjnych lub specjalizacyjnych. Podstawowym celem doradztwa akademickiego jest optymalne zaplanowanie procesu studiowania, dlatego dominującą perspektywą jest długość toku studiów. Indywidualne plany ścieżek kształcenia mogą korespondować z planami zawodowymi i aspiracjami studenta, jednak rynek pracy nie jest tu czynnikiem rozstrzygającym. Takie myślenie o doradztwie akademickim może być przydatne w kontekście planowania ścieżek kształcenia dla studentów studiów II stopnia, studiujących dwa kierunki lub specjalności, dla osób z istotnym doświadczeniem zawodowym. Bardzo ważnym adresatem tak projektowanej usługi doradczej powinni być także doktoranci. Jest to grupa szczególnie zagrożona marginalizacją na rynku pracy. Jeśli absolwenci studiów doktoranckich nie zostaną na uczelni, aby kontynuować karierę naukową, to ich sytuacja zawodowa może być szczególnie trudna. Po pierwsze dlatego, że absolwenci studiów magisterskich z ich

rocznika mają już kilkuletni okres doświadczenia zawodowego i często zajmują wyższe szczeble w drabinie kariery zawodowej. Po drugie mają oni zbyt wysokie kwalifikacje w relacji do rzeczywistych potrzeb rynku pracy. Pracodawcy unikają sytuacji, w których musieliby zatrudnić osobę, która ma wyższe kwalifikacje niż te, które są wymagane na konkretnym stanowisku pracy. W ofercie doradztwa akademickiego dla doktorantów szczególnie akcentuje się cele związane z pozyskiwaniem grantów, samozatrudnieniem, autoprezentacją i profilaktyką niepowodzeń na rynku pracy¹⁸.

Doradztwo akademickie jest w polskiej praktyce akademickiej nową formułą doradczą. Nie funkcjonuje ona w opozycji do poradnictwa kariery realizowanego w akademickich biurach karier. Jest to raczej propozycja komplementarna. Doradztwo akademickie to proces, którego celem jest zwiększenie świadomości i poczucia sprawstwa studenta. Jest to proces rozwojowy, wieloaspektowy, oparty na komunikacji i ukierunkowany na wspieranie studentów w powiązaniu ich celów życiowych i zawodowych z możliwościami edukacyjnymi. Doradca odgrywa rolę przewodnika, koordynatora i pośrednika pomiędzy studentem, uczelnią i innymi podmiotami, które mogą stworzyć studentom możliwość realizacji ich celów¹⁹.

Zakończenie

Myślenie i działanie w kategoriach kapitału profesjonalnego ukierunkowuje na pytanie o odpowiedzialność za projektowanie ścieżek edukacyjnych studentów i karier zawodowych absolwentów. Można przyjąć założenie, że im wyższy poziom odpowiedzialności za przebieg własnej kariery zawodowej, tym większy poziom kapitału profesjonalnego. Osoby deklarujące, że zadaniem uczelni (systemu) jest zadbanie o losy absolwentów, często demonstrują bierną postawę wobec szans i zagrożeń. Oczekują, że ktoś (np. wydział, akademickie biuro karier) powinien zatroszczyć się o odpowiednią alokację absolwentów na rynku pracy. Często czują się oszukani, że studiują na kierunku, na którego absolwentów nie ma szczególnego zapotrzebowania. Nierzadko rodzi to frustrację, na gruncie której pojawiają się nieprzemyślane decyzje o re kwalifikacji lub emigracji zarobkowej. Niepokojące jest to, że tej wiedzy nie uwzględnili przy wyborze kierunku studiów lub nie zorientowali się w trakcie trzech lub dwóch lat studiowania, jak wygląda oferta ich rynku pracy, jaka jest jego struktura i dynamika. Sytuacja ta stwarza wyraźną potrzebę oddziaływań doradczych w ramach doradztwa akademickiego. Ważne jest, aby na każdym poziomie studiów u wrażliwiać studentów na konieczność odpowiedzialnego i refleksyjnego projektowania własnej ścieżki kariery

¹⁸ J. Secrist, J. Fitzpatrick, *What Else You Can Do With a Ph.D. A Career Guide for Scholars*, Sage Publications 2001, s. 6-16.

¹⁹ Por. *National Academic Advising Association*, www.nacada.ksu.edu [dostęp: 15.11.2012].

edukacyjnej i zawodowej. Związane jest to z kształtowaniem proaktywnych postaw wobec własnych planów i zamierzeń. Student potrzebuje aktualnej i merytorycznej wiedzy o rzeczywistości zawodowej, w której chce uczestniczyć. Ta wiedza ma mu umożliwić zrozumienie potrzeb, trendów i mechanizmów. Te z kolei mogą się przełożyć na konkretne działania i wzrost motywacji do podejmowania wyzwań i ponoszenia odpowiedzialności.

ACADEMIC ADVISING IN THE CONTEXT OF SHAPING STUDENTS' PROFESSIONAL CAPITAL

Summary

The aim of the article is to show the role of advisory effects in the development of students' professional capital. The context of deliberations is a social debate concerning if and to what extent the offer of Polish schools corresponds to labour market needs. The article presents both modern labour market expectations towards students and general assessment criteria of potential employers suitability. Therefore, key categories are concepts of employability and professional capital. Two basic advisory strategies aimed at students were analyzed. The first one is advisory conducted by Academic Career Services and the second is academic advisory. Academic advisory is presented as an alternative to career counselling traditionally conducted at universities. The article presents possibilities of using this advisory strategy in the process of improving students' professional competence and qualifications.

Keywords: academic advising, employability, professional capital

Marcin Szumigraj

O POTRZEBIE ZMIANY W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH DORADCÓW

W badaniach nad poradnictwem kariery, które podejmuję od kilku lat, interesuje mnie między innymi to, na ile jego organizacja jest w stanie aktywnie wypełniać kierowane pod jego adresem oczekiwania i postulaty formułowane przez polityków oraz w jaki sposób doradcy realizują w codziennej pracy założenia czynione przez teoretyków i decydentów porządku społecznego.

Treść artykułu przedstawia wstępne wnioski z prowadzonych w latach 2011-2012, wraz ze studentami Uniwersytetu Zielonogórskiego (studiów II stopnia na kierunku pedagogika, specjalność: pomoc społeczna i socjoterapia), badań nad funkcjonowaniem doradców zawodowych w roli zawodowej. Celem podjętych badań było poznanie postawy doradcy zawodowego wobec wykonywanej przez niego pracy. Interesowało nas nie tylko to, co robi doradca, w jaki sposób realizuje on nałożone na niego obowiązki, ale byliśmy ciekawi, na ile jest on świadomy tych celów. Chcieliśmy poznać trudności doradców w wykonywanej przez nich pracy, byliśmy ciekawi, czy doradcy wypracowali jakiegokolwiek praktyki pozwalające im na radzenie sobie z nimi. Zakładaliśmy, że część doświadczanych trudności będzie związana ze zgłaszanymi przez klientów problemami. Dlatego też postanowiliśmy zebrać informacje również od osób korzystających z usług doradców. W badaniach udział wzięło 37 doradców pracujących na terenie dwóch województw: lubuskiego i dolnośląskiego. Byli to doradcy zatrudnieni w różnych instytucjach świadczących usługi poradnictwa zawodowego – centrach kariery, poradniach, szkołach. Badania polegały na przeprowadzeniu wywiadów z doradcami, którym zadawaliśmy kilka pytań. Jak wygląda ich dzień pracy, co konkretnie robią? Co wiedzą o efektach swojej pracy? Z kim współpracują i po co? Co jest dla nich trudne? W jaki sposób radzą sobie z trudnościami w pracy? Każdy z doradców był proszony o to, by w swoich odpowiedziach odnosił się do działań podejmowanych w ciągu ostatniego tygodnia. Natomiast klientów korzystających z poradnictwa pytaliśmy o to, co się zmieniło w ich sytuacji po spotkaniu z doradcą. Nie wszyscy rozmówcy godzili się na sporządzenie nagrań, w takim wypadku uzyskiwane odpowiedzi były notowane. Z kolei nagrane odpowiedzi w dalszej kolejności były spisywane. Zebrany w ten sposób materiał został podzielony na grupy ze względu na zagadnienie, którego dotyczył.

Dysponowaliśmy materiałem odnoszącym się do działań doradców, współpracy, napotkanych trudności, sposobów radzenia sobie z problemami. Uzyskaliśmy także opinie klientów zawierające pośrednie oceny pracy doradców. W dalszej kolejności podjęto próby kategoryzacji zgromadzonego materiału. W prezentowanym artykule ograniczam się jedynie do dwóch, moim zdaniem interesujących, kwestii: współpracy i integracji środowisk doradców oraz działań doradców stanowiących odpowiedź na zgłaszane potrzeby klientów. Oba te zagadnienia łączy wrażliwość specjalistów na potrzeby innych osób, dla których i dzięki pomocy których mogą oni świadczyć swoje usługi. W końcowej części artykułu staram się sformułować tezy dotyczące zmian w sposobach kształcenia studentów w obszarach pracy społecznej, które być może ułatwią przyszłym praktykom realizację ich zawodowych zadań i przyczynią się do pozytywnej realizacji postulowanych przez decydentów celów poradnictwa kariery w Polsce.

Konkluzje z badań zawarte w artykule wzbogacam o własne doświadczenia wyniesione z pracy w zespole roboczym do spraw współpracy w zakresie realizacji poradnictwa i informacji zawodowej w województwie lubuskim.

Postulaty formułowane pod adresem poradnictwa kariery

Od co najmniej 20 lat poradnictwo kariery w Polsce, podobnie jak i w innych krajach europejskich, jest jednym z ważnych narzędzi realizacji polityki społecznej. Zakłada się, że intensyfikacja w wykorzystywaniu tej formy społecznych oddziaływań przyniesie wiele korzyści i pomoże przezwyciężyć leżące u podstaw współczesnych europejskich społeczeństw problemy, takie jak na przykład rosnące bezrobocie, zwłaszcza młodych ludzi, rodzące nie tylko frustrację, ale i zagrażające demoralizacją licznych grup społecznych¹. Wśród kierowanych pod adresem poradnictwa kariery postulatów wymieniane są:

- sprzyjanie i umożliwianie osiągnięcia oczekiwanego poziomu rozwoju gospodarczego, podnoszenie wydajności rynku pracy,
- zwiększenie mobilności zawodowej i geograficznej obywateli UE,
- przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu,
- promowanie idei sprawiedliwości społecznej.

¹ Według danych Eurostatu stopa bezrobocia wśród młodzieży do 25. roku życia w Polsce wynosiła 27,7%. W całej Europie obserwuje się wyższy poziom bezrobocia wśród młodych ludzi. Średnia dla Unii Europejskiej to 22,1% źródło: *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2011 r.*, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.

W formułowanych i przyjmowanych przez Radę Unii Europejskiej rezolucjach² dotyczących poradnictwa kariery zakłada się, że realizacji antycypowanych celów mają towarzyszyć zmiany w codziennej pracy doradców, obejmujące między innymi poprawę dostępności i jakości usług poradniczych, zwiększanie jakości materiałów informacyjnych, a także odchodzenie doradców od dyrektywno-technicznego podejścia do wspomaganych w kierunku liberalnych rozwiązań – koncentrowania się w pracy na aspiracjach i potrzebach jednostek po to, by skutecznie wspierać osoby w efektywnym zarządzaniu ich własną karierą (*employability*). Oprócz postulatów odnoszących się do technicznej strony praktyki poradniczej podnosi się konieczność poszerzania współpracy pomiędzy organizacjami zajmującymi się poradnictwem kariery w ramach poszczególnych krajów, jak i wszystkich krajów członkowskich, przez budowę mniej lub bardziej sformalizowanych struktur – platform współpracy. Związane jest to z obserwacją, że problemy zawodowe współwystępują z innymi trudnościami w życiu obywateli i do ich skutecznego przezwyciężenia wskazane jest zintegrowane i szerokoprofilowe działanie specjalistów.

W polskich warunkach podnoszone postulaty swoim zasięgiem obejmują różnorodne instytucje, co w skali całego kraju daje liczbę kilkudziesięciu, jeśli nie setek, organizacji zajmujących się działalnością poradniczą wpierającą rozwój zawodowy obywateli. Wśród tych najważniejszych wymienić należy organizatorów poradnictwa zawodowego w Polsce: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Edukacji Narodowej, centra metodyczne: OHP, KOWEŻiU, Departament Rynku Pracy, stowarzyszenia zawodowe doradców³, realizatorów poradnictwa (szkoły wszystkich typów, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, Biura Karier, Mobilne Centra Informacji Zawodowej OHP, Młodzieżowe Centra Kariery, Powiatowe Urzędy Pracy, Centra Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, Centra Aktywizacji Zawodowej, różnorodne agencje poradnictwa zawodowego)⁴. W tym celu pojawiają się ważne inicjatywy w różnych częściach kraju, będące odpowiedzią na kierowane wobec poradnictwa postulaty, takie jak na przykład: Lubuskie Forum Poradnictwa Zawodowego, Wrocławska Sieć Biur Karier czy Radomska Szkoła Dobrych Praktyk.

² Rezolucja Rady Unii Europejskiej *Guidance Throughout Life in Europe* z dnia 27-28 maja 2004; Rezolucja Rady Unii Europejskiej *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* z dnia 21 listopada 2008.

³ Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Narodowe Forum Doradztwa Kariery.

⁴ M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Warszawa 2011.

O współpracy pomiędzy doradcami

„Doradcy nie wykonują swojej pracy w izolacji, lecz współpracują między sobą, z różnymi instytucjami, szkołami, pracodawcami, innymi specjalistami i rodzicami”⁵ – tak brzmi jedna z pierwszych tez, która inspirowała powołanie Lubuskiego Forum na Rzecz Poradnictwa Zawodowego. Celem przywoływanej inicjatywy była nie tylko odpowiedź na formułowane przez polityków europejskich postulaty, ale rzeczywista potrzeba wspólnego dążenia do poprawy dostępności do usług poradnictwa kariery dla całej populacji regionu, zespołowe rozwiązywanie napotykaných problemów w codziennej pracy doradców. Jednakże współpracujący w ramach tej struktury specjaliści paradoksalnie doświadczają również trudności związanych z brakiem współpracy i wymiany informacji, dzielenia się z innymi swoim doświadczeniem i wiedzą. I tak na przykład specjaliści zasiadający w zespole do spraw współpracy nie rozumieją, czemu współpraca pomiędzy nimi ma służyć, stąd nie tylko nie odczuwają jej potrzeby, ale także nie stanowi ona dla nich priorytetu. Niektórzy z nich są roszczeniowo nastawieni wobec pozostałych kolegów, deklarując jedynie potrzebę informacji i otrzymania atrakcyjnych metod pracy od innych. Paradoksem jest to, że wielu doradców w trakcie indywidualnych rozmów i prywatnych kontaktów podkreśla własne osamotnienie w pracy i emocjonalne przeciążenie problemami klientów. Jednocześnie ci sami doradcy nie podejmują realnych kroków, by to zmienić, niechętnie dzielą się z innymi troskami, które w ich pracy się pojawiają. Z łatwością za to podczas prowadzenia badań dostrzegano, że często reagują oni niechęcią i otwartym oporem przed jakimikolwiek próbami nawiązania ściślejszego kontaktu w celu wspólnego zaradzenia trudnościom.

Jak mogłaby wyglądać współpraca doradców kariery, a także innych specjalistów z zakresu pomocy społecznej? Dotychczasowe doświadczenia w tym względzie wskazują na koncentrowanie się wysiłków wokół dwóch celów. Pierwszy z nich można nazwać zdobywaniem środków na działalność merytoryczną. Drugi zaś jest ukierunkowany na dzielenie się wiedzą metodyczną. Jak zauważyła Tatiana Witwicka-Dudek – pozbawienie instytucji poradniczych mecenatu i zarządzania ze strony aparatu państwa spowodowało, że zostały one zmuszone do poszukiwania środków mogących zapewnić im przetrwanie, a sami doradcy zaczęli poszukiwać kontaktów pomiędzy sobą w celu zdobycia „siły przebicia” w pozyskiwaniu funduszy⁶. Z kolei chęć wymiany merytorycznych zagadnień, motywacja, by dostarczać sobie wzajemnie wsparcia w codziennej pracy

⁵ A. Andrysiak, D. Bogaczyk, B. Kluj, K. Krasowska, K. Twardowska, *Raport ze spotkania roboczego Forum Poradnictwa Zawodowego województwa lubuskiego zorganizowanego w ODN w Zielonej Górze 29-30.06.2009 r.*, [w:] *Całozyciowe poradnictwo zawodowe w ramach Lubuskiego Paktu na Rzecz Zatrudnienia*, red. Z. Wołk, Zielona Góra 2009, s. 4.

⁶ A. Witwicka-Dudek, *Proces formalizowania Dolnośląskiej Sieci Biur Karier*, [w:] *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wrocław 2008.

doradczej, były ważnym czynnikiem organizującym pojawienie się „Szkoły Dobrych Praktyk” w Radomiu w latach 2003-2005⁷.

Wydaje się jednak, że pragmatyczne przesłanki nie stanowią w dłuższej perspektywie czasu właściwego zaplecza i potencjału współpracy, a sprzyjają rywalizacji pomiędzy poszczególnymi specjalistami i instytucjami, z których każda chce zwrócić uwagę innych na własne dokonania w określonej dziedzinie. Widoczny jest brak pomysłu i ducha działania, dostrzegania całościowego celu swojej działalności, jaką powinno być wspomaganie rozwoju i optymalne rozwiązanie życiowych problemów, w tym zawodowych, dla usługobiorców pomocy i poradnictwa. Tego typu założenia obecne są na przykład w zapomnianej już nieco koncepcji poradnictwa biodromalnego słowackiego paradoznawcy Józefa Kosco. Przypomnę, że zakładanym celem poradnictwa biodromalnego było wspieranie wyborów dróg życiowych poszczególnych jednostek i wzmacnianie ich potencjału. Dla wspomnianej koncepcji charakterystyczne jest holistyczne patrzeć na jednostkę, jej funkcjonowanie w kontekście biologicznym, społeczno-kulturowym i technologicznym, a co za tym idzie – brak specjalistycznych i wąskich podziałów dotyczących poszczególnych sfer ludzkiego życia, które niejednokrotnie stanowią kryterium specjalizacji doradczej⁸. Konsekwencją przyjętych przez słowackiego psychologa założeń było również to, że wspomagający rozwój jednostki specjaliści zobligowani byli do ścisłej współpracy ze sobą w zakresie udzielanej pomocy podopiecznym po to, by stymulować i optymalizować ich wszechstronny rozwój.

W polskich warunkach, w obszarze szeroko rozumianej pomocy społecznej, współpraca pomiędzy specjalistami nawet w obrębie jednej instytucji jest utrudniona. Dobroniega Trawkowska zwracała uwagę na zjawisko „iluzji współpracy” w instytucjach pomocy społecznej, wskazując na powszechność tego zjawiska, towarzyszące temu konflikty, ostrą rywalizację pomiędzy pracownikami, negowanie wartości pracy innych wydziałów w instytucjach, dyskryminowanie wybranych pracowników w dostępie do informacji, a także wadliwy i nieetyczny styl zarządzania personelem⁹.

Badania własne prowadzone w latach 2005-2007 wskazywały na kilka czynników utrudniających współpracę pomiędzy specjalistami z urzędów pracy, szkół, ośrodków pomocy społecznych. Wśród nich należałoby wymienić przede wszystkim: zakładanie partykularnych interesów własnej instytucji nad dobro klienta ujawniające

⁷ A. Wierzchowska-Szymanek, *Rola poradni psychologiczno-pedagogicznej w okresie transformacji doradztwa zawodowego*, [w:] *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom 2005.

⁸ J. Kosco, I. Rapos, E. Rybarova, *Współczesna psychologia rozwojowa a psychologia „drogi życiowej”*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, S. II, t. 8, Warszawa 1978; A. Kargulowa, *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i paradoznawstwie*, Wrocław 1996.

⁹ D. Trawkowska, *Działania pozorne w ośrodkach pomocy społecznej – przyczyny i skutki*, „Praca Socjalna” 2009, nr 2.

się w literalnie rozumianej lojalności wobec własnego miejsca pracy i dążeniu do przetrwania własnej instytucji; brak zaufania do innych osób i specjalistów, widoczny w przypisywaniu im motywów niejednokrotnie złośliwej i nieuczciwej konkurencji i rywalizacji¹⁰. Wymieniane czynniki wydają się ulegać wzmocnieniu w przypadku doradców zawodowych. Prawdopodobnie ma to związek ze znacznym wzrostem liczby instytucji, w których świadczone są usługi poradnictwa kariery. Przy czym warto zauważyć, że profil klienta w każdej z placówek jest podobny. Przyczynia się to do intensyfikacji działań poszczególnych placówek w celu pozyskania odpowiedniej liczby korzystających z jej usług klientów. Ponadto spontaniczność w powoływaniu nowych instytucji poradnictwa kariery utrudnia precyzyjne formułowanie celów działania, a to skutkuje brakiem rozłączności w poszczególnych aspektach ich funkcjonowania. Wyniki przywoływanych badań wskazują, że wśród doradców występuje znaczne zróżnicowanie jakościowe, liczne są osobiste uprzedzenia pomiędzy doradcami, którzy wzajemnie się oskarżają, czują zazdrość i kierują pod swoim adresem pretensje o warunki pracy.

Aktualne badania wyraźnie ilustrują, że w świadomości doradców nieobecne jest myślenie o innych specjalistach w formie współpracy. W grupie doradców kariery, co jest uderzające, kategoria współpracy zwykle obejmuje tandem doradca i jego klient. Dla większości doradców (25) pojęcie współpracy zarezerwowane jest do opisu działań, które podejmuje on razem z klientem – osobą poszukującą pracy, bezrobotną, uczniem lub pracodawcą. Charakterystyczna dla tej postawy jest następująca wypowiedź pytania o współpracę doradcy:

W skład współpracy doradcy z klientem wchodzi zorientowanie się, jakie problemy ma klient, czyli jak skutecznie ma szukać pracy [...] współpraca klienta z doradcą jest konieczna, aby klient mógł się zorientować, w jakim kierunku zmierza, jakiej pracy ma szukać [...];

inny dodaje:

[...] współpracujemy również z pracodawcami. Pomagamy w znalezieniu odpowiednich pracowników każdemu pracodawcy, który zwróci się o pomoc.

Zdecydowanie rzadziej kategoria współpracy rozważana była w odniesieniu do wspólnych działań specjalistów nad pomocą klientowi w rozwiązaniu jego problemu i była podniesiona przez dwóch doradców – zatrudnionego w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz w biurze karier.

¹⁰ M. Szumigraj, *Zastosowanie metody dokumentarnej w badaniach poradniczych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2008, t. 9, red. M. Olejarz; M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery. Systemy...*

Współpraca poradni z pozostałymi poradniami, szkołami oraz innymi placówkami ma służyć poprawie świadczonej uczniom pomocy [...], a także wzbogacaniu wiedzy i umiejętności psychologów, pedagogów i innych specjalistów.

Doradca zatrudniony w biurze karier podkreślał rolę współpracy z innymi specjalistami, która jego zdaniem umożliwia *lepszy kontakt i tym samym zrozumienie klienta, jego potrzeb i celu.*

Tworzenie zespołów współpracujących nad rozwiązaniem problemów klienta jest obecnie praktyką marginalną w poradnictwie kariery. Jednak w grupie rozmówców znalazło się trzech doradców optujących za współpracą obejmującą *stworzenie dobrze funkcjonującego systemu doradztwa zawodowego; inicjatyw na rzecz rozwoju poradnictwa zawodowego; podpisywania partnerstwa.*

Jednakże w tej grupie doradców tylko jeden deklarował, że *wymienia informacje o bieżącej działalności z innymi podmiotami.* Wśród pozostałych badanych doradców żaden nie dzielił się regularnie informacjami z innymi. Doradcy informowali jedynie, że kontaktują się z kuratorami, pracownikami socjalnymi i nauczycielami, ale rzadko podejmowali z nimi stałą, długoterminową współpracę. Mówili również o kontaktach z różnymi zakładami pracy, a nawet policją i wojskiem, jednak współpraca ta w większości przypadków sprowadzała się do uzyskiwania informacji od innych instytucji o możliwościach uzyskania pomocy materialnej (zasiłkach i świadczeniach) oraz ewentualnych możliwościach podjęcia zatrudnienia, na przykład w formacjach mundurowych. Wypowiedzi te sprowadzały się do ogólnych wskazań typu: *jako doradca współpracuję z Miejskim Ośrodkiem Pomocy Społecznej i Centrum Pomocy Rodzinie; współpracuję również z Ośrodkiem Leczenia Uzależnień, gdyż to właśnie brak pracy i perspektyw na zmiany jest częstym powodem popadania w nałogi.*

W wypowiedziach doradców na temat współpracy uderza całkowity brak przykładów praktyk toczonych dyskusji nad sposobami udzielania pomocy klientom, brak przykładów wzajemnego wsparcia dla siebie. Znamienne jest to, że jednocześnie doradcy w udzielanych odpowiedziach wyraźnie sygnalizowali, że oczekują od pozostałych specjalistów współpracy, polegającej na przekazywaniu im informacji o działaniach innych podmiotów w obszarze pomocy społecznej czy trendów rynku pracy. Sami nie czuli się jednak zobligowani do informowania innych o podejmowanych przez siebie działaniach wobec klientów. Obserwowanym wyjątkiem w braku wspólnych działań w tym zakresie było przekazywanie sobie kart wizytowych i folderów informacyjnych, które miało służyć pozyskaniu szerszej grupy klientów.

Wypowiedzi doradców jednoznacznie wskazują, że oczekują oni (a nawet żądają) gwarancji regularnego otrzymywania informacji od innych instytucji, jednocześnie stroniąc od przekazywania jakichkolwiek danych innym podmiotom. Oczekują two-

rzenia stałego, ale jednokierunkowego systemu przepływu informacji do siebie. Jest to uzasadniane w następujący sposób:

[...] musimy pozyskiwać informacje niezbędne do planowania kariery zawodowej naszego klienta, stąd potrzeba, żeby inni włączyli się do współpracy z nami i dostarczali tego, co jest ważne dla naszej pracy.

Zebrany materiał ilustruje, że doradcy często są zatrudnieni w instytucjach, które formalnie tworzą „zespół” różnych specjalistów, ale praktycznie każdy pracuje samodzielnie, klient jest „przypisany” do określonego doradcy (często trafia do niego „z przypadku”) i tak długo, jak korzysta z pomocy instytucji, spotyka się z tym jednym doradcą. Bywa, że jest diagnozowany przez innych specjalistów, ale nad rozwiązaniem problemów zazwyczaj pracuje z doradcą, do którego zgłosił się (lub został skierowany) po raz pierwszy.

Rzadko kiedy klienci mają odwagę zmienić doradcę, najczęściej, gdy są niezadowoleni, rezygnują w ogóle z usług poradni. Nieczęsto też – po rozpoznaniu potrzeb – są kierowani przez doradców do innych kolegów. W mojej opinii powodem takiej praktyki może być uniwersalizm doradców zawodu, którzy nie „specjalizują się” we wspomaganiu rozwoju kariery. Dodatkowym czynnikiem może być lęk przed wewnętrzną oceną środowiska – obawa o przypisanie niekompetencji. Ponadto brak współpracy z innymi specjalistami wzmacnia przyjmowanie indywidualnej odpowiedzialności i wyklucza współodpowiedzialność za dobro klienta, co wtórnie utrudnia nawiązywanie współdziałania.

Dodatkowym czynnikiem, który może utrudniać podejmowanie współpracy pomiędzy doradcami jest praktyczny brak wglądu osób z zewnątrz w to, co dzieje się za zamkniętymi drzwiami poradni. Zasada poufności i dyskrecji bywa używana jako usprawiedliwienie zakazu uczestnictwa w procesie doradczym osób z zewnątrz (innych specjalistów, a nawet studentów na praktykach) wynikającego z obawy przed oceną czy krytyką. Praktycznie nieobecne jest superwizowanie własnej pracy przez doradców kariery. Dzielenie się własnymi doświadczeniami, problemami, niepowodzeniami jest rzadko spotykane. Zwykle ma ono miejsce w kulisach, półoficjalnie, a najczęściej spotykanym sposobem radzenia sobie z trudnościami jest ich przemilczanie lub udawanie, że wszystko jest dobrze. Próbując zrozumieć, skąd bierze się owa niechęć do ujawniania zawodowych problemów, wspólnego działania na rzecz realnej poprawy jakości świadczonych usług, dochodzę do wniosku, że owe paradoksy współpracy/niewspółpracy wynikają ze specyfiki przygotowania do zawodu doradcy. Studenci na ogół nie są szkoleni do pracy zespołowej, a jedynie do indywidualnej pracy z klientem lub samodzielnej pracy z grupą. Warsztat doradcy, którego uczymy, jest oparty na działaniu indywidualnym, w którym każdy doradca samodzielnie używa swego osobistego

potencjału. Akcentowanie indywidualnego podejścia w poradnictwie, obwarowanego rozumiałą zasadą poufności, jest być może powodem trudności doradców w stosowaniu się do współpracy z innymi specjalistami. Możliwe, że trening edukacyjny i zawodowy, jaki przechodzą doradcy, powoduje, że w późniejszym czasie nie są zdolni do tworzenia trwałych sieci instytucji i specjalistów wspomagających klientów. Niewykluczone, że jakąś rolę mogą tu odgrywać doświadczenia historyczne czy lęk przed utratą pracy (w przypadku podejrzenia o niekompetencję), a także czynniki leżące po stronie biurokratycznej organizacji. Wnioski te jednak mają charakter hipotez i wymagają dalszych badań.

Wokół potrzeb – współpraca doradców z klientami

Relacja z klientem jest w praktyce poradnictwa podstawową kategorią i buduje codzienność tej praktyki. Jak wynika z wypowiedzi doradców – jest ponadto dominującą kategorią współpracy. Sposób, w jaki doradcy postrzegają problemy klienta, decyduje w dużej mierze o rodzących się celach ich pracy. Próbując zatem poznać charakter tej współpracy, należałoby poznać cele, dla których ta współpraca jest nawiązywana, a zatem identyfikowanie potrzeb klientów przez doradców. Z przeprowadzonych z doradcami rozmów wynika, że klasyfikują oni potrzeby klientów do dwóch grup, wokół których organizują swoje działania.

- Pierwszą grupę można nazwać potrzebami informacyjnymi. Tego typu potrzeby odczuwają klienci poszukujący informacji o sobie (własnych predyspozycjach), o rynku edukacyjnym lub rynku pracy, o sposobach tworzenia atrakcyjnych dokumentów aplikacyjnych, o metodach stosowania „różnych trików” wykorzystywanych w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej.
- Drugą grupę stanowią potrzeby emocjonalne, zgłaszane przez klientów poszukujących wsparcia w trudnej sytuacji życiowej.

Pierwsza grupa problemów sugeruje, iż doradcy opierają się na przeprowadzanej wnikliwej diagnozie potrzeb i oczekiwań klientów. Nic bardziej mylnego. Okazuje się, że proponowane działania wynikają z ich z góry założonej hipotezy odnośnie do tych potrzeb. Mimo zindywidualizowanych kontaktów nie pracują metodą indywidualnego przypadku, posługują się jedynie narzuconym z zewnątrz bądź wypracowanym osobiście szablonem postępowania. Na ogół nie rozpoznają rzeczywistych potrzeb klientów, próbując jedynie przypisać im oferowany przez siebie format pomocy. Wśród klientów udzielających nam wypowiedzi w badaniach były osoby, które dostrzegały automatyzm i ogólnikowość pozyskiwanych informacji u doradców:

[...] w moim przypadku porady te miały tylko informacyjny charakter i nie wniosły praktycznie nic nowego do mojej sytuacji jako osoby bezrobotnej;

[...] zostałam potraktowana pośpiesznie i nie jestem zadowolona z rezultatów tego spotkania [...] pani podkreślała, że w tym zawodzie bardzo ciężko mi będzie znaleźć pracę. Natomiast zapytana o to, jakie mogłabym podjąć ewentualnie drugie studia, aby moja sytuacja była korzystniejsza, odpowiedziała, że nie potrafi mi w tej chwili pomóc.

Były też jednak takie osoby, które doceniały zakres pozyskanych informacji, choć o nie nie prosiły. Korzystały z wiedzy i chęci dzielenia się doradców swoimi kompetencjami. Na przykład:

Chciałam się dowiedzieć, w jakich kierunkach mogłabym się ewentualnie kształcić, aby podnieść swoje kwalifikacje. Poznałam za to swoje mocne i słabe strony, nauczyłam się też wielu cennych trików związanych z rozmową kwalifikacyjną.

Jeśli chodzi o drugą grupę klientów z problemami natury emocjonalnej, to są oni odbierani przez doradców jak „intruzi”, którzy sami nie wiedzą, czego chcą. Uważa się ich za osoby „marnujące” cenny czas specjalistów, który mogliby spożytkować na coś innego, „konkretnego”. Jak sugerują sami doradcy kariery, tacy klienci są najczęściej (prędzej czy później) odprowadzani, „spychani” do innych specjalistów: psychologów czy psychoterapeutów. Pozostawia się im możliwość powrotu w sytuacji, kiedy już będą wiedzieć, czego „konkretnego” od doradczy kariery chcą. Ilustracją tego typu postawy była wypowiedź doradcy z urzędu pracy:

Najczęściej przychodzą osoby o niskich kwalifikacjach oraz długotrwale pozostające bez zatrudnienia. Często nadużywający alkoholu, z poważnymi problemami. Nie mamy możliwości skierowania ich na szkolenia podnoszące kwalifikacje, bo i tak nie będą w nich brać udziału. Mówię im, żeby najpierw się wyleczyły, odsyłamy do ośrodków uzależnienia, ale nie wiem, czy tam trafiają. Nie zdarzyło mi się, żeby ktoś taki wrócił ponownie.

Wydaje się zatem, że współpraca doradcy z klientem służąca zaspokojeniu potrzeb informacyjnych i emocjonalnych nie zawsze przebiega satysfakcjonująco, co znajduje wyraz w krytycznych ocenach dokonywanych przez usługobiorców. Trudności we wzajemnym „spotkaniu się” i podjęciu współpracy doradców kariery i klientów wynikają jeszcze ze specyfiki polskiego rynku pracy. W sytuacji wysokiego bezrobocia, popularności krótkoterminowych umów pracy, oczekiwania klientów są najczęściej jednoznaczne. Klienci chcą pracy!¹¹ Zakładają, że doradcy pomogą im w znalezieniu stałego zatrudnienia, co w konsekwencji poprawi ich sytuację materialną. Natomiast doradca kariery oferuje cały wachlarz ofert, ale nie daje realnie pracy. To na starcie współpracy buduje wzajemną frustrację i niechęć. Co więcej, jak się okazuje, działania

¹¹ Por. M. Szumigraj, *Byłyśmy naiwne – o doświadczeniu klientów poradnictwa zawodowego*, [w:] *Niejednoznaczność poradnictwa*, red. E. Siarkiewicz, Zielona Góra 2004.

doradców ograniczające się do przekazywania informacji nie pomagają w szybkim osiągnięciu ważnego dla klientów celu. Wciąż nie znajdują oni pracy lub – jeśli nawet im się powiedzie – nie jest to praca spełniająca ich oczekiwania. Klienci poradnictwa kariery są zdania, że zbyt często kieruje się ich na szkolenia, z których nic nie wynika. W dalszym ciągu nie potrafią zmienić swojej sytuacji życiowej i podjąć zatrudnienia. Nie jest to wina braku umiejętności, ale niedostatecznej liczby miejsc pracy na rynku lub deficytu infrastruktury, głównie komunikacyjnej, co wielu osobom skutecznie uniemożliwia podjęcie zatrudnienia poza miejscem zamieszkania. Dla tych klientów kontakt z doradcą jest dodatkową frustracją, bo w jego wyniku doświadczają oni niezrozumienia, odrzucenia i przekonania, że nikt i nic nie jest w stanie im pomóc.

Współpraca doradców zawodowych z klientami koncentrująca się na osiągnięciu celów, co do których istnieje małe prawdopodobieństwo ich realizacji, stanowi z tego punktu widzenia grę i jest przykładem „iluzji współpracy” – jest działaniem pozornym. Z tego powodu nie przyczynia się do urzeczywistniania kierowanych pod adresem poradnictwa kariery postulatów społeczno-ekonomicznych.

Zmiany w edukacji

Wobec ustaleń wynikających z zebranych w badaniu opinii doradców i ich zestawieniu z formułowanymi przez polityków postulatami naturalnie rodzi się pytanie o to, co można zmienić, by poradnictwo realizowało kierowane pod jego adresem oczekiwania. Co poradnictwo kariery może zdziałać w sytuacji, kiedy obserwujemy stały spadek jakości życia obywateli wskutek kryzysu ekonomicznego i zmniejszającej się podaży na rynku pracy? Nie potrafię udzielić jednoznacznej odpowiedzi. W polskich warunkach klientami poradnictwa kariery najczęściej są ludzie poszukujący pracy, często pozostający w trudnej sytuacji materialnej, którym zależy na zdobyciu pracy i uzyskiwaniu dochodu pozwalającego na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Obecna praktyka poradnictwa kariery, ograniczona do informacji, które w niewielkim stopniu pomagają ludziom w znalezieniu zatrudnienia, nie jest w stanie przeciwdziałać marginalizacji i wykluczeniu społecznemu (a wręcz odwrotnie – działa stygmatyzująco). Praktyka ta wydaje się daleka od owocnej współpracy pomiędzy doradcą a klientem. Polityce inkluzji nie sprzyja również zamknięcie doradców na współpracę z innymi specjalistami i pozostawanie głuchymi na realne potrzeby klientów. Jak można to zmienić? Wydaje się, że realnych pomysłów należy upatrywać w edukacji kolejnych adeptów poradnictwa. Jako teoretyk i nauczyciel, który przygotowuje studentów do pracy w poradnictwie kariery i pomocy społecznej, uważam, że możemy zmienić dwie rzeczy. Po pierwsze uczciwie przyznać, że poradnictwo kariery nie jest działalnością społeczną, która stanowi panaceum na wzrost bezrobocia, i jego możliwości

oddziaływania są znacznie skromniejsze niż oczekiwania wynikające z politycznych dyrektyw. Tę krytyczną, ale jestem przekonany, że realistyczną tezę należy wyklądać od pierwszych godzin zajęć, demaskując w ten sposób małą realność politycznych postulatów i założeń. Utrzymywanie tej iluzji przyczynia się jedynie do generowania pozornych działań ze strony kolejnych grup i pokoleń specjalistów.

Po drugie sądzę, że możemy zmienić sposób kształcenia studentów. Zdecydowanie większy nacisk położyć na uczenie studentów analizowania potrzeb klienta. W programie studiów dominującym przedmiotem powinna stać się umiejętność współpracy z innymi nad pomaganiem człowiekowi w radzeniu sobie w wyjściu z trudnej i skomplikowanej sytuacji życiowej. Tworzenie zespołów interdyscyplinarnych już na etapie kształcenia – wprowadzanie tej formy pracy do zajęć z metodyki zawodu wydaje się obiecujące. Jak wynika z badań dydaktyków, uczenie współpracy przez pracę zespołową wzbudza większą motywację u studentów dzięki występującej synergii energii. Członkowie grup podejmujących razem działania skuteczniej uczą się jeden od drugiego, zwiększa się ich aktywność intelektualna, a także – co ma kolosalne znaczenie w pracy późniejszych specjalistów od pomagania – pojawiają się pozytywne uczucia wobec partnerów współpracy, kreują się nowe relacje i pojawia się życzliwe patrzenie na innych ludzi. Rodzi się szacunek i zdecydowanie zmniejsza obojętność wobec innych¹². Cenna wydaje się praktyka wykorzystywania w kształceniu studentów poradnictwa i pracy socjalnej przykładów pracy zespołowej w rozwiązywaniu realnych problemów klientów pomocy społecznej i poradnictwa zawodowego. Kształtowanie postawy współpracy może odbywać się przy wykorzystywaniu nietradycyjnej dydaktyki, jaką jest na przykład wykorzystanie etnografii performatywnej w edukacji studentów przygotowujących się do pracy w poradnictwie zawodowym i pomocy społecznej¹³. Metoda etnografii performatywnej – w dużym skrócie – polega na budowaniu symulacji realnych problemów społecznych w „naturalnym” środowisku, a dzięki temu uczący się mają okazję doświadczać zbliżonych przeżyć, mogą się nimi wymieniać i wspólnie podejmować działania. Autorki w publikacji *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców* wskazują na nabywanie cennych dla osób pomagających umiejętności – współpracy, wrażliwości, identyfikacji, zaangażowania, odpowiedzialności, umiejętności radzenia sobie z oceną i krytyką, zaufania, a także elastycznego i twórczego myślenia w rozwiązywaniu problemów, co prowadzi w konsekwencji do stawiania się refleksyjnym praktykiem. Jak sądzę, jedynie wprowadzanie zmian w edukacji studentów kierunków społecznych daje szansę na

¹² B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Warszawa 1999.

¹³ E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał, *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Kraków 2012.

poprawę współpracy pomiędzy specjalistami w przyszłości, co – być może – zbliży nas do realizacji wizji zawartych w politycznych deklaracjach.

ABOUT CHANGING NEEDS IN STUDENTS' COUNSELLING EDUCATION

Summary

The paper demonstrates preliminary conclusions of the research conducted with participation of the students of the University of Zielona Góra in the second half of the school term in 2012. The research concerned mutual cooperation between the counselors themselves as well as the clients' perception of their services and professional roles. The purpose of this study was to investigate the attitudes of counsellors to their work. The author was interested in what the counsellors are doing, how they perform the duties imposed on them and also if the counsellors are aware of these aims. The researcher was interested in finding by the counsellors the difficulties in their work and the ways they developed to cope with them. The study consisted in gathering the counsellors' opinions from two provinces of Poland, Lubuskie and Lower Silesia. The consultants were employed in different institutions like, for example, student and adult career centers, counselling facilities and schools. Altogether there were 37 people. The counsellors were asked about what their day job is and what exactly they do, what they know about the effects of their work, who they work with and why, what is difficult for them, how they cope with difficulties at work. The author's comments on the research and conclusions are based on his professional experience in a special career counselling and guidance cooperation working team in the Lubuskie Province. The author intended to limit himself to two issues only, and these are: cooperation and integration of counsellors and their responding to their clients' needs. He describes unsatisfactory state in this regard. In the final part the author formulates the thesis for changes in the way the education of counsellors and social work students is conducted, which in his opinion would facilitate the realization of their future professional practice tasks.

Keywords: professional role, cooperation, interdisciplinary education

Joanna Dec

SPECYFIKA PORADNICTWA OKOŁOTESTOWEGO

Od rozpoznania i opisania pierwszego przypadku zakażenia HIV minęło ponad trzydzieści lat. Wiedza dotycząca epidemii HIV/AIDS jest coraz obszerniejsza. Znalezione są drogi zakażenia oraz jego przebieg. Wiadomo już, w jaki sposób można uniknąć infekcji. Osoby żyjące z HIV/AIDS¹ mogą liczyć na coraz lepszą pomoc, opiekę lekarską i leki nowej generacji, które pozwalają na dłuższe i lepsze życie. Powstają nowe, świetnie opracowane kampanie i programy profilaktyczne. Jednak w dalszym ciągu tematyce HIV/AIDS towarzyszą liczne mity oraz stereotypy, a poziom AIDS-fobii² i nietolerancji wobec osób żyjących z HIV/AIDS pozostawia wiele do życzenia. Wciąż wzrasta odsetek nowych zakażeń. W Polsce od początku epidemii (1985 r.) do września 2012 roku zakażenie HIV stwierdzono u 16 053 osób. Każdego roku w Polsce wykrywa się ponad 800 zakażeń HIV. Codziennie w Polsce średnio trzy osoby dowiadują się o tym, że są zakażone HIV. W większości są to osoby młode, w wieku 20-29 lat. Nadal zbyt mało ludzi wykonuje testy w kierunku wykrycia zakażenia³. Niektórzy poddają się testom, jednak nie towarzyszy temu poradnictwo okołotestowe, bez którego testowanie nie ma większego sensu. Niestety, statystyki te nie napawają optymizmem i wskazują, iż z epidemią HIV/AIDS będziemy się jeszcze borykać przez wiele lat.

Celem artykułu jest przybliżenie idei poradnictwa towarzyszącego wykonaniu testu w kierunku HIV (poradnictwo okołotestowe), jego celów, założeń oraz specyfiki. Mowa będzie w szczególności o poradnictwie przed testem, jak i po nim – zasadach tego poradnictwa, jego warunkach oraz towarzyszących mu określonych procedurach. Podejmę także rozważania na temat ograniczeń owego poradnictwa oraz trudności, jakie mogą mu towarzyszyć zarówno po stronie pacjenta, jak i doradcy.

¹ Zamiennie używa się określeń: osoba zakażona HIV, HIV dodatni, HIV pozytywny, seropozytywny.

² Obsesyjny strach przed HIV/AIDS, osobami żyjącymi z HIV/AIDS, paniczny lęk przed zakażeniem HIV, zaburzenie o charakterze nerwicowym, w którym osoba uważa, że jest zakażona HIV.

³ Zamiennie używa się określeń: test w kierunku HIV, test na obecność przeciwciał anty-HIV, test przesiewowy.

Definicja i filozofia poradnictwa okołotestowego

Światowy Program na rzecz Walki z AIDS (*Global Programme on AIDS*, GPA⁴) definiuje poradnictwo okołotestowe jako poufny dialog pomiędzy klientem/pacjentem a osobą prowadzącą poradnictwo (doradcą), mający na celu poradzenie sobie przez klienta ze stresem i napięciem emocjonalnym (obniżenie poziomu lęku), udzielenie wsparcia i umożliwienie mu podjęcia osobistych decyzji dotyczących HIV/AIDS⁵. Proces poradnictwa zawiera ocenę indywidualnego ryzyka zakażenia HIV, ułatwia podjęcie świadomej decyzji o wykonaniu testu w kierunku HIV, ułatwia podjęcie działań zapobiegających zakażeniu w przyszłości oraz promowanie bezpiecznych zachowań.

Pierwsze zasady dobrowolnego testowania i poradnictwa okołotestowego (*Voluntary Counselling and Testing*, VCT) powstały na Uniwersytecie Kalifornijskim w San Francisco w 1985 roku. Zostały one opracowane przez Program Zdrowotny AIDS⁶. Zauważono, że pomimo łatwej procedury wykonania badania w kierunku HIV wielu pacjentów nie podejmowało takiej decyzji, a samo badanie budziło lęk i niepewność. Wynikało to niejednokrotnie z obawy o ewentualny wynik testu oraz z nieznamomości przebiegu samego badania czy konsekwencji dla dalszego funkcjonowania i życia w przypadku otrzymania wyniku dodatniego. Okazało się, że nie wystarczy jedynie poinformować pacjenta o wyniku testu. Za konieczne uznano wówczas opracowanie dodatkowych procedur⁷. Koncepcja poradnictwa okołotestowego była odpowiedzią na potrzeby osób poddających się testom. Początkowo miało ono charakter interwencji kryzysowej. Jego celem było udzielanie wsparcia i pomocy psychologicznej pacjentom z nowo rozpoznany zakażeniem HIV. Skupiano się głównie na wyjaśnianiu przebiegu zakażenia oraz jego prognozowaniu. Dało to początki lepszej opiece lekarskiej i wsparciu. W późniejszym czasie poradnictwo to zaczęło stanowić pewien stały element profilaktyki HIV/AIDS oraz stało się pewnego rodzaju programem edukacyjnym. Poprzez przekazywanie wiedzy na temat sposobów uniknięcia ryzyka zakażenia oraz analizę zachowań ryzykownych i postaw pacjenta wobec jego stylu życia starano się zmniejszyć częstość podejmowanych przez niego niebezpiecznych zachowań w przyszłości. Za kluczowe uznano tu przekonanie, że tego typu zmiany mogą zaistnieć w wyniku zrozumienia przez klienta przyczyn swoich zachowań oraz nabycia umiejętności radzenia sobie z emocjami i sytuacjami stresującymi. W 1993 roku Centres for Disease

⁴ Opracowany przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w 1988 r. specjalny program zwalczania epidemii HIV/AIDS i profilaktyki w tym zakresie.

⁵ *Voluntary Counselling and Testing. Technical Update*, UNAIDS, 2000.

⁶ Program przygotowany przez zespół naukowców z Uniwersytetu Kalifornijskiego, którzy jako pierwsi opracowali model testowania w kierunku HIV połączony z poradnictwem.

⁷ *Zakażenie HIV. Poradnictwo okołotestowe. Kompendium dla lekarzy i osób pracujących w punktach konsultacyjno-diagnostycznych*, red. J. Gąsiorowski, B. Knysz, Ł. Łapiński, Wrocław 2010, s. 6.

Control (CDC) jednoznacznie określiło zasady poradnictwa okołotestowego, zalecając podejście skoncentrowane na kliencie. Sesje doradcze miały mieć zindywidualizowany charakter, zakładający szacowanie ryzyka zakażenia HIV oraz negocjowanie z każdym klientem planu obniżenia tego ryzyka w przyszłości⁸.

Poradnictwo okołotestowe jest oparte na modelu „poradnictwa skoncentrowanego na kliencie”, wywodzącym się z dwóch nurtów – filozoficznego i psychologicznego. Nurt filozoficzny nawiązuje do założeń dialogicznej wizji człowieka, a w szczególności do filozofii dialogu (zwanej także „filozofią spotkania”, „filozofią innego”). Współtwórcą tego systemu był Martin Buber. Jak piszą Grażyna Konieczny i Arkadiusz Nowak:

[...] w centrum zainteresowania tego systemu, tak bardzo bliskiemu idei poradnictwa okołotestowego, jest człowiek i jego relacja z drugim człowiekiem. Ważna jest rozmowa, spotkanie, otwarcie się na drugiego człowieka – „współbycie ludzi w konkretnym miejscu i czasie”⁹.

Z nurtu psychologii humanistycznej poradnictwo okołotestowe zaczerpnęło założenie teoretyczne oraz główne postulaty odnoszące się do praktyki omawianego poradnictwa. Jednym z twórców tego nurtu był Carl Rogers, który wskazywał na niedyrektywne podejście do klienta¹⁰. Założenia te znalazły zastosowanie w praktyce: terapia skoncentrowana na kliencie lub podejście skoncentrowane na osobie (*client-centred counselling*, c-c-c). Chodzi tu o

interpretację człowieka jako autonomicznego podmiotu, przyjmującego badawczą postawę wobec rzeczywistości, zdolnego do przewidywania, planowania i wyciągania wniosków, który zgodnie z posiadaną przez siebie wiedzą jest w stanie przystosować się do otaczającego świata oraz kształtować go¹¹.

Ponieważ zachowanie człowieka jest w głównej mierze uwarunkowane przez teraźniejszość i jego aktualne przeżycia, istotne są tu koncentracja na aktualnym doświadczeniu, jakim dysponuje dana jednostka, aktywne słuchanie i nieoceniająca postawa doradcy, brak narzucania ocen oraz wyrażanie przez doradcę refleksji odnoszących się do stwierdzeń klienta, stwarzanie warunków do autorefleksji i możliwości podjęcia zmiany. Jak w każdej relacji doradca–klient, lekarz–pacjent, również w odniesieniu do poradnictwa okołotestowego zastosowanie ma tu „triada Rogersa”: autentyczność, bezwarunkowa akceptacja oraz empatia¹².

⁸ Zob. G. Konieczny, A. Nowak, *Historia i filozofia poradnictwa okołotestowego*, [w:] *Zakażenie HIV. Poradnictwo...*, s. 82-83.

⁹ *Ibidem*, s. 81.

¹⁰ Zob. C. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.

¹¹ *Ibidem*, s. 82.

¹² *Ibidem*.

Założenia i warunki skutecznego poradnictwa w zakresie HIV/AIDS

Testowanie w kierunku HIV i towarzyszące mu poradnictwo są kluczowe i niezbędne dla skutecznych działań profilaktycznych, a także dla właściwego leczenia, opieki i wsparcia osób żyjących z HIV/AIDS. Obecnie wiadomo, że wczesna świadomość dodatniego statusu HIV znacznie zwiększa możliwości dostępu do leczenia dla osób zakażonych, tym samym znacznie zmniejsza związane z HIV zachorowalność i śmiertelność, a także zapobiega ryzyku przeniesienia infekcji z matki na dziecko. Objęcie skutecznym leczeniem zmniejsza o 96% prawdopodobieństwo, że osoba seropozytywna zakazi swojego partnera seksualnego. Ci, którzy nie są zakażeni, mogą świadomie podejmować zachowania i decyzje w celu ochrony przed zakażeniem przez stosowanie metod prewencyjnych: bezpieczniejszy seks, używanie prezerwatyw, medyczne obrzezanie mężczyzn, używanie sterylnego sprzętu do iniekcji, zmniejszoną liczbę partnerów seksualnych, pozostawanie w stałym, wzajemnie wiernym związku.

Dobrowolne testowanie i poradnictwo opierają się na założeniu, że badanie w kierunku HIV jest przeprowadzone za świadomą zgodą osoby testowanej. Test ten zawsze musi być poprzedzony przemyślaną decyzją poddającego się badaniu. W związku z tym testowanie powinno być dobrowolne, poufne i poprzedzone odpowiednim poradnictwem.

Badanie w kierunku HIV połączone z poradnictwem okołotestowym pozwala „oswoić” pacjentów i ich środowisko z istnieniem HIV/AIDS. Istotne jest, aby testowanie i towarzyszące mu poradnictwo przebiegały w kontekście zmian społecznych na rzecz lepszego wsparcia dla rodzin w ich środowisku, tworzenia grup samopomocy, zaangażowania osób żyjących z HIV/AIDS w profilaktykę i opiekę oraz promowania modeli pozytywnego życia.

Poradnictwo i wsparcie psychologiczne oferowane podczas rozmowy okołotestowej pomagają w podjęciu świadomej decyzji o wykonaniu testu w kierunku HIV. Pozwala to na planowanie przyszłości pod kątem unikania ryzykownych zachowań. Przyczynia się również do stworzenia odpowiedniej atmosfery dla dyskusji o zagadnieniach związanych z zachowaniami seksualnymi oraz osobistymi problemami. Poradnictwo okołotestowe wpływa także na poszerzenie wiedzy na temat HIV/AIDS przez udzielanie informacji w sposób, który nadaje im charakter osobisty. Umożliwia jednocześnie dostęp do różnego typu usług dla osób żyjących z HIV/AIDS. Pomaga osobom, które odebrały wynik dodatni, zaakceptować swoją sytuację i zakażenie oraz pomóc w zmianie własnych zachowań czy stylu życia. Ułatwia również poinformowanie o statusie serologicznym partnera oraz bliskich osoby zakażonej. Jednocześnie poradnictwo to może się przyczynić do zmniejszenia częstości ryzykownych zachowań, szczególnie

w przypadku osób, u których wynik okazał się pozytywny. Jest to zatem jedna ze skuteczniejszych metod zapobiegania szerzeniu się epidemii.

Aby móc skutecznie udzielać wsparcia emocjonalnego oraz przekonać pacjenta do zachowań zmniejszających ryzyko zakażenia, poradnictwo okołotestowe powinno spełniać pewne warunki¹³. Po pierwsze, musi być ono osobistym i poufnym dialogiem klienta z doradcą, chyba że klient zdecyduje inaczej. W żadnym wypadku bez jego zgody nie można ujawniać osobom postronnym szczegółów rozmowy okołotestowej i uzyskanych podczas jej przebiegu informacji. Po drugie, musi ono wychodzić naprzeciw potrzebom klienta przy jednoczesnym zachowaniu formy dialogu, unikając popadania w ton moralizatorski i dydaktyczno-instruktażowy. Po trzecie, powinno być procesem stwarzania możliwości, w wyniku którego klient będzie mógł wziąć na siebie pełną odpowiedzialność za podejmowanie decyzji bezpośrednio wpływających na jego życie oraz na życie jego bliskich.

Jednocześnie w poradnictwie okołotestowym powinno się stosować kilka istotnych zasad¹⁴:

1. Osoba poszukująca porady musi się spotkać z akceptacją, zrozumieniem, szcunkiem, uprzejmością i nieoceniającą postawą ze strony doradcy. Nieistotny jest tu wynik testu czy powody, dla których pacjent zdecydował się na jego wykonanie.
2. Zaufanie i otwartość są kluczowe dla powodzenia poradnictwa okołotestowego. Zwiększają one prawdopodobieństwo stosowania się pacjentów do zaleceń i wskazówek. Na budowanie zaufania znaczący wpływ ma poufność poradnictwa. Pacjent musi mieć pewność, że wszystko, o czym będzie rozmawiał z doradcą, pozostanie w tajemnicy. Dużą zaletą w tym względzie jest idea anonimowego poradnictwa i testowania.
3. Informacje przekazywane podczas porady powinny być rzetelne, konkretne i treściwe. Muszą być one prawdziwe, zgodne z aktualnym stanem wiedzy naukowej, rzeczowe i zrozumiałe. Jeżeli doradca nie jest czegoś pewien, powinien o tym poinformować pacjenta, aby nie podważyć jego zaufania.
4. Należy mieć wystarczającą ilość czasu na porady dotyczące HIV/AIDS. Stosu-

¹³ Na podstawie: *Poradnictwo w zakresie HIV/AIDS. Klucz do właściwej opieki dla decydentów, planistów oraz osób odpowiedzialnych za wdrażanie działań z zakresu poradnictwa*, materiały UNDP (Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju Społecznego), materiały z Krajowej Konferencji „Anonimowe testowanie w kierunku zakażenia HIV. Poradnictwo przed i potestowe”, Warszawa 2000.

¹⁴ Na podstawie: L. Moberg, *Test na HIV. Uwagi na temat porad udzielanych osobom poddającym się testowi. Poradnictwo przed i po teście na HIV*, materiał z seminarium dla lekarzy „Lekarz i jego pacjent – osoba żyjąca z HIV/AIDS” – zorganizowanego przez Społeczny Komitet ds. AIDS w 1993 r.

nek i nastawienie do poruszanego tematu łączy się na ogół z dużym napięciem emocjonalnym osoby poddającej się testowi. Tematyka rozmowy często dotyczy intymnych kwestii: życia seksualnego, podejmowanych zachowań seksualnych, ewentualnego przyjmowania narkotyków, liczby partnerów, stylu życia seksualnego, wyobrażeń o samym sobie. Aby móc poruszać tak delikatne tematy, niezbędny jest czas na stworzenie odpowiedniej atmosfery zaufania i życzliwości.

5. Istotny jest powszechny i łatwy dostęp do wykonania testu zaraz po przeprowadzonej rozmowie. Jeżeli pacjent zdecyduje się na poddanie testowi, powinien on być wykonany natychmiast po przeprowadzonej rozmowie, a wydanie wyniku – w zależności od możliwości instytucji – powinno być jak najszybsze. Ważne jest, aby ludzie mieli poczucie, że uzyskanie porady oraz zrobienie testu jest szybkie i dostępne dla każdego¹⁵.

W ostatnim czasie Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization, WHO) określiła pięć kluczowych komponentów („5 Cs”), które powinny być respektowane i które należy wziąć pod uwagę w kontekście poradnictwa w zakresie HIV/AIDS. Elementami tymi są:

- *consent* (zgoda),
- *confidentiality* (poufność),
- *counselling* (poradnictwo),
- *correct test results* (właściwy wynik testu),
- *connection/linkage to prevention, care and treatment* (połączenie profilaktyki, opieki i leczenia).

Tych pięć składników oraz podstawowe zasady poradnictwa okołotestowego, z którymi się one wiążą, mają zastosowanie we wszystkich modelach testowania w kierunku HIV i towarzyszącym mu poradnictwie. Jest to związane z tym, że ludzie badani na obecność wirusa HIV muszą udzielić świadomej zgody na przeprowadzenie takiego badania. Powinni być poinformowani o przebiegu procesu testowania i poradnictwa, usług, jakie będą dostępne w zależności od wyniku testu, oraz ich prawa do odmowy wykonania badania. Usługa testowania musi być poufna, co oznacza, że treść rozmów pomiędzy klientem i doradcą, jak również wyniki badań, nie będą ujawniane innym bez zgody osoby testowanej. Testowaniu musi towarzyszyć odpowiednie, wysokiej jakości poradnictwo przed badaniem i po nim. Istotne jest również zapewnienie właściwych wyników badań. Badania muszą być wykonywane zgodnie z zaleceniami i według uzna-

¹⁵ Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), Wspólny Program Narodów Zjednoczonych ds. HIV/AIDS (UNAIDS) i wiele innych organizacji zatwierdziły koncepcję „powszechnego dostępu” do wiedzy o statusie HIV. Poparły one także koncepcję powszechnego dostępu do profilaktyki HIV, leczenia, opieki i wsparcia, jak również ochrony przed dyskryminacją ze względu na status serologiczny. Stanowisko to prezentuje WHO w Globalnej Strategii Sektora Ochrony Zdrowia w zakresie HIV/AIDS na lata 2011-2015.

nych międzynarodowych strategii testowania, norm i standardów w odniesieniu do rodzaju epidemii. Wyniki muszą być przekazywane osobie badanej, chyba że wyraźnie nie życzy ona sobie ujawniania wyniku testu. Łączenie profilaktyki HIV, leczenia i opieki powinno być wspierane przez konkretne systemy wsparcia pacjenta, odpowiednie skierowanie go w celu uzyskania pomocy oraz systemy monitorowania¹⁶.

Proces doradzania i jego przebieg¹⁷

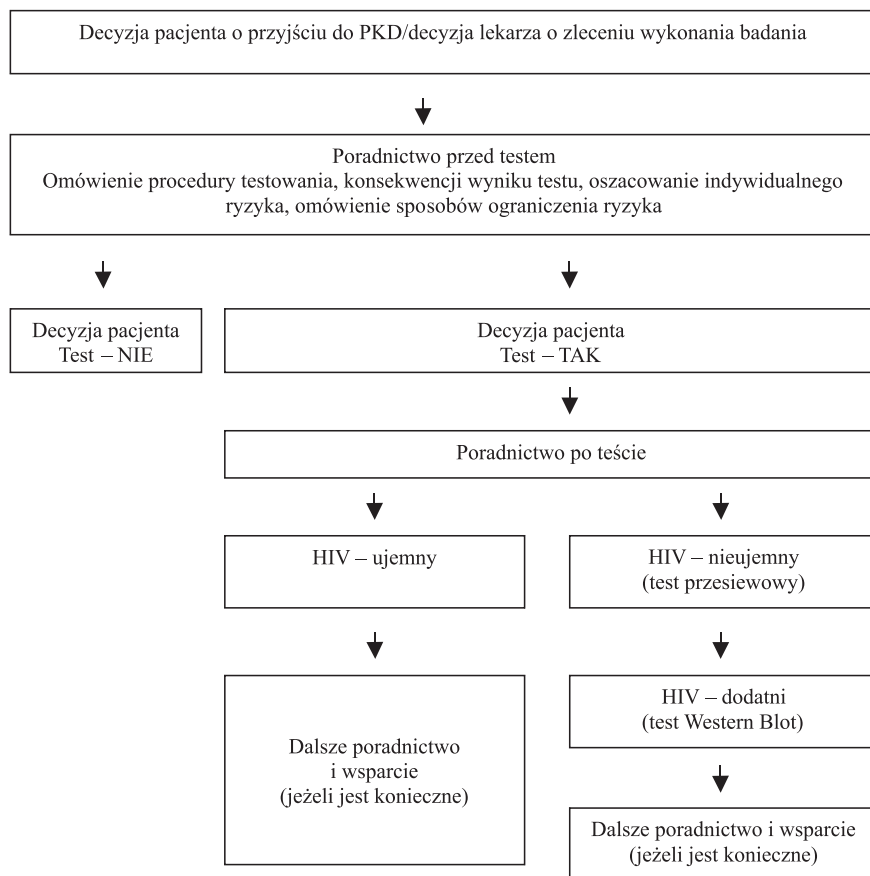
Na poradnictwo okołotestowe powinny się składać dwie rozmowy (porada powinna być udzielona dwukrotnie). Pierwszą należy przeprowadzić przed wykonaniem przez pacjenta testu w kierunku HIV, drugą podczas wydawania wyniku badania.

Istnieją dwa modele poradnictwa i testowania w kierunku HIV. Pierwszy nosi nazwę „opt-in HIV testing (VCT)” i dotyczy dobrowolnego poradnictwa i testowania zainicjowanego przez pacjenta. Model ten wykorzystywany jest w Polsce w Punktach Konsultacyjno-Diagnostycznych (PKD) rekomendowanych przez Krajowe Centrum ds. AIDS. Drugi model „opt-out HIV testing” zakłada badanie zaproponowane przez lekarza, który pracuje w danej placówce ochrony zdrowia. Oba modele zalecane są przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) oraz Wspólny Program Narodów Zjednoczonych ds. HIV/AIDS (*The Joint United Nations Programme on HIV/AIDS*, UNAIDS). Obowiązują w nich takie same zasady przeprowadzania rozmowy okołotestowej oraz sposób informowania o wyniku testu w kierunku HIV¹⁸. Poniżej przedstawiono schemat poradnictwa okołotestowego w modelu *opt-in* i *opt-out*.

¹⁶ Na podstawie: *World AIDS Day 2012: Statement on HIV testing and counseling*, http://www.who.int/hiv/events/2012/world_aids_day/hiv_testing_counselling/en/index.html [dostęp: 14.11.2012].

¹⁷ Na podstawie: G. Konieczny, *Proces doradzania i jego przebieg*, [w:] *Diagnostyka zakażenia HIV. Wskazówki dla osób pracujących w Punktach Anonimowego Testowania*, red. G. Konieczny, A. Lipniacki, A. Piasek, D. Rogowska-Szadkowska, Warszawa 2003, s. 55-70.

¹⁸ G. Konieczny, B. Szetela, *Rozmowa przedtestowa i po wykonaniu testu*, [w:] *Zakażenie HIV. Poradnictwo...*, s. 86-87.

Rysunek 1. Poradnictwo okołotestowe w modelu *opt-in* i *opt-out*

Źródło: G. Konieczny, B. Szetela, *Rozmowa przedtestowa i po wykonaniu testu*, [w:] *Zakażenie HIV. Poradnictwo okołotestowe. Kompendium dla lekarzy i osób pracujących w punktach konsultacyjno-diagnostycznych*, red. J. Gąsiorowski, B. Knysz, Ł. Łapiński, Wrocław 2010, s. 87.

Poradnictwo przed testem¹⁹

Porada poprzedzająca wykonanie testu to rozmowa, której celem jest udzielenie emocjonalnego wsparcia i pomoc w zmniejszeniu u pacjenta napięcia i stresu, związanego z sytuacją testowania oraz obawą przed ewentualną możliwością zakażenia się. Dotyczy ona także udzielenia pacjentowi pomocy w podjęciu przez niego świadomej decyzji o wykonaniu (bądź nie) testu na obecność przeciwciał anty-HIV.

¹⁹ Konkretnie obszary rozmowy przed testem i wskazówki znajdują się w publikacji: *Zakażenie HIV. Poradnictwo...*, s. 94-96.

Rozmowa przed testem polega na przedyskutowaniu z pacjentem powodów, dla których podjął decyzję o wykonaniu testu, dostarczeniu podstawowych i niezbędnych informacji na temat HIV/AIDS, dróg i możliwości zakażenia, sposobów jego uniknięcia, omówieniu osobistego ryzyka podejmowanych zachowań w kontekście HIV (szacowanie ryzyka zakażenia) i konsekwencji poznania przez pacjenta swojego statusu serologicznego, wyjaśnieniu znaczenia wyniku testu oraz poinformowaniu o procedurze i przebiegu testowania. Istotne jest także oszacowanie, jak pacjent może zareagować na dodatni wynik testu i czy w czasie oczekiwania na wydanie wyniku może liczyć na wsparcie ze strony innych osób.

Ważne jest, aby na samym początku poinformować pacjenta o zasadzie poufności przeprowadzanej rozmowy oraz dobrowolności wykonania testu w kierunku HIV. Daje to szansę na zwiększenie poczucia bezpieczeństwa pacjenta oraz obniżenie stresu towarzyszącego spotkaniu. Decydujący jest również sposób słuchania, zadawania pytań i prowadzenia rozmowy przez doradcę. Pacjent musi czuć się bezpiecznie, nie obawiać się bycia ocenianym oraz piętnowania ze względu na zachowania, jakie podejmował.

Podczas rozmowy przed testem należy uzyskać od pacjenta informacje, czy poddaje się on badaniu po raz pierwszy, a jeśli poprzednio już wykonywał testy, należy ustalić, jaki był ich wynik i powody ich wykonania.

Kolejna kwestia dotyczy oceny indywidualnego ryzyka dotyczącego ostatniej sytuacji, a także całego życia. Obszarami szacowania tego ryzyka są: historia życia seksualnego, płeć i liczba partnerów, formy i techniki zachowań seksualnych, stosowanie środków zabezpieczających przed zakażeniem HIV, używanie substancji psychoaktywnych oraz inne choroby w wywiadzie i zachowania mogące mieć związek z ryzykiem zakażenia. Nie należy się kierować własnymi wyobrażeniami czy posługiwać jedynie definicjami naukowymi. Pacjent może używać innego słownictwa, dlatego w razie wątpliwości warto dopytać, co konkretnie ma na myśli. Należy omówić z nim wszystkie możliwe drogi zakażenia oraz wskazać wszelkie znane sposoby uniknięcia infekcji. Omawiane metody minimalizowania ryzyka zakażenia HIV w przyszłości powinny być dostosowane do stylu życia i sytuacji pacjenta.

Następnie należy poruszyć kwestię procedury testowania, czasu oczekiwania na wynik, ewentualności otrzymania wyniku dodatniego oraz spytać, co pacjent będzie robił w czasie oczekiwania na wynik testu. Warto przekazać aktualną wiedzę dotyczącą leczenia, uzyskania pomocy medycznej i psychologicznej, gdyby wynik okazał się dodatni, oraz poinformować pacjenta o możliwości uzyskania pomocy i wsparcia w czasie oczekiwania na wynik. Rozmowa powinna zakończyć się podjęciem przez pacjenta świadomej decyzji o poddaniu się (lub nie) testowi w kierunku HIV.

Poradnictwo po teście²⁰

Rozmowa po wykonaniu testu i podczas odbierania wyniku ma na celu omówienie wyniku testu, udzielenie niezbędnych informacji dostosowanych do sytuacji pacjenta, nawiązanie do rozmowy przed testem, udzielenie emocjonalnego wsparcia (szczególnie w przypadku wydania wyniku dodatniego) oraz umożliwienie otrzymania dalszej pomocy.

Bez względu na wynik testu należy bezzwłocznie poinformować pacjenta o tym, czy jest on dodatni czy ujemny i wyjaśnić, co to oznacza. Po wręczeniu pacjentowi wyniku do ręki, zanim przejdzie się do dalszej rozmowy, należy poczekać na reakcję pacjenta i dać mu czas na „oswojenie” się z otrzymaną informacją. Istotne jest wcześniejsze sprawdzenie wyniku testu i odpowiednie przygotowanie się na poinformowanie o nim pacjenta. Do rozmowy po teście należy się wcześniej przygotować, zwłaszcza gdy wydaje się wynik dodatni.

W zależności od wyniku testu w kierunku HIV rozmowa po teście przebiega w różny sposób.

Wydając **wynik ujemny**, należy zaktualizować posiadane informacje o pacjencie. Informując go, co oznacza wynik testu, warto podkreślić, że wynik ten przedstawia sytuację zdrowotną pacjenta sprzed trzech miesięcy, dlatego w rozmowie trzeba się upewnić, że pacjent w okresie oczekiwania na wynik nie podejmował żadnych ryzykownych zachowań. W rozmowie tej powinno się także omówić z pacjentem sposoby unikania ryzyka w przyszłości oraz dostosowania ich do jego indywidualnych możliwości, biorąc pod uwagę styl życia pacjenta i jego sytuację osobistą. W tym celu można powrócić do kwestii poruszanych w czasie rozmowy przed wykonaniem testu.

Podczas wydawania **wyniku dodatniego** najważniejsze jest zadbanie o emocjonalne wsparcie pacjenta i danie mu czasu na oswojenie się z uzyskaną informacją. W zależności od jego pierwszej reakcji na otrzymany wynik należy się adekwatnie zająć pacjentem. Podczas tej rozmowy może dojść do różnych sytuacji. Reakcje na otrzymany wynik dodatni mogą być różnorodne. Zdarza się, że pacjent reaguje płaczem i nie należy powstrzymywać tych emocji. Inni reagują gwałtownie i ze złością. Niektórzy mogą „zamknąć się w sobie” i nie życzyć sobie żadnej reakcji i działań ze strony doradcy. Nie ma jednego scenariusza takiego spotkania. Wsparcie doradcy może się ograniczyć do towarzyszenia pacjentowi w wyrażeniu swoich emocji, pomocy w uporaniu się z szokiem, okazaniu wsparcia i zrozumienia. Należy rozważyć, czego pacjent będzie potrzebował i spytać go o to. Gdy pacjent będzie gotowy na dalszą rozmowę, należy nawiązać do tego, co wiemy o nim i jego sytuacji oraz odpowiedzieć na jego pytania,

²⁰ Konkretnie obszary rozmowy po teście i wskazówki znajdują się w publikacji *Zakażenie HIV. Poradnictwo...*, s. 96-97.

w celu udzielenia koniecznych informacji i rozwiania wszelkich wątpliwości. Należy odpowiedzieć na wszelkie pytania pacjenta oraz przekazać mu informacje na temat: jak można żyć z zakażeniem, czego unikać, jakie są sposoby i środki zabezpieczenia przed zakażeniem innych osób oraz jakie są możliwości leczenia. Następnie doradca powinien powtórzyć podstawowe informacje dotyczące HIV/AIDS wspomniane podczas rozmowy przed testem (szczególnie różnicę między HIV a AIDS, drogi zakażenia, zachowania bezpieczne). Ważne jest, aby doradca spróbował również ocenić ryzyko wystąpienia u pacjenta myśli destruktywnych i ewentualnych zachowań autodestruktywnych. Jeżeli takie zagrożenie istnieje, należy skierować pacjenta do współpracującego z placówką psychologa lub psychiatry. Doradca zobowiązany jest także podać wszelkie adresy placówek pomocowych i ośrodków zajmujących się wsparciem i leczeniem osób zakażonych, skierować do najbliższej położonej Poradni Nabytych Niedoborów Odporności. Najlepiej wszelkie informacje wręczyć pacjentowi w formie pisemnej, gdyż poziom stresu i sytuacja, w której się znalazł, mogą uniemożliwić zapamiętanie wszystkich wiadomości. Niezbędne jest także przekazanie informacji o konieczności poinformowania o swoim zakażeniu obecnego partnera/partnerów seksualnych (wymagają tego obowiązujące w Polsce przepisy prawne). Jeżeli to możliwe, można się umówić z pacjentem na taką rozmowę w późniejszym terminie.

Bariery w poradnictwie okołotestowym

Jak w każdym poradnictwie i pomaganiu, istnieją pewne ograniczenia i trudności, które mogą się przyczynić do jego przebiegu i efektywności. Trudności te mogą występować zarówno po stronie doradcy, jak i pacjenta. Inne dotyczą samej sytuacji poradniczej, czy też wynikają z kontekstu społecznego epidemii HIV/AIDS.

W przypadku doradcy konieczne jest posiadanie aktualnej wiedzy naukowej w zakresie HIV/AIDS, ale również niezbędne są odpowiednie kompetencje osobowościowe. Istotna jest tu nie tylko wiedza dotycząca dróg zakażenia, ryzykownych zachowań czy profilaktyki, ale także wiedza dotycząca seksualności. Oceniająca postawa zachowań i poglądów pacjenta, narzucanie swoich opinii, posługiwanie się stereotypami w odniesieniu do zachowań seksualnych, płci i wieku, przekonanie o słuszności swoich przekonań, patrzenie na pacjenta przez pryzmat własnych doświadczeń mogą skutkować trudnościami w komunikacji doradcy z pacjentem, a wręcz uniemożliwiać oferowaną pomoc. Ważne są także kompetencje osobowościowe dotyczące umiejętności słuchania, prowadzenia rozmowy, wsparcia emocjonalnego, panowania nad własnymi emocjami, radzenia sobie w sytuacjach stresujących. Kolejną barierę może stanowić podejście doradcy do zagadnień związanych z obszarem zachowań seksualnych. Podczas rozmowy przed testem konieczne jest poruszenie tematu w odniesieniu do podejmowanych

przez pacjenta zachowań seksualnych (tzw. szacowanie osobistego ryzyka zakażenia). Doradca musi tu wykazać się nie tylko znajomością różnych technik seksualnych, znać ich odpowiednie nazewnictwo (nie tylko fachowe), ale także mieć gotowość słuchania o doświadczeniach seksualnych pacjenta. Frustrująca i wywołująca złość może być postawa pacjenta, który stawia opór lub nie wykazuje chęci stosowania się do zaleceń doradcy czy zaprzecza możliwości ich wykorzystania w swoim życiu albo podejmuje zachowania społecznie nieakceptowane. Innej trudności nastręcza ograniczony czas rozmowy, nadmierna liczba pacjentów podczas jednego dyżuru, ilość wypełnianych dokumentów, rutynowe podejście do pacjenta i przebiegu rozmowy okołotestowej.

Trudności związanych z osobą pacjenta jest więcej. Na pierwszy plan wysuwa się obawa pacjenta przed utratą anonimowości, szczególnie gdy podejmował on bardzo ryzykowane lub nieakceptowane społecznie zachowania. Brak umiejętności komunikacji intymnej również może stanowić barierę w poradnictwie okołotestowym. Wielu pacjentów nie jest przygotowanych na rozmowę o intymnych szczegółach swojego życia, podejmowanych zachowaniach seksualnych, liczbie partnerów. Niejednokrotnie oprócz zażenowania i wstydu pacjentowi może towarzyszyć obawa przed oceną jego zachowań oraz trudność w sformułowaniu odpowiedzi na intymne pytania. Wynikać to może z braku wiedzy na temat seksualności, nieznajomości odpowiedniego słownictwa lub postaw względem seksualności człowieka. Problemów mogą także nastręczać stereotypowe wyobrażenia pacjenta dotyczące seksualności, płci, zachowań seksualnych, normy, związku. W pewnych sytuacjach płeć doradcy odgrywa ważną rolę podczas rozmowy okołotestowej. Niektóre osoby wolą rozmawiać (szczególnie na tematy intymne) z doradcą tej samej płci. Kolejnym utrudnieniem mogą być reakcje pacjenta, szczególnie podczas wydawania wyniku testu w kierunku HIV. Emocje i reakcje towarzyszące tej stresującej sytuacji mogą przyjmować różne postaci – od radości, niedowierzania, lęku i płaczu do obojętności, rozpaczki lub gniewu. Niełatwo przychodzi praca z pacjentem z roszczeniowym podejściem, z AIDS-fobią, wykonującym test nie z własnej woli czy pod wpływem środków odurzających. Kolejne utrudnienie stanowi zbyt młody wiek pacjenta. Zgodnie z prawem osobom niepełnoletnim nie można wykonać badania bez zgody rodzica lub opiekuna prawnego.

Kontekst społeczny epidemii HIV/AIDS również może się przyczyniać do występowania trudności w poradnictwie okołotestowym. Dotyczy to przede wszystkim polityki państwa w zakresie profilaktyki epidemii HIV/AIDS, uwarunkowań prawnych, odpowiedniego przygotowania i liczby profesjonalnych doradców, niedostatecznej liczby placówek oferujących fachowe poradnictwo okołotestowe oraz finansowania działań instytucji je oferujących. Negatywnie oddziałują również obecne w społeczeństwie mity

i stereotypy dotyczące HIV/AIDS i seksualności człowieka, a także postawy wobec osób żyjących z HIV/AIDS i ich społeczny odbiór²¹.

Uwagi końcowe

Testowanie w kierunku HIV oraz towarzyszące mu poradnictwo okołotestowe są jedną ze skuteczniejszych metod zapobiegania epidemii HIV/AIDS. Aby przynosiło odpowiednie rezultaty, muszą być spełnione pewne wymagania, takie jak: odpowiednie przygotowanie i przeszkolenie doradców, stworzenie, wyposażenie i przygotowanie miejsc, w których odbywa się testowanie i poradnictwo, informowanie społeczeństwa o możliwościach wykonania testów, wpisanie oferty testowania i poradnictwa okołotestowego w politykę zdrowotną państwa.

Efektywność oferty testowania zależy także od przestrzegania następujących warunków. Testy w kierunku HIV powinny być dobrowolne, a pacjent powinien mieć możliwość wyrażenia świadomej zgody na poddanie się testowi. Testowanie powinno być anonimowe i w miarę możliwości bezpłatne. Test w kierunku HIV powinien być zawsze poprzedzony poradnictwem. Podczas rozmowy okołotestowej pacjent powinien być poinformowany o kwestiach związanych z HIV/AIDS, zachowaniach ryzykownych, możliwościach uniknięcia ryzyka zakażenia w przyszłości. Wydaniu wyniku testu (bez względu na to, czy jest on dodatni czy ujemny) powinna towarzyszyć rozmowa po teście. Kadra zajmująca się testowaniem i poradnictwem powinna się składać nie tylko z lekarzy, ale także przeszkolonych doradców innych profesji (psychologów, pracowników socjalnych, edukatorów seksualnych i zdrowotnych). Oferta testowania powinna być kierowana do całego społeczeństwa, uwzględniając szczególnie osoby podejmujące ryzykowne zachowania w kontekście HIV/AIDS. Oferta testowania oraz poradnictwa powinna być dostępna we wszystkich większych miastach, a informacje na ten temat powinny być rozreklamowane i ogólnie dostępne. W tym celu powinny one stanowić stały element kampanii informacyjnych dotyczących zagadnień HIV/AIDS²².

²¹ Więcej na ten temat: A. Walendzik-Ostrowska, *Ograniczenia i trudności w poradnictwie okołotestowym HIV*, [w:] *Seksualność człowieka. Obszary zainteresowań teoretyków i praktyków*, red. Z. Izdebski, „Rocznik Lubuski”, t. 32, cz. 2, Zielona Góra 2006, s. 201-206.

²² Zob. Z. Izdebski, *Poradnictwo przed i po teście na obecność przeciwciał anti-HIV*, „Medycyna po Dyplomie. Wydanie specjalne”, Maj 2002, s. 2.

THE SPECIFIC OF VOLUNTARY COUNSELLING

Summary

The aim of the article is to present the idea of counselling accompanying HIV testing procedure, named voluntary counselling and testing (VCT).

The author defines and discusses the philosophy of HIV counselling, its objectives, assumptions and specificity. In the article there is also an overview of the process of conducting HIV counselling and its process. In particular the focus is made on the pre-test HIV counselling and post-test HIV counselling, accompanying the release of the HIV test result. The author describes the assumptions and conditions for effective HIV counselling and its certain procedures. There has also been discussion about the limitations of this counselling and the difficulties that may be associated with both: the patient and the counsellor.

Keywords: voluntary counselling and testing (vct), pre-testing counselling, post-testing counselling, HIV/AIDS, HIV testing

DYSKURS

metodologiczny

Magdalena Wojciechowska

O WYZWANIACH W BADANIU TRUDNYCH ZJAWISK. METODOLOGICZNE ASPEKTY BADAŃ TERENOWYCH NA PRZYKŁADZIE ZJAWISKA PROSTYTUCJI KOBIECEJ

Specyfika badania zjawisk trudnych – przesłanki wyboru tematu

Prowadzenie badań terenowych stanowi wyzwanie dla wielu początkujących badaczy. Nierzadko bowiem tego typu studia porównuje się – skądinąd słusznie – do swoistego rytuału przejścia, podczas którego można zdobyć wiedzę zbliżoną do tej uzyskiwanej przez nowicjuszy w czasie inicjacji¹. W tym miejscu warto zatem odwołać się do przedmiotu niniejszego artykułu, a zatem do problemu badania zjawisk, które dalej nazywane są trudnymi². W praktyce badawczej najczęściej okazuje się bowiem, że te zjawiska społeczne, które wydają się nam najbardziej interesujące pod względem poznawczym, stanowią jednocześnie te, które są na ogół trudno dostępne dla badaczy³. Przy czym trudności w projektach nakierowanych na eksplorację tego typu zjawisk pojawiają się najczęściej już w momencie podjęcia pierwszej próby dotarcia do wybranego fragmentu rzeczywistości społecznej, co wiąże się chociażby z problemem – często niedostatecznej – wiedzy na badany temat. Badanie zjawisk trudnych angażuje ponadto badaczy w proces nieustannego przewyżczania kolejnych problemów pojawiających się w toku prowadzenia badań terenowych, które obejmują swym zakresem określone kwestie i trudności natury praktycznej, metodologicznej oraz etycznej, z jakimi boryka się niemal każdy, kto dąży do poznania i opisanie zjawisk trudnych. Zasygnalizowane tu problemy, które pojawiają się w tego typu projektach badawczych, mogą

¹ A. Trąbka, *Wyprawa na badania terenowe jako rytuał przejścia. Analiza treści dzienników antropologicznych*, „Kultura i Społeczeństwo” 2007, nr 2, s. 81-101.

² Pisząc o zjawiskach trudnych, mam na myśli przede wszystkim te zjawiska społeczne, które z różnych względów są na ogół trudno dostępne bezpośredniemu poznaniu badaczy. W praktyce badawczej zjawiska te niejednokrotnie okazują się rozwarstwione na elementy wpisujące się w rzeczywistość jawną, podlegającą bezpośredniej obserwacji, oraz elementy funkcjonujące w obrębie rzeczywistości ukrytej, do której badacz nie ma bezpośredniego dostępu.

³ Por. I. Ślęzak, *Metodologiczne problemy badań nad zjawiskami „trudnymi” na przykładzie prostytucji*, [w:] *Metody, techniki i praktyka badań społecznych*, red. A. Bąk, Ł. Kubisz-Muła, Bielsko-Biała 2009, s. 181-198.

niejednokrotnie wikłać badaczy w niedogodną sytuację, gdy sprawowanie kontroli nad przebiegiem procesu badawczego zdaje się w dużej mierze zależeć od przypadku. Nierzadko to wyobraźnia, intuicja, doświadczenie i pewna elastyczność badawcza decydują o zwieńczeniu tego typu projektów sukcesem. Warto także zasygnalizować, że wspomniana elastyczność odnosi się nie tyle do cech konkretnego badacza, ile raczej do jego świadomości własności metod, którymi praktyk posługuje się w toku badania. Zagadnienie to wiąże się z przekonaniem, że zjawiska trudne, za sprawą swojej złożoności, opierają się – przynajmniej w większości przypadków – poznaniu za pośrednictwem wykorzystania metod ilościowych⁴, co dla wielu badaczy stanowi przesłankę, by podejmując się badania tego typu zjawisk, skłonić się ku metodom jakościowym, z których wiele jest podatnych na projektowanie nawet w toku procesu badawczego⁵. Wybór jakościowych metod badawczych nie gwarantuje jednak uwolnienia się od trudnych decyzji i problemów, z którymi badaczom przyjdzie zetknąć się w czasie realizowania badania terenowego. Może się nawet okazać, że ostatnią instancją, do której zdecydują się odwołać, będzie doświadczenie zdobyte właśnie podczas pracy w terenie. Warto także zwrócić uwagę na to, że poza wspomnianymi powyżej wyzwaniem badań trudnych zjawisk, których wskazanie i przybliżenie stanowi cel tego artykułu, istotnym, acz często marginalizowanym problemem, z którym muszą zmierzyć się badacze prowadzący badania terenowe, jest ich uwikłanie w cielesny charakter procesu badawczego – w ciało, które jako „instrumentarium poznawcze uczestniczy aktywnie w procesie generowania i analizy danych”⁶. W artykule postaram się zatem zilustrować przykładami zmagania badawcze z trudnymi zjawiskami, uwzględniając przy tym refleksję nad umiejscowieniem ciała badacza w procesie gromadzenia wiedzy.

Rozważania na temat problematyki metodologicznych aspektów badania zjawisk trudnych uważam za ważne z tego względu, że jako relatywnie młody badacz, choć posiadający już pewne doświadczenie terenowe – właśnie na polu badania trudno dostępnych zjawisk społecznych⁷, często zadaję sobie pytanie o jakość i wartość projektów badawczych, które dotyczą zjawisk funkcjonujących na pograniczu rzeczywistości jawnej i ukrytej. Konieczność podjęcia określonych decyzji badawczych przyczyniła się do poczynienia przeze mnie przeglądu literatury przedmiotu, w której miałam nadzieję natknąć się na opis dylematów podobnych do tych, przed którymi sama sta-

⁴ Zob. P.A. Adler, *Wheeling and Dealing*, New York 1985; I. Ślęzak, *op. cit.*, s. 181-198.

⁵ K.T. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

⁶ A. Kacperczyk, *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012, t. 8, nr 2, s. 37.

⁷ Do tej pory zrealizowałam badania terenowe dotyczące pracy kobiet zatrudnionych w agencjach towarzyskich. Obecnie, na potrzeby rozprawy doktorskiej, zajmuję się problematyką rodzicielstwa wśród osób homoseksualnych.

nęłam w toku prowadzenia określonych projektów. Materiały, do których dotarłam, z pewnością nie wyczerpują listy publikacji, jakie ukazały się na temat realizowania badań nad trudnymi zjawiskami, niemniej kryterium, którym kierowałam się przy ich wyborze, było przedstawienie w danej publikacji rozważań nad zagadnieniem praktyki badawczej właśnie w kontekście eksplorowania trudno dostępnych zjawisk społecznych. Na podstawie artykułów, które ukazały się w ostatnich latach w periodykach poświęconych problematyce socjologicznej, jak również w licznych publikacji książkowych, odnosząc się w niniejszym artykule do określonych zagadnień dotyczących badania zjawisk trudnych, będę miała na myśli następujące obszary realizowania projektów badawczych:

- 1) badanie zjawisk trudno dostępnych dla badacza, które należą do obszaru zjawisk ukrytych przez wzgląd na związany z nimi nienormatywny charakter podejmowanej przez badanych działalności, ale także możliwość niezrozumienia przez badacza analizowanego uniwersum społecznego;
- 2) prowadzenie badań w obszarze trudnego terenu – miejsc hermetycznych, do których trudno jest przeniknąć outsiderowi bez poniesienia określonych konsekwencji własnego działania;
- 3) zbieranie danych oparte na stosowaniu trudnych metod, przede wszystkim metod jakościowych, których wykorzystanie wiąże się z długim czasem przebywania badacza w terenie czy koniecznością pozostawania w bliskich, trwałych, a niekiedy i zażyłych kontaktach z badanymi⁸.

Biorąc pod uwagę, że w praktyce badawczej wskazane obszary realizowania badań trudnych zjawisk będą się ze sobą przeplatać, powyższe rozróżnienie traktowane jest przede wszystkim w kategoriach pewnego uporządkowania kwestii, które zostaną bliżej omówione w dalszej części niniejszego artykułu. Dokonując pewnej rekonstrukcji procesu badania zjawisk trudnych na przykładzie studium prostytucji kobiecej, postaram się także odwołać do problemu rzetelności i wiarygodności tego typu badań terenowych. Mając bowiem na względzie, że „metody i standardy badań jakościowych opracowuje się na podstawie empirycznej rekonstrukcji praktyk badawczych”⁹, chcia-

⁸ Zob. S. Męćfal, *Problemy badań terenowych – wybrane kwestie metodologiczne, praktyczne oraz etyczne przy badaniu zjawisk „trudnych”*, „Przegląd Socjologiczny” 2012, t. 61/1, s. 156; por. P.A. Adler, *op. cit.*; P.A. Adler, P. Adler, *The Tender Cut: Inside the Hidden World of Self-Injury*, New York 2011; P.A. Adler, P. Adler, *Keynote Address. Tales from the Field: Reflections on Four Decades of Ethnography*, „Qualitative Sociology Review” 2012, t. 8, nr 1, s. 10-32; D. Majka-Rostek, *Związki homoseksualne. Studium socjologiczne*, Warszawa 2008; P. Moczydłowski, *Drugie życie w instytucji totalnej*, Warszawa 1988; P. Moczydłowski, *O sposobach wglądu w sekrety stosunków międzyludzkich. Przypadek instytucji totalnych*, „Kultura i Społeczeństwo” 1990, nr 1, s. 23-37; R. Prus, *Symbolic Interaction and Ethnographic Research: Intersubjectivity and the Study of Human Lived Experience*, Albany 1996; I. Ślęzak, *op. cit.*, s. 181-198; A. Wyka, *Badacz wobec doświadczenia*, Warszawa 1993.

⁹ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 41.

łabym zwrócić uwagę na istotę przedstawiania przez badaczy nie tylko rezultatów ich pracy w postaci określonych wniosków, lecz również istotę opisywania określonych praktyk terenowych.

W dalszej części artykułu podejmuję problematykę związaną ze specyfiką prowadzenia badania w obszarze trudno dostępnym, jakim jest świat agencji towarzyskich. Z tego względu chciałabym przybliżyć Czytelnikowi zarówno rys założeń metodologicznych, które przyjąłem w sytuacji nikłej znajomości eksplorowanego fragmentu rzeczywistości społecznej, jak również wskazać, w jaki sposób docierałem do poszczególnych rozmówców, a z czasem także do agencji towarzyskich, w obrębie których prowadziłem obserwacje. W tym miejscu można oczywiście śmiało zauważyć, że świat prostytucji bez wątpienia stanowi tylko jeden z wielu trudno dostępnych refleksji badawczej wycinków rzeczywistości, niemniej sam fakt, iż jako kobieta nie mogłam przeniknąć do niego – bez niepożądanych konsekwencji – inaczej niż posługując się tożsamością badacza, wydaje się problematyczny chociażby w sytuacji prowadzenia przeze mnie obserwacji uczestniczącej na terenie wybranych agencji towarzyskich.

Badanie prostytucji kobiecej – zarys metodologii zastosowanej w projekcie badawczym

Zagadnienia poruszone w niniejszym artykule wpisują się w szersze przedsięwzięcie badawcze dotyczące problemów związanych z procesem konstruowania tożsamości profesjonalnej przez pracownice agencji towarzyskich¹⁰. Celem przeprowadzonych przeze mnie badań było zrozumienie i zrekonstruowanie perspektywy osób zaangażowanych w wytwarzanie społecznego świata klubów, odwzorowanie wytwarzanego przez badanych pojęcia działania – tego, co zachodzi (*whatness*) oraz jak zachodzi (*howness*)¹¹. Tym samym, chcąc oddać głos samym badanym, zdecydowałam się na zastosowanie w badaniu jakościowych technik zbierania danych, uzyskane materiały zaś opracowałam zgodnie z założeniami metodologii teorii ugruntowanej¹². Specyfika analizowanego przeze mnie uniwersum, charakteryzującego się silną hermetycznością, nie pozostała bez wpływu na to, że przy doborze konkretnych technik zbierania danych kierowałam się nie tyle określoną logiką rozwoju procesu badawczego¹³, ile przede

¹⁰ Zob. M. Wojciechowska, *Agencja towarzyska – (nie)zwykle miejsce pracy*, Kraków 2012.

¹¹ S. Kleinknecht, *An interview with Robert Prus: His Career, Contributions, and Legacy as an Interactionist Ethnographer and Social Theorist*, „Qualitative Sociology Review” 2007, t. 3, nr 2, s. 221-288.

¹² Zob. B. Glaser, A. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, New York 1967; K.T. Konecki, *op. cit.*

¹³ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, przeł. S. Dymczyk, Poznań 2000.

wszystkim dostępnością danych w terenie¹⁴. Wiązało się to z ustawicznym przeplataniem etapu sondowania gruntu¹⁵ z kolejnymi, następującymi po sobie etapami projektu badawczego, możliwe sposoby dotarcia do badanych były zaś ograniczone jedynie moją wyobraźnią. Świadomie zdecydowałam się na zastosowanie w projekcie metody kuli śnieżnej, mając nadzieję, że pierwsi badani będą mogli (i chcieli) pomóc w dotarciu do następnych rozmówców. Natomiast zarówno skromna – a przede wszystkim potoczna – wiedza na temat interesującego mnie fragmentu rzeczywistości społecznej oraz początkowe przeświadczenie o znikomym prawdopodobieństwie przeniknięcia do świata prostytutki skłoniły mnie do skoncentrowania się w pierwszej fazie badań na technice wywiadu swobodnego oraz analizie treści blogów internetowych pisanych przez kobiety podające się za pracownice agencji towarzyskich. Niemniej dzięki nawiązaniu kontaktu z osobami, które umożliwiły mi wejście na teren agencji (ochroniarzami pracującymi w klubach), pełniąc przy tym rolę odźwiernych (*gatekeepers*)¹⁶ mogących udzielić nieformalnej zgody na dalsze prowadzenie badania, w dalszych fazach projektu zastosowałam także technikę obserwacji uczestniczącej.

W czasie realizacji tego projektu badawczego dotarłam do pracowników pięciu różnych klubów mieszczących się na terenie jednego z miast wojewódzkich¹⁷. Badania prowadziłam również z udziałem byłych pracowników oraz klientów krajowych agencji towarzyskich. Łącznie przeprowadziłam 45 pogłębionych wywiadów swobodnych¹⁸, 14 obserwacji¹⁹ oraz 28 wywiadów nieformalnych przeprowadzonych za pośrednictwem komunikatora internetowego Skype.

¹⁴ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, przeł. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa 2007.

¹⁵ M. Hammersley, P. Atkinson, *op. cit.*, s. 48.

¹⁶ *Ibidem*, s. 70.

¹⁷ Wśród badanych kobiet znalazły się jedynie osoby pełnoletnie, które dobrowolnie podjęły decyzję o rozpoczęciu pracy w danej agencji towarzyskiej. Dla wielu z nich klub, w którym były zatrudnione w momencie realizowania badania, nie był pierwszym miejscem pracy w branży odpłatnych usług seksualnych.

¹⁸ W badanej grupie znalazło się 25 kobiet oraz 20 mężczyzn w wieku od 17 do 54 lat. Począwszy od aktorów najmniej zaangażowanych w świat prostytutki, przechodząc następnie do tych, którzy zapewniają jego przetrwanie, przeprowadziłam: 2 wywiady ze znajomymi prostytutkami; 1 wywiad z kobietą rozważającą znalezienie sponsora; 1 wywiad ze sponsorem; 7 wywiadów z klientami korzystającymi z odpłatnych usług seksualnych świadczonych przez „stójki”, „cichodajki” bądź z usług oferowanych w agencjach towarzyskich; 3 wywiady z taksówkarzami; 1 wywiad z tancerką erotyczną; 3 wywiady z byłymi ochroniarzami agencji towarzyskich; 1 wywiad z byłą „szefową” agencji towarzyskiej; 2 wywiady z byłymi prostytutkami; 6 wywiadów z ochroniarzami agencji towarzyskich; 1 wywiad z „cichodajką”; 3 wywiady z kobietami świadczącymi odpłatne usługi seksualne na ulicy oraz 14 wywiadów z kobietami zatrudnionymi w agencjach towarzyskich.

¹⁹ Prowadzenie obserwacji obejmowało kolejno: obchodzenie imienin odźwiernego w agencji A, Wigilię pracowniczą w agencji A, 7 obserwacji w agencji A (zarówno w czasie godzin pracy,

Wejście do świata badanych

Mogłoby się wydawać, że niezależnie od stopnia trudności realizacji danego projektu badawczego o spektrum analizowanych zjawisk decyduje sam badacz, którego przedmiot badań ograniczony jest w tym przypadku jedynie wyobraźnią podmiotu dokonującego eksploracji czy jego umiejętnościami dotarcia do frapujących zjawisk społecznych. Przekonaniu temu niejednokrotnie zdaje się jednak przeczyć praktyka terenowa zdobyta w toku prowadzenia studiów wpisujących się w obszar badania trudnych zjawisk. W przypadku tego typu badań często okazuje się bowiem, że już kwestia samego dotarcia do interesującej badacza zbiorowości nie jest sprawą łatwą²⁰.

Zasygnalizowanego powyżej problemu doświadczyłam, prowadząc studia nad zjawiskiem prostytucji kobiecej. Badanie rozpoczęłam od dotarcia do taksówkarzy, których uznałam za kategorię osób mogących mieć dużą wiedzę w zakresie interesującego mnie zjawiska. Dzięki rozmowom z nimi uzyskałam wiele informacji odnoszących się zarówno do rozmieszczenia przestrzennego agencji towarzyskich na terenie objętym przeze mnie badaniem, jak i zarysu ich działalności. Dane te okazały się niezbędne w opracowaniu strategii dotarcia do osób bezpośrednio uwikłanych w interesujący mnie świat. Choć mężczyźni z tej grupy zawodowej wyrazili chęć pomocy w realizacji badania, oferując numery telefonów do kobiet, które trudniły się różnymi formami prostytucji (głównie pracą w tzw. mieszkaniówkach), żadna z osób, do których zatelefonowałam, nie zgodziła się na spotkanie. Usłyszawszy, że chciałam z nimi porozmawiać na temat wykonywanej przez nie pracy zarobkowej, każda z ponad 50 kobiet, z którymi się skontaktowałam, odmówiła, tłumacząc, że to, czym się zajmuje, robi za zamkniętymi drzwiami i chce, by tak pozostało. Co więcej, na wiadomość, że ich numer telefonu otrzymałam od danego taksówkarza (mężczyźni, którzy przekazali mi numery kontaktowe kobiet, zasugerowali, że powołanie się na nich może skłonić je do rozmowy), niektóre z kobiet poinformowały mnie, że czują się zawiedzione, ponieważ nie spodziewały się, iż osoby, którym postanowiły się zwierzyć z trudnej sytuacji życiowej, w jakiej się znalazły, mogłyby w taki sposób wykorzystać ich zaufanie. Ostatecznie, dzięki kolejnym próbom pomocy ze strony taksówkarzy (z którymi starałam się pozostawać w stałym kontakcie), udało mi się dotrzeć do prostytutek pracujących na ulicy, kobiety, która przyjmowała klientów w wynajmowanym mieszkaniu, oraz do byłej prostytutki (pracującej wcześniej w agencji towarzyskiej). Na tym etapie badania poszukiwałam jednocześnie kontaktu z mężczyznami korzystającymi z usług prostytutek.

jak i przed wieczornym otwarciem); obchodzenie imienin odźwiernego w agencji B, 2 obserwacje w agencji B (w czasie godzin pracy klubu); 2 obserwacje prostytucji ulicznej.

²⁰ Por. P.A. Adler, P. Adler, *Keynote Address...*; D. Majka-Rostek, *op. cit.*; I. Ślęzak, *op. cit.*

Rozmowa z kobietami zatrudnionymi w agencjach towarzyskich okazała się możliwa dzięki pomocy jednej z osób, do których dotarłam za pomocą sieci znajomości. Ponieważ od pewnego czasu pracowała ona w firmie współpracującej z agencjami towarzyskimi, umożliwiła mi nawiązanie kontaktu z mężczyzną pełniącym funkcję kierowniczą w jednej z nich. Dzięki niemu zdołałam skontaktować się z pierwszą rozmówczynią, która następnie wskazywała kolejne kobiety (pracujące w różnych agencjach towarzyskich) chcące ze mną porozmawiać. Ten pierwszy wywiad okazał się bardzo ważny w toku całego projektu, gdyż umożliwił mi wgląd w wiele problematycznych zagadnień, których istnienia nie podejrzewałam w momencie przystąpienia do badania. Zwrócił też moją uwagę na to, że świadczenie odpłatnych usług seksualnych jest silnie wdrukowane w codzienność badanych kobiet. Wiele z nich budowało bogate narracje na temat formalnego wymiaru aktywności zarobkowej. Znacznie bardziej problematyczna okazała się natomiast rozmowa nakierowana na możliwość uzyskania informacji na temat tego, w jaki sposób pracownice agencji towarzyskich doświadczają i rozumieją siebie w kontekście wykonywanej pracy. Poruszane w czasie wywiadów tematy okazywały się dla nich trudne i niezwykle bolesne, ponieważ niejednokrotnie po raz pierwszy werbalizowały one odczuwanie pewnych stanów emocjonalnych, których występowanie starały się na co dzień racjonalizować i wygaszać poprzez stosowanie określonych mechanizmów obronnych. Po zakończeniu danego wywiadu większość kobiet odczuwała silne napięcie psychiczne, dlatego też każdorazowo towarzyszyłam im jeszcze przez dłuższy czas, starając się znormalizować sytuację. Rozmawiałyśmy w tym czasie o różnego rodzaju kwestiach, jedynie luźno związanych z problematyką badania. Dla wielu kobiet, zarabkujących w społecznie nielegitymizowany sposób, byłam pierwszą osobą z zewnątrz, z którą miały okazję podzielić się swoimi doświadczeniami. Część z nich podkreślała nawet, że – oprócz chęci dowiedzenia się czegoś o sobie – wskazana sytuacja stanowiła kluczowy motyw do odbycia ze mną rozmowy. Te szczególne relacje sprawiły, że niektóre kobiety podtrzymywały ze mną kontakt także po zakończeniu wywiadu. Dotyczy to w szczególności mojej pierwszej rozmówczyni, która bardzo pomogła mi w zrealizowaniu tego projektu badawczego, kontaktując mnie z innymi kobietami zatrudnionymi w agencjach towarzyskich. Co więcej, dzięki jej pomocy zdołałam również wyjaśnić wiele wątpliwości związanych z formalną stroną funkcjonowania agencji towarzyskich (w czasie trwania wywiadów nieformalnych przeprowadzanych za pośrednictwem komunikatora internetowego Skype).

Wywiady z pracownicami agencji towarzyskich przeprowadzałam w różnych miejscach, najczęściej w miejscu zamieszkania danej rozmówczyni. Biorąc jednak pod uwagę to, że znaczna część kobiet, chcąc uniknąć zdemaskowania, mieszkala tymczasowo w miejscu pracy, wiele spotkań odbyłam właśnie w agencjach towarzyskich. Miałam wówczas możliwość rozejrzenia się po danym klubie. Z drugiej strony obawiałam się,

że rozmowa w miejscu pracy może nie pozostać bez wpływu na jakość uzyskiwanych informacji, dlatego zawsze proponowałam spotkanie w innym – neutralnym – miejscu, niemniej żadna z kobiet zamieszkujących dany klub nie wyraziła chęci rozmowy w miejscu publicznym, tłumacząc swoją decyzję obawą przed tym, iż osoby postronne mogłyby wówczas przysłuchiwać się jej wypowiedziom. Choć w czasie wywiadu zawsze byliśmy same (nie mogę jednak z całą pewnością stwierdzić, że przez cały czas trwania wywiadu na terenie agencji nie znajdowali się inni jej pracownicy), niekiedy odnosiłam wrażenie, że część informacji związanych z pewnymi aspektami pracy w klubie jest przede mną intencjonalnie zatajana. Większość ze wskazanych tu wątpliwości udało mi się – przynajmniej w pewnym stopniu – wyjaśnić dopiero w późniejszych fazach badania, gdy rozmówczynie, z którymi podtrzymywałam kontakt, obdarzyły mnie większym zaufaniem. Nakreślony powyżej problem odnosi się pośrednio do specyfiki techniki wywiadu, implikując wskazanie, że w sytuacji realizowania projektu badawczego nakierowanego na eksplorację trudnych zjawisk badacz nie powinien ograniczać się w swoich dociekaniach naukowych do jednorazowego spotkania z poszczególnymi rozmówcami. Zdobycie zaufania badanych, od którego bardzo często uzależniona jest jakość uzyskiwanych w toku badania materiałów, może okazać się niezwykle czasochłonne, niemniej – przynajmniej w części przypadków – może również przesądzić o powodzeniu bądź fiasku danego przedsięwzięcia badawczego.

Celem powyższych rozważań było zasygnalizowanie, że podjęcie problematyki zjawisk trudnych wikła badacza w proces nieustannych negocjacji i dostosowywania początkowego wyobrażenia o danym projekcie badawczym do jego rzeczywistego kształtu, który warunkowany jest wieloma niezależnymi od badacza czynnikami. Przy czym nie chodzi tu bynajmniej o podkreślenie oczywistej zależności, że dopiero praktyka badawcza jest w stanie zweryfikować założenia przyjęte *ad hoc*, lecz o uwypuklenie tego, że przebieg procesu badawczego jest silnie zapośredniczony przez kontakt badacza z terenem, który w tym przypadku rozumiem w kategoriach umiejętności dostosowania postawy i praktyki badawczej do pewnych wymogów środowiskowych, narzucanych przez uczestników badania, którzy swoją postawą mogą przyczynić się zarówno do sukcesu, jak i do niepowodzenia danego projektu badawczego.

Sytuacja wywiadu w praktyce badania trudnych zjawisk – rozmowy z prostytutkami

Hermetyczność interesującego mnie świata agencji towarzyskich, która wynika po części z funkcjonowania tworzących go aktorów w obrębie uniwersum niecieszącego się powszechną aprobatą, skłoniła mnie do zastosowania pogłębionego wywiadu swo-

bodnego²¹ jako podstawowej techniki zbierania danych. Świadomość drażliwości zagadnień, które mogły zostać poruszone w czasie rozmowy, jak również niepewność, czy zdołam zastosować w toku badania inne techniki, zdecydowały o wyborze narzędzia, które cechując się nie tylko elastycznością, lecz również pewnym zakresem swobody, jaki pozostawia badaczowi w czasie pracy na trudnym terenie, mogło uchronić mnie przed licznymi komplikacjami, jakich spodziewałam się w czasie realizacji opisywanego projektu. Kluczowa w zastosowaniu tej techniki zbierania danych okazała się dla mnie możliwość zbudowania atmosfery sprzyjającej rozmowie o wstydlivych elementach biografii czy pokonywaniu zahamowań oraz wyrażaniu emocji, których werbalizacja była dla mnie niezwykle cenna pod względem poznawczym.

We wcześniejszej części niniejszego artykułu zwróciłam uwagę na to, że pewna liczba wywiadów została zrealizowana na terenie agencji towarzyskich, w których mieszkaly poszczególne rozmówczynie. Rozwijając ten wątek, chciałabym odnieść się w tym miejscu do problemu zachowania badacza w sytuacji, gdy zakres dostarczanych mu danych jest silnie uzależniony od komfortu psychicznego rozmówcy, wyrażonego w tym przypadku przekonaniem, że osoba z zewnątrz nie czyni wartościujących spostrzeżeń na temat analizowanej aktywności, jaką jest świadczenie odpłatnych usług seksualnych czy podejmujących ją jednostek. Wskazanie na to, że część wywiadów została przeprowadzona na terenie agencji towarzyskich jest zatem o tyle ważne, że wiele z tych rozmów odbywało się w pokoju, w którym dana kobieta nie tylko mieszkała, lecz także pracowała. Informując mnie o tym, kobiety, z którymi się spotkałam, zwracały szczególną uwagę na to, czy w opisanej sytuacji zdecyduję się na przykład usiąść na łóżku, na którym pracują z klientami. Nakreślony powyżej „test”, stanowiący tylko jeden z elementów systematycznego weryfikowania mojego nastawienia do badanego problemu, a przede wszystkim do samych badanych, może wydać się Czytelnikowi prozaiczny, jednak w kontekście każdego spotkania okazywało się, że rozmówczynie przywiązują duże znaczenie do zachowań, które mogłyby potwierdzić ich przekonanie o tym, iż osoby z zewnątrz mogą odczuwać wstręt do kobiet działających w świecie płatnego seksu. W tej sytuacji znaczenia nabierał zarówno dobór słów, za pomocą których formułowałam poszczególne pytania, sposób, w jaki reagowałam na uzyskiwane odpowiedzi, jak również przyjęcie przeze mnie drobnego poczęstunku, w postaci napoju czy przekąski, oferowanego przez daną kobietę. W kontekście powyższych rozważań dość interesujący epizod interakcyjny stanowiła dla mnie sytuacja, gdy po kilku godzinach spędzonych na rozmowie (i wypiciu przeze mnie 3 herbat)

²¹ W odniesieniu do typologii proponowanej przez Jana Lutyńskiego wywiad ten należy do grupy wywiadów swobodnych mało ukierunkowanych (zob. J. Lutyński, *Ankieta i jej rodzaje na tle podziału technik otrzymywania materiałów*, [w:] *Analizy i próby technik badawczych w socjologii*, red. Z. Gostkowski, J. Lutyński, Wrocław 1968, s. 24-28).

jedną z rozmówczyń zaniepokoiło, że do tej pory ani razu nie skorzystałam z toalety mieszczącej się na terenie agencji.

Mając na względzie treści przedstawione w niniejszej części artykułu, chciałabym krótko odnieść się w tym miejscu do problemu oceny potencjalnego obszaru badań oraz możliwości dokonania jej dzięki nawiązaniu kontaktu z ekspertem²² mogącym wprowadzić badacza w często nieznany świat trudno dostępnych zjawisk społecznych. W przypadku opisywanego projektu nawiązanie – w początkowej fazie badania – kontaktu z ekspertem (byłą „szefową” agencji towarzyskiej) stanowiło swoisty przełom w realizowanym studium, związany ze zrozumieniem przeze mnie specyfiki tego świata w stopniu wystarczającym do opracowania planu dotarcia do kolejnych rozmówców. Co jednak ważniejsze, umożliwiło mi zrozumienie specyficznego języka oraz kultury badanych. Wiedza zdobyta dzięki ekspertowi okazała się nie tylko niezbędna w toku późniejszej interpretacji danych, ale także konieczna w sytuacji, gdy dokonywałam konceptualizacji narzędzi, którymi planowałam posłużyć się na etapie pracy w terenie. Świat prostytucji, szczególnie zaś prostytucji rozgrywającej się za murami poszczególnych agencji towarzyskich mieszczących się w jednym mieście, ma bowiem silnie rozbudowaną siatkę wewnętrznej cyrkulacji informacji, a każde ewentualne *faux pas* z mojej strony (np. zachowania, które mogły być odczytane jako wyrażające wartościujące podejście do analizowanego problemu) mogło mnie pozbawić szansy na dalszą pracę w terenie.

Nawiązanie bliskiego kontaktu z rozmówcą może zaowocować terapeutycznym efektem wywiadu, gdy badany, poprzez werbalizację określonych doświadczeń, zyskuje możliwość lepszego zrozumienia sytuacji życiowej, w której się znajduje²³. W przypadku wywiadów prowadzonych z pracownikami agencji towarzyskich, kobiety dość często informowały mnie o tym, że rozmowa, którą odbyłyśmy, była dla nich bardzo ważna. Wiele z nich zwracało uwagę na to, że po raz pierwszy miało okazję podzielenia się towarzyszącymi im na co dzień odczuciami z osobą z zewnątrz, co w sytuacji, gdy większość z nich dąży raczej do ukrycia sposobu, w jaki zarobkują, z pewnością nie pozostało bez wpływu na decyzję o spotkaniu ze mną. Błędne byłoby jednak założenie, że zakończenie poszczególnych wywiadów przebiegało w spokojnej i refleksyjnej atmosferze. Kobiety, z którymi rozmawiałam, bardzo różnie reagowały bowiem na relacjonowanie wstydliwych i bardzo intymnych przeżyć, które wpisują się przecież w ich codzienność. Wiele z nich reagowało na sytuację wywiadu w sposób niezwykle emocjonalny – niektóre płakały, inne (najczęściej po którymś spotkaniu z koleją) decydowały się na pokazanie mi namacalnych dowodów „nadużywania” ich ciał –

²² K.T. Konecki, *op. cit.*

²³ *Ibidem*, s. 173.

w postaci siniaków czy zadrapań pozostawionych przez klientów. Biorąc pod uwagę, że na każdym etapie realizowania opisywanego projektu czułam się odpowiedzialna za badanych – za wpływ samej mojej obecności na ich sytuację psychiczną – niejednokrotnie zdarzyło mi się spędzić w danej agencji towarzyskiej czy w domu określonej rozmówczynie kilka dodatkowych godzin, podczas których dążyłam do znormalizowania sytuacji wywołanej wywiadem. W tym miejscu ważne wydaje mi się zatem podkreślenie tego, że prowadzone wywiady były trudne nie tylko dla moich rozmówczyń, lecz również dla mnie. Rozmowy na temat codzienności kobiet pracujących w agencjach towarzyskich, których przebieg często wykraczał – szczególnie w początkowej fazie badań – poza obszar moich wyobrażeń, były dla mnie niezwykle obciążające pod względem emocjonalnym, przede wszystkim dlatego, że trudno było mi zdystansować się do informacji dotyczących bardzo bolesnych i intymnych przeżyć. Z biegiem czasu to, co początkowo zaskakiwało i szokowało, stało się dla mnie (przynajmniej w teorii) czymś codziennym, „normalnym”. Niemniej, w czasie trwania tego projektu badawczego niekiedy pojawiały się momenty, w których bardzo trudne okazywało się dla mnie przejście z poziomu silnych emocji na poziom analizy danych. Z drugiej strony nie mogę oczywiście wykluczyć, że część wypowiedzi (a przynajmniej ich konstrukcja) związana była z prowadzeniem ze mną swoistej gry emocjonalnej w sytuacji możliwości zaprezentowania siebie w określony sposób – gry, której celem było właśnie wywołanie u mnie pewnych emocji.

Reasumując wątki przytoczone w tej części artykułu, chciałabym w tym miejscu podkreślić, że choć wybór pogłębionego wywiadu swobodnego jako wiodącej techniki zbierania danych był podyktowany wieloma wskazanymi już względami, w tym efektywnością w dostarczaniu ważnych informacji bez konieczności zagłębiania się w fizyczny świat badanych, technika ta nie jest wolna od wielu ograniczeń formalnych. Najistotniejszym z nich wydaje mi się to, że wywiad nie ujawnia istoty czy natury analizowanych zjawisk, a jedynie odkrywa przed badaczem ich interpretację dokonywaną każdorazowo przez danego rozmówcę²⁴. Tym samym niemożliwe jest dotarcie do tych fragmentów rzeczywistości, które choć wytwarzane są przez dynamicznie działających aktorów, mogą być przez nich nieuświadomione. Mając na względzie ograniczenia techniki wywiadu, zdecydowałam się na zastosowanie w badaniu procedury triangulacji, do której odniosę się w dalszych częściach artykułu.

²⁴ D. Silverman, *op. cit.*, s. 139.

Jawność *versus* niejawność badań – konkurencyjne optyki problemu

Podjmując się badania trudnych zjawisk, wielu badaczy decyduje się na ukrycie przed badanymi swojej prawdziwej roli bądź celu swojej obecności w określonej przestrzeni społecznej. W wielu przypadkach jest to niewątpliwie związane z przekonaniem, że nawet przez samą obecność w danej społeczności badacz może mieć wpływ na zachowanie badanych, przyczyniając się tym samym do rozmywania się obrazu określonego fragmentu rzeczywistości, który chce poddać refleksji badawczej²⁵. Paweł Moczydłowski wskazuje ponadto, że badacz „powinien także pamiętać, że pomimo osvajania jej [społeczności – przyp. M.W.] ze sobą, może zmienić się ponownie, gdy pojawi się kolejny obcy”²⁶. Przeprowadzając badania w więzieniu, P. Moczydłowski przyjął, że ukrycie ich celu oraz przyjęcie postawy ignoranta, który nie jest zorientowany w kwestiach związanych z życiem więziennym, umożliwi mu uzyskanie wiarygodnych informacji²⁷. Tego typu postępowanie z pewnością sprzyja minimalizowaniu zakresu kontroli badanych nad procesem rejestrowania danych, niemniej niesie ze sobą trudności innej natury – między innymi zmusza badacza do zapamiętywania wielu informacji, które nie mogą być odnotowywane na bieżąco. Rodzi to zatem zarzuty mogące nawiązywać do problemu subiektywizmu badacza czy braku intersubiektywnej kontroli nad przebiegiem badania. Z drugiej strony przedstawione tu postępowanie badawcze w wielu przypadkach stanowi jedną z niewielu dróg do uzyskania informacji o funkcjonowaniu zjawisk wpisujących się w obszar trudno dostępnego terenu.

Nie wszyscy badacze podzielają jednak entuzjazm związany z możliwością uzyskania bardziej wiarygodnych informacji dzięki ukryciu przed badanymi tożsamości badacza, postulując, że cel badania nie powinien być utrzymywany w tajemnicy, a sam projekt badawczy powinno się realizować w sposób jawny²⁸. Warto podkreślić, że w przypadku tego stanowiska zwraca się szczególną uwagę na etyczny aspekt realizowania badań terenowych, które będąc oparte na uzyskiwaniu informacji dzięki wykorzystaniu technik niejawnych, stają się w istocie pewną formą manipulacji ze strony badacza.

²⁵ Zob. R. Prus, *op. cit.*; D. Silverman, *op. cit.*

²⁶ P. Moczydłowski, *Drugie życie w instytucji...*, s. 49.

²⁷ P. Moczydłowski, *O sposobach wglądu...*, s. 23-37.

²⁸ A. Wyka, *op. cit.*

Insider czy outsider – o ograniczeniach w prowadzeniu obserwacji na terenie klubów

Nawiązując do problemu prowadzenia projektu badawczego w kontekście jawności bądź niejawności realizowanych badań, w tym miejscu chciałabym przyjrzeć się bliżej zagadnieniu studiów nad zjawiskami zakulisowymi w sytuacji, gdy określone cechy badacza decydują o tym, że mimowolnie zostaje on zaklasyfikowany przez badanych jako „obcy”, z którego obecnością trudno jest im się oswoić. W tym celu ponownie odwołam się do własnej praktyki badawczej, zdobytej w toku prowadzenia badań nad problemem dobrowolnej prostytucji kobiecej.

Przez wzgląd na specyfikę świata stanowiącego przedmiot moich zainteresowań badawczych, w którym rola kobiety jest klarownie zdefiniowana, a sam dostęp do badanej społeczności jest zarezerwowany dla jednostek zaangażowanych (choćby tymczasowo) w działania umożliwiające przetrwanie tego uniwersum, prowadzona przeze mnie obserwacja została zrealizowana dzięki dotarciu do odźwiernego, który każdorazowo wprowadzał mnie (outsidera jedynie obserwującego codzienność agencyjną) na teren danego klubu. W tym miejscu warto zaznaczyć, że pomimo silnych, niejednokrotnie sprzecznych uczuć towarzyszących mi w czasie prowadzenia obserwacji, trudno mówić o nawiązaniu więzi emocjonalnej z obserwowanymi osobami. Zachowanie dystansu wobec badanych było bowiem związane zarówno ze wspomnianą powyżej specyfiką tego świata społecznego, jak również ze stosunkowo krótkim okresem prowadzenia obserwacji (12 obserwacji na terenie 2 agencji towarzyskich, z których każda trwała ok. kilku godzin).

Obserwację uczestniczącą rozpocząłam od wzięcia udziału w zamkniętej imprezie zakładowej (obchodzenie imienin byłego ochroniarza tej agencji towarzyskiej [mojego odźwiernego]), dlatego też część obserwowanych aktorów nie miała świadomości bycia badanymi, gdyż traktowała mnie – po prostu – jako znajomą mężczyzny, z którym przyszłam. Niemniej, w miarę przeprowadzania kolejnych obserwacji, poszczególne osoby (kobiety) zaczęły projektować określone uzasadnienia mojej obecności w klubie (o czym na bieżąco informował mnie odźwierny). Co więcej, biorąc pod uwagę, że część obserwowanych osób była świadoma uczestnictwa w projekcie badawczym (ochroniarze), można przyjąć, że w odniesieniu do kryterium jawności prowadzona przeze mnie obserwacja uczestnicząca miała charakter mieszany. Mając na względzie, że obserwacje były częściowo jawne, a zatem ochroniarze – świadomi bycia obserwowanymi – mogli w określony sposób konstruować swoje zachowania, można podać w wątpliwość wartość uzyskanych za ich pośrednictwem danych. Chciałabym jednak podkreślić, że w przypadku tego projektu badawczego moja płęć rzutowała na

konieczność odrzucenia obserwacji ukrytej jako miarodajnej techniki badania świata agencji towarzyskich.

Powyżej zasygnalizowana sytuacja przyczyniła się do tego, że obie kategorie obserwowanych przeze mnie aktorów społecznych (prostytutki i ochroniarze) traktowały mnie jak „obcego”, z którym nie należy dzielić się istotnymi – z punktu widzenia badanych – informacjami. Mężczyzna, który wprowadził mnie na teren agencji towarzyskich i który towarzyszył mi podczas każdej obserwacji, niejednokrotnie zwracał moją uwagę na to, że badani celowo zafałszowywali w mojej obecności swoje typowe – w jego przekonaniu – zachowania. Sytuacja ta skłoniła mnie do wprowadzenia do projektu drugiego badacza – mężczyzny, który w kilka miesięcy po mojej ostatniej wizycie w agencji towarzyskiej przeprowadził na jej terenie kilka obserwacji uczestniczących ukrytych (także dzięki pomocy mojego odźwiernego). W tym przypadku nie było potrzeby objaśniania mężczyznom zatrudnionym w agencji jego statusu, co nie pozostało bez wpływu na treść zebranych danych.

Choć mogłoby się wydawać, że zastosowanie w badaniu techniki obserwacji uczestniczącej okazało się mniej skuteczne pod względem pozyskiwania materiałów niż wykorzystanie pogłębionych wywiadów swobodnych, chciałabym w tym miejscu odnieść się do problemu alternatywnej optyki analizowanych zjawisk, którą zapewniła w tym przypadku triangulacja metodologiczna. Obraz uwikłania jednostki w działania związane ze świadczeniem odpłatnych usług seksualnych, który nakreślony został przez moje rozmówczynie w sytuacji zbierania danych za pośrednictwem techniki wywiadu, nawiązywał do problemu konieczności radzenia sobie z wykonywaniem „niechcianej” i nieakceptowanej przez kobiety aktywności, która wywoływała u nich silne rozchwianie na płaszczyźnie emocjonalnej i poczucie funkcjonowania na pograniczu dwóch różnych światów, które unifikowało ciało prostytutek – „niezależny” od Ja byt, za pośrednictwem którego realizowały one działania wpisane w codzienność agencyjną. Dzięki zastosowaniu techniki obserwacji zyskałam możliwość przyjrzenia się sytuacjom, które stanowiły egzemplifikację powstałych w toku analizy kategorii, odwzorowując pewne typowe schematy działań, poprzez które badane kobiety, poszukując odskoczni od pracy w agencji towarzyskiej (np. za pośrednictwem różnego rodzaju środków psychoaktywnych), mimowolnie zanurzały się w działania potępiane na płaszczyźnie werbalnej. Podobne spostrzeżenia poczynił mężczyzna, którego wprowadziłam do badania. Jego obecność na terenie jednej z agencji towarzyskich pozwoliła mi ponadto usystematyzować wnioski w odniesieniu do technik pracy prostytutek, w tym różnych sposobów „radzenia sobie z klientami”. Choć zakres pracy drugiego badacza ograniczył się do prowadzenia obserwacji, wielokrotnie doświadczył on sytuacji, w których kobiety zatrudnione w klubie dążyły do wywołania u niego określonych reakcji emocjonalnych, między innymi na próbę uwiedzenia czy

zawstydzenia. Zastosowanie w badaniu techniki obserwacji uczestniczącej okazało się także niezwykle pomocne w kontekście odwzorowania strategii wykorzystywanych w celu uprzedmiotowienia i swoistego skolonizowania narzędzia pracy prostytutek – ciała. Pewien zakres kontroli nad ciałem kobiet, który jest wynikiem specyficznego kontekstu sytuacyjnego wklajającego pracownice agencji w sieć zależności od miejsca pracy, może być bowiem potęgowany za sprawą medyalizacji narzędzia pracy, które wymaga „przeglądu” i „serwisowania”. Mowa tu o okresowych wizytach lekarza na terenie agencji towarzyskich, którego zadaniem jest między innymi pobranie od kobiet krwi do analizy. W czasie procedury pobierania krwi kobiety zbierają się najczęściej w jednym z pokoi, do którego dostęp mają także osoby postronne, przebywające w tym czasie na terenie danego klubu (zarówno ja, jak i drugi badacz mieliśmy okazję obserwowania wizyty lekarza, w obu przypadkach intymne sprawy kobiet podlegających badaniu, w tym także te niezwiązane z bezpiecznym funkcjonowaniem danej agencji, były komentowane, a w niektórych przypadkach wyśmiewane – chodzi o sytuację, gdy chcąc pracować w czasie menstruacji, jedna z kobiet tak głęboko wprowadziła do organizmu gąbkę mającą powstrzymać krwawienie, że przez kilka dni nie była w stanie samodzielnie jej usunąć).

W celu podsumowania wątków, do których nawiązałam w tej części artykułu, chciałabym odnieść się do jednego z ciekawszych epizodów interakcyjnych, w jakim miałam okazję uczestniczyć podczas prowadzenia obserwacji, a który stanowi interesującą egzemplifikację zarówno próby umiejscowienia mnie w świecie, do którego wkroczyłam, jak i sytuacji konfrontowania pracownic agencji towarzyskich z nieznaną perspektywą poznawczą. Podczas prowadzenia przeze mnie jednej z pierwszych obserwacji doszło do sytuacji, gdy pracownica jednego z klubów wzięła mnie za nowo przyjeżdżającą dziewczynę, co skłoniło ją do podjęcia ze mną rozmowy na temat określonych zasad pracy w agencji towarzyskiej, w tym reguł postępowania z klientami. Doradzała mi również, w jaki sposób powinnam pracować, by ta aktywność była dla mnie możliwie najmniej nieprzyjemna. Abstrahując tutaj od możliwych intencji kobiety, warto zaznaczyć, że powyżej nakreślona sytuacja niezwykle dobitnie uświadomiła mi trudne położenie osoby, która podejmując decyzję o zarabkowaniu w społecznie nielegitymizowany sposób, już na początku swojej drogi konfrontowana jest z nową, nieznaną uprzednio optyką cielesności, w ramach której systematyczne (i mechaniczne) kontakty seksualne z obcymi mężczyznami stanowią czyjaś (teraz także jej) codzienność. W tym kontekście warto podkreślić, że nowo przyjeżdżająca do pracy kobieta niejednokrotnie rzuca się na głęboką wodę – pierwszego klienta przyjmują bowiem najczęściej już w kilka godzin (bądź nawet od razu) po przekroczeniu progu agencji towarzyskiej.

Badacz w kontekście wytwarzania wiedzy – z notatek terenowych

W trakcie badania terenowego badacz musi dotrzeć do miejsc, w których rozgrywają się interesujące go działania, nawiązać kontakt z badanymi i wreszcie – niezależnie od natury prowadzonego przez siebie projektu – uzyskać zgodę na swoją obecność w terenie. Choć wydaje się to dość oczywiste, chciałabym w tym miejscu podjąć wątek, który często zdaje się pomijać w opracowaniach naukowych na temat badań etnograficznych, a mianowicie uwypuklić to, że za wszystkimi zebranymi danymi stoi w istocie cielesna obecność badacza w terenie²⁹. Stwierdzenie to, choć wydaje się trywialne, niesie za sobą wiele implikacji dla analizy sytuacji badacza podejmującego się zadania zbadania określonych fragmentów rzeczywistości społecznej. Okazuje się bowiem, że kolejną przeszkodą, którą badacz może napotkać, prowadząc badania trudno dostępnych zjawisk, są jego własne ograniczenia fizyczne – uwikłanie w cielesność, które może przyczynić się do pozyskiwania jedynie fragmentarycznych informacji na określony temat. Jak pisze Anna Kacperczyk: „odzwierciedleniem realnej rzeczywistości badacza w terenie są pojawiające się niekiedy na marginesie notatek terenowych informacje – mówiące o uzależnieniu realizacji zadań badawczych od kondycji fizycznej samego badacza”³⁰.

Sytuacja, w której własna cielesność wpływa na określone decyzje badacza i wyznacza jego poczynania w terenie, pojawiła się także w mojej praktyce badawczej – podczas prowadzenia obserwacji pracy kobiet zatrudnionych w agencjach towarzyskich. Biorąc pod uwagę to, że moja obecność na terenie danego klubu była uzależniona od dyspozycyjności czasowej odzwierciedlonego, który każdorazowo towarzyszył mi w czasie badania, o możliwości udania się w teren dowiadywałam najczęściej tego samego dnia, w którym prowadziłam badanie. Sytuacja komplikowała się dodatkowo przez to, że w poszczególnych agencjach towarzyskich przebywałam najczęściej w godzinach, gdy były one otwarte dla klientów, a zatem między 20.00 a 6.00. W praktyce oznaczało to, że dość często jechałam do danego klubu w niedługim czasie po zakończeniu zajęć na uczelni, a następnie – niemal prosto z klubu – udawałam się na poranne zajęcia. Gdy opadły pierwsze emocje związane z tym, że po wielu staraniach zdołałam wreszcie dostać się do miejsca moich dociekań badawczych, zaczęłam odczuwać skutki zmęczenia, związane między innymi ze spadkiem aktywności poznawczej. Z perspektywy czasu mogę śmiało stwierdzić, że przez zmęczenie nie od razu zdawałam sobie sprawę ze znaczenia wielu działań, które wówczas obserwowałam. Było to o tyle niekorzystne dla całego procesu badawczego, że – podobnie jak badacze działający w obrębie

²⁹ A. Kacperczyk, *op. cit.*

³⁰ *Ibidem*, s. 50.

instytucji totalnych, na przykład więzień – miałam możliwość sporządzania notatek terenowych dopiero po opuszczeniu danej agencji. Początkowe próby rejestrowania danych w obecności badanych spotkały się bowiem ze zbyt dużym (by nie powiedzieć „niezdrowym”) zainteresowaniem z ich strony. Kolejnym problemem okazało się to, że nie będąc przygotowaną na wiele epizodów interakcyjnych, w których uczestniczyłam, często łapałam się na tym, iż w niedostatecznym stopniu kontrolowałam swoje zachowanie, zdradzające na przykład oznaki zawstydzenia tym, co obserwowałam. Do powyższej zasygnalizowanej sytuacji doszło na przykład, gdy podczas rozmowy³¹ z kobietą ubraną jedynie w ręcznik moja rozmówczyni (będąca pod wpływem alkoholu) zdjęła nagle swoje okrycie, by zwrócić uwagę jednego z ochroniarzy, co – jak Czytelnik może się domyślać – wywołało u mnie dość silną reakcję emocjonalną, której w porę nie udało mi się zamaskować zachowaniem niezdradzającym oznak pobudzenia.

Na podstawie powyższych treści można zauważyć, że poprzez swoje ciało (narzędzie poznawcze) badacz wnosi do badania zapośredniczone przez nie emocje, a także określone koncepcje rzeczywistości. Co więcej, teoretyzowanie na temat ciała może się przyczynić do budowania określonych przekonań czy nawet racjonalizacji na temat własnej sytuacji w terenie. Usprawiedliwianie określonych decyzji badawczych w kontekście uwikłania badacza w jego cielesność z pewnością nie jest postawą godną naśladowania, jednak uświadomienie sobie roli własnej cielesności w procesie badawczym może się przyczynić do rozwiązania przynajmniej części dylematów związanych z trudem uczestniczenia w długotrwałym (i często męczącym) procesie, jakim są badania terenowe.

Rzetelność i trafność materiałów

Metody, które są najczęściej wykorzystywane w projektach badawczych nakierowanych na eksplorację trudno dostępnych zjawisk, dostarczają badaczom wielu, niekiedy niezwykle szczegółowych materiałów. W związku z tym pojawiają się tu dodatkowe ograniczenia i trudności – z jednej strony związane z tym, że materiały tego typu mogą niekiedy przerosnąć możliwości analityczne (szczególnie młodych i niedoświadczonych) badaczy, z drugiej zaś strony wobec pozyskanych materiałów wysunięty może zostać zarzut dotyczący ich wiarygodności. Innym problemem, który dość często pojawia się w przypadku wykorzystywania w badaniach metod jakościowych, jest kwestia anegdotyzmu, który ujawnia się w sposobie pisania raportów badawczych skoncentrowanych na wskazaniu czytelnikom wybranych przykładów odnoszących się

³¹ W czasie trwania każdej obserwacji prowadziłam wywiady konwersacyjne przybierające formę rozmów nieformalnych, w czasie których dopuszcza się zdobywanie informacji poprzez „zachęcanie, sugerowanie, humor, odkładanie rozmowy na później” (K.T. Konecki, *op. cit.*, s. 150).

do analizowanego zjawiska, jednak bez podjęcia wysiłku przytoczenia w nich mniej wymownych danych³². Tym samym zarzut anegdotyzmu może kwestionować trafność badań zrealizowanych przy wykorzystaniu metod jakościowych.

W tej sytuacji postępowaniem, które może umożliwić badaczowi głębsze zrozumienie danego zjawiska, jest zastosowanie procedury triangulacji, stanowiącej nieodłączną część postępowania badawczego, na które zwracam uwagę w niniejszym artykule. Norman Denzin wyróżnił cztery rodzaje triangulacji: triangulację danych, która polega na analizie danych pochodzących z różnych źródeł, jak również na porównywaniu danych uzyskiwanych na różnych etapach badania; triangulację badacza, która odnosi się do wprowadzenia do badania niezależnych obserwatorów bądź kontrolerów, mogących przyjmować odmienne role w czasie trwania danego projektu badawczego; triangulację teoretyczną, dzięki której dane interpretowane są w odniesieniu do wielu perspektyw teoretycznych; triangulację metodologiczną, która opiera się na zastosowaniu różnych technik zbierania danych³³. Ponieważ w toku prowadzenia badań nad problemem pracy kobiet zatrudnionych w agencjach towarzyskich niejednokrotnie doświadczyłam sytuacji, w których przyszło mi zastanawiać się nad wiarygodnością uzyskiwanych informacji, w niniejszej części artykułu chciałabym bliżej skoncentrować się na tym zagadnieniu.

Pierwszym problemem, na który warto zwrócić uwagę jest sytuacja, gdy badani (klienci agencji towarzyskich) konstruują fragmenty narracji w relacji do płci badacza prowadzącego z nimi rozmowę. Dążąc do uzyskania informacji na temat tego, w jaki sposób mężczyźni korzystający z odpłatnych usług seksualnych postrzegają kobiety trudniące się prostytutką, zauważyłam, że podczas gdy przede mną – w większości – kreślili oni obraz siebie jako osób szanujących i rozumiejących (trudną) sytuację tych kobiet, w przypadku rozmów z wprowadzonym do badania drugim badaczem (mężczyzną) ci sami rozmówcy kładli akcent na kwestię użytkowania przedmiotów, które stanowią dla nich kobiety zatrudnione w agencjach towarzyskich. Poniżej przytaczam dwa cytaty z wywiadów, które ilustrują nakreślony problem.

– No dobrze, to czym ty się kierujesz, wybierając określony klub?

– Słuchaj, no najprościej jak to można podzielić, to, że, no, masz na przykład, no masz burdel czy tam klub, gdzie masz... No są kurwy i są prostytutki. Kurwy to masz, to tylko, wiesz, żeby wypierdolić. A prostytutki, to jeszcze czasem coś pogadasz. Pierwszy raz to miałem taką wykupioną [podkr. – M.W.] na dwie godziny, no to nawet tam chwilę z nią zagadałem i to jest, wiesz, no, jak chcesz trochę lepszy ten... Klub jak tam mówisz. Jak gadałem z chłopakami, to podobnie mieli, że jak chcesz coś więcej niż żeby wejść i wyjść, no to tam ze dwie stowy będziesz w plecy, nie, bo chcesz na przykład flirtu, to możesz iść na dyskotekę, a możesz iść do prostytutki i cenowo to tak samo

³² D. Silverman, *op. cit.*, s. 61.

³³ Za: K.T. Konecki, *Triangulation and Dealing with the Realness of Qualitative Research*, „Qualitative Sociology Review” 2008, t. 4, nr 3, s. 15.

wyjdzie. Natomiast jest po prostu, to jest kwestia tego, jak chcesz *odreagować* [podkr. – M.W.], bo, no, facet jest jak pies i jak chce młodą dupkę, no to idzie do dziwki. Tutaj masz proste, czyste zasady, bo są lokale, gdzie te panienki są młode, a mają taką renomę, że słyną z czegoś takiego, że jak pójdziesz, to znajdziesz... (uśmiech) [wywiad z 36-letnim klientem agencji towarzyskich, przeprowadzony przez studenta socjologii]

No to dam ci przykład: jak jestem świadkiem rozmów kolegów przy piwie, że „tą a tą to bym tam tak i tak”, że, no... Wiesz, o co chodzi, to ja zupełnie inaczej podchodzę, bo nie jest tak, żebym w kobietach widział tylko mięso. Uważam po prostu, że każda kobieta, czego by nie robiła, jest godna szacunku. Bo jak będę widział w niej tylko mięso, to nigdy nie znajdę partnerki, z którą będę dłużej jak trzy dni. Traktuję kobiety z szacunkiem. Wszystkie kobiety, bo każda jest wyjątkowa i każda zasługuje na jakiś szacunek. Jedna kobieta może udawać, że jest agresywna, ale naprawdę jest czuła i delikatna. Każdą kobietę trzeba po prostu poznać i wyczuć. [wywiad z tym samym 36-letnim klientem agencji towarzyskich, przeprowadzony przeze mnie]

Podejrzanie, że mężczyźni mogli świadomie prezentować przede mną (bądź drugim badaczem) określony wizerunek siebie w kontekście tego, jak wypowiadają się o kobietach zatrudnionych w agencjach towarzyskich, skłoniło mnie do refleksji nad tym problemem i (do pewnego stopnia) uchroniło przed nieświadomym konstruowaniem opisu rzeczywistości, którą analizowałam.

Świadomość ograniczeń związanych z zastosowaniem w badaniu techniki pogłębionego wywiadu swobodnego, tym razem w sytuacji rozmów z kobietami zatrudnionymi w agencjach towarzyskich, skłoniła mnie ponadto do posłużenia się w toku realizacji opisywanego przedsięwzięcia również innymi technikami zbierania danych, co miało umożliwić mi – przynajmniej częściowe – potwierdzenie bądź zakwestionowanie zasadności powstałych kategorii oraz sieci krystalizujących się między nimi powiązań. W tym celu zdecydowałam się na przeprowadzenie (obok wiodących technik zbierania danych, czyli pogłębionego wywiadu swobodnego oraz obserwacji uczestniczącej) serii 28 wywiadów przeprowadzonych za pośrednictwem komunikatora internetowego Skype, podczas których rozmawiałam z dwiema kobietami (na prośbę samych rozmówczyń) zatrudnionymi w różnych agencjach towarzyskich³⁴.

Ten sposób zbierania danych przybrał specyficzną formę wywiadu nieformalnego, zbliżonego do rozmowy prywatnej, który charakteryzowała niezwykle rozbudowana narracja ze strony moich rozmówczyń. Choć tego rodzaju wywiad niewątpliwie trudno zaklasyfikować do tradycyjnych technik zbierania danych, warto podkreślić, że część badaczy traktuje kontakt z badanymi za pomocą właśnie Internetu jako jeden z potencjalnych sposobów zdobywania informacji³⁵.

³⁴ Wywiady trwały od blisko godziny do 4 godzin; przeprowadziłam 12 wywiadów z jedną i 16 z drugą kobietą.

³⁵ Por. D. Silverman, *op. cit.*, s. 161-162.

Brak kontaktu twarzą w twarz jest najczęściej traktowany jako zasadnicze ograniczenie określonej techniki. W tym miejscu warto jednak zasygnalizować, że specyfika prowadzonych rozmów wpłynęła na to, iż kobiety zaczęły z czasem traktować tę formę kontaktu w kategoriach swoistej spowiedzi. Zapewne nie bez wpływu na zarysowany tu stan rzeczy było to, że w czasie wywiadu nie wykorzystano kamery internetowej, co umożliwiło rozmówczyniom zachowanie swoistego poczucia prywatności.

Choć wskazana powyżej technika zbierania danych jest obwarowana licznymi ograniczeniami, wynikającymi chociażby z braku możliwości obserwowania reakcji rozmówcy na poruszane tematy (w tym przypadku było to jednak działanie intencjonalne), warto zauważyć, że dzięki jej zastosowaniu zdołałam nie tylko pogłębić swoją wiedzę na temat analizowanego fragmentu rzeczywistości społecznej, ale także potwierdzić wcześniejsze przypuszczenia na temat tego, że w czasie pierwszych rozmów, które prowadziłam z kobietami zatrudnionymi w agencjach towarzyskich, wiele informacji – przede wszystkim tych odnoszących się do formalnej sfery funkcjonowania danego klubu – zostało przede mną zatajonych, między innymi w obawie przed konsekwencjami dzielenia się pewnymi danymi z osobą z zewnątrz.

Zastosowanie w badaniu procedury triangulacji nie jest oczywiście gwarantem tego, że badacz dotrze do danych, które stanowią „wierne” odbicie analizowanej przez niego rzeczywistości. Co więcej, w świetle tego, że narracje poszczególnych rozmówców stanowią raczej formę konstruktów tworzonych w określonych kontekstach interakcyjnych i sytuacyjnych, nie zaś dane, które można rozpatrywać w kategoriach „prawdy” bądź „fałszu”, samo takie założenie byłoby – w najlepszym razie – wątpliwe. Stosując jednak wspomniane tu procedury, badacz zyskuje wieloaspektowy wgląd w analizowaną rzeczywistość oraz uwrażliwia się na wielość interpretacji danego zjawiska społecznego.

Zamiast zakończenia: dyskusja na temat etycznych aspektów badania trudnych zjawisk

Borykanie się badaczy z różnego rodzaju dylematami natury etyczno-moralnej stanowi integralny element prowadzenia badań terenowych. Co więcej, w sytuacji, gdy badacz zdecyduje się na podjęcie studiów nad zjawiskami trudnymi, szczególnie w obrębie hermetycznych środowisk czy instytucji, musi liczyć się z tym, że jego postępowanie będzie wywoływało wiele wątpliwości bądź wzbudzało poczucie łamania pewnych reguł, w tym reguł współżycia społecznego, które przeciwstawiają się jakiegokolwiek formie wykorzystywania uczestników badania.

Dylematy, z którymi najczęściej można się spotkać w praktyce badawczej, występują pod dwiema postaciami³⁶. Z jednej strony badacze często zatracają poczucie bycia obserwatorami – właśnie badaczami – życia społecznego, przypisując sobie rolę podglądaczy. Z drugiej zaś strony, mówiąc o kosztach społecznych przedsięwzięć terenowych, warto zwrócić uwagę na kwestię napięcia psychicznego, które towarzyszy badaczowi w sytuacji, gdy jego rola w terenie pozostaje nieujawniona. Dodatkowo, realizując projekt badawczy w obrębie trudnego terenu, badacz może odczuwać niepokój w związku ze swoim bezpieczeństwem. Tego typu problemu doświadczyłam, decydując się na prowadzenie obserwacji uczestniczącej na terenie agencji towarzyskich.

Wśród dylematów natury etyczno-moralnej, które towarzyszyły mi podczas prowadzenia badań nad pracą kobiet zatrudnionych w agencjach towarzyskich, chciałabym zwrócić uwagę na to, że wielu moim rozmówcom (szczególnie kobietom mieszkającym w agencjach) trudno było pogodzić się z tym, iż jako badacz – osoba z zewnątrz – mogłabym dokonać oceny niektórych z ich zachowań (które zresztą starały się racjonalizować w czasie spotkania). Rozmówczynie te dążyły do podtrzymania ze mną kontaktu i upewnienia się, że nie dokonałam wartościujących spostrzeżeń na temat podejmowanej przez nie aktywności czy ich samych. Ich zachowanie uświadomiło mi, że stosowana w badaniu technika pogłębionego wywiadu swobodnego (bez wątplenia także z mojej winy) nie była dla rozmówców neutralna. Skłoniło mnie to do ponownego przeanalizowania sposobu przeprowadzania wywiadów oraz do wyeliminowania wszelkich zachowań, które uznałam za potencjalnie wartościujące. Co więcej, zarysowana tu sytuacja doprowadziła do przeprowadzenia wielu wywiadów nieformalnych za pośrednictwem Skype'a, podczas których rozmówczynie zaczęły stopniowo traktować mnie nie jako badacza, lecz osobę, u której mogły szukać wsparcia. Dzięki wspomnianym wywiadam (i zdobyciu zaufania rozmówczyń) uzyskałam wiele informacji, które wcześniej były przede mną zatajane. Wykorzystanie danych zebranych za pomocą wywiadów nieformalnych prowadzonych przez Skype budziło zatem kolejny dylemat natury etycznej, odnoszący się tym razem do tego, czy jako badacz powinnam upubliczniać informacje zdobyte w sytuacji, gdy rozmówcy dostrzegli we mnie bliską sobie osobę.

Specyfika prowadzonych przeze mnie badań, wyrażona także w tym, że część badanych świadomie zatajała przede mną pewne informacje lub przedstawiała je w formie umożliwiającej autokreację (czego byłam świadoma od chwili przeprowadzenia pierwszego wywiadu), skłoniła mnie także do potwierdzania niektórych danych³⁷

³⁶ Por. S. Męćfal, *op. cit.*

³⁷ Mam tu na myśli dążenie do sprawdzenia, czy inni rozmówcy potwierdzą, że konkretne zajście, do którego odwołano się w czasie wywiadu, w ogóle nastąpiło, nie zaś określenia, czy dokonywane przez danego rozmówcę interpretacje noszą znamiona „prawdy” bądź „fałszu”.

u osób trzecich (znających danego rozmówcę). Do badania wprowadziłam również drugiego badacza, który w czasie prowadzenia obserwacji nie ujawnił informacji o naszej znajomości, przyjmując na czas badania rolę kolegi byłego ochroniarza agencji towarzyskiej (w przeciwieństwie do mnie nie musiał on jednak uzasadniać swojego pobytu na terenie agencji, do której został wprowadzony). Choć dążąc do potwierdzenia części uzyskanych w czasie wywiadu danych, nigdy nie odwołam się do ujawnienia osobie trzeciej informacji zdobytych od konkretnego rozmówcy, moje postępowanie może budzić zastrzeżenia natury etycznej. Z drugiej strony analiza niepotwierdzonych w żaden sposób danych mogłaby skutkować niewłaściwym przedstawieniem obrazu opisywanego świata.

Również prowadzona w czasie badania obserwacja może budzić wątpliwości. Część obserwowanych przeze mnie osób, w tym także klienci agencji, którzy nie mieli pojęcia o byciu badanymi (większość z nich nawet mnie nie widziała, gdyż na czas wybierania przez nich kobiet ukrywałam się w miejscu, z którego niezauważona mogłam obserwować sytuację), bez wątpienia wołałaby nie ujawnić przed outsiderem niektórych ze swoich zachowań.

Rozwiązanie powyższych, jak również nieporuszonych w tym miejscu problemów natury etyczno-moralnej powinno stanowić przedmiot troski badacza na równi z dążeniem do zdiagnozowania zjawisk zachodzących w badanym fragmencie rzeczywistości społecznej.

Na opisane w niniejszej pracy problemy trudno znaleźć lepsze czy gorsze odpowiedzi bądź zalecenia. Wiąże się to przede wszystkim z tym, że określone postępowanie badawcze – przyjęte w kontekście badania zjawisk trudno dostępnych – dostosowywane jest każdorazowo do sytuacji, w jakiej znajduje się badacz prowadzący badania terenowe. Jakkolwiek istnieją bowiem określone standardy prowadzenia badań, nie zawsze okazują się one zaleceniami, które mogą być bezwyjątkowo zastosowane w przypadku konkretnego problemu, z którym zmagają się badacz. W szczególności zaś zjawiska, które w niniejszej pracy określałam mianem trudnych, wymykają się tym standardom. Jest to jeden z powodów, dla których warto przed przystąpieniem do badania – czy nawet w jego toku – zapoznać się z dostępną na rynku literaturą przedmiotu, w której badacze dzielą się ze sobą doświadczeniami i przemyśleniami na temat problemu prowadzenia badań nad zjawiskami trudno dostępnymi. Takie pośrednie kształtowanie swojego warsztatu z pewnością nie zastąpi jednak doświadczenia, które badacz może zdobyć jedynie dzięki intensywnej praktyce terenowej.

**ON CHALLENGES TO RESEARCH ON DIFFICULT PHENOMENA.
METHODOLOGICAL ASPECTS OF FIELD RESEARCH THROUGH
THE EXAMPLE OF FEMALE PROSTITUTION**

Summary

The aim of this article is to shed light on diverse problems a researcher might encounter in the process of conducting field research on difficult phenomena which are often enough, resistant to immediate cognition. Drawing on specific experiences and research situations, in the context of data collection techniques applied during the study, the focus is here on the importance of self-reflection regarding one's own research behaviour at every stage of developing a study. It is also indicated in this article that specific standards of conducting a research are often of no use when it comes to research practice, what a researcher refers to, dealing with specific dilemmas, back to his/her experience in the field work or one's intuition. Therefore, with an eye to expedite research projects regarding difficult phenomena, reflections on methodological and ethical dilemmas – along with difficulties resulting from one's bodily constraints – that emerged during the study regarding female prostitution within the universe of escort agencies are presented in this article.

Keywords: research on behind-the-scenes phenomena, field research dilemmas, qualitative research, female prostitution

Tatiana Maciejewska

BADANIE ZJAWISK (NIE)TYPOWYCH – ZASTOSOWANIE STRATEGII JAKOŚCIOWYCH W BADANIU MĘŻCZYZN ĆWICZĄCYCH W SIŁOWNIACH

Korporeizm – współczesny kult ciała, stał się powodem jego industrializacji. Wymóg atrakcyjności fizycznej obecnie nie dotyczy tylko kobiet. Ekspozowanie w mediach (przede wszystkim w czasopismach dla mężczyzn) muskularnych modeli i sportowców kreuje, często niedościgniony dla zwykłego odbiorcy, wzór współczesnej męskości. Taki „ucieleśniony” wzór był przedmiotem relacjonowanych w tym artykule badań mężczyzn uczęszczających do siłowni. Moje zainteresowania skupiły się na męskości – jej postrzeganiu i kreowaniu przez mężczyzn, którzy koncentrują się na jej zewnętrznych atrybutach. Celem badań było odtworzenie sposobów „bycia mężczyzną” przez mężczyzn ćwiczących w siłowniach: rozpoznanie postrzegania i kreowania przez nich tożsamości społeczno-kulturowej płci oraz opis działań podejmowanych w tym zakresie. Podjęta problematyka wymagała analizy nie tylko zachowań, ale przede wszystkim odczuć związanych z byciem mężczyzną we współczesnym świecie. Biorąc pod uwagę nietypowość badanego zjawiska i złożoność problemu, zastosowałam jakościowe strategie badań i posłużyłam się takimi metodami gromadzenia danych, jak obserwacja i wywiad narracyjny.

Zaznaczyć należy, że zamiar przygotowania tego tekstu powstał nie tyle w celu prezentacji uzyskanych wyników, ile raczej w związku z zamiarem podzielenia się doświadczeniami w prowadzeniu badań jakościowych¹. Badania te umożliwiają poznanie zjawisk nietypowych i trudno dostępnych, co było w tym przypadku ich podstawowym atutem. W związku z tym, że należą one wciąż do nowych – jeszcze nieugruntowanych metodologicznie – podejść w procesie poznawczym w naukach społecznych, stawiają przed badaczem swoiste wyzwania, a ich prowadzenie łączy się z pojawianiem się nieustannych wątpliwości.

¹ Tekst przygotowano na podstawie niepublikowanej pracy doktorskiej pt. *Postrzeganie i kreowanie męskiej tożsamości przez mężczyzn ćwiczących w siłowniach*, w której badania były realizowane metodą studium przypadku.

Męskość ucieleśniona – przyjęte założenia teoretyczne

Projektując badania, odwołałam się do koncepcji męskości Roberta Connella². W ujęciu tego autora męskość rozumiana jako model płci kulturowej jest zespołem praktyk inicjowanych przez ciało, zorientowanych na ciało i odnoszących się do ciała. Ciało jako obiekt oddziaływań społeczno-kulturowych staje się uczestnikiem owych procesów. R. Connell wyróżnia elementy reżimu płciowego – relacje władzy, stosunki produkcji, struktury emocjonalne, symbolizację. Jest on zwolennikiem pojmowania męskości jako projektu płciowego, będącego odpowiedzią na istnienie wielu jej modeli³.

Przyjęłam także za Pierre'em Bourdieu⁴, że mechanizm konstruowania płci bazuje na odpowiednim zaaranżowaniu ciała w systemie praktyk społecznych, inkorporacji relacji panowania. To kulturowe dystynkcje kierują wyborem kształtu własnej cielesności – twierdzi P. Bourdieu. Odróżnianie się polega na podejmowaniu zachowań cielesnych oraz tworzeniu określonego wizerunku własnego ciała, czyli na wybieraniu pewnego typu ciała i pewnego typu jego przedstawień. Bycie w świecie to bycie cielesne. Odróżnianie się przebiega na płaszczyźnie postrzegania, zorganizowania i hierarchizowania znaczeń związanych z ciałem. Fundamentalne dyspozycje narzucają społeczne strojenie ciała, które poddaje się permanentnej reprodukcji. Ciało, w tym rozumieniu, jest wizytówką – staje się wyrazem miejsca zajmowanego w porządku społecznym i płciowym. Ciało płciowe jest ciałem społecznym i politycznym, a męskość konceptem dynamicznym⁵.

Tworzenie obrazu siebie definiowałam za Andreasem Schneiderem⁶ jako podejmowane działania, sposoby tworzenia własnej „tożsamości wizualnej”. Autor, w kontekście tworzenia obrazu siebie, kreowania tożsamości indywidualnej wyszczególnia trzy paradoksalne dychotomie: 1) zrozumienie, kim się jest – autor jest przeciwnikiem próby kreowania siebie poprzez bierną konsumpcję; 2) kreowanie indywidualności przez pryzmat innych – definiowanie siebie staje się możliwe przez sposób widzenia nas przez innych; 3) wiarę w to, kim się chce być – autor zwraca uwagę na istnienie różnic między aktualną tożsamością a tą, którą się chce prezentować. Twierdzi, że umiejętność manipulacji wizerunkiem, tożsamością wizualną, daje możliwość tworzenia „nierealnego siebie”⁷.

² R. Connell, *Masculinities*, Sydney 1995.

³ *Ibidem*, s. 68.

⁴ P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.

⁵ *Ibidem*, s. 100.

⁶ A. Schneider, *The New Men: Tradisionalism and Feminist*, Lubbock 2007.

⁷ *Ibidem*, s. 5.

Współcześnie odczytywanie społecznych znaczeń ciała odbywa się nieustannie, a podejście do płci stanowi egzemplifikację podejścia do tożsamości⁸. Można zatem przyjąć, że próby definiowania męskości stanowią formę regulowania tożsamości, także w jej wizualnym wymiarze.

Zastosowanie strategii jakościowych w badaniu mężczyzn ćwiczących w siłowni

Projektowanie badań

Biorąc pod uwagę złożoność problemu i chcąc w pełni zrealizować zamierzone cele badań, skoncentrowałam się na postrzeganiu męskości oraz sposobach kreowania męskiej cielesnej tożsamości.

Na wstępnym etapie badań postawiłam dwa ogólne pytania, które ukierunkowały kolejne etapy projektowania i realizacji badań: Jak mężczyźni ćwiczący w siłowni postrzegają męskość i z jaką koncepcją męskości się utożsamiają? Jak kreują własną męskość/tożsamość płciową w jej cielesnym wymiarze?

Podczas projektowania i realizacji badań oraz wstępnej analizy zebranych danych niektóre z problemów uszczegółowiłam, a także pogłębiłam obszary tematyczne (definiowanie męskości, wzorce męskości, znaczenie ciała, aktywność w jego kreowaniu). Skoncentrowałam się też na interpretacji przez badanych ich kontekstów życiowych (m.in. definiowaniu różnych wymiarów męskości w obszarze życia rodzinnego, stylu życia). Szczegółowe problemy przybrały postać następujących pytań:

1. Jaki wzorzec męskości realizują i z jakim wzorcem męskości się utożsamiają? Jaką rolę odegrał w ich życiu ojciec i jakie znaczenie miały relacje z nim dla definiowania swojej męskości przez badanych mężczyzn?
2. Jak realizują rolę mężczyzny w obszarze życia prywatnego – jakimi są ojcami i partnerami?
3. Jak badani kreują własną męskość: jak kreują własny wizerunek, jaki mają styl życia, w jaki sposób i dlaczego inwestują we własne ciało, z jakich powodów zaczęli koncentrować się na swoim ciele i jego budowie?
4. Jakie znaczenie ma dla nich starzenie się, przede wszystkim w odniesieniu do cielesnego wymiaru męskości?

⁸ Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków 2006, s. 123.

„Ja” badacza w projektowaniu badań i prowadzeniu obserwacji uczestniczącej

Bliższe poznanie badanej społeczności oraz dokonanie wielu obserwacji, które inspirowały mnie podczas projektowania relacjonowanego badania umożliwiło mi to, że sama jestem już ponad dziesięć lat trenerem personalnym⁹. Jako osoba ćwicząca w siłowni miałam więc możliwość „wtopienia się” w interesujące mnie zjawisko i zastosowania obserwacji uczestniczącej.

Doświadczenie zdobyte wcześniej w znacznym stopniu ułatwiało koncentrację na ważnych dla osób ćwiczących w siłowniach aspektach tej aktywności, sprzyjało także zrozumieniu znaczeń przypisywanych tej formie pracy nad sobą przez mężczyzn. Nie bez znaczenia dla interpretacji zachowań interlokutorów oraz ich wypowiedzi pozostawała także znajomość terminologii, jaką posługują się osoby ćwiczące w siłowni. Ważną cechą tej techniki jest przełamywanie dualizmu badacz–badany. Moje zaangażowanie w sytuację pozwoliło uzyskać pełniejszy obraz badanego problemu. Dzięki zastosowaniu obserwacji uczestniczącej mogłam „wtopić się” w daną grupę, stać się jej częścią. Mogłam doświadczać zachowań badanych w siłowni: podejścia ćwiczących do siebie nawzajem, umiejętności koegzystowania w danej społeczności, przestrzegania zasad tam obowiązujących, języka używanego przez osoby ćwiczące, ich rytuałów.

Wywiad narracyjny z (nie)typowymi ekspertami

Wnioski z obserwacji uczestniczącej stały się podstawą do zaprojektowania wywiadów z mężczyznami ćwiczącymi w siłowni. W fazie pracy nad koncepcją wywiadu przyjąłam założenia orientacji hermeneutycznej, zgodnie z którą rozumienie ludzkiego działania jest możliwe dzięki analizie własnych działań przez badaną jednostkę oraz procesom interpretacji.

Badania realizowałam jedną z odmian wywiadu narracyjnego, jaką jest narracyjny wywiad ekspercki. Wywiad taki jest stosowany w sytuacjach, gdy badacz chce uzyskać wiedzę od osób będących specjalistami w zakresie problemu, który bada, sam będąc znawcą w tej dziedzinie. Uznałam, że jest to najbardziej adekwatna technika zdobywania informacji od ekspertów w interesującej mnie dziedzinie.

W wywiadzie narracyjnym poruszyłam kwestie samopoczucia mężczyzn, postrzegania swojej cielesności, definiowania „prawdziwego mężczyzny”, sposobów radzenia sobie z wymogami stawianymi mężczyznom przez media. Interesowały mnie także opinie o zażywaniu sterydów anabolicznych, pozycja w pracy i w domu, korzyści

⁹ Trener personalny – osoba prowadząca kompleksowy trening indywidualny; dysponująca wiedzą z zakresu treningu siłowego, aerobowego, fizjologii wysiłku, odnowy biologicznej, dietytyki, suplementacji.

płynące z treningu, powody, dla których ćwiczą, relacje z innymi, rola ojca i matki w ich życiu. Istotne były również relacje panujące w związkach, w jakich są badani, i ich podejście do ojcostwa.

Wywiad zaprojektowałam według koncepcji Fritza Schutze¹⁰. Składał się on z sześciu faz: objaśnienie funkcji wywiadu, wprowadzenie (pytanie opowiadające), główne opowiadanie (badacz może formułować jedynie pytania wewnętrzne i zewnętrzne¹¹), uzupełnianie, bilansowanie, wywiad oparty na dyspozycjach. Jako uzupełnienie zastosowałam wywiad oparty na elastycznych dyspozycjach¹². Pytania w tym uzupełniającym wywiadzie były zadawane wszystkim badanym i służyły nie tylko zebraniu danych faktograficznych oraz określeniu cech społeczno-demograficznych badanych mężczyzn, ale także zdobyciu możliwych do porównania informacji na temat ich ćwiczeń w siłowni i związanego z tym stylu życia.

Dobór przypadków – kryteria

Przy doborze próby posłużyłam się doborem zorientowanym na uzyskanie informacji. Dobór przypadków na podstawie oczekiwań zawartości informacji umożliwia bowiem maksymalizację użyteczności informacji z małych prób i pojedynczych przypadków¹³. Badaniami objęłam mężczyzn o określonej budowie ciała, wskazującej na regularne treningi siłowe. Kryteriami doboru próby były więc: okres ćwiczeń (minimum 2 lata systematycznych treningów w siłowni), budowa ciała (wskazująca na trenowanie w siłowni).

W tego rodzaju doborze próby istnieją takie typy jak: przypadki ekstremalne i przypadki decydujące. Przypadkami ekstremalnymi w opisywanych tu badaniach były osoby muskulaturą odbiegające od normy (co sugerowało zażywanie sterydów). Przypadkami decydującymi były osoby umięśnione, nieodbiegające jednak od normy. Założyłam, że grupa badanych nie powinna być zbyt liczna. Uznałam, że ograniczenie do 12 osób pozwoli zredukować występowanie problemów związanych z nazbyt obszernym materiałem. Umożliwiło to dotarcie do głębi sensu wywiadów przy dokonywaniu analizy. Według Steinara Kvale analiza jest zabiegiem wymagającym wiele czasu, a przy

¹⁰ F. Schutze, *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1, s. 130.

¹¹ Pytania wewnętrzne dotyczą bezpośrednio opowieści, pytania zewnętrzne – nowych wątków.

¹² Wyróżnia się tu część obowiązkową (pytania zadawane wszystkim badanym) oraz wolną (pytania wynikające z toku rozmowy).

¹³ B. Flyvbjerg, *Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku*, „Studia Socjologiczne” 2005, nr 2, s. 53.

zbyt dużej ilości zebranego materiału badawczego rośnie możliwość powierzchownego jej przeprowadzenia¹⁴.

Zbliżenie się do świata mężczyzn trenujących w siłowni – realizacja badań i trudności z nimi związane

Badania realizowałam w dwóch miastach Polski – Zielonej Górze i Warszawie¹⁵. Proces gromadzenia danych trwał trzy miesiące (od marca do maja 2011 r.). Przygotowanie do wywiadów wiązało się z poszerzeniem mojej wiedzy między innymi z zakresu treningów, diety oraz suplementacji. Wszystkie dane uzyskałam w efekcie przeprowadzenia dwunastu wywiadów narracyjnych oraz w czasie prowadzenia obserwacji.

Z każdym badanym odbyłam spotkanie w celu przeprowadzenia wywiadu oraz jedno spotkanie umożliwiające dokonanie obserwacji (uczestniczącej) w trakcie ćwiczeń. Kontakt z badanymi nawiązywany był za pośrednictwem informatorów, którymi były osoby ćwiczące w siłowniach. Informator, jak pisze Teresa Bauman¹⁶, rekomenduje badacza i uzyskuje wstępną zgodę na badanie. Każdy z badanych był informowany o celach badań i problematyce pracy. Spotkania odbywały się w miejscach wskazywanych przez rozmówców (były to siłownie, kawiarnie oraz miejsca pracy badanych). Aby stworzyć przyjazny klimat, spotkanie zaczynałam od luźnej rozmowy. Wywiady miały charakter zbliżony do rozmowy prywatnej, co zdaniem Anny Wyki¹⁷ jest kluczowe w uzyskaniu odpowiedzi na stawiane problemy. W czasie wywiadu naprowadzałam badanego na opowiadanie o konkretnej fazie życia lub o określonym obszarze tematycznym. Badani z długim stażem w siłowni bardzo chętnie przystępowali do wywiadu, a na zadawane pytania odpowiadali długo, nawiązując do różnych aspektów życia prywatnego, sytuacji politycznej kraju czy kondycji polskiego sportu.

W trakcie realizacji badań najbardziej problematyczne okazały się:

1. Nieodpowiednie miejsce prowadzenia wywiadu.
2. Poruszenie tematu trudnego dla badanego.

¹⁴ S. Kvale, *Interviews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004, s. 183.

¹⁵ W trakcie prowadzenia badań w Zielonej Górze znajdowało się około 8 miejsc, w których można było ćwiczyć z ciężarami i na maszynach, z czego 6 to fitness kluby, a 2 to siłownie (nie wliczam tu siłowni tworzonych na własny użytek, ich liczba bowiem nie daje się określić). Warszawa posiadała bogatszą oficjalną ofertę. Było tam 50 miejsc do tego rodzaju aktywności fizycznej, w tym 45 fitness klubów i 5 siłowni (uwzględniłam te fitness kluby i siłownie, które reklamowane były na stronach internetowych).

¹⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa, 2001, s. 134.

¹⁷ A. Wyka, *Badania jakościowe w dobie transformacji, czyli o słuchaniu społeczeństwa*, „Kultura i Społeczeństwo” 1993, nr 3, s. 165.

3. Brak zdecydowania badanego na udział w badaniu.

W przypadku pierwszej niedogodności moim błędem była zgoda na spotkanie w miejscu pracy badanego. Wywiad prowadzony w sklepie z odżywkami był przerywany jedenaście razy przez klientów sklepu oraz cztery razy przez osoby składające zamówienie przez telefon. Czekaając na jego kontynuację, miałam jednak możliwość obserwowania, jak badany doradza kupującym, a co za tym idzie, odkrycia wiedzy, jaką badany dysponuje. Zauważyłam pasję badanego, z jaką dokonywał konsultacji na płaszczyźnie klient–sprzedający/doradca.

Drugim problemem zaburzającym przebieg badania było poruszenie tematu z obszaru problemowego dla respondenta. Sytuacją interakcyjnie trudną¹⁸ okazało się długie milczenie, które nastąpiło po pytaniu o rolę ojca w życiu badanego. Owo milczenie przerwane zostało stwierdzeniem: *ojciec zginął, gdy byłem mały*. Sytuacja wymagała dużej delikatności z mojej strony.

Trzecią napotkaną trudnością było niezdecydowanie badanego. Jeden z badanych umawiał się na wywiad trzykrotnie, a dopiero za czwartym razem pojawił się na spotkaniu.

Podkreślić należy, że trudności stanowiły wartość dodaną prowadzonych badań, ponieważ przybliżały sylwetkę badanego i dawały pełniejszy obraz mężczyzn ćwiczących w siłowni jako uczestników życia społecznego.

Strategie analizy danych – jak opanować rozległy materiał badawczy z badań jakościowych?

Analizy danych dokonywałam już w trakcie ich gromadzenia. Najpierw zastosowałam analizę egzemplifikacyjną, czyli poszukiwałam takich przypadków wśród mężczyzn ćwiczących w siłowni, które najbardziej odpowiadały charakterystyce danego typu mężczyzny. W tej sytuacji nie bez znaczenia była moja wiedza na temat poruszanej problematyki. Na podstawie obserwacji wyłoniłam trzy typy mężczyzn ćwiczących regularnie w siłowni: mężczyzn o bardzo dużej, nienaturalnie wyglądającej muskulaturze, mężczyzn o dużej muskulaturze oraz mężczyzn szczupłych, umięśnionych. Jako uzupełnienie zastosowałam popularny test BMI (Body Mass Index), który posłużył wyłącznie do zobrazowania muskulatury badanych¹⁹. W drugim etapie koncentrowa-

¹⁸ K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny*, [w:] *Biografia a tożsamość narodowa*, red. M. Czyżewski, A. Piotrowski, Łódź 1997, s. 37.

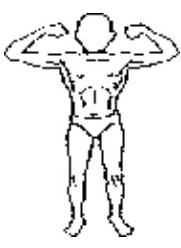
¹⁹ Istnieją różne sposoby określania budowy ciała, pomiaru tkanki tłuszczowej. Jedne z nich stosowane są wyłącznie przez specjalistów w zakresie fizjologii, antropometrii, inne dostępne są dla każdego. Na potrzeby tej pracy, której głównym przedmiotem jest społeczny wymiar troski o ciało, użyłam prostego testu BMI, który jest wskaźnikiem masy ciała określanym według wzoru (podzielenie wartości masy ciała przez kwadrat wysokości). Test ten posłużył mi jedynie do zobrazowania stosunku wagi do wzrostu badanych.

łam się na analizie typologicznej²⁰. Na podstawie wyżej opisanej analizy podzieliłam badanych na trzy typy mężczyzn regularnie ćwiczących w siłowni (nazwy są pochodną określeń popularnych na siłowniach):

- 1) karki – mężczyźni o bardzo dużej, nienaturalnie wyglądającej muskulaturze (6 badanych),
- 2) pakerzy – mężczyźni o dużej muskulaturze (3 badanych),
- 3) fitmeni – mężczyźni szczupli, umięśnieni (3 badanych).

Przybliżone wzory sylwetek zaprezentowane zostały w tabeli 1.

Tabela 1. Przybliżony wzór sylwetki badanych

Typ	Kark	Paker	Fitmen
Przybliżony wzór sylwetki			

Źródło: opracowanie własne.

W trakcie gromadzenia danych i po ich zebraniu dokonałam analizy komparatywnej. Najpierw analizowałam je w ramach obszarów tematycznych wyznaczonych problemami badawczymi. Następnie procedowałam analizę narracji mężczyzn reprezentujących poszczególne typy wyznaczone budową ciała, później zaś dokonałam analizy porównawczej wyróżnionych typów. W efekcie tych zabiegów zgromadziłam podobne wypowiedzi mężczyzn reprezentujących poszczególne typy – wybrałam najbardziej charakterystyczne interpretacje. Wspólne cechy dla typu poddałam selekcji w procedurze różnicowania negatywnego między nimi. Zastosowałam też analizę konstrukcyjną męskości badanych, korzystając z wcześniej zebranych materiałów (dotyczących wzorów męskości prezentowanych w reklamie). Było to bardzo pomocne w analizie materiału pod kątem kreowania własnego wizerunku przez rozmówców.

²⁰ E. Paprzycka, *Single men – topological approach in the perspective of sociocultural gender*, „Acta Universitatis Lodzensis Folia Sociologica” 2012, nr 4: *Gender approach in social sciences*, red. E. Malinowska.

Mężczyźni trenujący regularnie w siłowni – charakterystyka badanych

Badani to grupa dwunastu mężczyzn w wieku między 20. a 55. rokiem życia, systematycznie ćwiczących w siłowni, prezentujących sportowo-atletyczny typ sylwetki. Ich treningi odbywają się częściej niż trzy razy w tygodniu i każdy z nich stosuje dietę kulturystyczną²¹.

Sześciu badanych posiada wykształcenie wyższe, pięciu średnie, a jeden jest studentem. Czterech badanych określa swój zawód jako przedsiębiorca. Działają w branżach: rozrywkowej, handlowej, elektronicznej, ubezpieczeniowej. Trzech jest instruktorami kulturystyki (dwóch z nich pracuje w siłowniach). Jeden badany jest sprzedawcą w sklepie specjalistycznym, a kolejny pracuje w branży finansowej. Inny jest prawnikiem, następny właścicielem warsztatu mechanicznego.

Dwie osoby przyznają, że w przeszłości wchodziły w konflikt z prawem; cztery pracowały jako ochroniarze przy wejściu do klubu nocnego (duża masa mięśniowa była niezbędna do wykonywania tego zawodu).

Dziewięciu badanych to ojcowie (ośmiu aktywnie uczestniczy w procesie wychowawczym). Trzech badanych nie ma potomstwa (z czego dwóch chce być ojcem w przyszłości, jeden nie ma zdania na ten temat).

Zestawienie charakterystyki badanych zaprezentowałam w tabeli poniżej. Dla zachowania anonimowości imiona badanych zostały zmienione.

²¹ Jest to dieta białkowo-węglowodanowa, polegająca na dostarczaniu organizmowi odpowiedniej ilości białka i węglowodanów co trzy godziny.

Tabela 2. Charakterystyka badanych

Typ	Badany	Wiek	Okres systematycznych treningów w siłowni	Stan cywilny/rodzinny	Wykształcenie	Wykonywany zawód
Kark	Mariusz	38 lat	18 lat	rozwidziony, 2 córki	inżynier	przedsiębiorca
	Bartek	42 lata	23 lata	żonaty, bezdzienny	średnie	instruktor kulturystyki
	Sebastian	45 lat	27 lat	żonaty, 1 dziecko	średnie	właściciel firmy windykacyjnej
	Mateusz	20 lat	2 lata	kawaler, bezdzienny	student	student
	Janek	52 lata	36 lat	rozwidziony, 1 dziecko	średnie	dziennikarz
	Marcin	46 lat	28 lat	żonaty, 1 dziecko	średnie	pracownik sklepu z suplementami
Paker	Krzysztof	30 lat	3 lata	żonaty, 1 dziecko	wyższe pedagogiczne	przedsiębiorca
	Aleksander	34 lata	16 lat	żonaty, 1 dziecko	inżynier	przedsiębiorca
	Dominik	41 lat	13 lat	żonaty, 1 dziecko	wyższe socjologiczne	przedsiębiorca
Fitmen	Filip	30 lat	10 lat	kawaler, bezdzienny	wyższe pedagogiczne	ubezpieczyciel
	Karol	27 lat	11 lat	kawaler, bezdzienny	wyższe (AWF)	instruktor kulturystyki
	Borys	55 lat	7 lat	żonaty, 1 dziecko	prawnicze	prawnik

Źródło: badania własne.

Mężczyźni ćwiczący w siłowni – wyniki badań jakościowych

Poniżej zaprezentuję wyniki z badań, które w moim przekonaniu były dostępne dzięki zastosowaniu właśnie badań jakościowych. Wnioski z badań z zakresu problematyki płci społeczno-kulturowej badanych (tożsamości płciowej) przestawię w formie podrozdziałów, których treść jest syntetyczną ilustracją wyników analiz.

Tradycyjne definiowanie męskiej roli w sferze publicznej

Wszyscy badani definiują męskość zgodnie z tradycyjnym wzorcem męskości. W swoich interpretacjach akcentują cechy najczęściej przypisywane mężczyznom. Wskazywane przez nich wyróżniki prawdziwego mężczyzny (zarówno w sferze psychicznej, jak i fizycznej) wpisują się w stereotypowe postrzeganie męskości. Można zatem sądzić, że rozumienie męskości przez badanych zdeterminowane jest przez definicje funkcjonujące w społeczeństwie. Podkreślić jednak należy, że ich stosunek do dbałości o wygląd może wskazywać na zmierzanie badanych w kierunku nowego paradygmatu męskości. Mimo że dla wszystkich badanych ważny jest zadbany i wysportowany wygląd, to w tym zakresie zaobserwować można różnice. Karki i pakerzy zwracają uwagę na budowę ciała, natomiast fitmeni na jego sprawność.

Przykłady definiowania męskości przez badanych zaprezentowałam w tabeli 3.

Tabela 3. Definiowanie męskości

Typy	Definiowanie męskości w sferze psychicznej	Definiowanie męskości w sferze fizycznej
1	2	3
Karki	– silny charakter – opiekuńczość – wzbudzanie szacunku – słowność – odpowiedzialność – surowość w kontaktach z kobietami – przedsiębiorczość – bardzo dobra sytuacja materialna – odwaga – skromność	– wysportowana sylwetka – brak tkanki tłuszczowej – sprawność fizyczna – zadbany wygląd
Pakerzy	– odpowiedzialność – pewność siebie – dominacja – waleczność	– dobrze zbudowany – zgrabna sylwetka – wysportowane i wyrzeźbione ciało

1	2	3
Fitmeni	– zdyscyplinowanie – pewność siebie – automotywacja – ambicja – kultura osobista – wytrwałość – odwaga – elegancja – siła psychiczna	– umiejętność samoobrony – uroda – zwinność i sprawność – imponowanie innym

Źródło: badania własne.

Profeministyczne i egalitarne nastawienie do ról kobiet i mężczyzn w sferze życia prywatnego

Definicje męskości badanych konstruowane są głównie w odniesieniu do tradycyjnie określonych sposobów bycia. Zdecydowanie wykazują oni jednak preferencje egalitarnego modelu ról płciowych w sferze prywatnej. Deklarują, że tworzą związki oparte na zasadach partnerstwa, szczególnie w obszarze wspólnego podejmowania decyzji oraz podziału obowiązków domowych:

Z żoną mamy relacje partnerskie, tak się ułożyło, ustalamy wszystko razem, razem wychowujemy córkę. Żona też ćwiczy, pewnie chce być atrakcyjna. Jest idealna pod względem cielesnym, nic bym w niej nie zmienił, ale mogłaby mieć mniej ostry język i charakter, to dobrze, że taki ma, ale czasem źle. Jednak wolę taką zdecydowaną niż uległą i cichą. Treningi z życiem prywatnym godzę, chodząc na nie, gdy żona i córka śpią, o 6 rano (Krzysztof);

W moim małżeństwie jest równy układ. Ona dba o ogród. Jest świetna w trafieniach giełdowych. Nie raz, jak się potknąłem żyliśmy tylko z jej zarobkowania. Ja w domu sprzątam i też pracuję (Sebastian).

Prace domowe typu gotowanie, sprząatanie nie są przez nich traktowane jako kobiece i przejmowanie tych czynności oraz ich notoryczne realizowanie nie jest postrzegane jako niemęskie:

W domu musi być idealnie czysto, jeśli ktoś mi coś przestawi, wściekam się. Harmonia i perfekcja dominują. Jestem pedantem i mam lekkiego fisia na tym punkcie. Odnoszę to do wszystkich sfer życia (Sebastian);

Sam gotuję swojego kurczaczka i ryż, nie potrzebuję do tego kobiety. Sprzątam też sam. Z dziewczyną chcę się dobrze bawić, kochać i dobrze czuć (Filip).

Chcą, by kobiety traktowane były na równi z mężczyznami, zastrzegają jednak, że powinny zachować swą kobiecość. Ich partnerki powinny pracować, zarabiać, ale jednocześnie nie stawiać się mężczyznami w spódnicy.

Kobiety powinny jak najbardziej być równo traktowane. Nie miałbym też nic przeciwko, jeśli moja kobieta by zarabiała więcej, no, chyba że pokazywałyby mi z tego tytułu wyższość. Nie tkwiłbym w takim związku (Janek);

Marzę o chwili, gdy będzie przynosiła do domu duże pieniądze i mnie odciąży. Chcę, żeby była spełniona, ale nie chcę stać się jej utrzymankiem. Kobiety i mężczyźni są równi, wszyscy mają takie same prawa. Równouprawnienie ma negatywny wpływ na głupich mężczyzn, a dla mądrych jest to normalne, nic pozytywnego ani nic negatywnego (Krzysztof).

W zakresie opieki nad dzieckiem wpisują się w model nowego mężczyzny. Ich zdaniem mężczyzna na równi z kobietą może zajmować się dzieckiem. Uważają, że opieka nad potomstwem jest ich obowiązkiem i przywilejem, którego ich ojcowie często byli pozbawiani przez nadopiekuńcze matki. Miłość ojcowska nie musi być, w ich opinii, szorstka i warunkowa. Badani chcą dawać dzieciom ciepło i poczucie bezpieczeństwa. Twierdzą, że stają się przez to bardziej odpowiedzialni i męscy. Sprawując opiekę nad dzieckiem, czują się potrzebni i kochani, co wzmacnia ich poczucie własnej wartości i ważności.

Ciało jako egzemplifikacja kreowanej męskości

Wyróżniłam dwa sposoby kreowania własnej tożsamości płciowej przez badanych mężczyzn:

- tworzenie fasady dominacji za pomocą cielesności,
- tworzenie obrazu siebie jako człowieka sukcesu.

Z badań wynika, że mężczyźni tworzą własną tożsamość wizualną za pomocą cielesności oraz obrazu siebie jako człowieka sukcesu. Cielesność jest dla nich jednym z podstawowych środków wyrazu. Muskulatura jest wizytówką ich siły, pewności siebie i chęci dominacji:

Jak człowiek przejdzie się latem po plaży, odtłuszczony, umięśniony, opalony, natarty olejkami, to kobiety się za nim oglądają, a faceci ciężko przełykają ślinę, boją się spojrzeć, że mogą dostać w ucho, i boją się o swoje kobiety, że je stracą, naturalnie (Dominik);

Dobrze wyglądam i to wiem. Większość kobiet patrzy na mnie i widzę, że im się podobam. Widzę to po nich, ich mowa ciała mówi wszystko. W pracy, jak jest trudna klientka, to szefostwo mnie wysyła, bo twierdzą, że żadna kobieta mi się nie oprze. Ja nie czuję potrzeby walki, czuję się lepszy od niektórych mężczyzn, no modelem też nie jestem, ale jest ok (Filip).

Bywanie w siłowni i posiadanie specjalistycznej wiedzy daje im poczucie przewagi nad resztą mężczyzn. Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że badani, by zaznaczyć swoją pozycję w siłowni i zaprezentować swoją siłę współwzmacniającym, stosują różne sposoby (głośne rozmowy, chodzenie po całej siłowni i rozciąganie się, ostentacyjne dobieranie ciężarów, zmianę treningu, napinanie mięśni przed lustrem, ubieranie

specjalnej odzieży sportowej). Wysportowane, umięśnione sylwetki stają się dla nich wartością autoteliczną.

Według badanych tylko mężczyzna zabezpieczony finansowo jest w pełni mężczyzną, a posiadanie drogiego samochodu, markowych ubrań i nowoczesnych akcesoriów/gadżetów wskazuje na status mężczyzny.

Facet musi mieć dobry zegarek, autko, telefon, ciuszki, musi pachnieć drogimi perfumami. Jak garnitur to tylko drogi. Taniznę natychmiast czuć i wiadomo, że gościu tylko pozuje na zarobionego. Sposób bycia też musi mieć odpowiedni, pewny siebie (Dominik).

Zajmowanie wysokiego stanowiska jest także formą „wizualizowania” swojej męskości przez badanych:

Pracuję w branży finansowej, dobrze mi idzie, więc mam nadzieję na szybki awans, a co za tym idzie – większą kasę, prestiż społeczny. Mężczyzna nie może być nieudacznikiem, który nie potrafi dobrze się ustawić (Filip).

Badani chcą być „odczytywani” jako silni i sprawni dominatorzy. Ich zdaniem muskulatura jest wizytówką siły, dającą im przewagę nad resztą mężczyzn. Swe ciała traktują w sposób zindustrializowany²². Muskularność i siła nie są niezbędne do przeżycia w nowoczesnym społeczeństwie. Uprzemysłowienie ciał, na które zwróciłam uwagę wśród badanych, to sprawność fizyczna, siła i masa (często uzyskana przy użyciu pigułek suplementujących lub sterydów) niespełniające dawnych funkcji²³. Mięśnie stają się ozdobnikiem traktowanym fasadowo. Mężczyźni są niewolnikami z jednej strony nowoczesnej mody, a z drugiej stereotypowego wzoru mężczyzny supermana. Sposoby kreowania własnej tożsamości wizualnej zaprezentowałam w tabeli 4.

Tabela 4. Kreowanie własnej tożsamości wizualnej przez mężczyzn ćwiczących regularnie w siłowni

Typ mężczyzn	Tworzenie fasady dominacji za pomocą cielesności		Tworzenie obrazu siebie jako człowieka sukcesu
Karki	– muskulatura	– piękno ciała	– posiadanie bogactwa
Pakerzy	– odtłuszczone ciało	– elegancja	– kariera zawodowa
Fitmeni	– specjalistyczna wiedza i umiejętności	– wysportowane ciało	– interesujące życie towarzyskie
	– znajomość sztuk walki		

Źródło: badania własne.

²² Sformułowania „ciało zindustrializowane” (*the industrialized body*) użył Lionel Tiger na określenie uprzemysłowienia na poziomie ciała, zob. L. Tiger, *The Decline of Males. The First Look at an Unexpected New World for Men and Women*, New York 1999.

²³ Gdy odniesiemy się do myśli L. Tigera o pierwotnej naturze człowieka, okaże się, że siła, sprawność i masa były niezbędne do przetrwania (polowanie, obrona), *ibidem*.

Wzory współczesnego mężczyzny

Media prezentują określone wzory współczesnego młodego mężczyzny i korzyści związane z ich naśladowaniem. Badani reprezentują następujące wzory: hipermężczyzna, mężczyzna elegancki, mężczyzna seksowny, mężczyzna szukający przygód, mężczyzna zafascynowany wyższą technologią. Opisałam je w tabeli 5.

Tabela 5. Realizowane przez badanych wzory męskości propagowane w mediach

Wzór mężczyzny	Opis
hipermężczyzna	Wzór ten prezentowany jest przez mężczyzn należących do dwóch typów – karków oraz pakerów. Starają się oni osiągnąć możliwie dużą muskulaturę, która, ich zdaniem, pozwoli stać się im prawdziwymi mężczyznami.
mężczyzna elegancki	Wzór ten prezentuje jeden badany z typu fitmenów. Dbą o ciało i elegancki ubiór. Nosi drogi garnitur i zegarek, stara się być nowoczesnym.
mężczyzna seksowny	Ciało jako cel sam w sobie jest istotne dla wszystkich badanych. Nie przyznają się oni do chęci bycia seksownym, jednak wskazuje na to ich zachowanie i podejmowane działania.
mężczyzna szukający przygód	Ten wzór wypełnia czterech badanych. Dwóch z nich należy do typu karków – Bartek, Mateusz, dwóch do fitmenów – Karol i Filip. Bartek jest najstarszym badanym przyporządkowanym do tego wzoru męskości. Wszyscy mężczyźni starają się zachować swą młodość. Ojcostwo odkładają na później. Chcą się bawić i nie mieć zobowiązań.
mężczyzna zafascynowany wyższą technologią	Wszyscy badani starają się być na bieżąco z nowinkami technicznymi. Produkty takie jak smartfony, ipody itp. traktują jako niezbędne, ułatwiające życie zabawki.

Źródło: badania własne.

Karki, pakerzy, fitmeni – typologia mężczyzn ćwiczących regularnie w siłowni

Badani oscylują między tradycyjnym a nowym paradygmatem męskości. Jako przedstawiciele różnych pokoleń są reprezentantami zmian dokonujących się w poglądach na męską cielesność, na problem męskości, wreszcie na specyficzne podejścia do treningu. Najstarsi dorastali we względnie stabilnym pojmowaniu ról płciowych, natomiast młodszy byli już świadkami i uczestnikami ich transformacji. Zestawiając te zróżnicowane spojrzenia na otaczającą rzeczywistość, szukali możliwości odnalezienia siebie.

Badani mężczyźni reprezentują odmienne typy wyglądu fizycznego i podejścia do swojego ciała i treningów. Można wskazać cechy specyficzne tylko dla określonego typu. Podzielają jednak poglądy na temat męskości oraz ról kobiet i mężczyzn.

Poniżej prezentuję skonstruowaną na podstawie badań typologię badanych mężczyzn ćwiczących w siłowni, w której uwzględniłam zaprezentowane wcześniej bardziej szczegółowo cechy mężczyzn: typ budowy ciała, definiowanie męskości, realizowany wzór męskości oraz rolę mężczyzny w obszarze życia rodzinnego:

Kark – to typ mężczyzny o bardzo dużej, nienaturalnie wyglądającej muskulaturze, ćwiczący w siłowni regularnie. Duża muskulatura i osiągnięcie sukcesu finansowego jest dla tego mężczyzny potwierdzeniem męskości. Istotny jest dla niego również seksualny wymiar męskości – atrakcyjność ciała i sprawność seksualna. Zorientowany na przygodę fascynuje się nowinkami technicznymi. Aktywnie wychowuje własne potomstwo, opowiada się za egalitarnym związkiem.

Paker – to mężczyzna o dużej muskulaturze realizujący wzór hipermężczyzny. Zafascynowany technologią, zwraca uwagę na budowę ciała szczególnie w kontekście swojej seksualności i sprawności seksualnej traktowanej jako wyznacznik męskości. Podobnie jak kark jest aktywnym ojcem o nowoczesnych poglądach.

Fitmen – to typ mężczyzny szczupłego, umięśnionego, który szczególną wagę przywiązuje do sprawności swojego ciała i wysportowanej sylwetki. To mężczyzna elegancki, dbający o swój wygląd zewnętrzny, eksponujący w ten sposób swoją męskość i seksualność. Zorientowany na przygodę i zafascynowany technologią.

Podsumowanie

Stosowanie metodologii jakościowej, budowanej na filozoficznych podstawach fenomenologii, hermeneutyki i interakcjonizmu symbolicznego, wiąże się z chęcią poruszenia tematu wykraczającego poza to, co obiektywne i mierzalne. Pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami i wartościami oraz zagadnień związanych z funkcjonowaniem człowieka wśród innych ludzi. Zdaniem Anny Wyki podejście jakościowe pozwala badać zagadnienia, które dotyczą poszczególnych ludzi, jednostkowych przypadków, a także zjawisk złożonych treściowo i znaczeniowo (np. stylu życia)²⁴.

Obranie strategii jakościowej umożliwiło zaprezentowanie poglądów badanych mężczyzn nie tylko na temat cielesności, ale i wielu innych sfer życia. Zastosowanie obserwacji i wywiadu narracyjnego, w odniesieniu do badań mężczyzn ćwiczących w siłowniach, okazało się trafne. Podstawowym atutem zastosowanych technik była możliwość bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami interesującego mnie środowiska. Zaprezentowane tu wyniki badań, ograniczone ze względu na cel artykułu, może nie oddają bogactwa zdobytej poprzez to badanie wiedzy na temat mężczyzn

²⁴ A. Wyka, *op. cit.*, s. 54.

ćwiczących w siłowni, ale wydaje się, że mogą potwierdzać adekwatność zastosowania tych metod gromadzenia danych w badaniu zjawisk nietypowych.

THE RESEARCH OF (UN)USUAL PHENOMENA – USING QUALITATIVE STRATEGY IN RESEARCH ON MEN WORKING OUT AT THE GYM

Summary

The article presents part of the research of men exercising at the gym, which is based on the quality strategy. The aim of the article is to present and popularize the anti-positivist methods, qualitative research approach, referring to the methodology of the humanities and based, among others, on the philosophical foundations of phenomenology. The subject of the research presented in this paper were narratives about men's perceptions of masculinity, how they create their own male identity (what kind of action they take, how they create their own visual identity). This paper presents the diagnosis of the process of perceptions and creations of male identity by men working out at the gyms. The questions asked and then the data examined were intended to distinguish categories of respondents (types) and in the final stage to answer the main problems. The author shows how qualitative strategies helped to discover the way the respondents see the world. The interpretation is presented as a process of reconstructing mental models, which interlocutors use in everyday life. In the first part the author presents the theoretical assumptions, methods and a research group. The second part is the relation of actions to be taken to analyse the data – building the typology, interpreting. It also presents the selected conclusions.

Keywords: qualitative method, sex identity, masculinity, body industrialization, gym

Marta Makowska

PROWADZENIE WYWIADÓW SWOBODNYCH NA TEMATY DRAŻLIWE – PRZYKŁAD BADAŃ NAD ETYKĄ PRACY PRZEDSTAWICIELI MEDYCZNYCH

Jedną z najczęściej stosowanych technik, którą posługują się badacze jakościowi, jest wywiad swobodny. Umożliwia on szczegółowe i dogłębne zbadanie interesujących zjawisk społecznych i pozwala na zdobycie informacji często niemożliwych do przewidzenia przez badacza. Odpowiednio przygotowany i przeprowadzony daje bardzo cenne informacje na temat mało rozpoznanych obszarów życia społecznego, dlatego też jest często stosowany przy badaniach dotyczących tematów trudnych.

W poniższym artykule przedstawiona zostanie problematyka poruszania tematów drażliwych w wywiadach swobodnych. Opisane zostaną kolejne kroki podejmowane w badaniach realizowanych z wykorzystaniem wywiadów swobodnych na tle doświadczeń zdobytych w trakcie prowadzonych przeze mnie badań o etycznych standardach marketingu farmaceutycznego wśród przedstawicieli medycznych. Wywiady były realizowane od czerwca do listopada 2007 roku. Pokazane zostaną problemy, przed jakimi stanęłam podczas realizacji badania, oraz sposoby, w jakie zostały one rozwiązane. Na końcu zaprezentowany zostanie fragment raportu końcowego z analizy, w którym przedstawione zostaną wnioski dotyczące sposobów wykorzystania metod wywierania wpływu na lekarzy przez przedstawicieli medycznych.

Badania tematów drażliwych – trudnych

Z trudnymi – drażliwymi tematami mamy do czynienia według Clary Renzetti i Raymonda Lee¹ w kilku sytuacjach. Po pierwsze, gdy badania dotyczą prywatnej sfery

¹ C.M. Renzetti, R.M. Lee, *Researching sensitive subjects*, New Delhi 1993, s. 6.

albo dotyczą głęboko jakiegoś prywatnego doświadczenia. Po drugie, gdy poruszają kwestie dewiacji i społecznej kontroli. Po trzecie, jeżeli uderzają w interesy potężnych osób lub podburzają panujące układy dominacji. Po czwarte, gdy istnieje obawa o to, że kwestie, których badanie dotyczy, zostaną w ten sposób sprofanowane.

Trudne tematy to takie, których podjęcie może nieść za sobą zagrożenie lub poczucie zagrożenia zarówno dla badanego, jak i dla badacza. Bardzo ważne w tego typu badaniach jest zapewnienie pełnej anonimowości badanym. Często nie jest to jednak możliwe, gdyż badacz musi mieć dokumentację przeprowadzonych wywiadów. Badani, jeżeli uda się ich zidentyfikować, mogą ponieść konsekwencje tego, co powiedzieli (np. gdy ktoś przyzna, że łamał prawo). Zadaniem badacza jest więc niedopuszczenie do tego, by można było zidentyfikować jego rozmówców. Taka identyfikacja mogłaby narazić na negatywne sankcje zarówno ich, jak i ich bliskich.

Podjęcie drażliwych tematów może nieść za sobą także konsekwencje psychologiczne dla badanych – tak pozytywne (uwolnienie tłumionych emocji, wygadanie się – pełniące rolę „spowiedzi”), jak i negatywne (olbrzymi strach przed ujawnieniem przez badacza ich tożsamości, żal i wstyd, że się tak respondent otworzył).

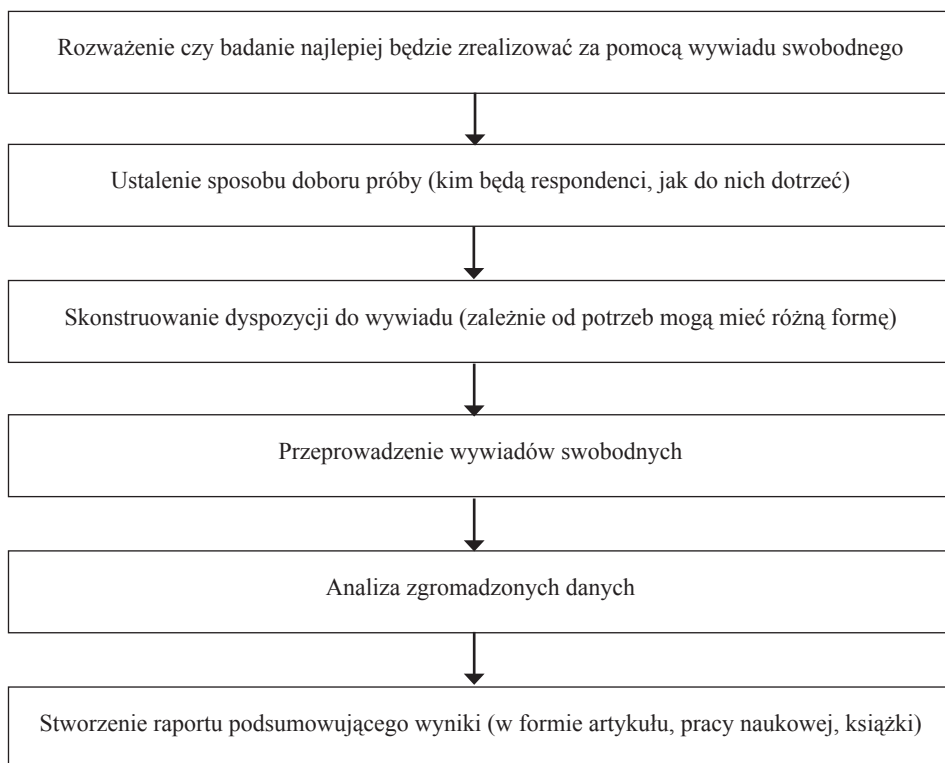
Skutki poruszania tematów drażliwych mogą być także niekorzystne dla samego badacza. Jeżeli ujawnia informacje, które nie są zadowalające z punktu widzenia na przykład dużej korporacji lub znanych polityków czy innych osób, może obawiać się procesów, trudności w znalezieniu pracy, publicznego zniesławiania, problemów z upublicznianiem wyników swoich badań, zarzutów o nierzetelność przeprowadzonych badań.

Badania na tematy drażliwe z zastosowaniem wywiadu swobodnego – etapy postępowania badacza

Drażliwość tematu oddziałuje potencjalnie na wszystkie etapy procesu badawczego – od sformułowania problemu, przez zaplanowanie i przeprowadzenie badania, aż do przekazywania publicznie jego wyników². Etapy przeprowadzania badania tematów drażliwych z zastosowaniem wywiadu swobodnego są takie same, jak w przypadku badań mało drażliwych kwestii (patrz rys. 1). Podczas realizacji tych działań napotyka się jednak więcej problemów, które należy umiejętnie rozwiązać.

² Cyt. za: R.M. Lee, *Doing Research on Sensitive Subject*, New Dheli 1993, s. 1.

Rysunek 1. Sześć etapów przeprowadzania wywiadu swobodnego w badaniach na tematy drażliwe



Źródło: opracowanie własne.

Kolejne etapy przeprowadzania badań z zastosowaniem wywiadu swobodnego zostaną omówione na przykładzie badania dotyczącego etyki w pracy przedstawicieli medycznych. Dzięki temu rozważania teoretyczne zostaną zilustrowane doświadczeniami z praktyki badawczej.

Tematyka poruszana w badaniu – etyka w pracy przedstawiciela medycznego – była trudna z kilku powodów. Po pierwsze, nikt wcześniej w Polsce nie przeprowadzał tego typu badań naukowych i trudno było uzyskać wsparcie w postaci wiedzy teoretycznej, która pozwalałaby na przygotowanie się do wywiadu. Po drugie, w okresie planowania badania media co pewien czas publikowały skandaliczne informacje³ na temat tego, jakich sposobów oddziaływania na lekarzy używają producenci leków. Uświadamiano opinię publiczną, że medycy w godzinach pracy zamiast pacjentów przyjmują przedstawicieli medycznych, którzy przynoszą im rozmaite prezenty. Pokazywano, że

³ M. Lizut, *Jak ustawić lekarza*, „Gazeta Wyborcza” 24 maja 2006, s. 4.

recepty, które lekarze przepisują pacjentom, nie zawsze zawierają lek najtańszy i najskuteczniejszy, ale zależy on od tego, z którą firmą medyk współpracuje⁴. Atmosfera medialna spowodowała, iż przedstawiciele medyczni zaczęli obawiać się ujawniania kulis swojej pracy, bojąc się między innymi jej utraty.

Wybór strategii badań i technik badawczych

Pierwszym etapem przed przeprowadzeniem wywiadu swobodnego jest **rozważenie kwestii, czy technika ta jest rzeczywiście najlepszym sposobem gromadzenia danych w badaniu**. W przypadku badań przedstawicieli medycznych chodziło o to, by uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie są główne funkcje przedstawiciela medycznego zdaniem osób pracujących w tym zawodzie? Czym charakteryzuje się ich praca? Czy przedstawiciele medyczni znają infrastrukturę etyczną swoich firm? Jakimi sposobami buduje się relacje z lekarzami? Czy firmy farmaceutyczne wykorzystują działania społeczne jako narzędzie marketingowe?

Rozważałam przeprowadzenie obserwacji uczestniczącej „niejawnej”, czyli zatrudnienie się w charakterze przedstawiciela medycznego. Ta technika byłaby jednak bardzo czasochłonna i pozwalałaby zapoznać się ze specyfiką pracy tylko w jednej firmie. Ujawnienie informacji objętych tajemnicą metod pracy mogłoby także wiązać się dla mnie z bardzo negatywnymi konsekwencjami, nawet prawnymi, ze strony pracodawcy.

Zdecydowałam, że najlepszą techniką będzie wywiad swobodny, przy zapewnieniu rozmówcom jak największej poufności wypowiedzi. Mogłam dzięki temu poznać to zajęcie z perspektywy większej liczby osób, pracujących w różnych firmach, zajmujących się promocją rozmaitych leków wśród lekarzy o różnej specjalizacji. Umożliwiało to rozeznanie w tym, czy w różnych firmach są inne metody współpracy z lekarzami, czy istnieją w nich lub nie kodeksy etyczne oraz czy przedstawiciele je znają i ich przestrzegają.

Strategie doboru próby

Drugim etapem w realizacji wywiadów swobodnych jest **ustalenie doboru próby**. Odpowiedzenie na pytania badawcze wymagało przebadania przedstawicieli medycznych. Przy doborze próby chciałam zastosować metodę kuli śnieżnej. Liczyłam na to, że badani będą wskazywać mi kolejnych, z którymi warto porozmawiać. Ten plan jednak się nie powiódł i dobór próby był modyfikowany w trakcie prowadzenia badań.

⁴ Analizę prasy dotyczącą marketingu farmaceutycznego można znaleźć w artykule M. Makowskiej, *Rola śledztw dziennikarskich w kreowaniu etycznych standardów marketingu farmaceutycznego*, „Prakseologia” 2012, nr 152, s. 125-144.

Już w pierwszych dniach, gdy próbowałam umówić się na realizację wywiadu z przedstawicielami medycznymi, okazało się to bardzo trudne. Niektórzy z tych, do których otrzymałam osobisty kontakt od znajomych lekarzy, nie chcieli w ogóle ze mną rozmawiać, uprzejmie twierdząc, że nie mają na to czasu. Jeszcze inni umawiali się na spotkanie i się na nim nie pojawiali. Zdarzyło się również, że rozmowa została przerwana w połowie i badany, twierdząc, że musi nagle wracać do domu, bezpowrotnie opuścił miejsce spotkania. Nie udało mi się z nim powtórnie skontaktować. Badany wyraził na samym początku rozczarowanie, że nie jestem dziennikarką i nie opublikuję „newsów”, o których mi opowie, w jutrzejszym dzienniku.

Z powodu trudności w dostępie do grupy badanych, postanowiłam swe poszukiwania rozszerzyć także o osoby, które kiedyś pracowały jako przedstawiciele medyczni, a teraz zajmują się czymś innym. Liczyłam na to, że osoby te nie będą się bały opowiadać, jak naprawdę wygląda taka praca.

Do każdego z badanych docierałam oddzielnie. Żaden z rozmówców nie pomógł mi w skontaktowaniu się z innym przedstawicielem. Mimo że słyszałam od wielu badanych deklaracje pomocy, nikt nie skontaktował mnie z kolejną osobą. Tłumaczyłam to sobie tym, że być może niektórzy obawiali się o poufność swoich wypowiedzi i zatajali przed innymi udział w badaniu. Metoda kuli śnieżnej zawiodła i ostatecznie mój dobór próby oparty był na kryterium dostępności.

Kontakty, które udostępnili mi znajomi lekarze, bardzo szybko się wyczerpały. Dotarcie do badanych umożliwił mi serwis www.goldenline.pl. Jest to strona internetowa przeznaczona dla osób szukających pracy i stanowi otwartą bazę CV, w której można znaleźć osoby wykonujące konkretne zawody. Dzięki temu serwisowi mogłam wysłać do prezentujących tam swój profil przedstawicieli medycznych drogą mailową prośbę o pomoc i udział w badaniach.

We wszystkich swych prośbach skierowanych do potencjalnych badanych, zarówno bezpośrednich, jak i mailowych, informowałam tylko, że prowadzę badania na temat marketingu firm farmaceutycznych. Zabieg ten miał mieć dwojaki skutek. Po pierwsze, nie zniechęcać od razu do rozmowy ze mną i nie budzić w nich obaw, że rozmowa dotyczyć będzie drażliwych kwestii. Po drugie, dzięki temu niedopowiedzeniu udało mi się nie uprzedzać badanych, że rozmowa będzie dotyczyła etyki, dzięki czemu nie mogli się do niej przygotować (np. przeczytać kodeksu etycznego swojej firmy).

Skonstruowanie dyspozycji do wywiadu

Trzecim etapem jest **ułożenie dyspozycji do wywiadu**, czyli ustalenie pytań, które chcemy zadać badanemu. Zależą one w dużej mierze od tego, jaki typ wywiadu będziemy przeprowadzać. Typ ten zaś jest uzależniony zarówno od celów badawczych, jak

również od wiedzy teoretycznej, którą posiadamy na wstępie. Są takie kwestie, o których trudno jest cokolwiek powiedzieć zanim nie zacznie się badań w terenie. Wtedy niemal niemożliwe jest przyjmowanie jakiegokolwiek założeń, zadawanie jakiegokolwiek pytań, przygotowanie się do wywiadu. Im trudniejszy temat, tym rzadziej jest poruszany przez badaczy i tym bardziej skomplikowane jest znalezienie informacji.

Jan Lutyński⁵ wyróżnia pięć typów wywiadów w zależności od stopnia ich standaryzacji. Są to: 1) wywiad swobodny mało ukierunkowany (nieustrukturalizowany), 2) wywiad swobodny ukierunkowany (ustrukturalizowany), 3) wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji, 4) wywiad kwestionariuszowy o mniejszym stopniu standaryzacji, 5) wywiad kwestionariuszowy o większym stopniu standaryzacji. Trzy pierwsze z nich to różne postaci wywiadu swobodnego i są one szczegółowo opisane poniżej.

Wywiad swobodny mało ukierunkowany (nieustrukturalizowany) to taki typ, gdzie pytania badawcze dotyczą zagadnień ogólnych, mają formę otwartą (jest to swego rodzaju plan tematów, które warto poruszyć w wywiadzie). Nie ma przygotowanych pytań, które zostaną zadane, ewentualnie są ich ogólne zarysy. Ostateczne pytania, które słyszą badani, są ogólne, jest ich mało i skłaniają ich do dłuższej wypowiedzi, ich forma i treść zależy w dużej mierze od tego, co zostało powiedziane wcześniej. Prowadzący wywiad stara się zindywidualizować wywiad, dopasować go do osoby, z którą rozmawia. Zapis polega na dokładnej rejestracji wypowiedzi badanego.

Wywiad swobodny ukierunkowany (ustrukturalizowany) to typ, w którym pytania badawcze dotyczą zagadnień szczegółowych, są formułowane jako pytania zamknięte (stanowią dyspozycje do wywiadu). Podobnie jak w poprzednim typie badacz nie ma przygotowanych pytań, ewentualnie ich ogólne zarysy. Jednak zadawanych pytań jest wiele i są bardzo szczegółowe. Prowadzący wywiad stara się je każdorazowo dostosować do rozmówcy. Zapis wypowiedzi jest rejestrujący.

Trzeci typ to **wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji**. Pytania badawcze mają tu formę pytań zamkniętych, jest to zestandaryzowana lista poszukiwanych informacji. Natomiast dla badanego pytania nie są ściśle określone. Odpowiada on na wiele pytań szczegółowych, zarówno otwartych, jak i zamkniętych. Podobnie jak w dwóch poprzednich typach, osoba prowadząca wywiad dopasowuje je indywidualnie do badanego. Zapis może być rejestrujący, ale też kategoryzujący. Przygotowanie wywiadu tego typu wymaga opracowania narzędzi do prowadzenia

⁵ J. Lutyński, *Uwagi na temat typologii wywiadów*, 1974, maszynopis, za: I. Przybyłowska, *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, „Przegląd Socjologiczny” 1978, t. XXX, s. 62-63.

wywiadu – wzory pytań do wywiadu, oraz utrwalania jego rezultatów – karta zapisu wywiadu⁶.

Gdy poruszamy drażliwe tematy, najlepiej na samym początku zacząć od przeprowadzania wywiadów swobodnych mało ukierunkowanych, kiedy nie jest do końca sprecyzowane, jakich informacji poszukujemy. W miarę przeprowadzania wywiadów i zyskiwania wiedzy na temat badanego zjawiska lista pytań może zyskiwać pewną określoną strukturę, a same pytania mogą się przekształcić w bardziej precyzyjne i trafne.

Przeprowadzany przeze mnie wywiad swobodny miał ustrukturyzowaną listę poszukiwanych informacji. Lista owa została stworzona dzięki temu, że miałam dostęp do podobnych badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych⁷. Przygotowane pytania były szczegółowe, wszystkie były otwarte i zachęcały do dłuższej wypowiedzi. Swe rozmowy starałam się indywidualizować, podchodzić do każdego z badanych inaczej i dobierać kolejność pytań tak, by kontynuować wątki przez nich poruszane. Kolejne wywiady powodowały modyfikację narzędzia: zmianę formy pytań, sposobu ich zadawania, wykreślanie jednych, a dopisywanie innych.

Realizacja badania

Kolejnym etapem **jest przeprowadzenie wywiadów swobodnych**. Chcąc na samym wstępie rozmowy zdobyć zaufanie badanych, pokazywałam im swoje dokumenty (legitymację oraz list polecający z Polskiej Akademii Nauk). Przed wywiadem tłumaczyłam powagę badania i zapewniałam, że nie zostanie ono wykorzystane w innych celach niż naukowe. W dzisiejszych czasach ważną uwiarygodniającą funkcję pełnią także serwisy internetowe, takie jak goldenline.pl czy nasza-klasa.pl, gdzie dzięki upublicznionemu profilowi badani mogli zapoznać się z tym, kim jestem, a posiadanie przeze mnie kilkuset znajomych potwierdzało, że jestem tym, za kogo się podaję. Badany mógł „mnie sprawdzić” przed spotkaniem, mógł również zapoznać się z moimi publikacjami zamieszczonymi w Internecie. Zwracałam uwagę na to, by mój strój był odpowiedni – niezbyt oficjalny, ale też nie nazbyt swobodny.

Pomimo obaw związanych z udziałem w badaniu udało mi się nakłonić przedstawicieli medycznych do opowiadania o drażliwych kwestiach w ich pracy. Było to możliwe z kilku powodów.

Po pierwsze, sama kiedyś pracowałam jako sprzedawca bezpośredni – znałam więc specyfikę i trudności w takiej pracy. Po drugie, rozmowy zawsze zaczynałam od pytań

⁶ *Ibidem*, s. 56.

⁷ M.in. J.P. Orlowski, L. Wateska, *The effects of pharmaceutical firm enticements on physicians prescribing patterns. There's no such thing as a free lunch*, „Chest” 1992, nr 102, s. 270-273.

prostych – o to, jak wygląda praca przedstawiciela medycznego, co motywuje do tego typu zajęcia. Każdy kolejny wywiad prowadziło mi się coraz łatwiej – moja wiedza na temat tej pracy i jej specyfiki była coraz większa, wiedziałam, o co dopytywać. Po trzecie, często zadawałam pytania dotyczące nie tyle doświadczeń samego badanego (np. o łamanie prawa), ile tego, jak postępują jego „koledzy po fachu”. Na ogół łatwiej jest opowiadać o innych niż o sobie. W ten sposób zdobywałam wiele cennych informacji, a jednocześnie badany nie musiał odwoływać się wyłącznie do swoich doświadczeń, których wolałby nie ujawniać. Po czwarte, temat badania osobiście mnie bardzo pasjonował i z przyjemnością słuchałam wszystkich opowieści dotyczących tej pracy.

Ostatecznie przeprowadziłam wywiady swobodne z 32 osobami. Zakończyłam je w momencie nasycenia teoretycznego⁸ – z zebranych danych zaczęły wyłaniać się wspólne wątki, a kolejne informacje nie wносиły już nic nowego.

Trzydzieści wywiadów za zgodą badanych zostało nagrane na dyktafonie. Dwa zapisane odręcznie. Wywiady zajmowały średnio około godziny. Najkrótszy z analizowanych trwał 31 minut, najdłuższy 2 godziny 48 minut. Najczęściej realizowane były w miejscach publicznych, gdyż takie preferowali badani ze względu na poczucie anonimowości (np. na ławce w parku lub w kawiarni). Tylko kilka wywiadów przeprowadzono w domu prywatnym.

Trudności, jakich doświadczyłam podczas przeprowadzania wywiadów, to: niepojawianie się i spóźnianie się badanych; jawne kłamanie; rozczarowanie, że nie jestem dziennikarką i nie opublikuję usłyszanych rewelacji w gazecie. Pojawiły się także standardowe problemy, z którymi często borykają się badacze przeprowadzający wywiady swobodne (zob. rys. 2).

Rysunek 2. Problemy pojawiające się podczas prowadzenia wywiadu swobodnego i sposoby ich rozwiązywania

Milczący badany
• Dajemy mu czas na zastanowienie (większość ludzi nie lubi ciszy i zaczyna mówić). • Zapewniamy, że nie ma złych ani dobrych odpowiedzi. • Powtarzamy pytanie, ewentualnie je przeformułujemy. • Pamiętamy, że cisza może oznaczać, iż pytanie jest trudne, drażliwe dla badanego.
Badany odchodzący od tematu
• Słuchamy tego, co ma do powiedzenia, jeżeli to bardzo wykracza poza tematykę, która nas interesuje, grzecznie mu przerywamy. • „To wszystko bardzo interesujące, jednak mi chodzi o to, by Pan/i powiedział o...” • „Nie chciałbym zabierać Panu/i wiele czasu, więc może skupimy się teraz na...”

⁸ B.G. Glaser, A.L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago 1967, za: H.J. Rubin, I.S. Rubin, *Jak zmierzać do celu nie wiążąc sobie rąk. Projektowanie wywiadów jakościowych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Warszawa 1997, s. 206.

Badany, który kłamie
• Czasami jesteśmy w stanie stwierdzić, że ktoś nas oszukuje (np. mówi coś zupełnie innego niż pozostali badani, nie patrzy nam w oczy, uśmiecha się nieszczerze). • Można spróbować zasugerować respondentowi, iż wiemy, że mija się z prawdą, np.: „Poprzednio badani mówili o tym zupełnie inaczej...” • Jeżeli mimo to wydaje nam się, że respondent nadal kłamie, należy jak najszybciej skończyć wywiad, bowiem i tak nie weźmiemy go pod uwagę w analizach.
Badany, który chce nam zaimponować
• Zdarzają się badani, którzy będą chcieli zdobyć sympatię osoby, z którą rozmawiają. • Będą ubarwiać to, o czym mówią, w ten sposób, by zadowolić prowadzącego wywiad. • Należy podkreślać, że zależy nam wyłącznie na szczerych i prawdziwych informacjach.
Badany, który nie chce z nami rozmawiać
• Czasami badani godzą się na wywiad jedynie za namową swoich znajomych, bliskich, a tak naprawdę nie chcą wziąć udziału w badaniu. • Jeżeli zauważymy, że nasz badany należy do tej grupy, należy jak najszybciej skończyć wywiad – nie będzie on i tak owocny.
Błędne zrozumienie pytania przez badanego
• Powtarzamy pytanie, ewentualnie je przeformułujemy.
Przerwanie wywiadu w połowie
• Na samym wstępie badania należy badanego uprzedzić szczerze, ile może on zająć czasu, tak by nie doszło do takiej sytuacji. • Jeżeli jednak się tak stanie, należy zapytać dlaczego – jeżeli badany nie ma ochoty dłużej z nami rozmawiać, należy to uszanować. • Jeżeli jest to sytuacja spowodowana brakiem czasu, należy umówić się na inny termin.
Obecność osób trzecich
• Wywiad najlepiej przeprowadzać bez obecności osób trzecich, mogą one bowiem wpływać na odpowiedzi badanych, zwłaszcza w przypadku tematów drażliwych. • Najlepiej przed wywiadem uprzedzić, że chcielibyśmy być z badanym sam na sam. • Jeżeli już pojawi się osoba trzecia, należy ją grzecznie wyprosić z pomieszczenia, w którym przeprowadzamy wywiad.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wywiadów swobodnych

Piątym etapem jest **analiza zebranego materiału**. W moim przypadku zajęło to kilkanaście miesięcy. Najbardziej czasochłonna była transkrypcja wywiadów⁹. Przy bezzwrotowym pisaniu na klawiaturze przepisanie jednej minuty wywiadu zabierało około 10 minut pracy. Własnoręczne przepisanie większości nagrań zaowocowało

⁹ Można mieć nadzieję, że wkrótce będą dostępne programy komputerowe, które będą automatycznie dokonywały transkrypcji wywiadów. Obecnie już takie istnieją, jednak nie obsługują języka polskiego.

jednak znacznie szybszą ich analizą, byłam bowiem w stanie zapamiętać, co mówili badani, i już podczas spisywania powstawały pomysły dotyczące analizy.

Z analizy wykluczyłam jeden wywiad, ponieważ badany zgodził się na rozmowę ze mną jedynie na prośbę znajomej lekarki; nie ukrywał, że nie ma ochoty ze mną rozmawiać. Badany też nie wyraził zgody na nagrywanie rozmowy (W31). Zastanawiałam się nad odrzuceniem jeszcze dwóch wywiadów. Pierwszego, gdyż badana pracowała jako przedstawiciel medyczny 15 lat temu. Po zastanowieniu się stwierdziłam, że wywiad ten może służyć jako kontekst czasowy, by pokazać, jak sytuacja w Polsce się zmieniła. Dodatkowo badana nadal pracuje w firmie farmaceutycznej, chociaż na innym stanowisku, ale ma wiedzę na temat obecnej sytuacji i sama podkreślała w swych wypowiedziach różnice między tym, jak było kiedyś, a jak jest teraz (W30). Drugi wywiad, który chciałam odrzucić, został przerwany w połowie i nie był rejestrowany na dyktafonie. Jednak, ponieważ wypowiedzi badanego były bardzo interesujące i nikt nie opowiadał w podobny do niego sposób o niektórych kwestiach, postanowiłam uwzględnić uzyskaną część wywiadu (W32).

Raport z badania

Etap szósty – **stworzenie raportu podsumowującego wyniki**. W wyniku analizy przeprowadzonych przeze mnie wywiadów swobodnych powstał 120-stronicowy raport. Poniżej przedstawiona zostanie analiza jednego z najbardziej drażliwych tematów poruszanych podczas wywiadu, a mianowicie stosowanie przez przedstawicieli medycznych metod wywierania wpływu podczas ich wizyt w gabinecie lekarskim.

Wywiady swobodne z przedstawicielami medycznymi – przykład opracowania badań. Wykorzystanie reguły wzajemności i reguły sympatii w pracy przedstawicieli medycznych

Tylko jeden z moich rozmówców, student psychologii społecznej, potrafił wymienić niektóre metody manipulacji, którymi posługiwał się w swojej pracy. Większość badanych, mimo że –jak wynikało z ich wypowiedzi – używała rozmaitych sposobów wywierania wpływu na lekarzy, robiła to nieświadomie, zachowując się po prostu tak, jak nauczono ich na szkoleniach.

Korzystając z klasycznego już podręcznika psychologii społecznej *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka* Roberta Cialdiniego¹⁰, wyróżnić możemy następujące metody manipulacji: reguła wzajemności, zaangażowanie i konsekwencja, społeczny

¹⁰ R.B. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Gdańsk 2003.

dowód słuszności, autorytet, lubienie i sympatia, niedostępność. W swych rozmowach z przedstawicielami medycznymi znalazłam wiele przykładów wskazujących na wykorzystywanie ich wszystkich. Poniżej omówione będą tylko te odnoszące się do reguły wzajemności oraz lubienia i sympatii. Chciałabym także podkreślić, że używanie metod wywierania wpływu jest w pracy sprzedawców codziennością. Prowadzone badania miały na celu zebranie tych taktyk, by później pomóc lekarzom skutecznie się przed nimi bronić, tak by wypisywane przez nich recepty zawierały leki rzeczywiście dla pacjentów najlepsze.

Reguła wzajemności jako metoda wywierania wpływu na lekarzy

Reguła wzajemności uważana jest na gruncie psychologii społecznej za jedno z najsukcesowniejszych narzędzi wywierania wpływu na ludzi. Reguła ta stwierdza, że „zawsze powinniśmy starać się odpowiednio odwdziżyć osobie, które nam wyświadczyła jakieś dobro”¹¹. Jest to społecznie podzielane przekonanie, że za przysługę powinniśmy zrewanżować się przysługą, za prezent – prezentem, za zaproszenie – zaproszeniem.

Lekarze dostają od przedstawicieli medycznych rozmaite prezenty. Przez badanych najczęściej wymieniane były następujące upominki: długopis, kubek, stetoskop, ciśnieniomierz, kalendarz, bloczek papierowy, pióro, zegarek, teczka papierowa, naklejka, ręcznik, mydło, fartuch, reprint artykułu, prenumerata czasopisma, książka medyczna.

Badani wskazywali na różne cele tych prezentów. Mówili o tym, że ich zadaniem jest przypominanie lekarzowi o nazwie leków oraz o tym, że jest to pomoc dla biednych polskich medyków i szpitali. Tak o tych dwóch powodach mówił jeden z nich:

No długopis, no to wiadomo dlaczego, bo jest niezbędny iiii jak on [lekarz – M.M.] ma długopis, kubeczek i coś o danym leku, to mu ta nazwa utkwii prędzej w głowie, ale przede wszystkim są to rzeczy potrzebne, no bo nie ma gdzie tych długopisów trzymać, on by musiał to wszystko kupować, a to są rzeczy na tony tego zużywają... Czy klej biurowy. Oni co chwila coś przyklejają – jedną kartę, jedną kartę. On by dziennie 5 zł wydawał z pensji. I to też jest makabryczne, to daje przez pół roku, jak przy takiej pensji, to daje 1000, to jest to niezbędne. Jak ktoś coś takiego mu przyniesie, no to jest zadowolony. (W21)

Nieliczni badani wskazywali na zobowiązanie, jakie takie gadżety mają wywoływać:

[firmy dają prezenty – M.M.] żeby zapamiętać ją. Znaczy się, jest to jedna z technik wpływu społecznego, dając coś, ten ktoś powinien mieć poczucie zobowiązania i... [...] [wiem to – M.M.] ze studiów psychologicznych. W firmie też to się bardziej interpretuje na zasadzie czegoś, co ma wzmocnić przekaz, żeby, żeby było to zapamiętane. Jest tak: daje się cukierka, a po cukierku na pewno więcej rzeczy się zapamięta, bo raz, że jest to miła, jakaś tam... wyzwała pozytywne uczu-

¹¹ *Ibidem*, s. 33.

cia, a dwa, bo jest glukoza, która odżywia nasze komórki i to też, to też pomaga w zapamiętaniu więcej rzeczy. (W25)

Dwóch badanych zaprzeczało temu, że jakiegokolwiek prezenty budzą w lekarzach uczucie zobowiązania. Jeden twierdził, że niezależnie od tego, co lekarz dostanie od przedstawiciela firmy, to i tak nie zmieni to jego przyzwyczajęń preskrypcyjnych. Oto jego słowa:

No to, to, że da mu się krzesło czy lampkę, czy, nie wiem, obraz na ścianę chociażby była to Bitwa pod Grunwaldem albo Kossak, no to to nic nie zmieni. Lekarz nawet jeżeli się przyjmuje, że nie wiem, to ma być gratyfikacja, nie wiem, dla niego tak, że dostanie taki gadżet. Że jak taki gadżet dostanie, no to wtedy będzie przepisywał dany preparat? yyy znaczy ja w to tak nie bardzo wierzę, po prostu wydaje mi się, że to jest... No firmy tak uważają, natomiast ja, ja w to nie wierzę, bo lekarz oszuka przedstawiciela najpierw, a co ma przepisać to i tak przepisze, bo jest do tego przyzwyczajony i koniec. (W17)

Drugi badany twierdził, że ponieważ lekarze dostają taką ilość prezentów od firm farmaceutycznych, nie robi to już na nich żadnego wrażenia i nie wywołuje chęci rewanżu:

[jakby – M.M.] Panią odwiedziłoby 10 przedstawicieli i każdy zostawił mniej więcej w podobnym formacie po 2 bloczki karteczek, to Pani za 1 dzień ma 20 bloczków karteczek i powiedzmy, nie wiem 20 długopisów [...]. Na tłusty czwartek, każdy musowo przyniesie pączka [...]. Lekarz nie odbiera tego jako prezent. Owszem, czasami są lekarze, którzy oceniają pomysłowość danych przedstawicieli. Np. mój kolega wpadł kiedyś na pomysł... Wiadomo, że są takie tygodnie, świąteczne, Bożego Narodzenia, kiedy tam mamy 24, 25, 26 i już Pani gwarantuję, że tydzień przed chodzą, chodził z gwiazdą i śpiewał kolędy po gabinetach, no... no to już jest kabaret, ale on to robi, niejako żeby ktoś ocenił: „O ten przedstawiciel jest pomysłowy. On to w ogóle jakiś fajny, umie zaistnieć na czasie itd.” To są takie formy, próby spoufalenia się i kontaktu. (W27)

By obronić przed wywieraniem wpływu na lekarzy w wielu krajach, w tym także w Polsce¹², uzgodniono, że wartość prezentu nie powinna przekraczać pewnej określonej kwoty i być związana z praktyką medyczną lekarza, by nie dochodziło do „odwdzięczania się”. Jednak psycholodzy dowodzą, że przyjęcie nawet małej rzeczy, takiej jak butelka coca-coli, powoduje u nas chęć rewanżu¹³.

Ograniczenie, które wprowadzono w prawie, często stawiało przedstawicieli medycznych w niezręcznych sytuacjach. Zdarzało się, że przyzwyczajeni do poprzednich warunków medycy chcieli dostać coś, czego reprezentantowi danej firmy nie wolno kupić. Zmiana prawa sprawiła, że przedstawiciele muszą lekarzom w takich sytuacjach odmawiać. Oto jak mówił o tym jeden z badanych:

¹² Wartość prezentu nie powinna przekraczać 100 zł (art. 58 ust. 3, Dz.U. 2008 nr 45 poz. 271).

¹³ R.B. Cialdini, *op. cit.*, s. 45.

Był taki czas, że firmy dużo rzeczy różnych sponsorowały. Potem się pojawiło prawo farmaceutyczne, które mówiło o tych upominkach do 100 zł. No i teraz, yyy teraz to w ogóle jest całkiem nie bardzo wiadomo, co zrobić, jak ktoś chce, nie wiem, krzesło, które kosztuje 110 na przykład. To już jest problem no. Trzeba jakoś wymyślić to, nie wiem, no czasem jest tak, że ktoś chce krzesło właśnie to za 110, a nie chce tego za 99, tak? To też, to są, to są prob..., to jest problematyczne. I ciężko, ciężko coś takiego zrobić, zwłaszcza jeżeli księgowość w firmie jest taka rygorystyczna iiii nie pozwala na to, żeby nie wiem co – zwrócić przedstawicielowi 99 zł, a te 11 trzeba dołożyć z własnej kieszeni. (W17)

Inny opowiadał o tym, jak dziwne zachcianki mają niekiedy lekarze:

[...] chyba najbardziej absurdalną rzeczą to pani doktor powiedziała, żeby... Czy ja jej mogę pójść po lokówkę, bo ona sobie musi właśnie dziś i teraz zakręcić, zakręcić włosy i tam jest, a to nie kosztuje – była na tyle świadoma – to nie kosztuje, proszę pana, 100 zł, w związku z czym pan sobie tutaj na to może pozwolić. I mówię: „No chyba sobie pani żartuje” i to było ostatni raz, jak się z nią widziałem. No niestety, no cóż mogę powiedzieć? Sprzedaż mojego leku na tym terenie spadła. No, ale nie kupię jej lokówki. Choć inny przedstawiciel tę lokówkę na pewno jej kupił. (W18)

Badani, o ile często nie dostrzegali zobowiązania, które rodzą drobne prezenty: długopisy, kubeczki, często mówili o tym, że już drogie upominki to rodzaj umowy „coś za coś”. Jedna z badanych opowiadała, że nie lubi z lekarzami wchodzić w takie właśnie układy:

Znaczy ja unikam takich, mówię, ja unikam takich, takich typowo biznesowych układów, czyli: „Dobra. To stetoskop będzie, ale 100 recept albo 50”. Nie lubię czegoś takiego. Jeżeli ja przede wszystkim na początku przekonam kogoś do stosowania leku i lekarz uwierzy w ten lek i przede wszystkim nie robi krzywdy pacjentom i ich leczy, co jest najważniejsze, i ten lekarz ze mną współpracuje, ja mu dostarczam jakichś informacji, jakoś w ten sposób ta współpraca wygląda, i mówi mi, że coś takiego ma, że np. stetoskop mu się zepsuł, to ja mu ten stetoskop kupię. Bo ja mogę medyczne rzeczy kupować. Ale na przykład jeden z lekarzy kiedyś na pierwszej wizycie powiedział mi żeby mu kupić noż. Bo on kolekcjonuje noże. Ja na początku myślałam, że to jest żart. Potem się okazało, że on to na poważnie wszystko bierze. Oczywiście ani nie dostał noża, ani mnie nigdy więcej nie zobaczył. (W29)

Zdarza się, że przedstawiciele jednak kupują medykamenty, co ci chcą dostać, fabrykują faktury bądź zmieniają na nich przedmiot zakupu, by księgowość firmy nie miała się do czego przyczepić. Odwagę, by opowiedzieć o tych zabiegach, miały tylko dwie osoby. Jedna z badanych kobiet mówiła:

Można było [kupić coś niezwiązanego z medycyną – M.M.], trzeba było tylko odpowiednio zafakturować [...]. Dlatego też trzeba mieć dobre kontakty na przykład w niektórych sklepach żeby zafakturować, nie wiem, kosz z winami jako kosz słodczy czy cokolwiek no (śmiej). Bo alkohol słabo w księgowości przechodził, ale tak, no to jest kwestia zgrabnego opisanie po prostu faktury. (W23)

Regułę wzajemności wyzwolić mogą także próbki leków, które lekarz otrzymuje od przedstawiciela. Firmy farmaceutyczne dają lekarzom darmowe opakowania leku, po to, by rozpoczęli oni nimi kurację pacjentom. Takie było najczęściej wskazywane przez badanych przedstawicieli medycznych uzasadnianie obdarowywania próbkami lekarzy:

Często jest dla pacjentów, skoro jest to nowy lek, który wchodzi na rynek, żeby pacjent mógł sobie zobaczyć. Lekarz chce ustawić go na danym leku, na przykład na naszym – daje mu jeden blister, tam jest 10 tabletek, i pacjent gdzieś tam przez 10 dni bierze ten lek i czuje się po nim znakomicie, wtedy lekarz przepisuje mu, żeby też nie było tracenia pieniędzy na, na pacjentach, to tak wygląda. (W10)

Część rozmówców wskazywała, że niekoniecznie dzieje się tak, jak życzy sobie firma, lekarz bowiem może próbkami obdarować najbardziej potrzebujących pacjentów, takich, których po prostu nie stać na wykupienie recepty. Badani wskazywali także na to, że lekarze często zatrzymują owe leki dla siebie lub swojej rodziny. Wspominali również o tym, że niektórzy medycy sprzedawali próbki. Oto wypowiedź wskazująca, że zdarza się, iż na prośbę medyka, przedstawiciel zostawia próbek nieco więcej niż pozwala na to prawo¹⁴:

Daje się. Może dostać pięć próbek w ciągu roku. (Śmiech) Chociaż dostaje czasami więcej. Prawda? Ale znowuż jest tak, że tak mówi prawo farmaceutyczne, że pięć próbek w ciągu roku może dostać lekarz, no, ale też wiadomo, że dostanie czasami więcej, prawda, jeżeli potrzebuje. Jeżeli na przykład jest to lekarz z oddziału, no i potrzebuje dla tego pacjenta, dla tamtego, albo dla znajomych, no to wiadomo, że więcej dasz. (W19)

Regułę wzajemności wyzwalają także inne działania marketingowe firm farmaceutycznych, takie jak: zapraszanie lekarzy na konferencje (krajowe i zagraniczne), workshopy, minisympozja, miniwykłady. Na spotkania takie lekarze otrzymują specjalne zaproszenia. Pojawia się reguła wzajemności – medyk uczy się i „bawi” na koszt firmy, czuje więc zobowiązanie do odwzajemnienia się. Tak o tym opowiadała jedna z badanych:

No to my wybieramy, no po prostu my decydujemy o tym, który z naszych lekarzy jedzie bądź nie [...]. No wiadomo, że w pierwszej kolejności na ogół zaprasza się tych, z którymi się najdłużej współpracuje i najlepiej. To jest oczywiste. Lekarz, który nie przepisuje moich leków, no bardzo mi przykro, zaprosi go ta firma, której leki przepisuje. (W11)

Jeszcze inną formą oddziaływania przez regułę wzajemności jest zatrudnianie lekarza na badaniach typu biała sobota, biała niedziela. Są to akcje profilaktyczne, które

¹⁴ Polskie prawo pozwala na zostawienie 5 próbek leku w ciągu roku. Jako próbkę traktuje się najmniejsze dostępne na rynku opakowanie leku, na którym jest napisane: „próbka bezpłatna – nie do sprzedaży” i dołączona jest do niej Charakterystyka Produktu Leczniczego (art. 54 ust. 3 pkt 6, Dz.U. 2008 nr 45 poz. 271).

umożliwiają zainteresowanym skorzystanie z bezpłatnych badań specjalistycznych oraz porady lekarskiej. Podczas takich akcji ludzie często dowiadują się o stanie swojego zdrowia i ryzyku zachorowania. Badania te często prowadzone są w małych miejscowościach, gdzie dostęp do specjalistów jest utrudniony ze względu na odległość do najbliższej placówki ochrony zdrowia. Zdarza się, że badania takie ratują ludziom życie, diagnozując zawczasu groźną chorobę. Lekarz zatrudniany jest za dobre pieniądze na tego typu akcjach i czuje się wtedy zobowiązany, by wypisywać leki firmy, która mu płaci. Tak mówiła o tym badana:

[...] Więc to jest charytatywne z jednej strony, a z drugiej strony tak nie do końca, bo to też oczekuje się od lekarza, któremu się płaci za te godziny, no żeby przepisał akurat jakiś tam powiedzmy dany lek. (W29)

Reguła lubienia i sympatii jako metoda wywierania wpływu na lekarzy

Oprócz reguły wzajemności przedstawiciele medycyjni wykorzystywali też regułę lubienia i sympatii. Mówi ona: „zgadzamy się spełniać prośby ludzi, których znamy i lubimy”¹⁵. By lekarz spełnił prośbę przedstawiciela i wypisał dużo recept na promowany przez niego lek, musi go polubić. Zdobywanie sympatii odbywa się różnymi drogami. Pierwszą z nich jest uśmiech. Na obowiązek uśmiechania się do medyków zwraca uwagę kilku z badanych przedstawicieli medycznych. Oto wypowiedź jednej z badanych:

Lekarze dużo lepiej yyy, nie wiem, nawiązują kontakt z ludźmi właśnie takimi, którzy przychodzą i się uśmiechają. (W12)

Kolejnym sposobem zdobywania sympatii jest dbanie o atrakcyjność fizyczną. Lubimy ludzi ładnych i zadbanych. Firmy farmaceutyczne bardzo dbają o to, by ich reprezentanci odpowiednio wyglądali, ubierali się i prezentowali. Wiele firm przyznaje swym przedstawicielom bony do wykorzystania u fryzjera, kosmetyczki. Jeden z badanych mówi o tym w następujący sposób:

no takim kanonem ubioru jest taki, jest, jest, jest strój biznesowy w tej branży w tym zawodzie [...] ja pracowałem w firmie, która miała dosyć takie (cmokniecie) yyy jednoznaczne poglądy odnośnie ubioru, że no przedstawiciel powinien mieć spodnie kanty, ładne buty, krawat no w lato tam było odstępstwo od tego krawatu, żeby dosyć kantów yyy konserwatywnie w swoich, w swoim podejściu, w tym podejściu do właśnie do, do wyglądu. (W14)

Lubimy także osoby, które są do nas podobne. Przedstawiciele starali się upodabniać do lekarzy na kilku płaszczyznach. Pierwsza z nich to pokazywanie, że ma się podobne zainteresowania. Jedna z badanych kobiet mówiła:

¹⁵ R.B. Cialdini, *op. cit.*, s. 152.

A to się złapało wspólny kontakt, bo się jeździ na nartach, albo, albo się gdzieś było, gdzieś tam zawsze można było zahaczyć ten taki nieformalny wątek [...]. (W22)

Kolejna płaszczyzna to upodabnianie się na poziomie ruchów ciała, tonu głosu, gestykulacji. Należy także dopasowywać się do lekarza pod względem nastroju. Jeden z badanych tak opisywał swoje zmiany w zachowaniu zależnie od tego, z jakim medykiem ma do czynienia:

Jeżeli to była jakaś starsza Pani, to starałem się być trochę szarmancki. Jeżeli to była jakaś młodsza, to czasami starałem się być jakiś zalotny, ale oczywiście nie, nie, nie, nie do przesady. (W14)

Prawienie komplementów także pozwala na zdobycie sympatii. Tak o tym mówiła jedna z badanych kobiet:

[...] trzeba zapytać, co słysząc, gdzie na wakacje, a Pani doktor jaką ma piękną spódniczkę i takie, takie troszeczkę oczarować, myślę, że to facetom lepiej wychodzi. (W12)

Osoby, które potrafią zrozumieć nasze potrzeby, także lubimy bardziej niż innych. Aby poznać potrzeby lekarza, a raczej ich pacjentów odnośnie do lekarstw, przedstawiciel musi umieć przeprowadzić wywiad – zadawać otwarte pytania, by zdobyć informacje o schorzeniach pacjentów, których dany medyk leczy, tak by reklamować mu odpowiednie leki, a nie takich, których i tak nie miałyby szansy przepisać. Dzięki takiemu wywiadowi przedstawiciel może podkreślać, jak jego leki odpowiadają na potrzeby lekarza, a tym samym jego pacjentów. Można tu przytoczyć wypowiedź:

No my mieliśmy leki ginekologiczne [...]. No to trzeba było zweryfikować, czy to, czy idzie więcej leków na menopauzę, czy więcej preparatów dla kobiet w okresie tam prenatalnym, ciąży. Yyy wszystko zależało od uwarunkowań geograficznych, no wiadomo, jak jest jakieś nowe, młode osiedle, to głównie prenatalne, jak jest jakieś w starej dzielnicy, typu, nie wiem, no jakieś tam praskie [...] pewnie tam już raczej starsi ludzie, i tam nie ma co akcentować w rozmowie z lekarzem preparatów, z ginekologiem na przykład, w tym momencie, preparatów dla kobiet w ciąży, bo takie preparaty się raczej tak średnio sprzedają, głównie trzeba naciskać na, na, na te na menopauzę. (W14)

Nie jest łatwo odmówić osobie powołującej się na znajomość z tymi, których lubimy. Lekarzowi trudniej jest wyprosić z gabinetu osobę, która jest przyprowadzana przez znajomego. Stąd w niektórych firmach stosuje się bardzo celowy zabieg – wprowadzania nowych pracowników przez poprzednio współpracującego z medykiem reprezentanta, który awansuje, zmienia teren lub firmę. Wywołuje się w ten sposób od razu zaufanie do nowego człowieka i lekarz go bardziej lubi. Z drugiej strony, wielu reprezentantów podkreślało, że ich celem jest zaprzyjaźnienie się z lekarzami, zbudowanie więzi, relacji. Dzięki temu, zdobywają również sympatię lekarza. Tak o sile działania reguły sympatii mówiła jedna z badanych, wskazując, że dla lekarzy czasami lubienie kogoś lub nie jest ważniejsze od kwestii merytorycznych:

[...] lekarz zawsze ma no jakąś swoją wiedzę [...]. I wie, jak dany lek działa, być może często to jest generyk. Jest ta sama substancja czynna, tylko inna firma. Jest to tak naprawdę ten sam lek o innej nazwie. W tym momencie on pisze właśnie ten lek dla przedstawiciela, bo go zna i jest to z czystej sympatii, i właśnie z jakiś handlowych, personalnych układów. (W23)

Powyżej przedstawiony został jedynie fragment przeprowadzonej przeze mnie analizy. Wskazuje on jednak na to, jak bardzo musieli otworzyć się respondenci, by opowiadać o takich, często niezgodnych z prawem, procederach. Doskonałym podsumowaniem tych rozważań będzie wypowiedź badanej, która zrezygnowała z pracy przedstawiciela medycznego, ponieważ jej wewnętrzna etyka, poczucie moralności sprawiły, iż stosowanie rozmaitych metod wywierania wpływu na lekarzy było dla niej bardzo trudne. Oto jej słowa:

Także dla mnie ta praca była nie do zniesienia, jeżeli chodzi o moralno-etyczno-psychiczne nastawienie do tej pracy. Więc zależy, jaki kto ma stosunek do tego. Dla kogoś, po kim to spływa, jest to bardzo prosta praca. [...] musiałam ciągle udawać, że musiałam udawać, że ja lubię tych lekarzy. [...] Wiadomo, że jedno chce czegoś, drugie chce czegoś, to wszystko jest takie... sztuczne. Poza tym, kiedy widziałam, że ci lekarze tak łatwo mogą ulec wpływom jakimś tam. Kiedy pomyślałam sobie, że ja sama pójdę do takiego lekarza, który będzie mnie leczył pod wpływem przedstawiciela, bo coś dostanie, bo przedstawicielka jest ładna, bo ma takie, a nie inne widzi mi się, to powiem szczerze, że ja nie mam zaufania do lekarzy. (W23)

Podsumowanie

Niektórzy badacze uważają, że wywiad swobodny ma charakter rozpoznawczy, eksploracyjny¹⁶. Pomaga on w sprecyzowaniu problemu, uporządkowaniu wątków badania i jest wstępem do dalszych analiz. Jednak może on równie dobrze realizować – w przypadku badań jakościowych – oprócz eksploracji także cele wyjaśniające i opisowe badania, zwłaszcza przy tematach trudnych, gdyż drażliwych. Tematy takie są kłopotliwe do zbadania pytaniami zamkniętymi z ustalonymi wcześniej kategoriami. Tego typu kwestie nie są zazwyczaj czarno-białe, są pełne sprzeczności, ambiwalentne, trudne do jednoznacznej interpretacji. Często również wyzwalają w badanych olbrzymie emocje. Wywiady swobodne pozwalają na poznanie tych rozmaitych odcieni tematu. Dają badanym możliwość stworzenia własnych kategorii, nazwania istniejących zjawisk przez badanego, obdarzenia ich swoimi emocjami i własną interpretacją.

Wywiady swobodne, mimo iż wielu wydają się metodą łatwą, wymagają odpowiedniego przygotowania, a samo ich prowadzenie wymaga dużych umiejętności. Przy

¹⁶ A.N. Oppenheim, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, przeł. S. Amsterdamski, Poznań 2004, s. 85; także: R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przeł. W. Lipnik, Warszawa 1985, s.132.

tematach trudnych często piętrzą się problemy w ich realizacji. Jednym z największych jest brak chętnych do rozmowy. Ludzie często nie chcą się zgodzić na wywiad swobodny, nie rozumiejąc, na czym polega ta metoda i dlaczego badacz po prostu nie przyjdzie do nich z ankietą, co jest bardziej powszechne, zajmuje mniej czasu i wydaje się im łatwiejsze. Jednak wiele osób, które uda się namówić na tego typu badanie, szybko się w nim odnajduje, jest ono zbliżone bowiem do tego, czego doświadczają na co dzień – rozmowy z przyjaciółmi. Wielu ludziom możliwość „wygadania się” na jakiś temat, „otworzenia” przed kimś sprawia wyraźną przyjemność. Zdarzają się jednak osoby, zwłaszcza opowiadające o trudnych dla siebie kwestiach, które po rozmowie z badaczem będą żałowały, że zbyt dużo powiedziały, za bardzo się otworzyły. Dlatego niezmiernie ważne jest zapewnienie badanym pełnej poufności wypowiedzi.

Badanie tematów drażliwych jest niezwykle ważne, dostarcza bowiem cennej wiedzy często o czymś, co do tej pory było tabu. Choć podejmowanie takich kwestii nie jest łatwe i stanowi często wyzwanie zarówno dla badacza, jak i badanych, to jest jednak niezwykle istotne. Najcenniejsze bowiem, co może zrobić naukowiec, to właśnie odkrycie „białych plam na mapie społeczeństwa” – opisanie czegoś, co było dotąd nieznane.

CONDUCTING IN-DEPTH INTERVIEWS ON SENSITIVE SUBJECT – RESEARCH EXAMPLE ON THE ETHICS OF PHARMACEUTICAL SALES REPRESENTATIVES' WORK

Summary

Showing the usage of in-depth interview in conducting social research on sensitive subject is a purpose of this article. Amongst the subjects of this type it is possible to point out: sex life, unlawful and unethical behaviours; hidden illnesses (e.g. HIV); addictions; violence; mobbing in the workplace; religious cults; sexual abuse of children; marital rape. Bringing up such issues is neither easy for the researcher, nor for the interviewee to whom he wants to talk.

Further steps of preparing and conducting the in-depth interview on sensitive subject are shown on the example of the author's own research concerning the ethics at the work of medical sales representatives. Detailed problems appearing in the course of the implementation of the research and ways of dealing with them are discussed.

At the end of the article the short part of report from in-depth interviews is presented. The subchapter is about the methods of the manipulation used by medical sales representatives in a doctor's office. This part of the article proves that thanks to the proper preparation and efforts – it is possible to reveal the matters which interviewees find difficult to talk about, for example such as topics associated with the law-breaking.

Keywords: in-depth interview, sensitive subjects, work ethics, pharmaceutical sales representative

Katarzyna Kolbowska

TECHNIKI JAKOŚCIOWE W BADANIU ŚRODOWISKA NISZOWEGO. GRUPY TRENUJĄCYCH *CAPOEIRÊ* – BRAZYLIJSKĄ SZTUKĘ WALKI-TAŃCA

Przedmiotem zainteresowania relacjonowanych w niniejszym artykule badań terenowych było poznanie i zrozumienie zjawiska *capoeira*. Według definicji *capoeira* jest połączeniem: sztuki walki, tańca, akrobatyki, muzyki, transu i spektaklu¹. Jest „zamazany” gatunkiem sztuki. Ma ona formę rytualną – dwójka graczy walczy i tańczy ze sobą w *roda* – kole utworzonym z uczestników, przygrywa im bateria (orkiestra złożona z instrumentów: *atabaque*, *pandeiro*, *agogo*, *reco-reco*) z naczelnym instrumentem *berimbau*. Nad całością pieczę sprawuje mistrz – *mestre*. Dialog kopnięć i uników jest formą pozbawioną przemocy. Konfrontacja oponentów jest bezkontaktowa.

Przedkładany czytelnikowi tekst jest wycinkiem pracy poświęconej historii *capoeiry*, kontekstowi społeczno-kulturowemu, w którym powstała i ewoluowała, oraz badaniu polskiej *capoeiry*. Problematyka badań zorganizowana była wokół pytań o wędrowanie wątków kulturowych i o stopień wierności korzeniom przy przenoszeniu obcej kulturowo treści. Badanie grupy warszawskiej miało na celu ukazanie etapów adaptowania się kultury *capoeiry*, kształtowania się grupy według jej reguł. Autorka badania koncentrowała się na kulturze, obyczajach, zwyczajach, relacjach międzyludzkich w tej wybranej grupie.

Celem niniejszego artykułu był opis możliwości i ograniczeń stosowania technik jakościowych w badaniu środowisk „nieдоступnych”, które są hermetyczne i przez swoją tendencję do izolacji stanowią swoiste wyzwanie dla badacza. Do środowisk tego typu najrzędniej przedostać się „miękkimi” metodami – nie naruszając one działania grupy, nie są ostentacyjne. Rozłożone w czasie pozwalają na okresy dystansowania

¹ Początki tego stylu walki-tańca wiążą się z okresem niewolnictwa, wiekiem XVII. Wtedy to niewolnicy przywiezieni z Afryki (plemiona Bantu, Joruba) rozpoczęli w Brazylii rozwijanie sztuki ciał w walce z przemocą plantatorów. Po zniesieniu niewolnictwa w 1888 r. *capoeira* była formą walki-tańca wyjętą spod prawa, stosowaną w wielu ulicznych potyczkach. *Capoeiristas* byli wagabundami, którzy oprócz wolności nie posiadali nic. W latach 30. XX w. stała się legalna. Powstała wówczas pierwsza oficjalna Akademia Capoeiry w Salwadorze. W latach 70. pojawiła się pierwsza grupa *capoeiry* poza Brazylią, obecnie *capoeirê* trenować można w Europie i Stanach Zjednoczonych. *Capoeira* jest witalną emanacją kultury Brazylii, jej folklorem, symbolem „czarnej” kultury tego kraju.

się i powrotów na pole badawcze. Będąc aktywnym *capoeiristą*, prowadzi się badanie poprzez ciało, emocje, doznawanie.

Do badania tego zjawiska postanowiłam zastosować jak najbardziej elastyczne, jakościowe narzędzia badawcze. Narzędzia przystające do obranej perspektywy, w której socjolog sam zmienia się pod wpływem procesu wchodzenia do społeczności, dąży do tego, żeby zobaczyć świat oczami uczestników grupy. Jednym z takich narzędzi jest obserwacja uczestnicząca – sprawdza się przy analizowaniu dynamiki grup, przy docieraniu do środowisk zamkniętych, unikalnych, opisywaniu samej natury interakcji międzyludzkich.

Artykuł rozpoczyna się od spojrzenia na *capoeirę* jako kulturę alternatywną i wspólnotę estetyczną, dalej opisane zostaną założenia metodologiczne, wybór technik, takich jak obserwacja uczestnicząca i wywiady swobodne. Analizie będzie poddane „ja” badacza jako jawnego obserwatora-uczestnika. Zostanie omówione przeprowadzanie wywiadów oraz techniki doboru próby. Następnie nasza uwaga skupi się wokół specyfiki badania w środowisku niszowym, korzyści z zastosowania obserwacji uczestniczącej jawnej i wywiadów swobodnych mało ukierunkowanych. Będzie przedstawiony etap doprecyzowania narzędzi badawczych, sytuacje nieprzewidziane w trakcie badania oraz strategię analizy danych. Pod koniec artykułu zostaną poruszone kwestie wypracowanych w badaniu kategorii analitycznych. Wywód podsumują wnioski.

Capoeira jako kultura alternatywna, wspólnota estetyczna – założenia teoretyczne

Środowisko trenujących *capoeirę* uznałam za niszowe, alternatywne, ponieważ stanowiło niezależne, wciąż mało spotykane *community* – wspólnotę jednostek ukierunkowanych na ten sam cel, doświadczających siebie we wspólnych działaniach, kładących nacisk na „teraz”.

Zdając sobie sprawę z tego, że termin „alternatywa”, nośny w czasach kontrkultury lat 60. i 70. XX wieku, dziś ulega pewnemu przewartościowaniu, odwołuję się do uwspółcześnionej jego definicji autorstwa Marka Krajewskiego. Kultura alternatywna lub kultury alternatywne pojawiają się tam, gdzie można stwierdzić występowanie dominującego systemu wartości, czyli przestrzeni dyskursu, która jest zdominowana przez pewien partykularny modus mówienia i działania. Wiąże się to ze spychaniem na margines każdego odmiennego sposobu bycia, uznawaniem go za dewiację, a zarazem zaprzeczaniem, że tak jest².

² M. Krajewski, *Kultury alternatywne i konsumpcja*, „Kultura Współczesna” 2004, nr 3/41, s. 26.

Koncepcja kultur alternatywnych do pewnego stopnia trafnie określa miejsce grup *capoeiry* we współczesnym społeczeństwie. Jednak najbardziej przystającą wykładnią dla zasad funkcjonowania tego ruchu wydaje mi się teoria neotrybalizmu Michela Maffesolego. W tym ujęciu grupa trenujących *capoeirę* to „wspólnota estetyczna”³. Jej uczestnik to *homo esteticus*. Warunkiem zaistnienia w grupie jest zaangażowanie się i otwarcie na członków tej wspólnoty. Dominującym wśród *capoeiristas* podejściem jest narcyzm – zachwyt nad piękną grą, próżność, zadowolenie z samorozwoju i szlifowania charakteru poprzez trenowanie. Grupa oferuje uczestnikom mit bycia razem. Zapewnia głęboką i silną identyfikację. Zarazem obowiązuje w niej niestałość i efemeryczność, oznacza to, że z grupy można odejść bez następstw. Regularne gromadzenie się daje przyjemność i poczucie wspólnoty. Więzy, jakie się tutaj wykształcają, mają charakter wyobrażeniowy, a nie celowo-racjonalny. Wpływa na to korzystanie przez członków z technologii elektronicznej. Tworzą oni swoje własne fora, na których wymieniają się informacjami, plotkują, poszerzają swoją wiedzę o historii *capoeiry*, jej rytualnych korzeniach. Stanowią więc wspólnotę multimedialną. Nadają w niej sami sobie pseudonimy, dyskutują o trudno dostępnej wiedzy na temat ich pasji.

Zgodnie z przyjętym założeniem w przywoływanych tu badaniach etnograficznych penetrowałam świat społeczny osób zainspirowanych kulturą południowoamerykańską, w której nie obowiązuje europejski rozłam na ciało i duszę. *Capoeira* to *joga bonita* – piękna gra, która jest ozdobnikiem, gracz poprzez tę wymagającą dużej sprawności fizycznej aktywność dąży do wypracowania równowagi między sferą cielesną i duchową. Rozwija ekspresję własną, wzmacnia poczucie własnej wartości, dąży do perfekcji. *Homo esteticus* podąża drogą samodoskonalenia, poświęca ogrom czasu i energii na to, by jego gra osiągnęła poziom urzekającego performance.

Badanie grupy trenujących brazylijską sztukę walki-tańca *capoeirę* – założenia metodologiczne projektu

Wchodząc do grupy trenujących brazylijską sztukę walk-tańca *capoeirę*, społeczności, która powstała spontanicznie, jako ruch organizowany oddolnie, przyjąłam założenia socjologii rozumiejącej, interpretatywnej, zakładające holizm, według którego „badacz i badany są częścią tego samego uniwersum symboliczno-kulturowego”⁴.

Do eksplorowania środowisk nieokrzepłych jeszcze, bo *capoeirę* uznałam za dopiero osadzającą się w kontekście polskiej pop-kultury, zastosowałam technikę obserwacji uczestniczącej oraz technikę wywiadu swobodnego mało ukierunkowanego. Poniżej

³ M. Maffesoli, *La conquête du présent. Pour une sociologie de la vie quotidienn*, Paris 1979.

⁴ A. Wyka, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Warszawa 1993, s. 29.

zaprezentowana zostanie charakterystyka zastosowania tych dwóch technik uwzględniająca przyjęte założenia metodologiczne oraz specyfikę badanego środowiska.

Obserwacja uczestnicząca jawna – badacz: podmiot i przedmiot badania

Zgodnie z przyjętym paradygmatem w projektowaniu i realizacji badania koncentrowano się na perspektywie rozumiejącej, która zakłada, że badacz postrzega się jako podmiot poznający. W myśl tego podejścia „wspólny” świat badacza i badanych tworzy się w rezultacie swoistych mechanizmów **wyrównujących**: socjolog traci uprzywilejowaną pozycję jako istota obserwująca „z góry” i próbuje się znaleźć we „wspólnej” rzeczywistości, gdy jednocześnie ulega podwyższeniu pozycja partnera sytuacji badawczej⁵.

W tak określonej perspektywie badań ważne jest, by badacz uświadomił sobie, że nie jest możliwa sytuacja, aby wszedł na pole badawcze pozbawiony własnych sądów, wartości, przekonań. Trudno też będzie mu „zawiesić” siatkę pojęciową, którą chcąc nie chcąc narzuci na obserwowaną grupę. To wszystko nie może się jednak uwidocznić w podejmowanych przez niego działaniach. Musi on pozbyć się sztywnych, gotowych schematów, ram postępowania. Jego zachowanie powinno być jak najbardziej plastyczne. Powinien podążać za grupą. „Nadążać” za badanymi, za dynamiką grupy, ciągle modyfikować i dostosowywać swoje narzędzie badawcze. Samo podejście badawcze może ewoluować, zmieniać się mogą stawiane pytania. Grupa może pokazywać badaczowi nowe, niewzięte przez niego pod uwagę w scenariuszu obserwacji, kwestie. Może on wstępować na zupełnie nieprzewidziane obszary badawcze. Jego umysł musi zachowywać cały czas giętkość.

Idealna obserwacja powinna być: obiektywna, adekwatna, wyczerpująca, wnikliwa. Wydaje się to jednak niemożliwe do osiągnięcia w sytuacji, kiedy badacz jest podmiotem i przedmiotem badania jednocześnie. Ważne jest jednak, aby pamiętać, że zniekształcenia poznawcze cały czas zagrażają badaniu i badaczowi. Obserwowana grupa z upływem czasu powszednie dla obserwatora. Zaczynają zanikać mu z pola widzenia jej najbardziej wyraziste cechy, a uwidacznia się to, co najbliższe jego oglądowi sytuacji.

Moje doświadczenie badawcze utwierdziło mnie w przekonaniu, że we wstępnej fazie obserwacji badacz ma już pewne hipotezy i jest przekonany o ich słuszności. Jest on przedstawicielem określonej kultury, ma więc założone „kulturowe okulary”. Wnosi własny bagaż doświadczeń i przekonań – jest to trudne do wyeliminowania, ale świadomość takiego „selektywnego” postrzegania jest nie do przecenienia.

⁵ *Ibidem*, s. 50.

Badacz: jawny obserwator uczestnik

Jawność obserwacji zapewnia badaczowi komfort – nie ma on rozterek natury etycznej, wynikających z zatajenia przed badanymi faktu prowadzenia badań. Jednak jawność zawsze pociąga za sobą zmiany w zachowaniu badanych. Często dochodzi do: negocjacji znaczeń między badaczem a badanymi, mogą oni nie akceptować interpretacji badacza, wtedy dochodzi do dyskusji⁶.

Stosowanie tej techniki związane jest z brakiem kontroli nad badaną grupą i utratą obiektywizmu⁷. Dochodzi do tego kwestia obciążania badacza przez badanych innymi rolami (np. rolą „powierniczki zwierzeń”⁸, rolą serdecznego, lojalnego kolegi⁹). Badacz, który musi wytworzyć więzi w grupie po to, aby stać się pełnoprawnym jej członkiem, utrzymać status osoby, która nie tylko bada, ale i rozwija się razem z uczestnikami grupy, jest osobą widoczną i niewidoczną zarazem. Jest narażony na rozdzielenie pomiędzy rolami obserwatora i uczestnika zatem nieustannie musi pilnować, aby jego uczestnicząca część osobowości nie wzięła góry nad badawcą. Stosowanie tej techniki stwarza swoiste niebezpieczeństwo utraty kontroli, czego powodem jest to, że badacz, chcąc nie chcąc, ulega wpływowi grupy. Wspólne doświadczenia utrudniają utrzymanie dystansu – badacz może zacząć przedstawiać fakty na korzyść grupy albo może zacząć zbyttno skupiać się na wrażeniach kosztem notowania suchych faktów.

Niewątpliwie jednak korzyści z przeprowadzenia tej formy obserwacji są nie do przecenienia w badaniach terenowych. Dzięki temu, że badacz zyskuje status „swojego” ma dostęp do informacji, do których raczej nie dotarłby przy zastosowaniu na przykład samych, nawet wielokrotnych, wywiadów. W moim badaniu uczestniczenie w rzeczywistości grupy pozwoliło mi dotrzeć do jej pozatreningowych form życia towarzyskiego – do przekazu nieoficjalnego. Badania tego typu prowadzone z użyciem innych technik nie uchwyciłyby także istoty przeżycia emocjonalnego, jakie towarzyszy uczestnikom grupy.

⁶ A. Wyka, *Ku nowym wzorom badań społecznych w Polsce*, „Kultura i Społeczeństwo”, t. 34, s. 171.

⁷ Zob. N. Anderson, [w:] *Badania empiryczne w socjologii. Wybór tekstów*, t. 2, red. M. Malikowski, M. Niezgoda, Tyczyn 1997, s. 4-6.

⁸ A. Kubiak, *Delicje i lewa ręka Kryszny. Kreacja i ewolucja ruchu Hare Kryszna w Polsce*, Warszawa 1997, s. 13.

⁹ P. Chomczyński, *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, t. 2, nr 1.

„Ja” badacza

Społeczność, którą badałam, złożona była z przypadkowych osób, reprezentujących inne światy życia społecznego, które prawdopodobnie nie spotkałyby się na płaszczyźnie codziennego funkcjonowania, gdyby nie podzielały wspólnej pasji. Osoby te w przeważającej części były entuzjastami *capoeiry*. Grupa odznaczała się sporą dynamiką – szybko wykształciły się w niej podgrupy, elita oraz jej „satelity” – osoby mniej zaangażowane, niedążące usilnie do tego, żeby być świetnymi w grze, lecz po prostu chcące mieć kontakt z *capoeirą*.

Moja aktywność badacza w warszawskiej grupie *capoeiry* została dość szybko zaakceptowana. Pomocna była tu jak sądzę zbieżność biograficzna – dużą część badanej grupy stanowiły osoby – podobnie jak ja – studiujące. Pozwalało to na zachowanie naturalnej sytuacji. Spotkałam się ze zrozumieniem, nie wytworzył się wzajemny dystans. Przedstawałam się jako osoba, która pragnie stworzyć jak najbardziej obszerny obraz rozwoju i specyfiki grup trenujących w Polsce, który miał posłużyć innym zainteresowanym za źródło wiedzy i odniesień. Wzmacniało to moją pozycję w grupie oraz legitymizowało działania. Moja obserwacja uczestnicząca trwała cztery lata i obejmowała zdobycie trzech pierwszych sznurów – *cordas*, symbolizujących poziom zaawansowania gry. Dążyłam do tego, by przede wszystkim notować fakty, chociaż trudno było nie skupiać się na wrażeniach. Nie pozwalałam sobie na brak systematyczności i prowadziłam zapiski na bieżąco. Przestrzegałam zasady, aby notatki sporządzać w odosobnieniu, tak, aby było to „niewidoczne” dla badanych, nie wpływało na ich zachowanie.

Wywiady swobodne mało ukierunkowane

Połączenie obserwacji uczestniczącej z wywiadami swobodnymi jest częstym zabiegiem stosowanym w badaniach jakościowych. Obserwacja uczestnicząca pozwoliła zebrać wstępne dane, sprecyzować koncepcję badania, a następnie spisać dyspozycje do wywiadów swobodnych mało ukierunkowanych. Tutaj wywiad nie miał „charakteru rozpoznawczego”, ale służył uzyskaniu bardziej szczegółowych danych.

Moment, kiedy rozpoczęłam przeprowadzanie wywiadów, okazał się przełomowy w badaniu. Od tej chwili stałam się bardziej widoczna i w grupie wzrosła świadomość mojej obecności. Dlatego wywiady zaczęłam przeprowadzać po dwóch latach samego współuczestnictwa w grupie, kiedy byłam już dobrze z nią zapoznana i miałam zebrane informacje potrzebne do wytypowania osób, z którymi zamierzałam rozmawiać. Był to etap krystalizowania się spójnej koncepcji metodologicznej.

Precyzując dyspozycje do wywiadu, opierałam się na koncepcji tego narzędzia badawczego preferowanej przez Annę Wykę: wywiad jest sytuacją, w której wytwarza się relacja podmiotowa z badanymi, przestrzega się zasad partnerstwa. Wywiad ma

charakter rozmowy towarzyskiej. Badanemu pozostawia się dużo przestrzeni dla pokazania swoich przekonań, opisanie własnej postawy. Badacz i badany wspólnie odkrywają i ustanawiają sens analizowanej rzeczywistości¹⁰.

Przy realizacji badania tą techniką przyjął, że wywiad swobodny nie jest strukturalizowany – że jest to swobodna rozmowa na zadany temat. Moja rola badawcza polegała na wtrącaniu od czasu do czasu pytań, dążeniu do sprecyzowania odpowiedzi¹¹.

Często badaczowi stosującemu wywiad swobodny towarzyszą obawy, że nie uzska rozbudowanych wypowiedzi, wątki będą się „rwały”, a badany będzie uciekał od tematu. Aby temu zapobiec, postanowiłam zastosować „techniki otwierające”. Poza podstawowym postępowaniem oznaczającym luźną rozmowę wstępną, podczas której badacz pokazuje się badanemu jako równy partner do rozmowy, starałam się zaprezentować jako osoba, która jest na początkowym etapie zaznajamiania się z egzotyczną sztuką walki-tańca. Sprzyjało to ośmieleniu badanych, budziło potrzebę wyjaśniania, popisywania się wiedzą.

Inną obawą badacza związaną z zastosowaniem niestrukturyzowanego narzędzia jest uzyskiwanie wywiadów o bardzo różnym czasie trwania i z różnym stopniem rozwinięcia wypowiedzi. Badacz nie ma na tę kwestię wpływu. Utrudnia to pracę analityczną nad materiałem w późniejszym etapie badania.

Jeszcze innym problemem przy stosowaniu omawianego wywiadu był sam nieformalny charakter rozmowy. Jako badaczka musiałam czuwać nad tym, żeby rozmowa nie stawała się zbyt mało poważna i nie była zdominowana przez aspekt humorystyczny, który często dochodzi do głosu, jeśli badany zaczyna koloryzować wypowiedź, traktuje ją jako możliwość popisywania się.

Wywiad swobodny ukierunkowany jest trudną techniką. Wymaga on od badacza wiedzy metodologicznej, a także zdolności interpersonalnych. Badacz, stosując opisywany typ wywiadu, musi być uwrażliwiony na reakcje respondenta, tak kierować rozmową, aby nie utracić jego zaufania. Nie powinien usilnie podejmować kwestii drażliwych. Kiedy otrzymuje wymijające odpowiedzi, sam powinien odejść od tematów, których jego rozmówca unika, starając się jednocześnie uzyskać wyjaśnienie dlaczego. Badacz nie może ulegać konformizmowi i poruszać tylko te zagadnienia, które budują klimat otwartości i zaufania. Nie może rezygnować z niewygodnych zagadnień, ale sprawnie, na bieżąco musi przeformułowywać pytania, trzymając się zasady, że wywiad swobodny mało ukierunkowany jest techniką subtelną i elastyczną.

¹⁰ A. Wyka, *Badacz społeczny...*, s. 68.

¹¹ R. Mayntz, K. Holm, P. Hubner, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, Warszawa 1985, s. 132.

Realizacja badań technikami jakościowymi w środowisku niszowym – specyfika badania w grupie trenujących *capoeirę*

Wywiad przeprowadzany z uczestnikiem grupy *capoeiry* zorientowany był na indywidualny sens przeżycia – często stosowany w badaniu jakościowym sposób formułowania dyspozycji do wywiadu. Był on dostosowany do grupy stawiającej na bycie oryginalną i unikalną.

Już we wprowadzeniu do wywiadu starałam się prezentować jako osoba zafascynowana *capoeirą*, niemająca dystansu do zjawiska, zainteresowana zdobyciem wiedzy na jego temat. Pierwsze pytanie brzmiało zazwyczaj: Jaka była Twoja droga do *capoeiry*? Pytanie to zakładało, że badany traktuje uczestnictwo w grupie *capoeiry* jako rodzaj życiowego powołania, że poszukuje w symbolicznym uniwersum *capoeiry* pewnych wartości, gdzie indziej niedostępnych.

Kolejne pytania nie były zadawane automatycznie w określonej kolejności. Wywiady z trenującymi przebiegały bardzo indywidualnie. Jako badaczka podążałam za tokiem wypowiedzi i dbałam, by była wielowątkowa. Moje „wtrącenia” dotyczyły doświadczania oraz znaczenia *capoeiry* w życiu badanych.

Prowadząc wywiad, występowałam w specyficznej roli, którą obrałam na podstawie dwuletniej obserwacji uczestniczącej. Pozwalała mi ona budować atmosferę zaufania i otwarcia oraz dialog oparty na równości. Tak aranżowałam sytuację, by badany miał poczucie przewagi, wyższości – byłam nieśmiałym, początkującym graczem, zdobywającym stopnie sprawności, doświadczenie, wiedzę. Sprzyjało to uzyskiwaniu długich, obszernych wypowiedzi. Byłam osobą, która nie miała szans być świetnym graczem, nie kojarzyłam się więc uczestnikom grupy z rywalizacją, zagrożeniem, nie byłam też nikim z zewnątrz. W moim postępowaniu wobec grupy wybrałam postawę skromności.

Formułując pytania do wywiadów, ukazywałam siebie jako idealistkę, nastawioną na wyłowienie ideałów z uniwersum symbolicznego *capoeiry* – przekazu o harmonijnej współpracy, pomaganiu sobie nawzajem, życzliwości, budowaniu siły ducha.

Przeprowadziłam dwadzieścia wywiadów z uczestnikami warszawskiej grupy *capoeiry*, w której dokonywałam obserwacji oraz pięć z animatorami z rozmaitych grup z całej Polski. Chociaż główny materiał badawczy pochodził z obserwacji grupy warszawskiej, uznałam, że odwiedzenie innych grup wniesie do badania coś ważnego. Postawiłam na elastyczność narzędzi badawczych, na to, że pozostanę otwarta na nowe sytuacje na drodze obserwacji i interpretacji. Będąc na warsztatach w Warszawie poznawałam inne grupy, przy okazji *rody* otwartej. Rozmawiałam z nowymi osobami, one opowiadały o różnaitości stylów, o przyjaźniach między animatorami. Idąc tym tropem, badałam *capoeirę* w Polsce, odwiedzając grupy z innych miast, konfronto-

wałam, na ile znaczące są różnice między nimi w stylu gry, rytuałach, interakcjach. Większość wywiadów odbyła się w domach wytypowanych osób, kilka w kawiarniach oraz w szkole po treningu. Najdogodniejszym miejscem były mieszkania badanych, panowała w nich cisza, mogłam też obserwować elementy świadczące o zainteresowaniu kulturą brazylijską. Wywiady trwały od godziny do sześciu godzin.

Korzyści z zastosowania obserwacji uczestniczącej jawnej i wywiadów swobodnych w badaniu grupy.

Etapu badania wspólnoty *capoeiry*

We wprowadzeniu chciałabym podkreślić, że każdy etap badania wymuszał zmianę techniki. Badanie trwało cztery lata. Wyodrębniłam ze względu na proces kształtowania się grupy trzy okresy wykazujące się odmiennością funkcjonowania grupy i tym samym badania. Podział na etapy pozwolił mi uchwycić główne przemiany dynamiki grupy.

I etap badania – okres początkowy funkcjonowania grupy

Obserwacja uczestnicząca trwała dwa lata. Począwszy od pierwszego treningu był to czas rekrutacji do grupy nowych członków. Na pierwszą lekcję, która odbyła się pod Warszawą w Ursusie w 1999 roku przybyło kilkanaście osób. Wśród zainteresowanych byli adepci wschodnich sztuk walki, kilka osób specjalizujących się w tańcu współczesnym, jeden kaskader¹².

Systematyczne uczestnictwo badaczki w zajęciach grupy pozwalało dostrzegać kierunek jej rozwoju. Tego stopniowego krzepnięcia wspólnotowości nie oddałoby nawet wiele przeprowadzonych później z perspektywy czasu wywiadów. Nieuchwycone byłyby także tendencje wpływania na kształt grupy, jakie zauważyć można było u trenujących. Początkowo największym atutem *capoeiry* dla świeżych adeptów była jej absolutna niepowtarzalność. To, że jest kompletną nowością, dodawało siły przedsięwzięciu zakorzeniania tego stylu nad Wisłą. Aura tajemniczości i egzotyczności, a także elementy parareligijne sprawiały, że „nowicjusze” odczuwali szczególną satysfakcję z brania udziału w budowaniu grupy. Obserwacja pozwalała mi iść stopniowo za zmianami w grupie, po jakimś czasie spostrzegłam, że mogę mówić o pierwszo- i drugoplanowych twarzach *capoeiry*. Trzon grupy to osobowości o cechach przywódczych, wpływowe, będące blisko z mistrzem. Nastawione na ostrą rywalizację, talenty grupowe, promujące styl gry, jaki same „wyciągały” z nauki mistrzów. Twarze drugoplanowe *capoeiry* to te osoby, które przybywały na treningi skuszone modą na *capoeirę*, pojawiające się i znikające – zapewniające grupie niejako „przepływ członków”.

¹² Założycielami grupy byli Kamil Głuszko i Jakub Wojnarowski.

Według reguły antropologicznego myślenia każdy z trenujących w sali „zaznaczał dla siebie uświęcony dołek”, każdy z uczestników zarezerwował dla siebie pewien obszar w przestrzeni. Określone miejsca zajęte przez elitę, która najsprawniej robiła postępy w nauce technik, kopnięć i akrobacji, nie mieszały się z przestrzeniami uczestników słabszych, strzeżone były według niepisanej zasady – nie pomagamy słabszym, doskonalimy siebie. Tak szczegółowe obserwacje mogły zostać dokonane tylko mrówczą pracą badacza – obserwatora, który jest uwikłany w grupowe emocje. Jako niezaawansowany gracz bez przygotowania, jakie mieli niektórzy uczestnicy (wcześniej trenujący sztuki walki), znalazłam się w podgrupie początkujących. W praktyce oznaczało to granie na instrumentach perkusyjnych w roda (*pandeiro*, *chaxixi*, *recoreco*), rozwijanie tanecznej strony technik *capoeiry*, zaangażowanie w kreowanie swoistego *capoeira fashion* – pracę nad strojami. Te *capoeiristki* łączyły kreowanie estetycznego wyglądu z rozwijaniem precyzji ruchów, wysokiego poziomu sprawności. Osiągały poziom zaawansowany, ale bez stosowania agresywnych ruchów.

Okres początkowy, czas „awangardy” grupy, odznacza się jeszcze tym, że *capoeira* jako powiew nowości nadawała się doskonale do zabawy jej różnymi interpretacjami. Ponieważ z początku autentyczny mistrz przybywał dwa razy w roku, pozostawiało to przestrzeń na własne interpretacje tego, czym jest *capoeira*. Niektórzy gracze uznawali, że jest przede wszystkim sztuką walki – skuteczną i o rywalizacyjnym charakterze. Inni widzieli w niej głównie wątki taneczne – szlifowali łagodność i płynność ruchów. Jeszcze inni dostrzegali w niej głównie elementy parateatralne – dramatyzowanie jakby swojego życia w *roda* (kole utworzonym z uczestników).

II etap badania – okres płynnego rozwoju już ukształtowanej grupy

Po dwóch latach funkcjonowania grupy podziały wewnętrzne i hierarchia w grupie, zostały utrwalone. Zasada prowadzenia treningów pozostała niezmienna. Rozpoczęłam przeprowadzanie wywiadów i kontynuowałam obserwacje.

Grupa miała już ukształtowany roczny cykl wydarzeń: dwa razy w roku odbywały się ceremonie *batizado* – nadawania pierwszych i kolejnych sznurów (*cordas*). Każda ceremonia *batizado* wzmacniała hierarchię w grupie. Gracze zaawansowani zamykali się coraz bardziej w elitarnej enklawie. Średnio zaawansowani szli jakby inną ścieżką, skupiając się na samej przyjemności trenowania. Najmniej zaawansowani byli od zaawansowanych oddzieleni „przepaścią”. Raczej nie zdarzało się, żeby gracz z elitarnej grupy zagrał z początkującym. Odszkodnią od tych podziałów były Festiwale Kultury Afrobrazylijskiej. Odbywały się one raz w roku, wraz z letnią ceremonią nadawania sznurów. Ożywiały życie towarzyskie grupy: w rozmowie i tańcu, we wspólnym picu piwa różnice poziomów w grze schodziły na dalszy plan. Dzięki obserwacji uczestni-

czącej, którą kontynuowałam, nie omijały mnie nieoficjalne informacje o spotkaniach towarzyskich związanych z festiwalem. Na scenie festiwalowej widać było jeszcze wyraźniej, kto należy do elity. Tylko związane z nią osoby miały szansę otrzymać rolę do odegrania – na przykład demonów *capoeiry*, mistrzów, uczestników ulicznej bijatyki, tancerów samby.

Osoby z elity wypracowywały swój własny charakterystyczny *dress code*, podkreślający harmonijnie zbudowane ciało, wyrzeźbione mięśnie. W kilku słowach można ich określić tak: zawsze obecni (niewielka liczba opuszczanych treningów), przepisowo ubrani (piątkowe treningi zobowiązywały do ubierania się całkowicie na białą), coraz lepsi (bardzo ambitni).

III etap badania – czas zastygnięcia osiągniętej formy grupy i powolne gaśnięcie „boomu na *capoeirę*”

Założyciele grupy dokładali wszelkich starań, aby się ona rozrastała, a zaangażowanie jej członków nie słabło. Organizowali pokazy *capoeiry*, promując w ten sposób uprawianą sztukę walki-tańca.

Pojawiła się seria artykułów w prasie na temat nieznaną wcześniej sztuki walki-tańca, cykl reportaży telewizyjnych oraz radiowych. Potwierdzało to tezę, że *capoeira* w Polsce rozwija się wyjątkowo dynamicznie, zaangażowanie Polaków jest szczególne, a polska *capoeira* stanowi fenomen na tle Europy.

Ten trzeci etap badania oznaczał obserwowanie przeze mnie zastygnięcia grupy w stałej formie. Dodatkowym, nowym wydarzeniem w życiu grupy były podróże do Brazylii – do korzeni *capoeiry* – osób trenujących dwa lata i dłużej. Były to prywatne inicjatywy, spełnienie marzeń członków grupy, dla których *capoeira* stała się pasją. Z moich obserwacji wynikało, że w podróż na drugą półkulę udało się kilkanaście osób. Były to wyjazdy trwające około miesiąca. Obejmowały trenowanie z mistrzami dawnego stylu Angola, kupowanie instrumentów *berimbau*, zwiedzanie. Zdarzało się, że uczestnicy, którzy wracali z takiej wyprawy, nie chcieli już dłużej trenować *capoeiry*. Zetknięcie z tradycyjnym stylem uprawianym w mekce sprawiło, że nie widzieli sensu w trenowaniu stylu nowoczesnego, komercyjnego.

Podsumowując ten rozdział, podkreślam, że dla mojego badania był to moment kończenia przeprowadzania wywiadów oraz obserwacji. Informacje uzyskane w wywiadach zaczynały osiągać poziom „wysycenia”. Zdobyłam bogaty materiał badawczy, który odpowiadał na moje pytania, problemy badawcze. Opuszczając teren obserwacji, miałam poczucie domknięcia całego cyklu badawczego; od początku mojej obserwacji minęły cztery lata.

Doprecyzowanie narzędzi badawczych. Dostosowanie do rozmówców

Stosowane przeze mnie narzędzia były elastyczne, a w miarę przeprowadzania wywiadów poruszane zagadnienia krystalizowały się. Dostosowywanie narzędzi związane było z kilkoma czynnikami, takimi jak: indywidualizm członków grupy, poziom zaawansowania, charakter doświadczenia (uczestnicy uczący się, animatorzy).

Przy przeprowadzaniu wywiadów z uczestnikami warszawskiej grupy, okazało się, że narracje są bardzo zindywidualizowane. Motywacje są różnorakie, a interpretacje tego, czym jest *capoeira*, rozmaite. Każdy wywiad wyglądał bardzo odmiennie. Nie wykształciła się lista stałych, zapewniających pełne wypowiedzi, pytań.

Natomiast jeśli chodzi o wywiady z animatorami prowadzącymi grupy w całej Polsce – to można uznać, że opowiadali oni jakby wspólną historię. Podejmowali identyczne działania, podobnie szkolili się i doskonalili jako instruktorzy. Mieli identyczne obawy dotyczące skuteczności swojego nauczania oraz zbyt krótkiego okresu przygotowawczego do tej roli. Wszyscy twierdzili, że polska *capoeira* stanowi fenomen, że jej wielbiciele inspirowują się filmem *Only the Strong*, że *capoeira* jest nie tylko sztuką walki, ale i świetnym narzędziem socjalizującym. Animatorzy byli przekonani, że każdy bez względu na warunki fizyczne może się jej uczyć. Powtarzali, że „boom na *capoeirę*” przeminął, wciąż jednak obserwuje się zainteresowanie tą formą sztuki walki, które pozostaje na stałym poziomie.

Pozwoliło mi to na opracowanie jednej spójnej listy potrzeb badawczych. W związku z tym przeprowadzenie tych wywiadów przebiegło dosyć schematycznie. Prawdopodobnie wynikało to z tego, że animatorów *capoeiry* w Polsce jest kilkunastu, wszyscy się znają i pozostają ze sobą w kontakcie.

Charakterystyka badanych

Jakościowy charakter badania nie pozwolił mi na stworzenie dokładnej charakterystyki społeczno-demograficznej uczestników. Przez grupę w ciągu czasu trwania mojego postępowania badawczego przewinęło się około trzystu osób. Z obserwacji oraz wywiadów wynikało, że *capoeiristas* to głównie studenci. Osoby młode w wieku 18-35 lat, posiadające dużą ilość czasu wolnego, tolerancyjne i otwarte na nowe ruchy/mody kulturowe. Stanowiły one główny trzon grupy. Dzieliły się na tych, którzy dodatkowo pracują lub nie. Wywiady z nimi pozwoliły mi wyciągnąć wniosek, że stanowili oni pewien typ osobowości – poszukującej. *Capoeira* była drogą, którą chcieli podążać, na której chcieli poznać samych siebie, swoje możliwości i ograniczenia. Rozwijać się

w aspekcie wspólnotowym, estetycznym, fizycznym, pod kątem ekspresji i twórczej rywalizacji.

Pozostali uczestnicy treningów to niewielka grupka dzieci w wieku 4-12 lat, a także starsi uczestnicy około 40. roku życia. Stanowili oni jednak zdecydowaną mniejszość. Dominacja osób młodych wynikała głównie z tego, że *capoeira* wymaga dużej sprawności fizycznej oraz poczucia rytmu i równowagi.

Sytuacje nieprzewidziane wpływające na przebieg badania

Miękkie narzędzia badawcze narażają badacza na sytuacje zmienne, zaskakujące, nieprzewidziane. Wydaje się, że właśnie dzięki nim socjolog zrywa z narzucaniem własnej wizji badanego zjawiska, podąża za grupą, zamiast ingerować w nią.

Pierwszym takim momentem zaskakującym w moim badaniu była kwestia ujawnienia obserwacji. Aby wszyscy uczestnicy zajęć (kilkadziesiąt osób, a w najbardziej rozwojowym momencie działania grupy trzysta osób) mieli świadomość prowadzonej obserwacji, powinno zostać to ogłoszone. Jednak okazało się to niemożliwe. Miejsce w *roda*, centralne miejsce zarezerwowane dla mistrzów, którzy zawsze pod koniec treningu wygłaszają coś w rodzaju przemowy do adeptów, było dla mnie niedostępne. Chyba tylko zasługi dla grupy, jakie mieli dwaj polscy założyciele albo niektórzy bardzo zaawansowani i obiecujący gracze, mogłyby otworzyć dla mnie tę przestrzeń. Tradycyjny szacunek dla reguł funkcjonowania *roda* udaremnił moje próby ogłoszenia badania „centralnie”. Mój status stawał się jawny dla grupy drogą nieformalną, drogą pogaduszek i plotek – rozmowy z członkami grupy były jedyną możliwością informowania ich o prowadzonych przeze mnie badaniach.

Drugą trudnością w badaniu, wobec której stanęłam, był problem narastających animozji pomiędzy grupami. Dowiadywałam się coraz więcej o sympatiach i antypatiach. Posiadając tę wiedzę, musiałam balansować pomiędzy neutralnością i niezaangażowaniem w konflikty a skrywanymi sympatiami i refleksjami na ten temat.

Podobnie nieprzewidzianym zdarzeniem było spotkanie innego badacza grup *capoeiry* w Polsce. Był to Brazylijczyk, doktorant z wydziału antropologii Uniwersytetu Lizbońskiego. Nastąpiła wymiana materiałów – zyskałam prace badawcze na temat *capoeiry* we Francji, Szwajcarii, Kanadzie. Rozbudowywał się w ten sposób szerszy kontekst dla badania – komparatywny.

Strategie analizy danych jako efekt obserwacji uczestniczącej

Według zastosowanego przeze mnie podejścia, jako badacz byłam swoim własnym interpretatorem, analizowałam materiał bardzo ostrożnie. Starałam się nie ingerować w treść, jaka sama zaczęła się wyłaniać z obserwacji i wywiadów. Cechą badań opartych na tych dwóch technikach jest wyczulenie badacza na moment, w którym zbierane materiały osiągają stadium nasycenia. Następuje powolne uzyskanie odpowiedzi na stawiane pytania badawcze. Pytania badawcze wyłaniały się zresztą w trakcie badania; narzędzie pozostało możliwie elastyczne i zmienne. Na analizę danych wpływ miało kilka czynników, z których najważniejsze to rzeczywistość grupy *capoeiristas* i cykliczny charakter badania.

W odniesieniu do pierwszego stworzono następujące kategorie analityczne: rodzaj wspólnotowości, wewnętrzne podziały i zróżnicowanie, wyznaczniki atrakcyjności *capoeiry*, poszukiwanie tożsamości, idealny wzór osobowy *capoeiristy*, dbałość o to, żeby styl gry był wierny korzeniom.

Drugim ważnym zagadnieniem przy analizie danych było odejście przeze mnie od schematu linearnego i wykorzystanie cyklicznego (schemat cyklu badania rys. 1) Chodzi tu o takie dystansowanie się i powracanie do problemów badawczych, aby były one rozstrzygane z coraz większą precyzją i następowało wznoszenie się na wyższe poziomy sensu.

Podstawowym, pierwotnym ogniwem cyklu było moje „zanurzenie się” w grupie, śledzenie przejawów tworzenia wspólnoty, sposób wprowadzania w życie grupowe wartości *capoeiry*, ludyczność *capoeiry*, sposoby bawienia się w nią czy rozwijanie rywalizacji w grupie. Były to dwa pierwsze lata obserwacji. Po nich nastąpiło zdystansowanie się, ocena wszystkich zapisków, poszukiwanie spójnego obrazu grupy. Materiały te posłużyły do przygotowania dyspozycji do wywiadów swobodnych.

Wraz z wejściem w teren i zainicjowaniem prowadzenia rozmów rozpoczął się drugi okres cyklu. Obserwacja trwała cały czas, zmieniała się perspektywa badawcza – materiał wzbogacony o wypowiedzi, werbalne reprezentacje ukazywały społeczny proces nadawania sensu. Spisywanie i czytanie wywiadów stanowiło moment drugiego zdystansowania.

Trzecim etapem cyklu były wywiady z animatorami *capoeiry* z różnych miast Polski.

Szukaniem wyższego poziomu sensu było zadawanie pytań o wierność korzeniom sztuki walki-tańca. Poprzez nie badanie wkraczało na bardziej refleksyjny etap, budował się dystans wobec badanego zjawiska – szukanie kontekstu społeczno-kulturowego.

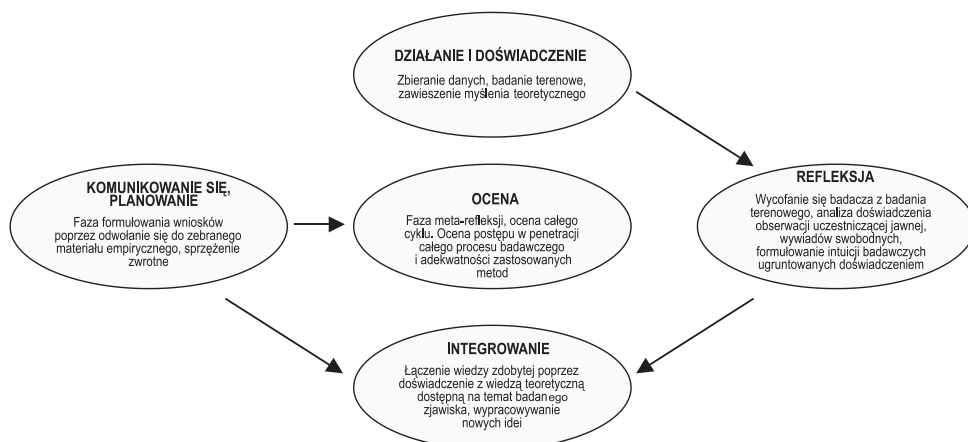
Czwartym etapem cyklu było opuszczenie terenu badań z już zebrany bogatym materiałem. Dopiero na tym poziomie dochodziło do interpretacji zjawiska w kontek-

ście kulturowym. W moim ujęciu badawczym *capoeira* była przykładem na wędrowanie wątków kulturowych.

Zwieńczeniem strategii analitycznych i dodatkową perspektywą interpretacji były teorie współgrające z badanym zjawiskiem: neoplemienności M. Maffesolego oraz koncepcja kultur alternatywnych M. Krajewskiego.

Oceniałam również upowszechnianie się *capoeiry* w Polsce, to, w jakim kontekście społeczno-kulturowym zyskuje ona zwolenników. Zaczynałam widzieć ją w świetle analogicznych zjawisk charakterystycznych dla procesów dyfuzji, wędrówek rozmaitych idei poza ich naturalny obszar występowania. Pluralizm kulturowy i era informacji, iluzoryczne wizje powrotu do źródeł wyjaśniały funkcjonowanie badanego przeze mnie zjawiska. Na tym etapie badania dążyłam do tego, by odczytać realne znaczenie wędrówki wątku kulturowego.

Rysunek 1. Cykl badania



Źródło: opracowanie własne.

Typologia *capoeirystów*

Zastosowane przeze mnie narzędzia badawcze – obserwacja uczestnicząca i wywiady swobodne – pozwoliły uchwycić motywacje i postawy ćwiczących, sposoby kreowania specyficznej wspólnotowości oraz wspólne poczucie estetyki. Prezentując dane uzyskane w procesie badawczym, starałam się jak najczęściej „oddawać głos badanym”. Odwoływałam się do ich języka, stosowałam wiele cytatów z ich wypowiedzi, w myśl słów, że świat, który tworzą zawiera się w języku, którym się posługują. Ich język pełen był mitologizowania, emocji i entuzjazmu. Chciałam przedstawić pewien świat potoczny,

świat życia codziennego. Efektem analiz była typologia graczy-uczestników grupy oraz określenie typu idealnego *capoeiristy*.

Typ idealny *capoeiristy*

Osiąga wysoki poziom techniczny gry, także na instrumentach, w każdej chwili gotowy jest usiąść i dyskutować o historii filozofii *capoeiry*, jest „duszą otwartą”, szanuje innych wraz z ich słabościami, *capoeiristas* traktuje wszystkich równo, w życiu codziennym unika stosowania przemocy.

Elita grupy

Celem uczestnictwa w grupie jest bycie świetnym graczem *capoeiry*, osiąganie najwyższego poziomu technicznego w grze oraz rozwój muzyczny. Ważna jest dbałość o estetyczny wygląd, posiadanie instrumentu *berimbau*. Osoby z tej podgrupy unikają gry z osobami słabszymi spoza elity. Komunikują się głównie między sobą. Prowadzą własne, zamknięte dla innych podgrup życie towarzyskie, a informacje o nim są utajnione. Dominującym trendem zachowania jest ostra rywalizacja.

Podgrupa drugoplanowa

Przynależą do niej osoby średniozaawansowane. Mniej skupione na aspekcie technicznym gry, bardziej na relaksacyjnym, „dusze otwarte” nieuznające podziałów w grupie, zainteresowane badaniem na własny rachunek historii *capoeiry*, kolekcjonowaniem instrumentów, nagrań z muzyką *capoeiry*, nauką języka.

Wypracowują swój indywidualny sposób gry. Prowadzą pozatreningowe życie towarzyskie w sposób otwarty, ulegają „modzie na Brazylię”. „Żyją Brazylią jakby w Brazylii byli”. Dominującym trendem zachowania jest gra dla przyjemności i z uczuciem radości z innymi uczestnikami.

Znikające twarze *capoeiry*

Osoby „przelatujące” przez grupę jak meteoryty. *Capoeira* stanowi dla nich przejściową fascynację, gdy emocje po kilku miesiącach treningów opadają i następuje uświadomienie, jak wiele czasu i energii potrzeba, by być dobrym *capoeiristą*, odchodzą. Dopóki zjawiają się na treningach, penetrują powierzchownie uniwersum symboliczne *capoeiry*. Brakuje tu dominującego trendu zachowania – osoby te nie dochodzą do etapu budowania tożsamości *capoeiristy*.

Podsumowanie

Podsumowując, mogę stwierdzić, że nielinearne ujęcie i badanie „poprzez wspólne doświadczenie” zapewniają ściślejszy kontakt z analizowaną rzeczywistością i pomagają uniknąć tendencji redukcjonistycznych.

Prezentowane tu jakościowe sposoby gromadzenia danych pozwalają zachować swoistość i integralność uzyskanego materiału, zapewniają trzymanie się treści wypowiedzi. Mamy tu do czynienia z przenikaniem się perspektywy poznawczej badacza i podmiotów poddanych analizie. Podejście to uczy także dystansu do samych narzędzi badawczych i niejako zmusza badacza do rezygnacji z pozycji bardziej kompetentnego znawcy rzeczywistości. Daje ono możliwość wykorzystania kompetencji badanych – oscyluje między wiedzą własną badacza a wiedzą badanych.

QUALITATIVE TECHNIQUES IN A NICHE COMMUNITY. GROUPS OF CAPOEIRA TRAINEES

Summary

The article is focused on the description of the capacity and restrictions of qualitative research methods in inaccessible and tight communities. These types of communities have the tendency to isolate themselves and become challenge for a researcher. The goal in the investigation was the exploration and the creation of an elaborate picture of capoeira groups in Poland. In this leading research, the problem was how the primeval, symbolic substance transposed from its original source to another culture changes. Such substance becomes trivialised in the process of transposition, since it is deprived of its natural context. The first part of my doctoral dissertation describes the history and the social setting of the Brazilian martial art capoeira in which it has evolved. The second part presents the investigation into capoeira groups in Poland. The case of the Warsaw group which the researcher looked into, unveiled the process of adaptation of the culture of capoeira and group development based on the rules of this martial art's symbolic universe. The article deals with the problem through interpretation of this social phenomenon as an example of alternative culture and an aesthetic community. The text then goes on to consider “me as the researcher” who plays the double role as a participant and an observer. Thereafter the research shows the advantages of using the participant observation and casual interviews. Then the article includes an analysis of the stage of specification of research tools.

It describes unforeseen situations during the investigation process and strategy of data analysis. At the end of the text the author deals with the problem of analytical categories, and presents conclusions.

Keywords: exploration, aesthetic community, participant observation, casual interview

SPRAWOZDANIA

Katarzyna Uzar-Szcześniak

XIV LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW I PORADOZNAWCÓW, ZIELONA GÓRA, 21-24 MAJA 2012

W dniach 21-24 maja 2012 roku w Zielonej Górze odbyła się XIV edycja Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradodznawców (LSMAiP). Jej organizatorami byli Katedra Pedagogiki Społecznej oraz Zakład Animacji Kultury i Andragogiki Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradodznawstwa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Patronat nad wydarzeniem objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Naukowe Towarzystwo Poradodznawcze. Jak co roku, od momentu powstania Szkoły, jej kierownikiem i opiekunem naukowym był prof. zw. dr hab. Józef Kargul. Funkcję sekretarza pełnił dr Marcin Szumigraj.

Ideą spotkań młodych andragogów (doktorantów i doktorów), podejmujących badania i działalność dydaktyczną w zakresie szeroko rozumianej edukacji dorosłych, jest wzajemna wymiana doświadczeń i budowanie warsztatu naukowego. Istotną rolę w realizacji tego celu odgrywają również relacje mistrz–uczeń z profesorami różnych specjalności i z różnych ośrodków naukowych. W tym roku gościliśmy: prof. DSW dra hab. Jerzego Kochanowicza, prof. UW i UWM dra hab. Ireneusza Krzemińskiego, prof. UG dr hab. Teresę Bauman, prof. zw. dra hab. Władysława Misiaka, prof. zw. dra hab. Mieczysława Malewskiego, prof. DSW dr hab. Elżbietę Siarkiewicz oraz prof. WSOWL dra hab. Wojciecha Horynia. Młodzi adepci nauki reprezentowali natomiast następujące środowiska naukowe: Akademię Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet w Białymstoku, Uniwersytet Śląski, Politechnikę Radomską, Wyższą Szkołę Nauk Społecznych „Pedagogium” w Warszawie, Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu oraz Uniwersytet Zielonogórski. Do form wzajemnego „uczenia się” w trakcie trwania Szkoły tradycyjnie należały spotkania autorskie z profesorami, prezentacje uczestników, gra symulacyjna i wyjazd studyjny. Większość punktów programu wzbogacona została o możliwość formalnej bądź nieformalnej dyskusji, pełniącej ważną funkcję

weryfikacji rezultatów własnej pracy naukowo-dydaktycznej, jak również nabywania wiedzy dotyczącej dynamicznie rozwijającego się obszaru badań andragogicznych i poradoznawczych.

Oficjalnego otwarcia obrad Szkoły dokonali Prodziekan Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu – prof. UZ dr hab. Ewa Narkiewicz-Niedbalec oraz Dyrektor Instytutu Pedagogiki DSW – prof. DSW dr hab. Jerzy Kochanowicz. W część inauguracyjną włączona została również prezentacja i wręczenie uczestnikom kolejnego, 13. już tomu „Dyskursów Młodych Andragogów”, redagowanych pod kierunkiem dr Małgorzaty Olejarz. Dzięki staraniom Redakcji w 2012 roku nastąpiła zmiana statusu pisma z serii wydawniczej na periodyk naukowy, w którym między innymi są publikowane wystąpienia uczestników Szkoły.

Wykład inauguracyjny tegoroczną LSMAiP wygłosił prof. Jerzy Kochanowicz. Zilustrował w nim aktualny stan polskiego szkolnictwa wyższego na zasadzie analogii do historii sporu, jaki zaistniał na początku XVII wieku między Akademią Krakowską a Uniwersytetem Poznańskim. Jako kluczowe czynniki, obecne częściowo już w czasach renesansu, a decydujące o słabej pozycji naukowej i dydaktycznej polskich uczelni wyższych, wymienione zostały: niskie nakłady finansowe na szkolnictwo wyższe, brak zdrowej konkurencji między uczelniami państwowymi i niepaństwowymi oraz brak ugruntowanej tradycji uniwersyteckiej. Przedstawione przez Profesora burzliwe dzieje kształcenia na poziomie wyższym na ziemiach polskich, rozwijającego się w ciągłym napięciu między państwowymi i niepublicznymi podmiotami edukacyjnymi, wciąż wydają się mieć wyraźne przełożenie na współczesny kształt szkolnictwa wyższego i nauki w naszym kraju.

Cykl codziennych spotkań autorskich, otwieranych przedstawieniem prelegentów przez młodych uczestników Szkoły, rozpoczął wykład prof. Ireneusza Krzemińskiego. W refleksji nad oświatą dorosłych Profesor ukazał model holistycznego kształcenia obejmującego nie tylko kompetencje zawodowe, ale przede wszystkim „kształcenie umysłu” i budowanie świadomości obywatelskiej. Dla zobrazowania praktycznej realizacji tego postulatu przywołane zostały szwedzkie Uniwersytety Ludowe, w których program nauczania zawierał elementy kultury, sztuki, a także wiedzę obywatelską i kształtowanie umiejętności społecznych. Podkreślona została również istotna rola ruchów społecznych na przykładzie polskiej „Solidarności” w odniesieniu do badań nad zmianą społeczną Alaina Touraina oraz badań autorskich Profesora. Ich rezultaty wskazują, że ruch ten, między innymi poprzez realizowaną ideę samokształcenia, wspólnego działania i wymiany (seminaria, debaty, dyskusje), stał się motorem rozwoju intelektualnego, nabywania wiedzy historycznej i społecznej dla wszystkich jego członków, a w dalszej perspektywie – całego społeczeństwa.

Metodologiczno-dydaktyczny charakter miało spotkanie z prof. Teresą Bauman. Prelegentka dzieliła się swym doświadczeniem z pracy dydaktycznej i badawczej. Wskazała mankamenty, a zarazem postulaty, dotyczące metodologii badań naukowych oraz dydaktyki szkoły wyższej. Do pierwszych zaliczyć można: schematyzm w postrzeganiu rzeczywistości przekładający się na brak innowacyjności w formułowaniu problemów badawczych oraz instrumentalne traktowanie metodologii bez odniesienia do postawy uważnej obecności jako sposobu poznawania świata; brak kluczowej dla procesu poznania umiejętności zadawania pytań oraz prowadzenia dialogu w trakcie zajęć dydaktycznych; mała dbałość o warsztat metodologiczny ze strony naukowców, wyrażająca się między innymi w dowolności interpretacyjnej wyników badań; niska świadomość metodologiczna zarówno studentów, jak i badaczy. Wyzwaniami dydaktycznymi, jakim musi stawić czoło współczesny nauczyciel akademicki – pedagog, wynikającymi z przeprowadzonych przez prof. T. Bauman badań, są natomiast: niekomunikatywność języka pedagogicznego dla specjalistów innych dziedzin, brak jednoznacznych wzorów w nabywaniu umiejętności dydaktycznych, niska ocena jakości i inwencyjności zajęć przez studentów. Kluczowym zadaniem uniwersytetu, wspierającym w pokonywaniu wyżej wymienionych trudności, jest kształtowanie umiejętności analitycznego i krytycznego myślenia, pozostające niekiedy w opozycji do postulatów uprzątnienia edukacji uniwersyteckiej.

Doświadczeniem prowadzenia badań socjologicznych dotyczących globalizacji w metropoliach miejskich (Warszawie, Pradze i Berlinie) oraz ich rezultatami dzielił się w swym spotkaniu autorskim prof. Władysław Misiak. Poszukiwania badawcze osadzone w strukturalnej teorii globalizacji (W. Morawski) oraz teorii globalizacji kultury (P. Sztompka), zrealizowane przy użyciu metod: badań terenowych (obecność badacza w środowisku miejskim służąca wypełnieniu arkusza z wytycznymi dotyczącymi wskaźników globalizacji); wywiadu przeprowadzonego z socjologami miast i urbanistami; rankingu i punktowania (W. Pareto), pozwoliły na wskazanie stopnia globalizacji poszczególnych metropolii światowych. Do jej wskaźników analizowanych w badaniach należały między innymi: liczba używanych języków, stopień zróżnicowania architektonicznego, obecność centrów biznesu, status centrum nauki, kultury i massmediów, obecność węzłów komunikacji lotniczej i kolejowej, wielokulturowość i zróżnicowanie religijne. Spośród trzech badanych miast najwyższym stopniem globalizacji charakteryzował się Berlin, najniższym zaś Warszawa będąca jedynym polskim miastem o statusie metropolii światowej. Szczegółowy przebieg organizacji i realizacji badań przedstawiony został na przykładzie Pragi.

Prof. Wojciech Horyń w trakcie spotkania autorskiego zaprezentował problematykę obecności kobiet w wojsku na tle występujących stereotypów społecznych dotyczących płci. Przedstawione zostały kolejno: podstawy prawne zagadnienia, specyfika stereoty-

pów dotyczących mężczyzn i kobiet oraz ich przełożenie na sytuację kobiet w wojsku. Możliwość służby wojskowej kobiet jest ugruntowana podstawowymi regulacjami prawnymi (konstytucja, kodeks pracy, konwencje, traktaty unijne) zabraniającymi dyskryminacji oraz zapewniającymi równouprawnienie wszystkim obywatelom. Ich praktyczna realizacja rozpoczęła się w Polsce w latach 90. Zaskutkowało to zwiększonym udziałem kobiet najpierw w szkołach, a potem w strukturach wojskowych (obecnie jest to ok. 2% kobiet). Obecność kobiet w wojsku z jednej strony jest związana z koniecznością zmiany stereotypów i przypisanych im ról społecznych (kobieta „babochłop”), z drugiej zaś w wielu przypadkach uwzględnia specyfikę płci (praca kobiet na stanowiskach sztabowych lub w jednostkach zabezpieczających). Istotną kwestią jest unifikacja postaw wobec kobiet i mężczyzn w środowisku wojskowym oraz nabywanie przez kobiety w trakcie kształcenia odpowiednich kompetencji umożliwiających adaptację do warunków i specyfiki pracy w charakterze żołnierki.

Dziedziny poradnictwa i poradoznawstwa dotyczyło natomiast spotkanie z prof. Elżbietą Siarkiewicz. Autorka naszkicowała swoją drogę doświadczeń metodologicznych związanych z przeprowadzaniem badań nad „przesłoniętymi” (z różnych powodów nieuchwytnymi) obszarami praktyki poradniczej. Zastosowała w nich immersjonistyczny projekt badań terenowych, ugruntowanych w etnoantropologii. Wykorzystane zostały w nich między innymi metody socjologii wizualnej, analiza konwersacji, pozwalające uchwycić wieloaspektowy (czas, przestrzeń, język) charakter praktyki poradniczej. Rezultaty badań przedstawione zostały na przykładzie charakterystyki wyroczni w Delfach jako pierwszej udokumentowanej instytucji poradniczej. Posłużyła ona do zobrazowania współczesnego procesu poradniczego o charakterze dyrektywnym i instytucjonalnym. Przedstawione zostały między innymi następujące analogie charakteryzujące poradnictwo „wczoraj i dziś” dotyczące: celów – służba ludziom potrzebującym rady; miejsca – interdyscyplinarna baza informacji przekazywanych przez kompetentne, dysponujące odpowiednim doświadczeniem osoby; procesu poradniczego – długotrwały, oparty na refleksji, odłączenie od rzeczywistości zewnętrznej służące zdefiniowaniu problemu, a także interpretacji otrzymanej, często niejednoznacznej rady; rodzaju relacji poradniczej – indywidualna i grupowa. Podkreślony został również aspekt praktyki i teorii w badaniach naukowych oraz rola metodologii – refleksji dokonującej się na styku obu tych wymiarów, dostarczającej odpowiedzi na pytania o sposób konstruowania projektu badań adekwatnego do wybranego wycinka rzeczywistości.

Zagadnień metodologicznych dotyczyło również spotkanie z prof. Mieczysławem Malewskim, poruszające problem „mitu metodologii” w naukach społecznych przejawiającego się między innymi w sporze o możliwość łączenia paradygmatów badań ilościowych i jakościowych. Historia tego dyskursu sięga kraterzańskiego ujęcia metody jako standaryzowanego i zunifikowanego procesu prowadzącego do niezawodnego

poznania wiedzy pewnej. Przyznawało ono metodzie rolę centralną i priorytetową w stosunku do badacza, co miało służyć wyeliminowaniu subiektywności poznania naukowego. Na przestrzeni dziejów tworzono teorie przeciwstawne, akcentujące rolę koncepcji, nie metody w uzyskiwaniu poznawczo nowych rezultatów badań (T. Kuhn, P. Feyerabend). Wysuwano również argumenty za celowością i racjonalnością łączenia badań ilościowych i jakościowych: pozorność lub zacieranie się różnic między tymi rodzajami badań (M. Hammersley) – podejście ilościowe i jakościowe stanowi metodologiczne kontinuum, a także zredukowanie pojęcia „metodologia” do zbioru metod i technik z pominięciem jego warstwy ontologicznej i epistemologicznej. Za czynniki uzasadniające ilościowo-jakościowe podejście badawcze uznawane są choćby filozofia wartości (np. badania feministyczne, krytyczne) oraz praktyka badawcza odseparowana od paradygmatu badawczego (stanowisko realizmu metodologicznego), warunkujące dobór metod. Na całościowy obraz współczesnej metodologii nauk społecznych składają się: systematycznie rosnąca popularność metod jakościowych i odwrót od tradycyjnego, pozytywistycznego paradygmatu badawczego; konwencjonalny charakter metod obowiązujących w określonych wspólnotach naukowych; zastąpienie metodologii internalnej (kartezjańskiej) modelem metodologii eksternalnej opartej na wartościach społecznych; technicyzacja motywowana informacjonizmem społecznym, stawiająca nauce za cel nie poznanie prawdy i tworzenie wiedzy, ale zmianę społeczną. Stan ten jest warunkowany dokonującym się na przestrzeni czasu zwrotem: lingwistycznym, działaniowym i obrazowym, który wyraża się między innymi w przejściu od mądrości (społeczeństwo tradycyjne) poprzez wiedzę (modernizm) do informacji (postmodernizm) jako głównych wartości społecznych, a zarazem celów nauki.

Obszerną część programu LSMAi P stanowiły prezentacje uczestników, które stały się przyczynkiem do ożywionych dyskusji. Tematyka wystąpień dotyczyła następujących, ujmowanych szeroko, obszarów tematycznych:

- pedagogiki pracy – wystąpienia mgr Joanny Kłodkowskiej (DSW): *Portret sceniczny komendanta OHP – Nowego Komendanta – jako przykład aktora szczerego* oraz mgr Magdaleny Czubak-Koch (DSW): *Negocjowanie znaczeń, czyli o uczeniu się przez doświadczenie w codzienności środowiska pracy*;
- gerontologii społecznej i edukacyjnej, w tym:
 - aktywności osób starszych – prezentacje mgr Izabeli Serafin (DSW): *Aktywność ludzi starszych jako jeden ze sposobów adaptacji do okresu późnej dorosłości* oraz mgr Urszuli Dmochowskiej (UwB): *Aktywność fizyczna i umysłowa a proces pomysłnego starzenia się. Na przykładzie badań słuchaczy UTW w Białymstoku*;
 - dydaktyki zajęć edukacyjnych z seniorami – wystąpienia dr Joanny Stelmaszczyk (UŁ): *Projekt „Butterfly” realizowany w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego* oraz mgra Łukasza Kopra (AWF, Wrocław):

Zastosowanie metody programowanego uczenia się w zajęciach aktywności fizycznej – propozycja warsztatowa;

- kształcenia specjalistów do pracy z osobami starszymi – prezentacje dr Moniki Sulik (UŚ), dr Marty Koszczyc (AWF, Wrocław): *Edukator fizyczny w humanistycznej służbie wobec osób późnej dorosłości*, dr Katarzyny Uzar-Szcześniak (KUL): *Wymiana międzypokoleniowa jako forma nabywania kompetencji społecznych i zawodowych. Perspektywa dydaktyczna*;
- poradnictwa i doradztwa zawodowego – wystąpienia dr Alicji Czerkawskiej (DSW): *Rozważania wokół możliwości badania skuteczności/efektywności poradnictwa profesjonalnego* oraz dr Anetty Pereświat-Sołtan (DSW): *J.J. Del Corso, M.C. Rehfuß, K. Galvin. Próba aplikacji zadania pracy Adlera w XXI wieku (tłumaczenie)*;
- filozofii i polityki społecznej – prezentacje mgr Anny Bilon (DSW): *Od nadziei do zwątpienia – współczesne konteksty wykluczeń społecznych* oraz mgr Michała Mielczarka (DSW): *Aktywna Polityka Społeczna (APS) jako kontekst gier społecznych praktykowanych w polu Powiatowego Urzędu Pracy (PUP). Krytyczna etnografia instytucjonalna*;
- edukacji dorosłych w kontekście kulturowym i historycznym – wystąpienia mgr Joanny Łaszyn (UP, Kraków): *Edukacja pozaformalna kobiet romskich* oraz mgr Kingi Majchrzak (UMK): *Znaczenia miejsc pamięci w kształtowaniu kompetencji obywatelskich studentów tradycyjnych i nietradycyjnych – projekt badań*.

Tradycyjny punkt programu Szkoły stanowiła również gra symulacyjna przygotowana przez prof. Józefa Kargula. W tym roku uczestnicy zostali postawieni przed zadaniem oceny fragmentu rozdziału metodologicznego książki zgłoszonej do publikacji. Występując w roli rady redakcyjnej, mieli w dowolnej formie zakomunikować autorowi decyzję o akceptacji bądź odrzuceniu pracy. W sposób niezwykle kreatywny (scenki teatralne, listy), ale jednocześnie podparty merytorycznymi, wyczerpującymi argumentami, zaprezentowali wyniki posiedzenia redakcyjnego.

XIV LSMAiP zakończył wyjazd studyjny do Brandenburgischer Volkshochschulverband e. V. (BVV) w Poczdamie, w Niemczech, zorganizowany przez dr Sylwię Słowińską. BVV jest związkiem skupiającym 19 Uniwersytetów Ludowych działających na terenie Brandenburgii. Świadczy usługi i pomoc swoim członkom w zakresie: przeprowadzania egzaminów certyfikacyjnych, koordynacji projektów, wymiany doświadczeń w zakresie edukacji dorosłych, treningów dla edukatorów dorosłych, poradnictwa, marketingu i public relations, organizowania wewnętrznej komunikacji między instytucjami edukacyjnymi. Do przedmiotowych obszarów działalności organizacji należą: zatrudnienie i edukacja zawodowa, zdrowie, edukacja podstawowa, języki obce, edukacja kulturalna i obywatelska oraz rodzinna. Inga Börjesson, kierownik BVV, scharakteryzowała także projekty edukacyjne realizowane w ramach związku: edukacja

podstawowa dla dorosłych, warsztaty medialne dla seniorów, stypendia językowe, treningi kompetencji rodzicielskich. Szczególne zainteresowanie uczestników spotkania wzbudził pierwszy z nich. Analfabetyzm jest istotną, choć ukrytą, kwestią społeczną w Niemczech. Jej stopniowemu rozwiązywaniu ma służyć działalność zrzeszonych w BVV Uniwersytetów Ludowych w formie zajęć z nauki czytania, pisania, komunikowania się, liczenia, obsługi komputera i podstawowego kursu języka angielskiego, skierowanych do dorosłych odbiorców.

Różnorodność i bogactwo wydarzeń (wystąpień, dyskusji, spotkań) składających się na XIV LSMAiP stały się dla uczestników okazją do pogłębienia wiedzy, doskonalenia warsztatu badawczego i dydaktycznego w procesie wzajemnego „uczenia się” oparte- go na doświadczeniu. Sprzyjała temu atmosfera otwartości, życzliwości, ale również krytyczna refleksja będąca owocem dynamicznych dyskusji uczestników – młodych andragogów i doświadczonych ekspertów. Szkoła jest jedną z niewielu opcji konferen- cyjnych w naszym kraju stwarzających szansę „sprawdzenia się” – nie tylko w zakresie prezentacji swych pomysłów i rezultatów badawczych, ale również w kwestii uzyska- nia krytycznej informacji zwrotnej, a przez to rozwoju naukowego młodych badaczy. Tegoroczne spotkanie te założenia zrealizowało, a kolejne z pewnością będą równie ważnymi i cennymi poznawczo wydarzeniami w obszarze edukacji dorosłych.

Aneta Słowik

MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM *CROSS BORDER* „CAREER MANAGEMENT SKILLS”, BLED – SŁOWENIA, 22-23 MAJA 2012

Kolejna edycja Seminarium *Cross Border* w ramach sieci Euroguidance odbyła się w Bled na Słowenii. Sieć Euroguidance została założona w 1992 roku i jest obecna w 35 krajach Europy. Założycielami i pionierami działań w tej sieci są Austriacy, Czesi i Słowacy. W 2009 roku dołączyli do nich: Niemcy, Słoweńcy i Węgrzy. Polska przystąpiła do Środkowo-Europejskiego Euroguidance Network w 2010 roku. W roku 2011 powitaliśmy w „naszej” sieci nowe kraje członkowskie: Szwajcarię, Rumunię i Chorwację. Seminarium w Bled w ramach *Cross Border*, które odbyło się już po raz dziesiąty, zgromadziło przedstawicieli aż z ośmiu państw Unii Europejskiej: Austrii, Czech, Polski, Słowenii, Słowacji, Węgier, Niemiec, Rumunii oraz z Chorwacji i Szwajcarii.

Ogólna działalność sieci Euroguidance jest regulowana przez zadania *Lifelong Learning Programme* (LLP) ustalone przez Unię Europejską na lata 2007-2013, które określają kierunek prac podejmowanych w europejskim poradnictwie. Ustalenie dalszej strategii nowych działań na lata 2014-2020 jest możliwe nie tylko dzięki wzajemnej wymianie wniosków i wyników dotychczasowych badań, ale przede wszystkim pogłębionej refleksji poradoznawczej nad kierunkami zmian, refleksji uwzględniającej także charakter społecznej rzeczywistości w poszczególnych krajach. Kształty krajowych struktur sieci bywają bowiem różnorodne, w związku z czym regionalne i krajowe centra Euroguidance mogą posiadać duży margines niezależności i autonomii w zakresie wyznaczania strategii i koordynowania kierunków zmian w obszarze poradnictwa – jak na przykład w niemieckich landach – lub być wysoce scentralizowane – jak choćby w Polsce.

Spotkania *Cross Border* umożliwiają korzystanie z dorobku naukowego poradoznawców każdego europejskiego kraju przynależącego do sieci. Stałym punktem programu są bowiem dyskusje ukierunkowane na dzielenie się dobrymi i nowatorskimi metodami pracy pokazywanymi przez doradców-praktyków. Nie brakuje również wymiany poglądów na temat codziennych problemów, trudności, z którymi zmagają się pracownicy naukowcy, instytucje poradnicze i doradcy w swoich macierzystych instytucjach. Wzajemna życzliwość, otwartość, gotowość do prowadzenia dialogu oraz

szanowanie cudzych i własnych poglądów jest niepisaną regułą „obowiązującą” podczas seminarium *Cross Border*, co sprzyja owocnej współpracy i realizacji zamierzonych celów. Proponowane opinie i sugestie są wysłuchiwane z uwagą i namysłem, gdyż wyznaczają ogólne założenia dalszej współpracy na szczeblu europejskim w ramach *European Lifelong Guidance Policy Network* (ELGPN).

Choć scenariusz spotkania wydaje się każdego roku bardzo podobny, to jednak za każdym razem o jego innowacyjności decydują nieznane wcześniej uczestnikom treści proponowanych wykładów i warsztatów. Wyłonienie eksperta prowadzącego autorski warsztat następuje w drodze konkursu organizowanego przez ministerialne biura i departamenty każdego kraju przynależącego do sieci Euroguidance. Głównym zadaniem tych ośrodków jest tworzenie i wprowadzenie procedur legislacyjnych w zakresie ścieżki edukacyjnej kształcenia doradców, organizowania zinstytucjonalizowanego systemu sieci poradnictwa, inicjowania zmian w warsztacie pracy doradcy w poradnictwie indywidualnym i grupowym, a także prowadzenia i koordynowania współpracy międzynarodowej w sieci Euroguidance. Jak co roku w utrzymywaniu wysokiego poziomu seminarium pomaga postawa uczestników, którzy nie tylko aktywnie biorą udział w warsztatach, ale również w dyskusjach kularowych. Spotkanie o takim charakterze umożliwia im osobiste poznanie partnerów sieci i uzgodnienie dalszych etapów współpracy międzynarodowej. Począwszy od 2010 roku pracownicy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu trzykrotnie wygrywali krajowy konkurs i regularnie uczestniczyli w organizowanych spotkaniach, starając się upowszechniać swoje pomysły i osiągnięcia oraz przenosić do polskiego poradnictwa zdobyte doświadczenia¹.

Tegoroczny temat seminarium był poświęcony potrzebie refleksyjnego konstruowania i efektywnego wykorzystania umiejętności „zarządzania karierą”, które nabierają szczególnego znaczenia w świecie globalnego społeczeństwa ryzyka² i stale poszerzającej się mobilności nie tylko Europejczyków, ale również obywateli innych kontynentów. Zajęcia w sekcjach warsztatowych zostały poprzedzone wprowadzeniem pani Lučki Žižek, dyrektor Krajowego Biura ds. Zatrudnienia (Słowenia), w którym życzliwie powitała ona zgromadzonych gości, przypomniła misję i historię powstawania europejskiej

¹ W 2010 r. w Bratysławie warsztat pt. *Models of the vocational counsellor's career performance*, nawiązujący do modeli pracy doradców autorstwa B. Wojtasik, prowadziły prof. dr hab. Elżbieta Siarkiewicz, prof. dr hab. Bożena Wojtasik i dr Aneta Słowik (zob. E. Siarkiewicz, *Professional Care for Guidance Practitioners – Who Cares For Those Who Care*, Cross Border Seminar 2010, Bratysława, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 1(62), s. 171). W roku 2011 w Budapeszcie samodzielnie opracowałam i przeprowadziłam autorski warsztat pt. *Life space mapping as a method of biographical counselling*. Dokonałam jego charakterystyki w artykule „Mapowanie przestrzeni życiowej” narzędziem pracy doradcy międzykulturowego. *Refleksje nad autorskimi warsztatami przeprowadzonymi w Grecji i na Węgrzech*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2012, t. 13, red. M. Olejarsz.

² U. Beck, *Za chwilę nadejdzie katastrofa*, „Gazeta Wyborcza” 2011, 29-30 października.

sieci Euroguidance, a także przedstawiła cele i zadania, jakie uczestnicy spotkania powinni wspólnie wypracować. Zaprosiła również do serdecznego i otwartego przyjęcia przedstawicieli nowych krajów członkowskich (Chorwacja, Rumunia, Szwajcaria).

W pierwszym dniu seminarium wysłuchaliśmy wykładu Valeriji Čuček, która jednak nie spełniła oczekiwań niektórych słuchaczy, nie przedstawiła bowiem systemu poradnictwa i sposobów kształcenia doradców na Słowenii, kraju organizującego spotkanie, choć należy to już niemal do tradycji *Cross Border*. Jej wystąpienie zatytułowane *Today's career Management skills* nawiązywało do głównego tematu seminarium. Prelegentka w sposób bardzo sprawny dokonała przeglądu różnych źródeł, które jej zdaniem warunkują proces nabywania i rozwijania umiejętności zarządzania własną karierą. Rozpoczęła swoją prezentację od przywołania trzech fragmentów biografii osób, które z różnych przyczyn doświadczyły nieciągłości, pęknięć i przerwania biegu kariery. Znajdując się w sytuacji trudnej, czyli – jak pisze Fritz Schütze³ – na trajektorii cierpienia, z powodu niespodziewanej utraty zatrudnienia i doświadczania długotrwałego bezrobocia, osoby te postanowiły spotkać się z doradcą, który zaproponował im pomoc w zakresie refleksyjnego (de)(re)konstruowania własnego życia (*Life Designing*). Głównym celem spotkania doradcy i radzących się było wzmocnienie rozwoju umiejętności refleksyjnego konstruowania kariery. Autorka wystąpienia zwróciła uwagę na bariery, które jej zdaniem blokują i uniemożliwiają inicjowanie tegoż konstruowania. Wśród nich wyróżniła przede wszystkim te o charakterze osobistym i do nich przyporządkowała: lęki, problemy emocjonalne, brak indywidualnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, lekkomyślność podejmowanych decyzji, agresję i postawy roszczeniowe względem innych osób (np. członków rodziny i pracodawców). W swoim wystąpieniu odwołała się do wyników badań z Ipsos – Reid Survey. Zdaniem prowadzącej wykład trudności w nabywaniu umiejętności konstruowania własnej kariery wynikają z lekkomyślnej postawy osób, które nie tylko nie zauważają potrzeby ich kształtowania, ale demonstracyjnie (z założenia) odrzucają ich przydatność. Konsekwencją takiego zachowania jest ograniczanie sobie dróg „eksperymentowania” w zakresie bardziej świadomego korzystania z nieplanowanych i planowanych wydarzeń biograficznych (zob. *Learning Theory of Careers Choice and Counselling – LTCC*)⁴. Wskazała ponadto, iż nieporadność i niezdolność do ustawicznego zarządzania własną karierą może być spowodowana zbyt dosłownym i doraźnym skoncentrowaniem się na „tu i teraz”, albo przeciwnie – dryfowaniem, przebywaniem w stanie zawieszenia (*flo-*

³ F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 1.

⁴ J.D. Krumboltz, *Improving Career Development Theory from a Social Learning Perspective*, [w:] *Convergence in Career Development Theories*, red. M. Savickas, R.L. Lent, Palo Alto 1994.

ating)⁵. Prelegentka stosowanie mechanizmów takiego postępowania przez radzących się wiązała z charakterem rzeczywistości, która dla wielu z nich jest niejednoznaczna i nieprzewidywalna, zniechęca do refleksyjnej analizy ścieżki kariery z powodu zapętlania się i mozaikowatości wyborów⁶.

Valeriji Čuček powtórzyła, że jednym z ważnych rozwiązań trudności w konstruowaniu kariery jest przyjmowanie takiej postawy, która prowadzi do otwartości na nieprzewidziane i nieplanowane zdarzenia⁷. Jednak radzący się w pierwszej kolejności zmagają się z trudnościami w ich dostrzeżeniu i nazwaniu. Podkreśliła, że jej zdaniem doradcy, chcąc pomagać takim osobom, powinni częściej w swoim warsztacie stosować metody o charakterze narracyjnym⁸. Metody te, osadzone w psychodynamicznych koncepcjach i teoriach poradnictwa kariery, uwzględniają i akcentują potencjał edukacyjny życia ludzkiego⁹ (np. koncepcja biograficznego uczenia się Petera Alheita¹⁰, teoria egzystencjalnego uczenia się Petera Jarvisa¹¹).

Autorka wystąpienia dodała również, że główną barierą w konstruowaniu własnej kariery jest negatywny wpływ rodziców na wybory młodych ludzi. Podobnie uważa Mark Savickas, twierdząc że „przeciwstawiający się” rodzice są główną przyczyną „wymuszanego” biegu kariery¹². W dalszej części wykładu psycholożka przedstawiła

⁵ A. Bron, *Floating as an Analytical Category in the Narratives of Polish Immigrants to Sweden*, [w:] *Allvarig debatt och rolig lek. En festskrift tillagnad A. Nils Ugglä*, red. E. Szwejkowska-Olsson, M. Bron Jr, Uppsala 2000.

⁶ Por. B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery ścieżki życiowej w ponowoczesnej codzienności*, [w:] *Codziennosc jako miejsce i źródło uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny.

⁷ J.D. Krumboltz, *op. cit.*; J.D. Krumboltz, A.S. Levin, *Luck is no accident: making the most of happenstance in your life and career*, Atascadero 2004.

⁸ Zob. B. Wojtasik, *Warsztat pracy doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Warszawa 1997; A. Słowik, *op. cit.*

⁹ Badania biograficzne i koncepcja biografii edukacyjnej są dynamicznie rozwijane przez: szkołę francuską skupioną w kilku ośrodkach: Uniwersytet Paris VIII (prof. dr Christine Delory-Momberger), Uniwersytet w Lille (prof. dr Christophe Niewiadomski), Uniwersytet w Tours (prof. dr Gaston Pineau), Uniwersytet w Nantes (prof. dr Martine Lani-Bayle, dr Anne-Marie Mallet), szkołę szwajcarską: Uniwersytet w Genewie (prof. dr Pierre Dominicé), Uniwersytet we Fribourgu (dr Catherine Schmutz-Brun).

Od czterech lat regularnie uczestniczę w seminariach naukowych prowadzonych na Uniwersytecie Nantes przez prof. dr Martine Lani-Bayle: 2009 *Le récit de (sa) vie. Objectifs et effets*, 2010 *Le récit de vie d'enfants est-il possible et digne d'intérêt?*, 2011 *La face nocturne du récit de vie*, 2012 *Traces de vie: entre impression et expression, les autres côtés du récit*.

¹⁰ P. Alheit, *Biographical Learning. Theoretical Outline, Challenges and Contradictions of a New Approach in Adult Education*, [w:] *The Biographical Approach in European Adult Education*, red. P. Alheit, Wien 1995.

¹¹ P. Jarvis, *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, vol. 1, 2, 3, London 2006.

¹² M. Savickas, *Career counseling in the postmodern era*, „Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly” 1993, nr 7; *idem*, *The transition from school to work: A developmental perspective*, „Career Development Quarterly” 1999, nr 47.

najważniejsze umiejętności niezbędne dla zarządzania biegiem kariery, do których przyporządkowała: pracę nad samym sobą i własnym wizerunkiem (umiejętności interpersonalne), uczenie się miejsca pracy (np. struktury organizacji), a także „poszukiwanie” pełnych, holistycznych wymiarów własnego życia (np. zachowanie równowagi pomiędzy życiem prywatnym a zawodowym, refleksyjne rozumienie zmieniającej się natury społecznej rzeczywistości).

Referat wygłoszony w części plenarnej był dostępny dla wszystkich uczestników seminarium, natomiast warsztaty odbywały się w grupach. Będąc jednocześnie uczestnikiem i ekspertem Polskiego Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (MPiPS), miałam możliwość wzięcia udziału tylko w dwóch z jedenastu przewidzianych w programie warsztatów. Jak zdążyłam się zorientować, organizatorzy dołożyli starań, aby spotkania w każdej sesji uporządkować tematycznie. W pierwszej sesji warsztatowej zajęcia *Self-Marketing Activities: Concepts and Methods* zostały poprowadzone przez niemieckiego doradcę Olafa Craneya – specjalistę w zakresie poradnictwa juwentologicznego. Kolejne, zatytułowane *Life-designing: new ways for coping with complex situations*, były prowadzone przez Jean-Pierra Dauwaldera – szwajcarskiego profesora i przewodniczącego European Society for Vocational Designing and Career Counseling oraz międzynarodowej grupy badaczy – Life Designing International Group. Zaszczyc moderowania dwóch ostatnich spotkań w tej sesji przypadł trenerce-coachowi dr Marceli Holickiej (Słowacja) i psycholożce Mirjanie Zečirević (Chorwacja), które zaprosiły uczestników do współpracy w obszarze proponowanych tematów: *Beyond the barriers of personal development and career growth* oraz *Career counselling based on a Choice Theory*. Każda sesja warsztatowa kończyła się przerwą kawową, podczas której uczestnicy dzielili się wiedzą i doświadczeniem. Wspólnie doszliśmy do porozumienia, że proponowane treści dotyczyły poszukiwania umocowania i osadzenia praktyki poradnictwa kariery w szerszych kontekstach teoretycznych (poradniczych) oraz zrozumienia ukrytych mechanizmów konstruowania kariery podejmowanych przez ludzi w płynnej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości.

Popołudniowa sesja warsztatowa była poświęcona poznawaniu nowatorskich metod konstruowania kariery wykorzystywanych przez doradcę w swojej praktyce. Pierwszy warsztat w tej sesji zatytułowany *Focusing on resources – solution focused counselling tool* został poprowadzony przez badaczkę z Uniwersytetu w Wiedniu, dr Camillę Bensch. Kolejny, *Career patterns as the outcome of individual resources, personal concerns and structural forces: construction, anchor, patchwork and dead-end*, przez polską badaczkę pracującą na Uniwersytecie w Surrey (Wielka Brytania) – dr Markietę Domecką. Ostatni zaś (*Empowerment in a diverse society*) przez czeską doradczynię – Helenę Košťálovą. Również w tej sesji prowadziłam autorski warsztat pod tytułem *Manager your career or it will manager you – the use of ‘6 Ps career management skills’ as a tool in a reflec-*

tive construction of the career path, podczas którego uczestnicy w sposób praktyczny poznali metodę pracy doradcy wykorzystującego w swoim warsztacie narzędzie '6 Ps career management skills'. Pracując tą metodą, doradca zaprasza radzącego się do refleksyjnej analizy wybranych obszarów własnej aktywności umocowanych w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości na trajektorii biegu życia. Radzący się dzięki interpretacji swojego postępowania, podejmowanych decyzji i oceny „jakości” przeżywanych doświadczeń biograficznych odkrywa proces konstruowania umiejętności zarządzania karierą, w tym ich brak, przesycenie lub deformację¹³.

Także w kolejnym dniu *Cross Border* nie zabrakło nowych, edukacyjnych doświadczeń. Tematyka trzech warsztatów oscylowała wokół wpływu odczuwanej i przeżywanej jakości życia na dynamikę procesu „konstruowania” kariery. Pierwszy z nich pod tytułem *How should I live my life?* został poprowadzony przez węgierskiego badacza z Uniwersytetu w Budapeszcie – dr Istvána Kissa. Kolejny, *Personal branding, the key of career management*, przez rumuńską ekspertkę w zakresie poradnictwa, Marcelę Claudię Călineci. Ostatni, z intrygującym tytułem *Which game do you play?*, przez dyrektora Instytutu Republiki Słoweńskiej odpowiedzialnego za promocję aktywności poradniczych – mgr Mihę Lovšin.

Uważam, że proponowane treści warsztatów i wykładów w trzech sesjach nie prezentowały nowego spojrzenia na zadania „stawiane” europejskiemu poradnictwu. Wśród uczestników wyraźnie dominowała potrzeba teoretycznego (poradniczego) zrozumienia zmian dokonujących się w obszarze poradnictwa kariery. Podobnie jak w ubiegłych latach doradcy-praktycy oczekiwali „sprzedania” im skutecznych i nowatorskich metod pracy, tym razem w zakresie konstruowania umiejętności zarządzania karierą przez radzącego się.

Pierwszy warsztat, w którym brałam udział na prawach uczestnika, był prowadzony przez Jeana Pierra Dauwaldera. Wykładowca dokonał bardzo szczegółowej charakterystyki koncepcji konstruowania kariery (*Life Designing*)¹⁴. Przedstawił dorobek naukowy badaczy przynależących do Life Designing International Research Group (Laura Note, Mark Savickas, Jean Guichard, Salvatore Soresi, Raoul Van Esbroeck, Maria-Eduarda Duarte, Annelies Van Vlanen), którzy nie tylko są twórcami owej perspektywy badawczej, ale również jej kontynuatorami stale dążącymi do poszerzania rozumienia współczesnych mechanizmów i procesów konstruowania kariery w koncepcji *Life Designing*. Naukowcy ci, prowadząc badania, poszukują również takich obszarów,

¹³ Dokładną i szczegółową charakterystykę metody pracy doradcy z wykorzystaniem narzędzia '6 Ps career management skills' będzie można przeczytać w przygotowywanym przeze mnie artykule.

¹⁴ M. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. van Esbroeck & A.E. van Vianen, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, nr 75.

sposobów i strategii stosowanych przez ludzi, które wpływają na specyfikę i dynamikę wyłaniania się (*emergence*) wysoce zindywidualizowanych i niezwykle plastycznych (płynnych) struktur karier. W naszej literaturze Mieczysław Malewski, charakteryzując ponowoczesność, podobnie zwraca uwagę, że: „ujmuje ona życie ludzkie jako refleksyjny projekt konstruowany ze zmiennych tożsamości [...]”¹⁵. Prelegent nadmieniał, że współczesnym wyzwaniem dla doradców jest pomoc młodym ludziom w pokonywaniu trudności konstruowania własnej kariery. Nieumiejętność radzenia sobie z tym zadaniem prowadzi do frustracji, która wyraża się w manifestowaniu własnego rozczarowania poprzez udział w agresywnych akcjach protestacyjnych, bojkówkach ulicznych, wandalizmie, rabowaniu i grabieniu cudzego mienia (np. zamieszki w Londynie i w innych miastach Wielkiej Brytanii – sierpień 2011, w Paryżu w 2006 r.). Dauwalder dodał, że nową kategorią radzących się jest generacja Y, której uczestnicy funkcjonują przede wszystkim w społecznościowych portalach elektronicznych, gdzie można „podkolorować” swój wizerunek, zerwać znajomość bez zobowiązań, obraźliwie potraktować swojego rozmówcę, „wykrzyczeć problem” i „wołać o pomoc”¹⁶, kierując to wołanie przede wszystkim do anonimowych ekspertów siedzących po drugiej stronie ekranu. Radzący się mają silne poczucie niezależności, a odpowiedzialnością za „trudności” w karierze obarczają pracodawców, kolegów z firmy i samą strukturę instytucji. Nie wierzą w możliwość długotrwałej pracy w jednym środowisku i miejscu pracy. Ich konstruowanie kariery przypomina przeskakiwanie z jednego kanału telewizyjnego na drugi. Doświadczają skumulowanych, nakładających się na siebie „przesileni życiowych”¹⁷, jednak głównie takich, którym przypisują wyłącznie charakter negatywny. Radzący się nie potrafią wskazać takich momentów w swoim życiu, kiedy było lepiej, równo, z górki, nareszcie do przodu¹⁸. Jednak – jak podkreślił prelegent – jest obowiązkiem i misją badaczy, aby w tak zapętłonej rzeczywistości przewidywać kierunki zmian globalnych i lokalnych procesów społecznych. Właśnie badaczom przypada

¹⁵ M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów życia ludzkiego*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, Warszawa 2003, s. 19-20.

¹⁶ Zob. E. Siarkiewicz, *op. cit.*

¹⁷ Por. niepublikowana praca doktorska dr Joanny Minty pt. *Przesilenia życiowe w konstruowaniu kariery. Przesłania dla poradnictwa*, napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Bożeny Wojtasik na Wydziale Nauk Pedagogicznych DSW, Wrocław 2012.

¹⁸ Z radzącymi się doświadczającymi takiego biegu życia pracowałam w dwóch angielskich instytucjach Kids Kabin (otwarty dla angielskiej młodzieży pochodzącej z wykluczonych środowisk) i East Area Asylum Seeker Support Group Common Ground (ośrodek pomocowy dla uchodźców, imigrantów, osób starających się o uzyskanie azylu) in Newcastle upon Tyne (zob. A. Słowik, *Pozarządowa placówka kulturalno-wychowawcza Kids Kabin w Newcastle, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2006; A. Słowik, *Common Ground – przykład pomocy imigrantom i azylantom w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku*, red. B. Kromolicka, A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Biernasiewicz, Katowice 2007).

szczególna rola dostrzegania, tłumaczenia i wyjaśniania niejednoznaczności. W takich warunkach również doradcy stają się refleksyjnymi badaczami i praktykami. Ich głównym zadaniem jest wspólne (z radzącym się) konstruowanie indywidualnej „prognozy” (*individual forecast*) biegu kariery z uwzględnieniem jej kontekstu społecznego i kulturowego (*people in context*). Ekspert nadmienił, że iluzją jest przekonanie ludzi, że mają nieograniczoną wolność wyborów i samostanowienia. Konteksty społeczne, ideologiczne i kulturowe będą ograniczać zakres możliwości tworzenia indywidualnej kariery. Wymogiem staje się przyjęcie otwartej postawy na zmiany i gotowość do całowyciowej adaptacji własnych zdolności (*adapt-abilities*). Doradca dzięki metodom narracyjnym ulokowanym w koncepcji *Life Designing* zaprasza radzącego nie tylko do (re)konstruowania (*re-designed*) złożonej i wielokompozycyjnej tożsamości, ale również do niekończącego się procesu (re)lokowania konstruktów życiowych (*re-location of re-designed life*) w „mglistej i płynnej rzeczywistości” (por. koncepcja płynnej nowoczesności – *liquid modernity*)¹⁹. Można powiedzieć, że radzący się z doradcą łączą nitki sieci biograficznej w jedną całość, tkają jej konstrukcję, wiążą supły, ale też – poprzez (z)rozumienie pojedynczych wydarzeń – rozwiązują zapętlenia, dokonują cięć czy decydują się na odstawienie „na bok” zamotanych fragmentów – tutaj nie chcę się zatrzymać, to zostawiam na boku, nie chcę o tym rozmawiać, niech sobie leży ten problem z boku, nie chcę w to wchodzić²⁰. W kolejnej części spotkania badacz pokazał sposób pracy metodą narracyjną osadzoną w koncepcji *Life Designing* opracowaną na podstawie założeń poradnictwa indywidualnego Jeana Guicharda²¹. Badacz podzielił się osobistym doświadczeniem w pracy tą metodą. Na wykres osi współrzędnych naniesiono wcześniej obliczone „korzyści” i „straty” zaistniałych wydarzeń biograficznych, które radzący się identyfikował w opowiadanej przez siebie narracji. Połączone punkty kreśliły linię zmian tożsamości. Uczestnicy warsztatów wskazywali na trudności pracy tą metodą z osobami pochodzącymi ze środowisk zdefaworyzowanych, na przykład mającymi trudności w komunikacji w języku dominującej kultury przyjmującej (m.in. niektórzy uchodźcy i imigranci, przedstawiciele mniejszości). Charakteryzowali ją jako wysoce zintelektualizowaną. Zauważyli, że radzący się, który uczestniczy w takim procesie pomocowym, powinien posiadać podstawową wiedzę matematyczną z zakresu obliczania i wykreślenia na osi współrzędnych wykresu funkcji.

Kolejny warsztat, którego byłem uczestnikiem, został poprowadzony przez dr Istvána Kiss (Eötvös Lorand University, Budapeszt, Węgry). Przedstawił on jedną

¹⁹ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011.

²⁰ Zob. A. Słowik, „Mapowanie przestrzeni życiowej”...

²¹ J. Guichard, *Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation pour des adolescents ou de jeunes adultes*, „L'Orientation Scolaire et Professionnelle” 2008, nr 37; *idem*, *Self-constructing*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, nr 75.

z metod pracy doradcy również osadzoną w perspektywie socjodynamicznej i w założeniach konstruktywizmu. Badacz zaprosił uczestników spotkania do uważnego przeczytania narracji biograficznej radzącego się i poszukania przyczyn jego trudności w konstruowaniu kariery. Uczestnicy warsztatu wskazywali na problemy rodzinne, na przykład realizowanie przez niego „zaprogramowanych” skryptów i mitów rodzinnych. Następnie podjęliśmy się analizy własnych ścieżek kariery, w których dostrzegaliśmy wpływ gotowych projektów życiowych na kształtowanie się osobistych umiejętności konstruowania kariery. Prowadzący pokazywał, że niektóre z tych obrazów są autor-skimi interpretacjami, a stosowanym mechanizmem obronnym jest przypisywanie ich „pochodzenia” innym ludziom. Obrazy te mogą blokować zakres podejmowanych wyborów, decyzji, a także zdolność dostrzegania nieprzewidzianych i nieplanowanych sytuacji²².

Zygmunt Bauman w wykładzie otwierającym Europejski Kongres Kultury (Wrocław, wrzesień 2011) proponował, aby na chwilę zawiesić i odłożyć problemy finansowe i ekonomiczne Unii Europejskiej, a poszukiwać takich obszarów i płaszczyzn, które staną się dla Europejczyków platformą spotkań. Ich celem nie będzie szukanie podobieństw, ale ustalanie ogólnoeuropejskich strategii działań przy rozumnej akceptacji własnej różnorodności i refleksyjnym korzystaniu z wzajemnie konstruowanego dziedzictwa. Uważam, że seminarium integralnie wpisuje się w tak postrzegany proces tworzenia europejskiej współpracy. Poznawanie problemów systemowych, instytucjonalnych, finansowych pozwala na tworzenie poczucia solidarności, wyrozumiałości i akceptacji własnych ograniczeń, co pomaga we wzajemnym wspieraniu siebie w realizacji wspólnych projektów badawczych.

Odwołując się do słów, Z. Baumana nadmienię także, że spotkanie *Cross Border* traktuję jako cenny „węzeł” w konstruowaniu mojej biograficznej drogi badacza i nauczyciela akademickiego. Proces ten umożliwia mi również sytuacje edukacyjne o charakterze pozaformalnym, do których należą dyskusje kularowe nad treściami wysłuchanych wykładów i planowanych międzynarodowych spotkań (konferencje, kongresy, seminaria), odbywających się w europejskiej „przestrzeni” poradnictwa. *Cross Border* jest wśród nich stałym elementem. Bycie zarówno uczestnikiem, jak i prowadzącym warsztaty traktuję w kategoriach wyróżnienia i zaszczytu.

W roku 2013 *Cross Border* będzie organizowane w Polsce. Również pracownicy Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu rozpoczęli przygotowania merytoryczne do udziału w tym ważnym dla poradców międzynarodowym spotkaniu.

²² J.D. Krumboltz, *op. cit.*; J.D. Krumboltz, A.S. Levin, *op. cit.*

Dorota Ejneberg, Agnieszka Szewczyk

NAUKOWE SEMINARIUM PORADOZNAWCZE – HORYZONTY POMAGANIA, WROCŁAW, 9 I 26 PAŹDZIERNIKA 2012

W Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu od kilku lat odbywają się naukowe seminaria poradownicze, których twórczynią jest prof. DSW dr hab. Bożena Wojtasik. Ich celem jest udział w dyskursie nad różnymi obszarami i przestrzeniami działań wspierających, które obecne są w pracy poradniczej, socjalnej czy terapeutycznej. Intencją seminariów jest również poznawanie doświadczeń poradniczej praktyki i refleksji nad nią w kontekście wielokulturowym. Wymiana myśli poradowniczej, wymiana doświadczeń z tworzenia praktyk pomocowych oraz z ich diagnozowania i opisywania, dzielenie się trudnościami natury metodologicznej czy metodycznej to ważny cel tych spotkań. Pomysł na otwarcie tak istotnych dla poradowników wydarzeń naukowych zrodził się w zespole Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Horyzonty Pomagania są zaś nowym cyklem seminarium. Tu przedstawiamy dwa ostatnie seminaryjne wydarzenia, których byliśmy aktywnymi uczestnikami.

Oficjalnego otwarcia nowej edycji Naukowego Seminarium Poradowniczego – Horyzonty Pomagania dokonali Dyrektor Instytutu Pedagogiki DSW prof. DSW dr hab. Jerzy Kochanowicz i prof. DSW dr hab. Elżbieta Siarkiewicz, kierownik tego cyklu seminarium. Uroczyście przywitali zaproszonych gości, studentów, doktorantów oraz pracowników naukowych, dla których problematyka poradownicza i poradnicza jest niezwykle znacząca.

Na pierwszym spotkaniu, które otwierało edycję, mieliśmy zaszczyt gościć badaczkę poradnictwa wielokulturowego, prof. Nancy Arthur z Uniwersytetu Calgary (Kanada). Profesorka poprowadziła wykład na temat specyfiki poradniczej praktyki i refleksji nad poradnictwem uprawianej w Kanadzie oraz warsztaty, podczas których uczestnicy mogli poznać sposoby pracy nad biografiami tych, którzy zgłaszają się do doradców kariery. To spotkanie prowadziła i moderowała dr Aneta Słowik.

Doradca – towarzysz

Ważne było dla nas poznanie Kanady jako państwa historycznie zanurzonego w wielokulturowości. Kraju, który cechuje różnorodność mieszkańców, języków, religii i kultur. Postrzeganie ról poradnictwa i doradztwa nie jest w nim stałe. Rozwija się i ewoluuje w kierunku zaspokajania potrzeb osób, które muszą przejść (ze względu na warunki ekonomiczne, społeczne, osobiste, edukacyjne) z jednej kultury do drugiej. Charakterystyczne jest to dla Kanady, która musi sprostać wielu wyzwaniom i przygotować do społecznej integracji samych imigrantów, specjalistów, doradców oraz środowisko edukacji i zatrudnienia.

W spotkaniu z prof. Nancy Arthur z Uniwersytetu Calgary i w jej słowach szukaliśmy więc odpowiedzi na wiele pytań: Jaki wpływ może mieć płeć, wiek, etniczność, różnorodność w zakresie posiadanych umiejętności doradcy i radzącego się na relację, która jest konstruowana w sytuacji poradniczej? Jakie poglądy na temat swojej pracy posiada doradca? Jak on postrzega naturę człowieka i jego drogę rozwoju? Jakie konflikty dotyczące wartości i przekonań mogą pojawić się w sytuacji poradniczej?

Swoją wykład Pani Profesor zatytułowała *Multicultural Counselling: Trends and Future Direction*. Zaznaczyła, że umacnianie dialogu międzykulturowego jest bardzo ważne, mając na myśli zarówno służby doradcze oraz poradnicze, czyli tych, którzy pomocy udzielają, jak i tych, którzy z niej korzystają, zwłaszcza, gdy przyjmiemy, że

poradnictwo dialogowe jest wspólnym rozwiązaniem problemu w partnerskim dialogu doradcy i radzącego się – dialogu opartym na refleksyjnej analizie sytuacji, niejednokrotnie ujawniającej źródła opresji i ograniczeń obu partnerów, oraz dochodzeniem do konsensusu i zbliżeniem stanowisk¹.

A zatem dialog wymagający znajomości kulturowych uwarunkowań staje się niezbędnym „działaniem naprawczym” w pracy doradcy, w działalności radzącego przyjmującego rolę towarzysza. Słuchając wykładu, uzyskiwaliśmy różnorodne odpowiedzi na nurtujące nas pytania.

Bardzo inspirujące okazały się również warsztaty, które koordynowała prof. N. Arthur. Miały one na celu przeprowadzenie specyficznego audytu kulturowego, jakiego dokonuje się w praktyce poradnictwa międzykulturowego, a dla którego punkt wyjścia w naszej pracy warsztatowej stanowiła konkretna biografia. Uczestnicy warsztatów analizowali przypadek Hanny i jej trudności w rozwoju kariery, porównując różne poziomy własnej aktywności bohaterki i poradniczej interwencji. Grupa warsztatowa liczyła kilkanaście osób z różnym doświadczeniem zawodowym

¹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Warszawa 2004, s. 40.

i życiowym. Analizując ten przypadek, każda osoba miała inny pomysł na interwencję przy omawianiu trudności i barier opisanych w biografii. Można było dostrzec pewne różnice na wielu poziomach interpretacji. Było to ważne doświadczenie i dla badaczy poradniczych praktyk, i dla doradców. Osoby pracujące w „branży” poradniczej badały, oceniały określony przypadek dogłębnie, bardziej szczegółowo niż młodszy uczestnicy warsztatów, mając na uwadze szeroki zakres poradnictwa. Jednak nawet przy bardzo zróżnicowanym podejściu, nie znajdowano jednoznacznego, określonego panaceum, które można potraktować jako środek zaradczy na trudności identyfikowane w biografii. Można powiedzieć, że tworzony w czasie warsztatów proces poradniczy pozostał procesem, nie został zakończony, nie miał finału, a tym samym otworzył przestrzeń dla dalszych refleksji. To proces, który ukazał jak ważne jest pogłębione poznawanie i rozumienie tych, którym pomagamy, by móc im towarzyszyć w pokonywaniu trudności, przechodzeniu przez sytuacje trudne, kryzysowe, przykre.

Warsztaty dla wielu stały się inspiracją, „natchnęły” uczestników, dając warunki dla sformułowania końcowych wniosków dotyczących możliwych projektów pomocy i wsparcia w oswajaniu bycia w wielokulturowości, w podtrzymywaniu dialogu oraz kontaktu poradniczego.

Gośćmi drugiego seminarium były uznane europejskie badaczki: prof. Gaby Jacobs z Uniwersytetu Nauk Stosowanych i Uniwersytetu Nauk Humanistycznych w Holandii oraz dr Kara Vloet, także z Uniwersytetu Nauk Stosowanych w Holandii. Holandia, czyli Królestwo Niderlandów, słynie z tolerancji, ciekawych obyczajów, tradycji i folkloru. Konstytucja tego państwa zakazuje dyskryminacji na każdym polu. Na szczeblu lokalnym i centralnym działają grupy wsparcia, których celem jest oferowanie pomocy wszystkim osobom potrzebującym. A zatem poradnictwo ma tam bardzo szeroki zakres działań, realizowanych w różnych obszarach. Dlatego też Holendrzy, jako przedstawiciele kultury o wąskim kontekście, charakteryzują się na ogół elastycznością i łatwością przystosowania. Ich zdaniem obcy powinien uczestniczyć w ustalaniu reguł, a im mniej wstępnych warunków, tym lepiej².

Trud organizacji tego spotkania wzięła na siebie mgr Anna Bilon, której praca badawcza wiąże się z rozwojem i sposobem realizacji poradnictwa kariery w Holandii. Studyjne wyjazdy dały podstawę ważnej współpracy, a jednym z jej efektów stało się to seminarium. Moderatorem spotkania była dr Alicja Czerkawska, a jako pierwsza wystąpiła prof. Gaby Jacobs, która po krótkim wstępie na temat własnej kariery zawodowej podjęła temat *Professional development of teachers: the role of critical dialogue*, dotyczący rozwoju drogi zawodowej nauczycieli, szczególnie akcentując w niej znaczenie krytycznego dialogu. Kontynuując swoją wypowiedź, prof. G. Jacobs postawiła

² F. Trompenaars, Ch. Hampden-Tuner, *Siedem wymiarów kultury: znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, przeł. B. Nawrot, Kraków 2002, s. 113.

kluczowe pytania: Co, sprawia, że nauczyciel jest dobrym nauczycielem, a doradca dobrym doradcą? Czy chodzi tu o wiedzę, którą się posiada z danej dziedziny? Czy może o umiejętności, które się rozwijają? A może chodzi o ich kombinacje, a więc kompetencje? Co jest ważniejsze od umiejętności? Co jest ponad tymi umiejętnościami? Czy jest istotne, jaki mamy stosunek do klienta, czy jak przebiega relacja z klientem?

Prelegentka zwróciła uwagę na ważny ukryty wymiar pracy doradcy – cichą wiedzę na jej temat, dlatego też, aby zobrazować swą myśl, przybliżyła, czy też porównała wyżej wymienione relacje do sztuki walki, jaką jest *aikido* (japońska sztuka walki – samoobrony). Esencją tej walki jest właśnie dialog, a dokładniej kontakt, w jaki wchodzimy z drugą osobą, bez względu na to, czy ta osoba jest przygotowana do ataku, czy też do samoobrony. Odnosząc się do dialogu, zaznaczała jak bardzo istotne jest słuchać, dostrzec intencję drugiej osoby, jak warto starać się, by nie zabłądzić w tym kontakcie, aby być otwartym i świadomym tego, że znajdujemy się w sytuacji, w której możemy być zaatakowani. W tym przypadku bardzo ważne jest to, że należy być obecnym w określonej sytuacji i nie uciekać od trudnych okoliczności sprawy, nie walczyć, tylko zostać, utrzymać kontakt, podtrzymać dialog z drugą osobą. Alicja Gawłowska także uznaje, że kontakt poradniczy, to taki właśnie kontakt, „w którym, obie strony mają wzrastać, rozwijać się, dojrzewać, ulepszać się oraz doskonalić swoje stosunki z innymi ludźmi”³. Według obu badaczek spotkanie się dwóch osób (doradcy i radzącego się) ukazuje nam obraz takiego kontaktu, obraz prawdziwej relacji interpersonalnej, podkreśla jej dwukierunkowość, autentyczność, otwartość i bezpośredniość.

W dalszej części seminarium prof. Gaby Jacobs przedstawiła trzy teoretyczne koncepcje, które w jej przekonaniu mają związek z filozofią *aikido*:

- 1) **mistrzostwo, rzemiosło** – koncepcja przywoływana przez Richarda Senetta, filozofa, który w swoich publikacjach wiele miejsca poświęcił znaczeniu szacunku, współpracy, współodczuwaniu i empatii w ludzkich relacjach, uznając je za niezbywalne, konieczne. Zgodnie z jego mądrością twierdzi się, że mistrzostwo polega na tym, że potrafimy (tj. będąc mistrzem, mistrzynią) coś zrobić bez możliwości wyjaśnienia tego w słowach, czyli to, co się wykonuje, nie zawsze może być przekazane werbalnie. Nie możemy tego rozwinąć ani nauczyć się za pomocą czytania, patrzenia oraz słuchania. Umiejętność rozwija się przez zaangażowanie danego talentu, poprzez ciągłe trenowanie i powtarzanie swojej pracy. Wówczas praktyka profesji zakorzenia się w naszym ciele, staje się częścią naszego umysłu, przynosząc „zanurzenie się” w danej umiejętności, a przykładem tego może być jazda na rowerze, której uczymy się tylko raz, a jeździć potrafimy przez całe życie. Nie jesteśmy w stanie wyjaśnić, jak się nauczyliśmy tej czynności, jednak zostaje ona w nas na zawsze.

³ A. Gawłowska, *Niektóre zagadnienia kontaktu doradcy z osobą radzącą się*, [w:] *Perspektywa rozwoju teorii i praktyki poradnictwa*, red. A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wrocław 1988, s. 50.

Dlatego też ciągle praktykowanie oraz rozwijanie profesji jest głównym celem, jaki chce osiągnąć zawodowiec w swoim rozwoju, stąd skupia się on przede wszystkim na działaniu;

- 2) **takt pedagogiczny** – kluczowym aspektem tej koncepcji jest wrażliwość na to, co człowiek mówi i czuje, oraz intuicja. Działanie taktowne wymaga zauważenia sytuacji, która domaga się zrozumienia, wydobywania znaczenia tego, co się widzi, poprzez rozszerzenie ważności danej sytuacji. Profesjonalny zawodowiec działa taktownie, wyraża troskliwość, życzliwie myśli o drugim człowieku oraz interpretuje jego myśli oraz uczucia;
- 3) **praktyczna mądrość, profesjonalizm** – koncepcja ta skupia się na stosunkach międzyludzkich, a dokładniej na stosunkach pracy doradcy zarówno z dorosłymi, jak i z dziećmi. Natomiast warunkiem bycia dobrym doradcą jest współistnienie: profesji, pasji i powołania, co kryje w sobie tradycyjnie rozumienie profesjonalizmu (w odróżnieniu od tego, co jest zawodem – zespołem czynności wykonywanych w celach zarobkowych). Stawanie się profesjonalistą umożliwia wielu osobom dostęp do specjalistycznej wiedzy, pozwala na zdobycie zawodowego doświadczenia, ale i na realizację pasji, własnego powołania. Co ważne – daje autonomię i oparcie grupy oraz ułatwia wcielanie własnych rozwiązań i idei w życie⁴. Idąc dalej i jednocześnie nawiązując do myśli R. Senetta, możemy dojść do wniosku, że edukacja jest zawsze celem samym w sobie, a także środkiem do osiągnięcia wyższego celu. Będąc w relacji z drugą osobą, chcemy osiągnąć więcej, aniżeli tu i teraz, dlatego też prof. Gaby Jacobs zobrazowała to, sięgając do myśli Arystotelesa. Filozof ten zwracał uwagę z jednej strony na posiadanie wiedzy instrumentalnej, którą dysponujemy jako zawodowcy, z drugiej zaś na to, iż uprawiamy praktykę, czyli proces, który bazuje na praktycznej wiedzy. Arystoteles mówił o niezbędności pamiętania o „moralnych celach”, które kryją się za związkiem wiedzy i praktyki, żeby nadać właściwy kierunek naszej relacji. Dlatego też najważniejsze jest, żeby pytać siebie: Po co to robię? Dlaczego robię to, co robię? Wówczas uwydatnimy tę moralną wiedzę, mądrość oraz profesjonalizm, który w odróżnieniu od zawodowości, od tego, co stanowi zawód, pozwala na rezygnację z jednego obowiązującego wzoru relacji praktyki zawodowej na rzecz modyfikowania, konstruowania działań w praktyce⁵.

⁴ E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał, *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Kraków 2012, s. 14-15.

⁵ B.D. Gołębnik, *Aplikacje konstruktywizmu do poradczawstwa. Inspiracje pedeutologiczne*, [w:] *Poradczawstwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 43.

Refleksje praktyków – doświadczenia z praktyki

„Tylko na śmierć nie można nic poradzić” – taki refleksyjno-motywuujący cytat został przytoczony przez badaczkę, praktyka, G. Jacobs, która, kontynuując wystąpienie, po krótko przedstawiła swój program badań: „Wartości zawodowe w dialogu krytycznym”. Głównym celem tych badań było zadawanie pytań dotyczących intuicji i moralności, stanowiących integralną część *jestestwa*, tożsamości zawodowej badanych. Odbywało się to za pomocą dialogu z osobami z zewnątrz, gdyż zadając pytania sobie samemu, nie można byłoby wszystkiego dostrzec. Priorytetem było również zwiększanie możliwości rozwoju moralnego i zawodowego praktykom, którzy wkraczali na pole edukacji. Badacze skupiali się na cichym wymiarze, moralnej intuicji oraz starali się poprzez rozmowę z nimi zweryfikować, czy metoda krytycznego dialogu w ogóle jest efektywna i czy ma być efektywna. Po zaprezentowaniu konspektu programu badawczego Profesor dokonała podsumowania swoich przedsięwzięć, uściślając, że dobrze pracować oznacza być ciekawym, badać to, co się robi i uczyć się niejednoznaczności. Prelegentka doszła również do kilku ważnych wniosków i stwierdziła, że badanie naukowe jest procesem społecznym; nie chodzi tu tylko i wyłącznie o rezultaty, ale również o sposób, w jaki kierownictwo szkoły, koledzy, koleżanki, uczniowie, rodzice są w ten proces zaangażowani. Dodała także, że nauczyła się nie tylko iść przed nimi, ale iść równym tempem z nimi.

Kontynuując refleksje nad przygotowaniem praktyków, w drugiej części seminarium poradniczego referat przedstawiła Kara Vloet. Wystąpienie to zatytułowano: *Dialogical learning in teachers' professional identities*. We wprowadzeniu K. Vloet zarysowała główne koncepcje tożsamości zawodowej, które określiła jako bardzo złożone. Badaczka porównała tożsamość do reinterpretacji ważnych procesów, gdyż uważa, że doświadczenia wywodzą się z własnych przeżyć pochodzących z dzieciństwa, okresu szkolnego, kariery czy praktyki zawodowej. Zaznaczyła, że tożsamość nie jest tylko i wyłącznie procesem poznawczym, jest także bardzo złożonym konceptem. To również proces emocjonalny, w którym najważniejsze jest to, jak się czujemy, będąc nauczycielem lub doradcą. Dotyczy to dokładnie obecności w kontekście, czyli klasy szkolnej, zajęć, które przeprowadzamy itp. Prelegentka podkreśliła, że nie ma na myśli jednej tożsamości, tylko kilka mniejszych, złożonych „podtożsamości”, na przykład nauczyciele muszą być profesjonalistami: muszą sobie radzić ze studentami (być wychowawcami) i wiedzieć, czego nauczać (być źródłem wiedzy).

Następne wypowiedzi dotyczyły praktyki badawczej. Prof. G. Jacobs nawiązała do najlepszych prac magisterskich (i prezentowanych w nich interesujących badań) oraz wpływu ich pisanie na rozwój zawodowy autorów. Aby włączyć się w analizę wyników powołano 11-osobową grupę najlepszych studentów, z którymi przeprowadzono

badanie złożone z rozmowy i krótkiego kwestionariusza, składającego się z dwóch otwartych pytań: W jaki sposób projekt badania naukowego przyczynił się do twojego doświadczenia zawodowego? Jakie wówczas były najważniejsze wydarzenia? Każdy student odpowiadał indywidualnie na te pytania. Po przeanalizowaniu materiału badawczego powtórzono badanie w tej samej formie, tylko z innymi pytaniami: Co jeszcze odkryłeś/odkryłaś, realizując badania naukowe, w jaki sposób wpłynęły one na twój rozwój zawodowy? Jakie inne czynniki wpłynęły na twój rozwój zawodowy? Studenci uczestniczący w spotkaniach dialogowych znacznie rozwinęli pewność siebie jako doradców czy nauczycieli. Ich zdolność relacyjno-komunikacyjna, otwartość na innych oraz postawa refleksyjna rozwijała się sukcesywnie, a dialog stał się kluczowym postępowaniem w przeprowadzaniu badań naukowych. Wszystkie bariery studentów i uczucie niepewności podczas prowadzenia badań zostały zniwelowane, a osobista praktyka i dialogowa krytyczność zaczęły dominować. Dało to długotrwały efekt wskazujący na ich rozwój zawodowy. W dalszej części wypowiedzi prof. G. Jacobs podkreśliła, że mając takie doświadczenia, potrafi patrzeć na swoją praktykę krytycznie, a także umie się dzielić swoim punktem widzenia z innymi.

Z kolei dr K. Vloet zaprezentowała, jak badała tożsamość zawodową nauczycieli i doradców. Badacze zastosowali analizę jakościową wywiadów narracyjnych z nauczycielami z niedługim i z wieloletnim stażem pracy. Biograficzne podejścia były zróżnicowane, więc dokonano podziału komponentów tożsamościowych, mając 60 unikalnych historii od 20 uczestników/uczestniczek, gdzie każdy z nich opowiedział po trzy historie. Dalej badacze, szukając głównych tematów przewijających się przez te historie, postanowili znaleźć wzory powtarzające się w opowiadaniach (dotyczyły one zobowiązań, sukcesu, walki, zawodów doznanych przez badanych). Po przeanalizowaniu materiałów badacze postawili tezę, że rozwój tożsamości zawodowej opiera się na wewnętrznym i zewnętrznym dialogu. Wewnętrzny odnosi się do siebie: jakimi byliśmy dziećmi, jakimi jesteśmy nauczycielami i w jak sposób widzimy się w przyszłości; zewnętrzny dotyczy relacji z innymi ludźmi. Bardzo ważne jest to, aby być blisko swojej praktyki zawodowej i żeby odnosić się do swojej fabuły życia, do relacji *Ja–Inni*.

Bezpośrednio po prezentacji rozpoczęła się dyskusja moderowana przez dr Alicję Czerkowską, podczas której padły pytania: Na jakich zasadach są szkoleni doradcy zawodu w Holandii? Jak wygląda droga edukacyjna kształcenia doradcy w tym państwie? W jaki sposób doradcy zdobywają praktykę zawodową? Czy w Holandii łączenie zawodu nauczyciela z zawodem doradcy nie jest źródłem nieporozumień i kolizji? Pani doktor starała się w sposób wyczerpujący zaspokoić ciekawość poznawczą uczestników.

Oba seminaria zakończyły się nie tylko dyskusją, ale i ważnymi wnioskami, ogólnym podsumowaniem, podziękowaniami organizatorów oraz zaproszeniem na kolejne spotkania, które uznajemy za cenne i warte kontynuacji.

Udział w seminariach poradniczych był dla nas, jako doktorantek, bardzo ważny z wielu względów, a mianowicie:

- mogliśmy poznać problematykę poradnictwa wielokulturowego i zgłębić wiedzę teoretyczną w zakresie poradnictwa,
- z zainteresowaniem uczestniczyliśmy w warsztatach, na których można było popraczkować, doświadczyć innowacyjnej sytuacji poradniczej oraz obserwować nieudawane zaangażowanie uczestników,
- miałyśmy możliwość porównania swojej praktyki, aktywności zawodowej jako doradca, pomagacz, radzący z praktyką z innych kultur i profesji,
- mogliśmy dokonać oceny własnych doświadczeń i odpowiedzieć sobie na pytania: czy lubię to, co robię, i czy robię to, bo jest to moją pasją?

NOTA O AUTORACH

Monika Bartkowiak, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego

Anna Bilon, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa

Joanna Dec, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Katedra Seksuologii, Poradnictwa i Resocjalizacji

Sylvana Dietel, dr – Uniwersytet Humboldta w Berlinie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Zakład Edukacji Dorosłych

Urszula Dmochowska, mgr – Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Andragogiki i Gerontologii

Jarosław Dulęba, mgr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Animacji Kultury i Andragogiki

Dorota Ejneberg, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych – studia doktoranckie

Clinton Enoch, dr – Uniwersytet Leibniza w Hannoverze, Instytut Pedagogiki Zawodowej i Edukacji Dorosłych, Zakład Edukacji Dorosłych

Joanna Łaszyn, mgr – Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

Joanna Kłodkowska, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa

Katarzyna Kolbowska, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Socjologii, Zakład Działań i Struktur Społecznych

Tatiana Maciejewska, dr – Młodzieżowe Centrum Kultury i Edukacji „Dom Harcerza” w Zielonej Górze; współpracownik Uniwersytetu Zielonogórskiego

Kinga Majchrzak, mgr – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych – studia doktoranckie

Marta Makowska, dr – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Socjologii, Zakład Działań i Struktur Społecznych

Małgorzata Malec, dr – Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych

Małgorzata Rosalska, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego

Aneta Słowik, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa

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

Marcin Szumigraj, dr – Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Katedra Pedagogiki Społecznej

Katarzyna Uzar-Szcześniak, dr – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Katedra Filozofii Wychowania

Anna Wawrzonek, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego

Magdalena Wojciechowska, mgr – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny, Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania