

13

DYSKURSY
**MŁODYCH
ANDRAGOGÓW**

REDAKCJA NAUKOWA
Małgorzata Olejarz

UNIwersytet Zielonogórski
Zielona Góra 2012

RADA NAUKOWA

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



ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Małgorzata Olejarz (redaktor naczelny)
Sylvia Słowińska (sekretarz redakcji)
redaktorzy tematyczni, statystyczni i językowi:
www.dma.wpsnz.uz.zgora.pl

LISTA RECENZENTÓW

www.dma.wpsnz.uz.zgora.pl

TŁUMACZENIA

Patryk Kowalski (język angielski)
Sylvia Słowińska (język niemiecki)

REDAKCJA JĘZYKOWA

Dorota Poślednia

REDAKCJA TECHNICZNA

Anna Strzyżewska

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu
Zielona Góra 2012

ISBN 978-83-7842-006-4
ISSN 2084-2740

OFICyna WYDAWNICZA UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO

65-246 Zielona Góra; ul. Podgórna 50, tel./faks (068) 328 78 64
www.ow.uz.zgora.pl, sekretariatow@adm.uz.zgora.pl
Druk: Zakład Poligraficzny UZ

SPIS TREŚCI

Małgorzata Olejarz	
<i>Wstęp</i>	7

DYSKURS ANDRAGOGICZNY

Ewa Kurantowicz	
<i>O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym.</i>	
<i>Wątpliwości zebrane</i>	13
Monika Noworolnik	
<i>Uczenie się kompetencji społecznych w społecznościach praktyki –</i>	
<i>studium porównawcze</i>	21
Joanna Kłódkowska	
<i>Organizowanie czasu w Ochotniczych Hufcach Pracy</i>	
<i>jako działania porządkujące życie pracowniczej społeczności.</i>	33
Małgorzata Malec	
<i>Gerotranscendencja – teoria pozytywnego starzenia się. Założenia</i>	
<i>i znaczenie</i>	45
Monika Sulik	
<i>Znaczenia edukacji ustawicznej w percepcji studentów – refleksje z badań</i> ...	61
Marek Zadłużny	
<i>Formalne i pozaformalne obszary zawodowej edukacji tanecznej w Polsce.</i> ...	73
Anna Paszkowska	
<i>Przeciwdziałanie zjawisku wykluczenia społecznego osób z niepełno-</i>	
<i>sprawnością intelektualną (na przykładzie Warsztatu Terapii Zajęciowej)</i>	91

DYSKURS PORADOZNAWCZY

Elżbieta Siarkiewicz, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał	
<i>Rzecz o refleksyjnym praktyku-badaczu, czyli o niekonwencjonalnych</i>	
<i>sposobach kształcenia doradców</i>	105
Monika Bartkowiak	
<i>Znaczenie poradnictwa całościowego wobec wymagań ponowoczesnego</i>	
<i>ryнку pracy.</i>	129
Małgorzata Oleniacz	
<i>Problematyka koncepcji życia w poradnictwie rehabilitacyjnym</i>	141
Alicja Czerkawska	
<i>„Za głęboka woda” – absurdy w pomocy społecznej dostrzegane</i>	
<i>przez pracowników socjalnych.</i>	157

DYSKURS INTERKULTUROWY**Steffi Robak, Isabel Sievers***O związkach różnorodności oraz kultur uczenia się w świecie pracy.* 179**Anna Bilon***Różnicowanie się poradnictwa kariery w kulturach* 191**Małgorzata Rosalska***Profilaktyka niepowodzeń migracyjnych dorosłych* 209**Aneta Słowik***„Mapowanie przestrzeni życiowej” narzędziem pracy
doradcy międzykulturowego. Refleksje nad autorskimi warsztatami
przeprowadzonymi w Grecji i na Węgrzech.* 223**SPRAWOZDANIA****Monika Noworolnik***XIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradodawców,
Wrocław, 16-19 maja 2011* 243**Nota o Autorach** 251

CONTENTS

Małgorzata Olejarz	
<i>Preface</i>	7

ANDRAGOGICAL DISCOURSE

Ewa Kurantowicz	
<i>On Social Learning in Current Discourse on Adult Education Theories.</i>	
<i>Collection of Doubts</i>	13
Monika Noworolnik	
<i>Learning Social Competencies in Communities of Practice –</i>	
<i>Comparative Study</i>	21
Joanna Kłodkowska	
<i>Organizing Time in Voluntary Labour Corps as Way of Systematizing Life</i>	
<i>of Workers Community</i>	33
Małgorzata Malec	
<i>Gerotranscendence – Theory of Positive Aging. Assumptions and Meaning</i>	45
Monika Sulik	
<i>Importance of Lifelong Learning in Students' Perception. Reflections</i>	
<i>from Research</i>	61
Marek Zadłużny	
<i>Formal and Non-Formal Fields of Professional Dance Education in Poland</i>	73
Anna Paszkowska	
<i>Preventing Social Exclusion of People with Intellectual Disability</i>	
<i>(Case Study of Occupational Therapy Workshop)</i>	91

COUNSELLING DISCOURSE

Elżbieta Siarkiewicz, Ewa Trębińska-Szumigraj, Daria Zielińska-Pękał	
<i>Thought on Reflective Practitioner-Researcher. Unconventional Ways</i>	
<i>of Educating Counsellors</i>	105
Monika Bartkowiak	
<i>Importance of Lifelong Guidance in View of Requirements of Postmodern</i>	
<i>Labour Market</i>	129
Małgorzata Oleniacz	
<i>Notion of Life in Rehabilitation Counseling</i>	141
Alicja Czerkawska	
<i>'Water too Deep' – Absurdities in Social Welfare Perceived</i>	
<i>by Social Workers</i>	157

INTERCULTURAL DISCOURSE

Steffi Robak, Isabel Sievers

- Relationship between Diversity, Recognition and Learning Cultures
in Professional Life* 179

Anna Bilon

- Differentiation of Career Counselling Between Cultures* 191

Małgorzata Rosalska

- Preventing Failure of Adult Migration* 209

Aneta Słowik

- 'Life Space Mapping' – Tool Used in Multicultural Counsellor's Work.
Reflections on Self-Devised Workshops Conducted in Greece and Hungary.* . . 223

REPORTS

Monika Noworolnik

- 13th Summer School for Young Researchers on Adult Education
and Counsellors, Wrocław, 16-19th May 2011.* 243

- About the authors** 251

WSTĘP

Już po raz trzynasty mamy przyjemność spotkać się z Czytelnikami na łamach „Dyskursów Młodych Andragogów”, wydawanych corocznie i nieprzerwanie od 2001 roku przez Uniwersytet Zielonogórski. Spotkanie to rozpoczynamy od podzielenia się informacją, że nasza cykliczna publikacja, ukazująca się do tej pory jako seria wydawnicza, została zarejestrowana i zakwalifikowana jako czasopismo naukowe w Narodowym Ośrodku ISSN. W związku z tym dokonaliśmy pewnych zmian redakcyjnych, proceduralnych i organizacyjnych, z którymi można zapoznać się na naszej stronie internetowej www.dma.wpsnz.uz.zgora.pl, a także podjęliśmy starania w kierunku skutecznego spełniania wymogów stawianych czasopismom naukowym, tak by nasz rocznik był dobrze oceniany, zarówno przez powołane do tego zespoły ekspertów, jak też, a może przede wszystkim, przez naszych Czytelników.

Chcemy, by dotychczasowy charakter, specyfika i formuła „Dyskursów Młodych Andragogów” zostały zachowane, to jest by nadal było to miejsce w jak największej mierze otwarte na publikacje młodych badaczy – magistrów i doktorów – zajmujących się szeroko rozumianą edukacją ludzi dorosłych, ale też otwarte dla tych wszystkich młodych duchem profesorów, którzy zechcą podzielić się swoimi doświadczeniami, badaniami i teoretycznymi refleksjami z początkującymi adeptami nauki, zechcą być dla nich mistrzami, nauczycielami, doradcami i naukowymi przewodnikami. Będziemy dbać, by w gronie tym nie zabrakło przedstawicieli różnych środowisk akademickich z Polski, a także z zagranicy. Chcielibyśmy, by – tak jak do tej pory – „Dyskursy Młodych Andragogów” były miejscem, gdzie „młodość spotyka się z doświadczeniem”, gdzie stwarza się okazje i możliwości wspólnego uczenia się – dzielenia poglądami, wynikami badań i opiniami, wzajemnego inspirowania, podejmowania odważnych dyskursów, jak i polemik, czy też wyrażania różniących się niekiedy stanowisk. Chcemy wreszcie, by nasze czasopismo stwarzało, poprzez publikowane w nim teksty naukowe, okazję do wzajemnego poznawania się i budowania swoistej wspólnoty akademickiej, skupionej wokół problematyki edukacji dorosłych. Dobrym przykładem realizacji takich idei jest tu Letnia Szkoła Młodych Andragogów odbywająca się corocznie od 1999 roku pod kierownictwem prof. zw. dra hab. Józefa Karguła, z którego to inicjatywy doszło przed

laty do powstania cyklicznej publikacji pod nazwą: „Dyskursy Młodych Andragogów” i który przez sześć lat pełnił funkcję redaktora naukowego tej serii wydawniczej. Przejmując po latach „dzieło Profesora”, zobowiązaliśmy się sami przed sobą i przed naszymi Czytelnikami, zarówno do szczególnej troski i dbałości o wysoką jakość naukową, merytoryczną i językową zamieszczanych tekstów, jak też do pozostawania wiernym idei, zapoczątkowanej przez prof. J. Kargula, by „Dyskursy Młodych Andragogów” pozostały forum otwartym w szczególności dla młodych badaczy, na którym mogą oni w sposób nieskrępowany mówić „własnym głosem” o tym, co ich zajmuje, ciekawi i intryguje. Ważne dla nas jest, jak już wspomniałam, by na forum tym prezentowane były głosy z różnych środowisk akademickich w Polsce, jak i z zagranicy, stąd też zaproszenie do publikacji w naszym roczniku kierujemy do możliwie jak najszerszego kręgu, szczególnie młodych autorów, prowadzących studia i badania nad aktywnością edukacyjną i kontekstami uczenia się ludzi dorosłych.

Tom trzynasty, który oddajemy w ręce Czytelników, został podzielony, zgodnie z wypracowaną przez lata formułą, na kilka części. Pierwsza z nich – dyskurs andragogiczny – rozpoczyna się tekstem Ewy Kurantowicz *O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane*, w którym autorka formułuje pytania, jakie pojawiają się wokół problematyki społecznego uczenia się, dotyczące społecznych relacji, kontekstów uczenia się oraz form społecznej integracji. Pewną kontynuacją rozpoczętego w ten sposób dyskursu są dwa kolejne teksty oparte na badaniach etnograficznych. Jest to artykuł Moniki Noworolnik poświęcony analizie uczenia się i nabywania kompetencji społecznych w społecznościach praktyki (na przykładzie badań w polskim i duńskim butiku odzieżowym), a także tekst Joanny Kłodkowskiej, w którym autorka analizuje czas jako przestrzeń porządkującą rytm życia organizacji uczącej się (na przykładzie badań w Ochotniczych Hufcach Pracy). Następne artykuły zamieszczone w tej części również ściśle wiążą się z zainteresowaniami badawczymi ich autorów. Małgorzata Malec przedstawia interesującą i systematycznie rozwijającą się w krajach skandynawskich, a mniej znaną w Polsce, teorię gerotranscendencji Larsa Tornstama, określaną teorią pozytywnego starzenia się; Monika Sulik dzieli się refleksjami z badań przeprowadzonych wśród studentów, dotyczących rozumienia przez nich pojęcia edukacji ustawicznej; natomiast Marek Zadłużny prezentuje różne formy zawodowej edukacji tanecznej w Polsce i związane z tym własne obserwacje i refleksje. Dyskurs andragogiczny zamyka tekst Anny Paszkowskiej będący monograficznym opisem działalności Warsztatu Terapii Zajęciowej w kontekście wielowymiarowego uczenia się, jakiego doświadczają jego uczestnicy, a tym samym przeciwdziałania zjawisku wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Kolejna część tomu to dyskurs poradoznawczy, który otwiera artykuł pod tytułem *Rzecz o refleksyjnym praktyku-badaczu, czyli o niekonwencjonalnych sposobach*

kształcenia doradców autorstwa Elżbiety Siarkiewicz, Ewy Trębińskiej-Szumigraj i Darii Zielińskiej-Pękał. Ten interesujący trójkąt, zapowiadający przygotowywaną przez autorki książkę, zawiera prezentację prowadzonych przez nie projektów edukacyjnych, a także refleksję naukową odwołującą się do zagadnień współcześnie rozumianego profesjonalizmu oraz konstruktywizmu, pokazującą zmiany w myśleniu o kompetencjach zawodowych doradców. Następne propozycje w tym dyskursie to artykuł Moniki Bartkowiak porządkujący i po części syntetyzujący wiedzę dotyczącą relacji pomiędzy społeczeństwem, poradnictwem i rynkiem pracy oraz tekst Małgorzaty Oleniacz przywołujący i analizujący koncepcję poradnictwa życia Henryka Kai w kontekście aktualnych założeń poradnictwa rehabilitacyjnego oraz wskazujący na jej przydatność i znaczenie. Część poradoznawczą zamyka szczególnie aktualne i ważne ze społecznego punktu widzenia opracowanie Alicji Czerkawskiej, w którym autorka opisuje absurdy w pomocy społecznej wskazane przez studentów – pracowników socjalnych, na podstawie ich doświadczeń i refleksji.

Trzeci dyskurs, określony jako interkulturowy, zawiera teksty, których wspólną cechą jest nawiązywanie w treści do problematyki różnic kulturowych, międzykulturowości, zjawiska migracji, czy też integracji kulturowej. Otwiera go artykuł Steffi Robak i Isabel Sievers *O związkach różnorodności oraz kultur uczenia się w świecie pracy*, który zwraca uwagę na ważną w teorii i praktyce świata pracy kategorię „różnorodności”. Autorki analizują aktualne trendy w kontekście internacjonalizacji rynków pracy oraz dyskusji wokół zarządzania różnorodnością, a także przedstawiają konkretne propozycje kształtowania „wrażliwych na różnorodność” kultur uczenia się i kultur organizacyjnych. Kontynuacją owego dyskursu o różnicach i różnorodności kultur jest opracowanie Anny Bilon będące pogłębioną, krytyczną analizą tendencji w teorii i praktyce poradnictwa kariery w różnych krajach i częściach świata, ze szczególnym uwzględnieniem zróżnicowania poradnictwa w kulturze dystansu władzy i indywidualizmu. Z kolei tekst autorstwa Małgorzaty Rosalskiej porusza problem kompetencji wielokulturowych w pracy edukatorów nakierowanej na profilaktykę niepowodzeń migracyjnych. Autorka nie tylko omawia czynniki ryzyka towarzyszące stresowi akulturacyjnemu, analizuje poziomy profilaktyki i konieczne kompetencje edukatorów, ale też wskazuje na konkretne projekty edukacyjne jako przykłady „dobrych praktyk” w tym zakresie. Tę część tematyczną kończy artykuł Anety Słowik będący interesującym przykładem połączenia teorii i praktyki doradztwa międzykulturowego. Autorka analizuje w nim istotę i specyfikę poradnictwa międzykulturowego, jak również dzieli się z czytelnikami refleksjami z autorskich warsztatów przeprowadzonych w Grecji i na Węgrzech, omawiając przy tym szerzej jedno z narzędzi przydatnych w pracy z „nietradycyjnymi” radzącymi się, jakim jest „Mapowanie przestrzeni życiowej”.

Trzynasty tom zamyka sprawozdanie Moniki Noworolnik z XIII Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradodawców, w którym to spotkaniu naukowym brali udział również niektórzy spośród autorów niniejszego tomu.

Zaprezentowane w trzynastym tomie artykuły pokazują, jak rozległy i zróżnicowany jest obszar zainteresowań badaczy dotyczący szeroko pojmowanej edukacji dorosłych. Znalazły się tu teksty autorów będących na różnym etapie rozwoju naukowego; są wśród nich samodzielni pracownicy nauki, bardziej lub mniej doświadczeni doktorzy, a także słuchacze studiów i seminariów doktoranckich, a więc Ci, którzy dopiero stawiają pierwsze kroki na drodze naukowego rozwoju. W imieniu ich wszystkich i swoim własnym chcę podziękować Recenzentom tomu za wnikliwe i krytyczne recenzje umożliwiające udoskonalenie i wzbogacenie poszczególnych artykułów, a co za tym idzie – całej publikacji.

Kończąc, chcę wyrazić nadzieję, że „Dyskursy Młodych Andragogów” nadal pozostaną, przede wszystkim dla młodych badaczy, miejscem służącym ich rozwojowi naukowemu, prezentowaniu badań, poglądów, opinii i refleksji, w szczególności tych dotyczących aktywności edukacyjnej dorosłych i kontekstów całościowego uczenia się, ujmowanych z różnych perspektyw naukowo-badawczych. Liczę również na to, że nasze czasopismo będzie sprzyjało podejmowaniu międzypokoleniowego i międzyśrodowiskowego dialogu, do którego wszystkich zainteresowanych – w imieniu całej redakcji „Dyskursów Młodych Andragogów” – serdecznie zapraszam.

Małgorzata Olejarz

DYSKURS

andragogiczny

Ewa Kurantowicz

O SPOŁECZNYM UCZENIU SIĘ WE WSPÓŁCZESNYM DYSKURSIE ANDRAGOGICZNYM. WĄTPLIWOŚCI ZEBRANE

Mówienie o społecznym wymiarze uczenia się jest dość oczywistym i być może przebrzmiałym tematem rozważań dla pedagogów. Unikając banalizacji i oczywistości szczegółowego omówienia tego zagadnienia odsyłam do lektur, które znakomicie oddają usystematyzowaną wiedzę na ten temat. W tym krótkim tekście wskazuję kilka wątpliwości, które dla badacza i praktyka edukacji dorosłych są, moim zdaniem, warte namysłu w kontekście społecznego uczenia się.

Andragogika formułuje postulat społecznego uczenia się od dość dawna, ale podejście do niego ewoluje od mechanicznej percepcji innych i naśladowania, przez doświadczenie w świecie społecznym, modelowanie i transmisję, aż po aktywność i uczestnictwo jednostek w społecznościach lub konstruowaniu społecznej rzeczywistości¹. Współczesne teorie i badania andragogiczne bardzo mocno podkreślają znaczenie społecznego wymiaru uczenia się. David Boud, wymieniając podstawowe tradycje w teoriach uczenia się dorosłych (behawioralna, andragogiczna, humanistyczna i krytyczna), jako jedną z kategorii różnicujących je, przyjął właśnie społeczny charakter uczenia się². Knud Illeris obok wymiaru poznawczego i emocjonalnego uczenia się wymienia wymiar społeczny jako jeden z trzech podstawowych dla analizowania tego procesu³. Jane Lave podkreśla znaczenie eksplorowania raczej społecznych niż psychologicznych teorii uczenia się, aby naświetlić te, które obciążają jednostki za niepowodzenia w uczeniu się. Autorka sugeruje, że teorie koncentrujące się jedynie na jednostkowych zdolnościach umysłu zawodzą w obejmowaniu pełnego zakresu warunków uczenia się⁴. Ta perspektywa współgra z klasyczną teorią społecznego uczenia się Alberta Bandury, który podkreśla, że ludzie uczą się społecznie poprzez naśladowanie i obserwowanie innych⁵. Bez względu na to, którą opcję uczenia się

¹ Por. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 141-153.

² D. Boud, *Some Competing Traditions In Experiential Learning*, [w:] *Making Sense of Experiential Learning*, red. S.W. Wril, I. McGill, Milton Keynes 1989, s. 40-43.

³ K. Illeris, *op. cit.*

⁴ J. Lave, *Teaching, as learning, in practice*, "Mind, Culture and Activity" 1996, nr 3, s. 149-164.

⁵ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

społecznego wybierzemy, jego warunkiem wstępnym jest zawsze bezpośrednia lub pośrednia obecność innych.

Społeczne uczenie się w tej wypowiedzi będzie rozpatrywane w perspektywie: społecznych relacji (1), kontekstów uczenia się (2) i form społecznej integracji (3).

Koniec społecznego pouczenia (?)

„Nie pouczać” to jedno z przykazań życiowych Leszka Kołakowskiego sugerujące odejście od tradycyjnego rozumienia roli pedagogów (profesjonalnych czy życiowych), którzy dają innym wskazówki jak żyć⁶. Dla społeczności (jako wychowawcy zbiorowego) jest to również istotny przekaz. Tradycyjnie grupa, społeczność, społeczeństwo od zawsze kontrolowały przebieg prawidłowej/oczekiwanej/wymaganej socjalizacji i uczenia się. Współcześnie jednak radykalnej zmianie ulega charakter więzi społecznej i relacji wewnątrz każdej społeczności. Zmieniają się stosunki międzypokoleniowe, grupa socjalizacji pierwotnej czy wtórnej coraz słabiej pełni funkcje kontrolne wobec własnych członków. Odchodzenie od tradycyjnych więzi i relacji we wspólnotach, grupach edukacyjnych jest wszechobecne i kulturowo wzmacniane przez procesy indywidualizacji i detradycjonalizacji. Indywidualizacja oznacza, że jednostka może wybierać te wspólnoty, do których przynależy, a jednocześnie minimalizować roszczenia tych wspólnot, z których pochodzi⁷. Z drugiej strony proces indywidualizacji życia społecznego spowodowany został „uwolnieniem z kultury”, wyzwoleniem z norm społecznych, tradycji kontrolujących życie jednostek, ale jednocześnie wykształcił niezbędną do „bycia w świecie” postawę refleksyjności⁸. Osłabienie roli kultury jako pasa międzypokoleniowej transmisji znaczeń (detradycjonalizacja), wzmożenie obecności społeczności wirtualnych w życiu jednostki i budowanie relacji sieciowych wspomaga istnienie i funkcjonowanie jednostek w wielu społecznościach. Zmieniają się relacje międzypokoleniowe, a procesy wychowania, nauczania i wprowadzania w kulturę mogą i mają kierunek odmienny niż dotąd zakładano (M. Mead).

Relacje i więzi społeczne, ich zmiana, transformacje stają się przedmiotem zainteresowań pedagogiki codzienności. Badacze poszukują wiedzy w potocznej interpretacji świata badanych zjawisk i odwołują się do fenomenologicznych, hermeneutycznych, antropologicznych, post- i konstruktywistycznych (narracyjnych i krytycznych) założeń w obszarze własnych praktyk badawczych nad procesami edukacyjnymi. Pedagogika

⁶ Za: Z. Kwieciński, *Czy możliwy jest pedagogiczny powrót do mądrości? Pamięci Profesora Stanisława Kowalskiego*, „Chowanna” 2005, t. 2(25): *Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*, red. A. Stopińska-Pająk.

⁷ P. Morris, *Community beyond tradition*, [w:] *Detraditionalization. Critical reflections on authority and identity*, red. P. Heelas, S. Lash, P. Morris, Oxford 1996.

⁸ U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa 2009.

codzienności, podobnie jak socjologia codzienności, może w ten sposób uzasadnić swoją koncentrację na tym, co międzyludzkie i codzienne⁹. Codzienne praktyki edukacyjne, realizowane w różnych relacjach uwzględniają „[...] przypadkowość, fragmentaryzację, [...] spontaniczność, [...] emocjonalność i refleksyjność”¹⁰ procesów uczenia się. Ten społeczny wymiar uczenia się w lub przez relacje społeczne był zawsze istotny dla andragogiki, która w wielu koncepcjach podkreśla nie intencjonalność a incydentalność, uczenie się w środowiskach nie tylko instytucjonalnych, nieformalność i pozaformalność procesów uczenia się, uczenie się od rówieśników. „Uczenie się nie może być już rozumiane wyłącznie jako prosty indywidualny, wewnętrzny akt indywiduum, ale raczej jako proces konstruowany przez interakcje międzyludzkie osób znajdujących się w szczególnej sytuacji, za pomocą szczególnych narzędzi lub artefaktów”¹¹. Relacje międzyludzkie są tylko jednym z elementów socjalizacji tworzących współczesne sieci uczenia się dorosłych. Są równoprawne i równoważne, o takiej samej mocy wpływu społecznego jak przestrzeń, miejsce uczenia się, symbole, język czy inne elementy sieci¹².

Koniec społecznego pouczenia to nie tylko efekt kulturowej zmiany, ale także równoprawnego traktowania międzyludzkich relacji i pozostałych elementów środowiska edukacyjnego. Uczenie się i pouczanie nabywa wymiaru „poza ludzkiego” jak proponują zwolennicy ANT (*Actor-Network Theory*) w edukacji i badaniach andragogicznych.

Życie jako (społeczny) kontekst uczenia się (?)

To pytanie zostało postawione przez Richarda Edwardsa, który dodaje, iż „potencjalnie całe życie staje się upedagogicznione”¹³. Konceptualizacja kontekstów uczenia się ma miejsce w wielu andragogicznych podejściach teoretycznych. Przykładem jest koncepcja „uczenia się sytuacyjnego” (które jest funkcją działania i kontekstu), a jej podstawowe założenia to: relacyjny charakter wiedzy i uczenia się, negocjacyjny charakter znaczeń, krytyczna natura aktywności edukacyjnej osób uczących się. Kolejna nawiązująca do kontekstu uczenia się to koncepcja „społeczności praktyki” Etienne Wengera. Podstawowe jej założenia to rozwój praktyki przez wspólne wykonywanie pracy, zabawy, życie, w którym uczenie się przez działanie i uczestnictwo jest kontynuowane w procesach nadawania znaczeń, przynależność do tej społeczności

⁹ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 15-52.

¹⁰ *Ibidem*, s. 20.

¹¹ S.B. Merriam, R.S. Caffarella, *Learning in adulthood*, San Francisco 1999, s. 27.

¹² T. Fenwick, R. Edwards, *Actor-Network theory in education*, New York 2010.

¹³ R. Edwards, *Introduction: Life as a learning context?*, [w:] *Rethinking contexts for learning and teaching*, red. R. Edwards, G. Biesta, M. Thorpe, New York 2009, s. 3.

i ciągle budowanie tożsamości, stawanie się ze względu na zmieniający się społeczny kontekst uczenia się¹⁴. Oczywiście większość koncepcji, traktujących uczenie się jako proces zależny od kontekstu lub kontekst wytwarzający, nawiązuje do tradycyjnych ujęć pragmatyzmu (uczenie się przez działanie) czy uczenia się przez doświadczenie (np. koncepcja cyklu uczenia się Davida Kolba: konkretne doświadczenie; obserwacja i refleksja; wnioskowanie i uogólnienie; sprawdzanie i testowanie przyjętych rozwiązań) bądź też konstrukttywizmu zakładającego aktywne konstruowanie wiedzy przez podmiot poznający i reorganizację świata doświadczanego (kontekstu) pod wpływem uczenia się.

Richard Edwards twierdzi, że pytanie o kontekst uczenia się może mieć charakter banalny, przyziemny lub ezoteryczny, nie wart kontynuacji. Głównie z tego powodu, że w badaniach nad uczeniem się dorosłych wciąż pytamy o konteksty uczenia się: dom, miejsce pracy, ruchy społeczne. „Zwykle, codzienne praktyki zyskują wówczas określenie formy uczenia się przez doświadczenie lub uczenia się nieformalnego”¹⁵. Takie pytania i odpowiedzi nie zadowalają autora. Proponuje on, aby pytać o to, jak rozumiemy naturę tych kontekstów i jak są one rozgraniczane, jeśli w ogóle. Jakie są granice kontekstu uczenia się i jak są one ustanawiane? Jakie jest nasze rzeczywiste rozumienie relacji pomiędzy uczeniem się i kontekstem? Jak ludzie uczą się przez konteksty i w poprzek kontekstów?¹⁶ Autor opowiada się za relacyjnym rozumieniem kontekstu, co oznacza wprowadzenie dwóch pojęć: kontekstualizacji i polikontekstualizacji jako praktyk obecnych w uczeniu się. Kontekst istnieje zanim, jako uczący się, zaczniemy z niego korzystać i w pewien sposób „ograniczać go” naszym uczeniem się. Granice pomiędzy kontekstami nie są ich immanentną cechą, nie ma świata poza kontekstami i zawsze podmiot uczący się jest w jakimś kontekście. To poprzez różnorodne praktyki (kontekstualizację, dekontekstualizację, polikontekstualizację) jednostka kreuje konteksty uczenia się i ich granice, ustanawia, co dzieje się poprzez, w poprzek, pomiędzy kontekstami. Stąd rodzaj pytań, jakie stawia R. Edwards w dyskursie nad uczeniem się i kontekstem. Szczególnie w tej perspektywie rozważań („relacyjnego rozumienia kontekstu”) interesujące jest pojęcie „obiektów granicznych” (*boundary objects*), a także znanego już w andragogice pojęcia *transfer learning*, czyli transferu wiedzy pomiędzy kontekstami¹⁷. Koncentracja na obiektach granicznych pozwala zrozumieć, jak możliwe jest uczenie się poprzez, pomiędzy kontekstami. To one w tym procesie pełnią rolę zasadniczą.

¹⁴ E. Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge 1998.

¹⁵ R. Edwards, *Beyond the moorland? Contextualising lifelong learning*, „Studies in the Education of Adults” 2006, vol. 38(1), s. 26.

¹⁶ *Ibidem*, s. 26-27.

¹⁷ *Ibidem*, s. 25-36.

Jednostka doświadcza wielu społecznych kontekstów, uczestniczy w nich, zmienia je i reorganizuje. Efekty uczenia się (jak również jego przebieg, treści, sposoby, formy itd.) w dużej mierze zależą od kontekstu, w jakim przebiega ten proces. K. Illeris wymienia przestrzenie uczenia się, które należą do: życia codziennego, praktyki i szkoleń zawodowych, instytucji szkoły, miejsca pracy czy kolektywu¹⁸. Podejście kontekstowe do uczenia się dostarcza nam również argumentów do przekraczania i transformowania wiedzy, umiejętności czy społecznych kompetencji na inne konteksty życia codziennego.

Nowe formy społecznej integracji (?)

Refleksja nad formami społecznej integracji zawsze towarzyszy badaniom pedagogicznym, gdyż podstawowe procesy, którymi interesuje się pedagogika, jak socjalizacja, wychowanie, kształcenie, nauczanie i uczenie się, przebiegają właśnie w kontekstach społecznych (nawet gdyby było to środowisko silnie stechnicyzowane). Stąd zainteresowanie pedagogów zmianami w podstawowych formach społecznej integracji, którymi są wspólnoty, społeczności, grupy, społeczeństwa. To zainteresowanie jest pogłębiane przez koncentrację na więzi społecznej, która w tradycyjnych analizach socjologicznych jest wskazywana jako fundament całości społecznych. We współczesnych opracowaniach podkreśla się jednak ambiwalencję związaną z jednostkowym rozumieniem i doświadczeniem więzi społecznej. Z jednej strony jest ona odczuwana jako zniewolenie, z drugiej jako element dostarczający jednostce niezbędnej ochrony, wsparcia, bezpieczeństwa¹⁹. Anna Giza-Poleszczuk i Mirosława Marody określają te relacje za pomocą dwóch metafor: „smyczy” i „pępowiny”. Więź aprobowana i afirmowana to pępowina, podtrzymuje bowiem związek z jakimś układem społecznym; więź zobiektywizowana i niedostrzegana jest smyczą trzymającą jednostki na uwięzi społecznej całości.

Wielość wspólnot, do których jednostka należy, tworzy możliwości odnoszenia się do grup zróżnicowanych zarówno pod względem struktury, wartości, celów, jak i mocy oddziaływania. Konstelacje współczesnych wspólnot są zróżnicowane, a ich istnienie opiera się na zobowiązaniu moralnym, wymianie czy podzielanych normach współżycia społecznego. Członkowie wspólnot mogą być zorientowani na dobro wspólne lub „tylko” wspólne przeżywanie (jakichś emocji, na określonym terenie); doświadczają różnej perspektywy trwania tych wspólnot i własnej przynależności – od całonocnej po chwilową i terażniejszą.

¹⁸ K. Illeris, *op. cit.*

¹⁹ A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, *W uwięzi więzi (społecznych)*, „Societas/Communitas” 2006, nr 1(1).

Wielu andragogów odwołuje się do koncepcji społecznego uczenia się, bazującej na uczestnictwie w zróżnicowanych „całościach” społecznych (grupy, sieci, społeczności), w warunkach, które są nieprzewidywalne, nowe, nieoczekiwane, generujące konflikty. To potencjał całości społecznych, opartych na zróżnicowanych powiązaniach tradycyjnych (więzi), rynkowych (wymiany) czy kulturowych (podzielania znaczeń), tworzy przestrzeń społecznego uczenia się, które można określić jako: działanie, refleksję, komunikację i negocjację²⁰.

Wydaje się, że współczesna debata nad formami społecznej integracji pozwala wyodrębnić dwie kategorie społeczności. Te, których immanentną cechą jest wspólnota (różnych elementów społecznej formy integracji, np. tradycji, potrzeb, zainteresowań, miejsca itp.) oraz te społeczności, które opierają się na różnicy jako kategorii – być może paradoksalnie – wymagającej społecznej integracji dla negocjowania, prowadzenia dyskursu, wytwarzania czy ujawniania odmienności²¹. Opierając się na tym rozróżnieniu, można mu przyporządkować pojawiające się w teoriach andragogicznych koncepcje traktujące o społecznych formach uczenia się dorosłych, takich jak: społeczności uczące się, społeczności estetyczne, społeczności praktyki czy sieci uczenia się. Jednocześnie należy podkreślić, że cechą charakterystyczną opisywanej przestrzeni uczenia się jest uczestnictwo jednostek w wielu formach społecznego uczenia się, łatwość przechodzenia z różnych form społecznej integracji, przepuszczalność ich granic i zachęcanie do korzystania z wiedzy różnych wspólnot (form społecznej integracji). Społeczne uczenie się przestaje koncentrować się wyłącznie na naśladowaniu i obserwacji, staje się, jest konstruowane przez uczestnictwo jednostki w różnych formach społecznej integracji.

Tabela 1. Przykładowy podział wybranych koncepcji form społecznej integracji a rodzaj uczenia się

	społeczność wspólnoty	społeczność różnicy
uczenie się adaptacyjne – (transmisyjno-kwalifikacyjne)	społeczności uczące się	otwarte sieci uczenia się
uczenie się emancypacyjne – (biograficzno-kontekstowe)	społeczności praktyki	społeczności estetyczne

Źródło: opracowanie własne.

²⁰ T. Jansen, M. Finger, D. Wildemeersch, *Reframing Reflectivity in view of adult education for social responsibility*, [w:] *Adult Education and Social Responsibility*, red. D. Wildemeersch, M. Finger, T. Jansen, Frankfurt am Main 1998; D. Wildemeersch, *Paradoxes of social learning: Towards a model for project-oriented group work*, [w:] *Project Studies – a late modern university reform?*, red. J.H. Jensen, H.S. Olesen, Roskilde 1999.

²¹ Szerzej: E. Kurantowicz, *Uczelnia jako społeczność ucząca się*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.

Zakończenie. Społeczny wymiar uczenia się a inne podejścia teoretyczne

Społeczny wymiar uczenia się często staje się polem dla polemiki z głównymi założeniami różnych andragogicznych koncepcji lub też jest włączany i podkreślany jako immanentny element teorii. Przykładem jest koncepcja uczenia się biograficznego, w której „refleksja i samorefleksja są istotnym punktem wyjścia”²². Ta koncepcja unika podziałów na nieformalne, pozaformalne czy formalne uczenie się, ale koncentruje się na narracji (opowiadaniu) o własnym życiu jako podstawowym instrumencie uczenia się²³. Opowiadanie historii życia czy też jakiegoś dominującego aspektu tegoż (np. edukacyjnego) pozwala nie tylko na doświadczenie „siebie” i własnej opowieści, ale również jest procesem opowiadania „innym”, „z innymi”, „dla innych”. Jest procesem konstruowania zarówno własnej interpretacji życia, jak i interpretacji własnych doświadczeń, zdarzeń wraz „z innymi” czy „przez innych” uczących się (uczestników i edukatorów).

Ten społeczny wymiar uczenia się biograficznego zaznacza się również w koncepcji Pierra Dominice’a „uczenia się z naszego życia” – wprowadzenie takiej formuły kształcenia w instytucjach edukacyjnych pokazało, jak historia życia może stać się biografią o potencjale edukacyjnym²⁴. Historia życia jest „tylko” historią, natomiast jej potencjał edukacyjny (uczenia się) może ujawnić się w procesie narracji, opowiadania – nie tylko samorefleksji, ale również w kontekście społecznym, współinterpretowania zdarzeń.

Ten aspekt podkreśla także Peter Alheit, akcentując społeczny wymiar uczenia się biograficznego związany nie tylko z innymi osobami, dzielącymi interpretacje historii życia, ale przede wszystkim ze środowiskiem uczenia się. Do niego należą instytucje, z którymi zawsze powiązane jest uczenie się biograficzne²⁵.

Podobnie jest z koncepcją uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, której zarzuca się słabą obecność społecznego wymiaru w procesach transformatywnego uczenia się. Debata wokół społecznego wymiaru teorii dotyczy raczej wskazania do ponownego odczytania źródeł teoretycznych koncepcji (teorie J. Habermasa) oraz wskazania praktyk edukacyjnych, które dotyczą krytycznych zaangażowań uczących się w zmianę²⁶.

²² A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 4, s. 17.

²³ *Ibidem*.

²⁴ P. Dominice, *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco 2000.

²⁵ P. Alheit, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2.

²⁶ T. Fleming, *Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie. Odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1.

Sądzę, że przedstawiony obszar pytań pozwala wierzyć, że społeczny wymiar uczenia się wciąż nie jest obszarem zamkniętym dla andragogicznych analiz i badań procesów uczenia się.

ON SOCIAL LEARNING IN CURRENT DISCOURSE ON ADULT EDUCATION THEORIES. COLLECTION OF DOUBTS

Summary

The authoress analyses the social dimension of learning present in selected adult education theories. The said dimension is evolving from imitation and mechanical perception of others, passing through the stages of experience in a social world, modelling and transmissions, to eventually reach the point of activity and participation of individuals in societies or constructing social reality. The prerequisite to social learning is always direct or indirect presence of others. The authoress puts forward the argument that social learning should be considered in the perspective of change and quality of contemporary social relations (including the pedagogical ones), contexts of learning and pan-pedagogical orientation in andragogical analyses as well as in the perspective of principal transformations of today's forms of social integration. In the final conclusions, the authoress presents a theoretical proposal of analyzing the social dimension of learning based on forms of social integration and the type of learning (adaptational one, emancipatory one), and points out the links between the analysed issue and other theoretical approaches.

Keywords: adult learning, social learning, contexts of learning, learning community

Monika Noworolnik

UCZENIE SIĘ KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH W SPOŁECZNOŚCIACH PRAKTYKI – STUDIUM PORÓWNAWCZE

Uczenie się w miejscu pracy jest obecnie coraz częściej podejmowanym zagadnieniem w badaniach z zakresu edukacji dorosłych. Badacze oscylują wokół wielu rozmaitych kwestii, dotyczących między innymi rozwoju zasobów ludzkich, zarządzania organizacją czy nabywania kompetencji zawodowych. Przyjmując różne perspektywy rozumienia uczenia się w miejscu pracy, ukazują tylko jak niejednoznacznym i złożonym jest ono zjawiskiem. Poważnym wyzwaniem, a może tylko złudną nadzieją, staje się zatem podanie jedynej, precyzyjnej definicji uczenia się w miejscu pracy. W rzeczywistości przejawia się ono w wielu różnych wymiarach teorii i praktyki. Badania Tary Fenwick¹, profesor z Uniwersytetu w Stirling w Szkocji, nad istniejącym dorobkiem naukowym w tym obszarze, pozwalają znacznie uporządkować myślenie o edukacji w organizacjach oraz ukazują, z jak jakościowo odmiennym zjawiskiem stykamy się, projektując badania nad uczeniem się w organizacjach. Swego rodzaju „mapa” poszczególnych ujęć teoretycznych zamieszczona w jej artykule² ma postać ośmiu grup kategorii. Są to: uczenie się jako nadawanie sensu w refleksyjnym dialogu, niepowiązane ze sobą, odrębne płaszczyzny uczenia się, sieci transmisji informacji, społeczność praktyki, osobowy rozwój jednostki, indywidualne nabywanie wiedzy lub tak zwany kapitał ludzki, podejście współuczestniczące i wzajemnie formujące się oraz rozwój jednostki w społeczności uczących się. Prowadzony przeze mnie projekt badawczy można wpisać w kilka z wyżej wymienionych kategorii. Dyskursem, którym będę zajmować się w niniejszym artykule, a który wyraźnie dominuje w moich badaniach, jest uczenie się w społeczności praktyki³. W tym podejściu uczenie się jest rozumiane jako uczestnictwo zanurzone we wspólnym działaniu praktykujących ze sobą grup, dzielących to samo środowisko pracy i połączonych tą samą, wspólną tożsamością.

¹ T. Fenwick, K. Rubenson, *Taking stock: a review of research in learning in work 1999-2004. Proceedings of the International Researching Work and Learning Conference*, Sydney 2005.

² T. Fenwick, *Workplace 'learning' and adult education. Messy objects, blurry maps and making difference*, „European Journal for Research on the Adult Education and Learning of Adults”, vol. 1, no. 1-2, 2010, s. 79-95.

³ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge 1991.

Projekt badań w polskim i duńskim środowisku pracy

Badania prowadziłam w dwóch sklepach odzieżowych, przez okres trzech i sześciu miesięcy, by porównywać ze sobą oba środowiska pracy. Pierwszy butik, należący do francuskich właścicieli, znajdował się w jednej z polskich galerii handlowych. Badanie dotyczyło zespołu pracowniczego, liczącego cztery młode kobiety o podobnym stażu i zbliżonym do siebie wieku (23, 24 lata, 27 i 29 lat). Kobiety te zatrudniono w tym samym czasie, przy przejęciu spółki. Drugi z butików, szwedzkiej firmy, mieścił się w Danii. Wówczas uczestniczkami badań były trzy kobiety różniące się doświadczeniem zawodowym oraz będące w różnym wieku (48, 46 i 25 lat).

Głównym celem moich badań było zrozumienie zjawiska uczenia się i nabywania kompetencji społecznych przez pracowników butików odzieżowych. Postawiłam następujące pytania badawcze:

- Jaki potencjał edukacyjny tkwi w badanym środowisku pracy?
- W jaki sposób i jakich umiejętności społecznych pracownicy uczą się w miejscu pracy?

Wybrałam podejście jakościowe w porządku adekwatnym do analizy zagadnienia uczenia się i nabywania kompetencji społecznych w miejscu pracy. Wymienione pytania badawcze wymagały użycia w moim postępowaniu badawczym metody etnograficznej. Do rejestracji obserwacji wykorzystałam określone narzędzie, a był to tak zwany dziennik badacza. W badaniach sięgałam również po technikę wywiadu narracyjnego, która uzupełniła moje obserwacje. W Polsce badania prowadziłam metodą obserwacji uczestniczącej, gdyż byłam przez pewien czas jednym z pracowników sklepu, natomiast w Danii, z powodu problemu z dostępem, w badanym przeze mnie środowisku pełniłam rolę gościa, wykorzystując obserwację – według typologii Moniki Kostery⁴ – nieuczestniczącą, bezpośrednią.

Do interpretacji wyników badań wykorzystałam model trzech wymiarów uczenia się, opracowany przez duńskich badaczy Christiana Helmsa Jørgensena i Nielsa Warringa⁵, według których uczenie się w miejscu pracy zależy od wymiaru: techniczno-organizacyjnego, społeczno-kulturowego oraz wymiaru związanego z uczeniem się biograficznym. Pierwszy z nich zawiera w sobie podział pracy, niezależność i adekwatność stanowiska do posiadanych kompetencji, przydatność posiadanych kwalifikacji na danym stanowisku oraz występowanie możliwości komunikacji i interakcji w obrębie danego środowiska. Drugi wymiar w tym modelu, społeczno-kulturowy, odnosi się do

⁴ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2005, s. 108.

⁵ Ch.H. Jørgensen, N. Warring, *Learning in the workplace: the interplay between learning environments and biographical learning trajectories*, [w:] *idem, Adult education and the labour market*, VII B, Copenhagen 2003.

takich elementów jak: społeczność praktyki lub wspólnota interesów, kultura miejsca pracy, polityczny wymiar pracy czy relacje w pracy. Uczenie się biograficzne to ciągle konstruowana na nowo wiedza i umiejętności skumulowane w indywidualnym doświadczeniu, dziejącym się w ciągu całej historii życia jednostki. Ten ostatni wymiar uczenia się, mimo iż rozważany i opisany w moim projekcie naukowym, nie będzie rozwijany poniżej. Stanowi on odrębny temat, którego niniejszy artykuł nie dotyczy. Przejdę teraz do omówienia wyników badań.

Analiza porównawcza wyników badań

Poniższa część zawiera analizę danych empirycznych, uporządkowanych według postawionych pytań badawczych oraz kategorii opisowych, wyłaniających się kolejno z zebranego materiału badawczego.

Środowisko pracy jako środowisko edukacyjne

W badanym środowisku analizowałam kontekst uczenia się, ową przestrzeń edukacyjną, jaką oferuje dane miejsce pracy zarówno w wymiarze techniczno-organizacyjnym, jak i tę, którą tworzy społeczno-kulturowy wymiar badanego środowiska.

Techniczno-organizacyjny wymiar uczenia się

Choć na pierwszy rzut oka oba butiki funkcjonowały na podobnych zasadach, prowadzone zarówno w Danii, jak i w Polsce badania ukazały występujące różnice w obszarze jakościowym. Począwszy od asortymentu sklepu, poprzez typ klientów odwiedzających butik (wiek, narodowość itp.) oraz ich podejście do asystentów sprzedaży, aż po same relacje panujące między pracownikami czy też ich podejście do klienta. W sposobie organizacji tych miejsc zaobserwowane różnice miały istotny wpływ na jakość uczenia się kompetencji społecznych. Biorąc pod uwagę układ przestrzenny miejsc pracy, w Danii wchodzenie w codzienne kontakty i relacje pracowników było możliwe dzięki odpowiedniemu zaaranżowaniu otwartej przestrzeni wewnątrz budynku galerii handlowej oraz zwrócenie butików „ku sobie”. Badania pokazały, iż takie zaaranżowanie przestrzeni umożliwiało bezpośrednią komunikację i sprzyjało nawiązywaniu bliskich, sąsiedzkich relacji, wspierając i zachęcając przy tym do współpracy wszystkich pracowników. Natomiast w Polsce stanowiska pracy w obrębie każdego butiku były architektonicznie odizolowane zamkniętymi pomieszczeniami, co zdecydowanie stanowiło barierę w tworzeniu się naturalnych więzi międzyludzkich i integracji wewnątrz całego centrum handlowego. Praca w butikach należącym do szwedzkiej firmy odzieżowej, prosperującej na duńskim rynku, charakteryzowała się w porównaniu z Polską bardziej komfortowymi warunkami pracy: krótszy czas trwania zmiany, więcej dni wolnych i bardziej

satysfakcjonująca pensja. Różnice w organizacji tych miejsc wynikają zapewne również z odmiennych uwarunkowań społeczno-kulturowych obu krajów oraz z poziomu ich rozwoju gospodarczego. W porównaniu z państwami skandynawskimi Polska to mniej zamożny, o zupełnie inaczej zorganizowanym ustroju demokratycznym kraj, który stosunkowo krótko funkcjonuje według zasad wolnego rynku. Jak przekonałam się prowadząc badania, nasza gospodarka kapitalistyczna w sektorze usługowym preferuje konkurencyjność i nastawiona jest na zysk. Niejednokrotnie mogłam zaobserwować, jak ten sposób myślenia przenosi się do centrów handlowych, nawet na najniższe szczeble systemu, i prowadzi do bogacenia się określonych grup poprzez wdrażanie rozmaitych procedur nastawionych na pomnażanie pieniądza. Niestety, nierzadko odbywa się to kosztem pracowników czy też klientów (słaba opieka socjalna, minimalna pensja, spadek jakości towarów, traktowanie klientów i pracowników dosyć przedmiotowo, w sposób masowy itp.). Stąd też polskie środowisko pracy dało mi się poznać bardziej jako rywalizujące niż wspierające, gdzie relacje i zawierane znajomości były czasowe i powierzchowne. Już sami klienci byli bardzo wymagający, pretensjonalni, a nierzadko również agresywni. Dawało się z ich strony odczuć, iż traktują pracę sprzedawcy jako zawód „drugiej kategorii”, którego asystenci sprzedaży powinni się wstydzić. Charakter wykonywanej pracy i stanowisko były przez pracowników traktowane przejściowo, a praca podjęta była bardziej z potrzeby zarobkowej niż z wewnętrznych preferencji. Zatrudnione osoby trafiły tam bardziej przez przypadek, niż świadomie ją wybrały. Na szczęście jednak kapitalizm nie jest wszędzie obecny w takiej samej formie. Podczas gdy w Polsce branża odzieżowa dosłownie walczyła o klienta, w Danii środowisko handlowe okazało się bardziej przyjazne ludziom. Tam kapitalizm miał wyraźnie łagodniejszą postać. Klienci byli życzliwi i uprzejmi, wyraźnie też szanowali inne osoby i ich pracę, nawet, gdy było to „tylko” sprzedawanie. Same sprzedawczynie stwierdziły, że nie mają żadnych trudnych klientów. Kobiety zatrudnione w duńskim butiku wybrały tę pracę świadomie i lubiły ją, wiążąc z nią najbliższą przyszłość. Jednak, w przeciwieństwie do Polski, duńskie społeczeństwo zaliczane jest do typu kobiecego⁶, gdzie podobnie ceni się zarówno pracę o charakterze biurowym, jak i pracę w sektorze usługowym.

Spółeczno-kulturowy kontekst uczenia się

Przyjrzyjmy się teraz kulturze organizacji z punktu widzenia toczącego się wewnątrz życia społecznego. Badania pokazały, iż główna różnica obu badanych środowisk dotyczyła funkcjonowania społeczności praktyki. W duńskim butiku można było ją wyraźnie dostrzec, natomiast w polskim pierwotna społeczność funkcjonowała tylko do pewnego momentu, a potem nastąpił jej rozpad. Ponowne zbudowanie wspólnoty

⁶ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007, s. 297.

praktyki okazało się niemożliwe, grupa pozostała na etapie zespołu zadaniowego, który realizował założone cele. W Danii, w społeczności asystentek sprzedaży, funkcjonowała wspólnota. Wszystkie pracujące tam kobiety miały bardzo dobry kontakt zarówno ze sobą, jak i z pracownikami z sąsiednich butików. Występowanie takiej sieci powiązań tworzyło społeczność praktyki, nie tylko w obrębie jednego sklepu, ale kilku, dając dostęp do wspólnych doświadczeń oraz wiedzy wytwarzanej i dzielonej przez członków tej wspólnoty. Panowało zrozumienie, współpraca i wzajemne zaufanie. Konflikty pojawiały się rzadko. Partnerskie relacje występowały również między kierownikiem a pracownikami. Sprzyjało to wysokiej motywacji do podejmowania pracy, dając możliwość zaangażowania się w codzienne zajęcia, a tym samym do uczenia się.

Jako kierownik sklepu jestem odpowiedzialna za rezultaty sprzedaży, a więc moim zadaniem jest przypomnianie dziewczynom, po co tu jesteśmy; mówię im: Dziewczęta musimy sprzedawać, musimy mieć dobre rezultaty, ponieważ moim zadaniem jest przedstawić dobre wyniki naszej pracy. Moje dziewczyny są wspaniałymi pracownikami, a ja daję im sporo przestrzeni, wolności... Myślę, że to źle, kiedy patrzysz na pracowników jak na gorszych od ciebie ludzi. Myślę, że istotna jest w tej relacji dobra, partnerska komunikacja (Kierownik sklepu, Dania, 45 lat).

W Polsce miałam trudność z uchwyceniem takiej sieci powiązań między pracownikami. Częściej tworzyły się wspólnoty w obrębie małych grup znajomych. Wynikało to stąd, że pracownicy często zmieniali miejsce pracy, które traktowane było tylko jako „przejściowe”, tymczasowe. Społeczności praktyki w obrębie danego miejsca pracy szybko ulegały rozpadowi. W zamian tworzyły się tam zamknięte i dominujące kliki, w których o przyjęciu do grona decydował stopień znajomości. Grupy te, choć dawały wsparcie swoim członkom, jednocześnie izolowały ich od wpływów grup pracowniczych. Wspólnoty takie silniej wiązały ludzi, niż wspólnoty tworzące się w obrębie danego butiku. W ten sposób społeczności praktyki tworzyły się raczej na zewnątrz, niejako poza miejscem pracy, ale silnie oddziaływały na relacje w niej panujące. Zanim nastąpiło odgórnie zarządzane sformalizowanie miejsca pracy, stosunkowo wcześniej w butikach wytworzyła się pewna kultura pracowników. Dominującą i podstawową wartością teżę wspólnoty była równość i nieformalny podział zadań.

Odpowiedzialność za nasze miejsce pracy czuła każda z nas... tak samo jak każda z nas czuła zaangażowanie w wykonywanie swojej pracy (Asystent sprzedaży, Polska, 29 lat).

Wprowadzenie struktury w miejscu, gdzie pierwotnie jej nie było, oraz fakt, iż pracownicy sami zdążyli wypracować sobie własny system funkcjonowania sprawiło, że narzucenie nowego ładu w tych okolicznościach okazało się szkodliwe dla dalszego trwania społeczności praktyki. Po wyłonieniu kierownika z członków zespołu, utrzymanie partnerskich relacji przestało być w ogóle możliwe. Owocem tych zmian było skłócenie i zniechęcenie personelu do dalszego wykonywania pracy, pojawienie się niejasnych zasad funkcjonowania w roli sprzedawcy, brak współpracy oraz ogólnie zła

atmosfera. Hierarchia była nieakceptowana, ponieważ – według badanych – kierownik nie posiadał ani cech lidera, ani tym bardziej doświadczenia na tym stanowisku pracy. Odejście jednego z członków personelu i przyjęcie nowej asystentki na jego miejsce doprowadziło w końcu do całkowitego rozpadu istniejącej wspólnoty.

Kultury sprzedawców

Analizując wyniki prowadzonych badań dostrzegłam interesującą kategorię opisową, którą określiłam mianem kultury sprzedawców. Każde miejsce pracy posiada inną kulturę organizacji, która stanowi swego rodzaju kontekst uczenia się. Kultura danego miejsca pracy jest nabywana, a zarazem współtworzona przez asystentów sprzedaży. W jej obrębie istnieje przestrzeń społecznego uczenia się, związana z uczestnictwem w tej kulturze, z uczeniem się przynależności do danej społeczności oraz z codziennym praktykowaniem, czyli uczeniem się wykonywania swojej roli zawodowej – zgodnie z teorią uczenia się sytuacyjnego Etienne Wenger⁷. Uczenie nigdy nie jest statyczne i nie odbywa się na zasadzie prostego przyswajania informacji, ale jest procesem dynamicznym, ciągle dziejącym się. Opiera się na zachodzących zmianach w zastanej kulturze, poprzez negocjowanie przez jej członków znaczeń, nadawanie sensów, czy też wprowadzanie nowych wzorów postępowania i tym podobnych. Z czasem prowadzi do wytworzenia zupełnie innej od pierwotnej, nowej kultury sprzedawców. Będąc w środowisku, zaobserwowałam pewne przyjęte modele postępowania, które pozwoliły na stworzenie swoistej typologii kultury asystentów sprzedaży, pomocnej w rozumieniu funkcjonowania tego środowiska.

Pracownicy obu sklepów odzieżowych tworzyli odmienne, swoiste kultury sprzedawców. Ich praca polegała głównie na nawiązaniu kontaktu z klientem, prezentacji dostępnego asortymentu oraz doradzaniu w wyborze towaru, jeśli zaistniała taka potrzeba, aż po etap finalizacji sprzedaży. Jednak „bycie w roli” asystenta sprzedaży to nie tylko pośredniczenie w transakcji wymiany towaru na środki płatnicze. Mimo tego, że sprzedaż, najprościej ujmując, jest rodzajem wymiany dóbr, to jest też sytuacją, w której spotykają się ludzie (aktorzy społeczni) wchodzący ze sobą w interakcje. Mają oni względem siebie pewne oczekiwania oraz indywidualne cele i w ten sposób mogą na siebie oddziaływać. Zgodnie z definicją Jana Borkowskiego⁸, jeśli w takim spotkaniu jednostki wywierają na siebie wpływ, to w nieunikniony sposób wiąże się on z wykorzystywaniem umiejętności społecznych. Prowadzone przeze mnie badania pokazują, że sprzedaż jest czymś więcej, niż tylko czystą wymianą. To spotkanie ma specyficzne ramy społeczne tworzone przez: cel, miejsce, bohaterów i ich oczekiwania oraz za każdym

⁷ E. Wenger, *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge 1999.

⁸ J. Borkowski, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa 2003, s. 108.

razem różny kontekst. Sprawia to, że znaczenie sprzedaży dla uczestniczących w tym akcie społecznym ludzi jest za każdym razem inne. Ma ona zawsze charakter pewnej gry społecznej. Na użytek interpretacji moich badań skonstruowałam trzy kategorie, za pomocą których opisuję badaną kulturę sprzedawców. Kategorie te nazywam perspektywami, które kształtowały sposób myślenia i działania w badanych środowiskach. Pierwsze dwie postawy – metaforycznie przeze mnie nazwane – dostrzegłam w polskich warunkach. Jedną z nich to „perspektywa patrzenia ze sklepowej półki”, określona tak ze względu na jakość i rodzaj doświadczenia pracujących tam osób. Główną cechą tej grupy było postrzeganie procesów, dziejących się zjawisk, w tym również swojej obecnej pracy, jako ulotnych i tymczasowych. W związku z tym ludzie tych cechował egoizm, wyrachowanie i brak zaangażowania w wykonywaną pracę, nie występowało także utożsamianie się z rolą asystenta sprzedaży. Sprzedawcy nawiązywali płytkie, powierzchowne i krótkotrwałe lub wręcz interesowne relacje. W kwestiach moralnych przyznawali wyższości względem ekonomicznym nad względami dobra społecznego. Członkowie tej grupy wprost reprodukowali zasady biznesowej gry, w której uczestniczyli. Powielali je, a nierzadko rozwijali na własny użytek tak, aby dawały one określone korzyści, nawet jeśli odbywało się to kosztem innych.

Sam przebieg pracy jest każdego dnia podobny, obowiązki najczęściej związane są z obsługą klienta i utrzymaniem sklepu w określonym standardzie, z wyjątkiem gdy wypadają dni z dostawą, ewentualnie gdy pojawią się nowe sytuacje, nieszablone [...]. Praca nie jest całym moim życiem i nie ma wpływu na to, kim jestem i podejście, tworzenie relacji jakby klient – obsługa to tylko mały element życia, więc nie wpływa to bezpośrednio na mój nastrój, ewentualnie chwilowo wyprowadza mnie z równowagi i upewnia, że... właśnie ludzie są różni. Potrzebny jest profesjonalizm i umiejętność oddzielania pewnych kwestii (Asystent sprzedaży, Polska, 24 lata).

Dzisiaj liczy się tylko doświadczenie. Nie zamierzam tu pracować całe życie [...] Najlepiej to mieć własną firmę (Kierownik sklepu, Polska, 24 lata).

Drugą kategorią to „perspektywa uwikłanego sprzedawcy”, a reprezentują ją ci asystenci sprzedaży, których cechowało poczucie, że nie pasują do środowiska, w jakim się znaleźli. Wykonują pracę jedynie dla zdobycia środków na swoje utrzymanie. Praca w butikach odzieżowych ich nie satysfakcjonowała, podobnie też nie angażowali się w podejmowane zajęcia, dostrzegalny był brak w nich pasji do wykonywania swojego zawodu. Mimo że jest to praca zapewniająca kontakt z ludźmi, którą w gruncie rzeczy cenili sobie wysoko, czuli się nią zniewoleni. Uważali wręcz, że wykonywanie tego typu pracy w opresyjnym według nich środowisku odbierało im ich godność osobistą. Wpływ na to mieli zarówno klienci, którzy postrzegali zawód sprzedawcy dość stereotypowo i nie byli życzliwi dla asystentów, oraz sam pracodawca, poprzez wprowadzenie agresywnej polityki, umniejszającej wartość wykonywanej pracy oraz pomijającej w swych założeniach podstawowe potrzeby pracowników. Tych sprzedawców interesowało raczej

to, jak wypłatać się z tej gry, której zasady definiowali jako nierówne, gdyż z założenia znajdowali się na pozycji przegranych. Niezwykle krytyczni i świadomi twardych zasad funkcjonujących w tym środowisku, jednocześnie zagubieni w nim, starali się odnaleźć siebie. Ich celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób wyzwolić się z tego systemu, nie rezygnując z zarobku, i czy w ogóle jest to możliwe?

Typowy dzień pracy? Straszne nudy, męczarnia, monotonia i tyle (Asystent sprzedaży, Polska, 23 lata).

Lubię klientów normalnych, którzy nie mają pretensji o wszystko, a nie lubię takich, którzy... no, cwaniaków po prostu... albo takich, którzy traktują ciebie gorzej niż ten mebel tam w sklepie (Asystent sprzedaży, Polska, 29 lat).

Ostatnia kategoria w tej typologii dotyczy środowiska duńskiego. Zaobserwowana tam „perspektywa zatroskanego sprzedawcy” charakteryzowała się przede wszystkim prawdziwym zaangażowaniem w wykonywany zawód. Praca stanowiła ogromną wartość samą w sobie, gdyż zatrudnione osoby wybrały ją celowo, świadomie. Głównym celem zatrudnionych tam asystentek sprzedaży było nawiązywanie pozytywnych relacji międzyludzkich, opartych na zasadzie szczerości i równości we wzajemnych kontaktach. Znajomości te były bardzo silne, często przenosiły się ze sfery zawodowej na prywatną. W tej grupie satysfakcja i szczęście innych osób było najważniejsze. Proces sprzedaży był rozumiany i nazywany jako „pomaganie” lub „doradzanie” klientom.

Nigdy nie daję rad klientowi na temat ubioru, gdy jest z przyjaciółką lub mężem (Asystent sprzedaży, Dania, 25 lat).

Naprawdę bardzo lubię klientów, którzy potrzebują mojej pomocy [...]. Wiem kiedy potrzebują mojej pomocy (Asystent sprzedaży, Dania, 44 lata).

Oto dlaczego jestem tutaj. Praca w sprzedaży jest zajęciem, które jest podobne do pracy w szpitalu, do pracy z ludźmi, gdzie też musisz się nimi zająć, wziąć odpowiedzialność. Bardzo lubię moje obowiązki w pracy: kontakt z ludźmi, pomaganie im i doradzanie na przykład w doborze ubrań, które do nich pasują (Kierownik sklepu, Dania, 45 lat).

Kompetencje społeczne związane ze sprzedażą

W pewnym sensie kompetencje społeczne są jednoznaczne z umiejętnościami zawodowymi, tak jak je definiuje Michael Argyle⁹. Zwłaszcza, jeśli mówimy o profesjach związanych z usługami, do których zaliczają się branże handlowe. Gdy pracownicy chcą efektywnie zakończyć proces sprzedaży, wtedy po prostu muszą użyć nabytych kompetencji społecznych i to pomimo tego, że jakość profesjonalnej obsługi klienta może być inaczej rozumiana w danych środowiskach pracy. Zatrudnione w butikach odzieżowych kobiety, zarówno w Danii, jak i w Polsce, w ramach wykonywania

⁹ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999, s. 133-134.

czynności związanych z zawodem miały możliwość uczenia się umiejętności społecznych. Oczywiście w zależności od tego, które kompetencje wywodziły się z danej kultury narodowej, oraz na ile były one oceniane jako przydatne z punktu widzenia samych pracowników. Moje badania pokazały, iż w tej profesji umiejętności zawodowe i społeczne są ze sobą powiązane. W codziennym praktykowaniu w miejscu pracy asystenci sprzedaży uczyli się, jak wykorzystywać w swoim zawodzie wcześniej nabyte kompetencje społeczne, tak jak działało się to w Polsce, lub uczyli się nowych, jak czynili to pracownicy duńskich butików. W Danii dosłownie zabiegano o poczucie szczęścia innych ludzi, gdyż stanowiło to istotny element wartości w ich środowisku. Pracownicy butiku uczyli się kompetencji związanych z pomaganiem zarówno kupującemu, jak i sobie nawzajem. Szczególnie podczas obsługi klientów uczyli się profesjonalnego podejścia do nich, rozpoznania ich potrzeb, nawiązywania kontaktu, a czasem dłuższych relacji, umiejętności przekonywania do swoich racji, radzenia sobie w sytuacjach stresowych lub konfliktowych, z tak zwanym trudnym klientem, elastyczności, skutecznej autoprezentacji oraz wzbudzania zaufania i sympatii u innych.

Uczenie się kompetencji społecznych w obrębie społeczności praktyki

Uczestnictwo w społeczności praktyki tworzyło również przestrzeń do nabywania kompetencji społecznych. Umiejętności inicjowania oraz podtrzymywania kontaktów interpersonalnych były bardzo istotne przy tworzeniu owych wspólnot. Stawały się niemal wyznacznikiem społeczności praktyki. Uczenie się zachodziło w sytuacjach społecznych – codziennych interakcjach, kiedy asystenci spotykali się ze sobą lub gdy nawiązywali relacje z klientami podczas sprzedaży. Wchodzenie w rolę sprzedawcy i jej konstruowanie związane było z profesjonalną obsługą w całym procesie sprzedaży, co również przyczyniło się do rozwoju umiejętności społecznych. Warto podkreślić, iż podejmowanie interakcji z innymi było jedną z najbardziej rozwijających aktywności, jaką ten typ pracy mógł zaoferować pracownikom. Żadne inne umiejętności nie były aż tak niezbędne w tym miejscu, jak właśnie umiejętności „miękkie”. Mimo to w polskim środowisku asystenci sprzedaży nie uczyli się kompetencji społecznych związanych z funkcjonowaniem we wspólnocie grupy pracowniczej. Zmiana w miejscu pracy, brak zaangażowania i więzi społecznej okazały się istotną barierą w uczeniu się tych kompetencji. Nabywanie umiejętności społecznych w obrębie danej grupy pracowniczej, ich rodzaj i jakość, szczególnie zależało od występowania społeczności praktyki w tych środowiskach. W szerszym kontekście uczenie się i sposób rozumienia zależał też od kultury narodowej danego państwa. W Danii, w społeczeństwie wyraźnie nastawionym na współpracę, asystenci uczyli się partnerstwa, wsparcia, pomocy, tolerancji dla innych osób, postawy otwartej, bez uprzedzeń wobec innych w początkowym kontakcie

z osobą, cierpliwości i komunikatywności. Z kolei w Polsce, w kraju, gdzie większą uwagę przywiązuje się jednak do klienta i zysku niż do relacji panujących w grupie, pracownicy nabywali kompetencji dystansowania się do uwag klienta, doradzania mu, skutecznej autoprezentacji, miłej aparycji (uśmiech, rozmowa itd.), rozpoznawania potrzeb klienta i odpowiadania na nie, rozpoznawania klienta zainteresowanego, wywierania wpływu na ludzi i profesjonalnego podejścia do klienta.

Zakończenie

Podsumowując, mogę stwierdzić, iż jakościowa analiza badanych miejsc pozwala ukazać występujące napięcia i różnice istotne przy uczeniu się kompetencji społecznych. Przebadane środowiska pracy różnią się pod względem oferowanych możliwości uczenia się zatrudnionych w nich ludzi, jednak społeczno-kulturowy wymiar analizowanych środowisk najbardziej wpłynął na jakość nabywanych kompetencji społecznych. Badania pokazały, że istnieje w nich potencjał do nauki kompetencji społecznych sprzedawcy, nabywanych dzięki funkcjonowaniu w określonej kulturze organizacji. Jest to szczególnie istotne odkrycie pozwalające przeczyć ogólnej opinii, iż miejsca pracy, takie jak sklepy odzieżowe, nie są wcale lub są w niewielkim stopniu rozwijające. Pracownicy uczyli się różnych kompetencji społecznych, tych dotyczących sprzedaży lub tych związanych z tworzeniem społeczności praktyki, w codziennych interakcjach ze sobą oraz z klientami butików. Sprzedaż to tak naprawdę trudna sytuacja społeczna, ponieważ wiąże się z oddziaływaniem i wywieraniem wpływu. Dzięki kompetencjom staje się łatwiejsza. Posługiwanie się nimi pomaga w kontaktach z innymi ludźmi, pozwala czuć się bezpieczniej w danym środowisku lub w konkretnej sytuacji. To znaczyłoby, iż asystenci sprzedaży powinni mieć silną motywację do uczenia się tych umiejętności. Nie w każdym jednak zespole pracowników zatrudnieni uczą się tego samego i w jednakowym stopniu. Zgadzam się z Jean Lave i Etienne Wengerem¹⁰, że jednostka zawsze występuje w relacjach do innego podmiotu lub świata jako całości, który w gruncie rzeczy jest ustrukturyzowany społecznie. Tak więc obiektywne są formy i systemy aktywności, jak sprzedawanie, ale subiektywne ich rozumienie, zgodne z wartościami przyjętymi w obrębie konkretnej kultury, na przykład sprzedawców. Różnica w rozumieniu uczenia się kompetencji wynika również ze specyfiki samych kultur narodowych, z jakich badane grupy się wywodzą. W Skandynawii współpraca i partnerski stosunek jest bardzo ważny, nie tylko w miejscu pracy, ale i w życiu prywatnym. W Polsce, mimo prymatu kultury kolektywnej, nie ma przywiązania do budowania więzi opartych na zasadach równości w środowiskach pracy. Przynależność

¹⁰ J. Lave, E. Wenger, *op. cit.*

do danego państwa nie zawsze jednak determinuje podejmowanie lub zaniechanie aktywności związanej z uczeniem się pewnych kompetencji. Jak pokazały badania środowiska polskiego, zatrudnione osoby uczyły się kompetencji „miękkich” do momentu, gdy nie wyłoniono spośród nich kierownika, oraz zanim zmieniły się wartości w kulturze organizacji. Zmiany w składzie społeczności i wprowadzenie nowych zasad przez zarząd, bez negocjacji z członkami wspólnoty, sprawiły, że badana społeczność praktyki rozpadła się. Na nabywanie kompetencji w miejscu pracy niewątpliwie ma wpływ kultura danej organizacji i to wszystko, co tam się nieustannie dzieje. To właśnie w danej społeczności uczymy się pewnych umiejętności, które z jej punktu widzenia są ważne, chociażby dla jej trwania i rozwoju. Myślę, że moje badania skłaniają do głębszej refleksji nad środowiskami handlowymi prosperującymi w naszym kraju. Być może tworzenie innych środowisk pracy mogłoby przyczynić się do zmiany stereotypu sprzedawcy, jaki funkcjonuje w opinii społecznej. Zapewne nie będzie to możliwe bez zmiany w obrębie edukacji funkcjonującej w miejscach pracy.

LEARNING SOCIAL COMPETENCIES IN COMMUNITIES OF PRACTICE – COMPARATIVE STUDY

Summary

The paper compares the results of recent researches on learning social competencies in communities of practice among Polish and Danish shop-assistants. To approach the problem the authoress used the ethnographic method (both direct and participatory observation) supplemented with semi-structured interviews. As a result of a qualitative analysis of empirical data three various perspectives have been revealed, each within the scope of dominating or competitive salesmen cultures. The first one connected with acting role of shop-assistant and the second one concerning skillful moving inside a community. The quality and the type of acquired social skills depend not only on the context of national culture of a given country but, above all else, are relative to the organizational culture created by employees. Research has shown that ‘being-in’ and co-creating the community of practice gives a core opportunity to learn social competencies: first, when the employees want to get into the community and to be able to understand new culture, and later when they want to ‘play the same game on equal rules’ with other members. However, taking on new responsibilities does not always guarantee new skills even though social competencies are crucial from the standpoint of employees. Formal and non-formal changes in organizations are also essential for learning process at workplaces. Those modifications constitute context of the workplace learning, consequently supporting or hindering the learning process.

Keywords: workplace learning, social competencies, community of practice, shop-assistants’ culture

Joanna Kłodkowska

ORGANIZOWANIE CZASU W OCHOTNICZYCH HUFCACH PRACY JAKO DZIAŁANIA PORZĄDKUJĄCE ŻYCIE PRACOWNICZEJ SPOŁECZNOŚCI

Działania aktorów społecznych w ramach organizacji są „zawieszone” między jej strukturą a jednostkami będącymi jej uczestnikami¹. Według Michela Croziera strukturę organizacyjną można określić jako zespół ograniczeń narzuconych aktorom². Struktury będące produktem działań paradoksalnie zmierzają do ich „okiełznania”, uzyskania w ich zakresie ładu i porządku, planowania i egzekwowania wykonania planu działań w określonym czasie oraz kontrolowania czasu. W efekcie ma to zaowocować ograniczeniem organizacyjnej niepewności i zwiększeniem możliwości przewidywania tego, co może się wydarzyć w czasie przyszłym³. W związku z tym jednostki kształtujące struktury zyskują sposobność do myślenia o czasie, rozumienia i organizowania czasu. Poniższy tekst jest konsekwencją poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jak organizują czas pracownicy Ochotniczych Hufców Pracy? Celem badawczych dociekań jest poznanie, zrozumienie i opisanie tych działań jako porządkujących życie pracowniczej społeczności. Ta podejmowana przez pracowników aktywność jest przeze mnie traktowana jako podstawa do dalszego działania, mającego na celu wytwarzanie sposobów radzenia sobie ze zmianami doświadczanymi przez aktorów organizacyjnych, jednak w tym tekście nie opisuję szerzej owych zagadnień, lecz skoncentruję się na konstruowaniu przez pracowniczą społeczność działań organizowania czasu w OHP. Niniejszy tekst powstał w wyniku badań terenowych nad procesem radzenia sobie pracowników ze zmianami dokonującymi się w organizacji, które trwały od stycznia do grudnia 2007 roku. Teren badań stanowiła jedna z wojewódzkich placówek Ochotniczych Hufców Pracy, która stała się miejscem poznawania grupy pracowników OHP jako podmiotów tworzących procesy zaradcze w obliczu dokonujących się zmian w ich organizacji.

¹ Por. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 530-537.

² M. Crozier, E. Friedberg, *Człowiek i system, ograniczenia działania zespołowego*, Warszawa 1982, s. 77.

³ Por. *ibidem*, s. 87.

Teoretyczne i metodologiczne ramy badań

Teoretyczną podstawą badawczych poszukiwań stanowi koncepcja dwóch systemów czasu Edwarda T. Halla. Autor pisze o czasie monochronicznym (czas M) i polichronicznym (czas P), które są różnymi wariantami użytkowania czasu organizującymi ludzkie działanie. Czas polichroniczny (czas P) jest nielinearny, wydarzenia dzieją się równocześnie, w tym samym czasie, czas jest traktowany raczej jako punkt niż „droga”. Działalność według czasu P jest postrzegana jako część większej całości, uwzględniając szerszy jej kontekst⁴. Czas monochroniczny – pisze E.T. Hall – „ma charakter linearny i jest podzielony na odcinki niczym droga lub wstęga wybiegająca w przyszłość i cofająca się w przeszłość. Jest także czymś namacalnym: mówią o nim jako o zaoszczędzonym, spędzonym, zmarnowanym, straconym, nadrobionym, przyspieszonym, opóźnionym, wlokącym się lub uciekającym”⁵. Metafory użyte do opisanie czasu wyrażają sposób przedstawiania go jako ram, w które wpisywane są działania. Staje się on ogniwem, systemem scalającym, klasyfikującym i porządkującym życiowe aktywności, takie, które można nanieść na codzienne harmonogramy wyznaczone właśnie według czasu monochronicznego⁶.

W podejmowanych przeze mnie próbach poznania tego, jak pracownicy instytucji organizują czas w Ochotniczych Hufcach Pracy, posługuję się metodą monograficzną. Pojęcie metody monograficznej w literaturze metodologicznej jest niejednolite. Aleksander Kamiński sytuację tę określa mianem „zamętu”⁷. Metoda monograficzna jest nazywana niekiedy monografią pedagogiczną, metodą terenową⁸, monografią terenową⁹, monografią instytucji społecznej utożsamianą ze studium przypadku, monografią instytucji¹⁰ lub badaniami diagnostycznymi¹¹.

Słowo *monografia* zbudowane jest z dwóch elementów: gr. *monos* – jedyny oraz *grapho* – pisać. Badanie monograficzne obejmuje „jeden przedmiot, jeden fakt, jedno zagadnienie, jedną instytucję, jeden system wychowawczy, jednego pedagoga”¹². Celem

⁴ E.T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 2001, s. 25-28.

⁵ *Ibidem*, s. 28.

⁶ Por. *ibidem*, s. 25-28.

⁷ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. T. Pilch, R. Wroczyński, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 73.

⁸ A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, s. 114.

⁹ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 240.

¹⁰ J. Półturzycki, *Aleksander Kamiński*, Warszawa-Radom 2006, s. 278.

¹¹ B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1988, s. 75.

¹² I. Lepalczyk, *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. T. Pilch, R. Wroczyński, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974, s. 145-146.

monografii jest zatem opis i wyjaśnienie konkretnych działań w badanej instytucji, w badanym zdarzeniu¹³.

Przedmiotem zainteresowania monografii, według Stefana Nowaka, jest zjawisko, pewna grupa ludzi, instytucja lub konkretny człowiek, stanowiące same w sobie obiekty istotne badawczo. Natomiast zjawiska te nie są poddawane eksploracji naukowej ze względu na to, iż mogą stać się reprezentantem szerszej klasy zjawisk. Autor pisze: „zakres zjawisk objętych badaniem pokrywa się z zakresem rzeczywistości interesującej badacza jako przedmiot jego dociekań”¹⁴. Cel badań stanowi wówczas sformułowanie sprawozdania o charakterze jednostkowym czy też – „jeśli liczba obiektów jest większa niż jeden – ogólnego lub statystycznego twierdzenia sprawozdawczego”¹⁵. Twierdzenia te dotyczą także konkretnego, pojedynczego przypadku bądź przedmiotu¹⁶. Badania o takim charakterze są określone przez S. Nowaka mianem badań „z intencją jednostkową, lub też »historyczną«, z zamiarem formułowania twierdzeń na podstawie przebadania całego zakresu, o jakim się zamierza formułować twierdzenia”¹⁷. Autor zalicza do nich: badanie monograficzne, studium przypadku, badanie diagnostyczne, badanie eksplanacyjne (wyjaśniające), badanie prognostyczne¹⁸.

Metodę monograficzną w swoich badaniach traktuję jako rodzaj terenowych badań jakościowych¹⁹, które wykraczają poza opis instytucji. Posługuję się także techniką obserwacji bezpośredniej i wywiadem etnograficznym. Obserwacja bezpośrednia, według Moniki Kostery, daje badaczowi możliwość zachowania pewnego dystansu i jednocześnie zaistnienia w badaniu w charakterze gościa. Badacz stosujący obserwację bezpośrednią bada organizację na jej terenie, będąc na miejscu, ale jednocześnie nie przyjmuje żadnej roli wewnątrz organizacji, nie uczestniczy w jej pracach. Zajmuje się opisem obserwowanych zjawisk oraz może dokonywać ich interpretacji na podstawie kategorii, które pochodzą z badanego terenu²⁰. Natomiast wywiad etnograficzny, jak pisze Krzysztof Konarzewski, jest rozmową uzupełniającą obserwację uczestniczącą w badaniach terenowych. Przywołując słowa Jamesa P. Spradley’a dodaje, że „takie wywiady przypominają przyjacielskie pogawędki w przypadkowych miejscach i czasie”²¹. Specyfiką tego rodzaju wywiadu jest to, że prowadzącego wywiad badacza bardziej

¹³ B. Turlejska, *op. cit.*, s. 75.

¹⁴ S. Nowak, *op. cit.*, s. 227.

¹⁵ *Ibidem*, s. 228.

¹⁶ *Ibidem*, s. 229.

¹⁷ *Ibidem*, s. 228.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ B. Turlejska, *op. cit.*, s. 75.

²⁰ M. Kostera, *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*, Warszawa 2005, s. 102-121.

²¹ J.P. Spradley, *The ethnographic interview*, New York 1979, cyt. za: K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 122.

interesuje wiedza, którą posiada rozmówca, niż sama jego osoba. Rozmówca staje się zatem reprezentantem określonej grupy (etnicznej, subkulturowej), jest informatorem-ekspertem²².

Czynności badawcze, w ten sposób postrzegane, zmierzają do szerszego spojrzenia na poznawaną rzeczywistość. Wówczas monografia wraz z uzupełniającymi badawcze postępowanie technikami staje się opisem zjawisk i procesów społecznych, układu społecznego, który charakteryzuje się jednorodnością przypisaną jednemu tematowi, instytucji i terytorium²³. Takie zastosowanie metody monograficznej daje mi możliwość „wejścia w głąb organizacji” i obserwowania pracowniczej społeczności, jako grupy ludzi, która charakteryzuje się cechami, działaniami przypisywanymi przez Thomasa Sergiovanniego, wspólnocie wzajemnych relacji. Są to między innymi: nawiązywanie interakcji prowadzących do współpracy, zjednoczenie przez wspólne sprawy, wspólne praktyki²⁴. Członkowie pracowniczej społeczności podejmują działania przypisywane wspólnocie wzajemnych relacji, konstruując swój organizacyjny mikroświat. Odbywa się to poprzez zabieganie o trwanie grupy pracowników i ich miejsca pracy, porządek zdarzeń społecznych, będących treścią organizacyjnego życia, tworzenie i narzucanie reżimów czasowych oraz układanie według nich opowieści o OHP.

Organizowanie czasu przez pracowników Ochotniczych Hufców Pracy

Analiza opowieści organizacyjnych daje mi możliwość przyjrzenia się pracowniczej społeczności jako konstruktorom, organizatorom czasu w instytucji. Jak przypuszczam, posługują się oni czasem monochronicznym. Jest on traktowany przez nich jako narzędzie wyznaczające bieg organizacyjnego życia, jako element porządkujący zdarzenia społeczne w instytucji. Aktywność realizowana według czasu monochronicznego jest zaplanowana, dokładna i podzielona na segmenty, części, co umożliwia koncentrację na jednej rzeczy w danym czasie, pozbawiając ją przy tym kontekstu. Wiąże się to z selekcją przyciągających uwagę wydarzeń, informacji, które tworzą system wartości nadrzędnych oraz mniej lub wcale nieistotnych danych. Działania są zatem w dużej mierze skupione wokół zdarzeń zaplanowanych, inne wydarzenia przyciągają uwagę na końcu lub w ogóle się je pomija. Pracownicza społeczność OHP, porządkując

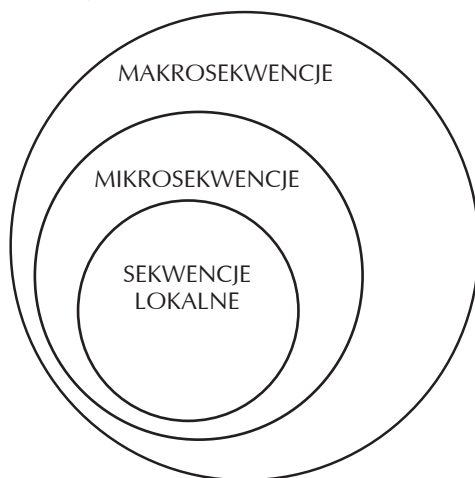
²² K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 122.

²³ Por. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 75; A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Rzeszów 2004, s. 114.

²⁴ T. Sergiovanni, *The story of community*, [w:] *Learning communities in education*, red. J. Retallick, B. Cocklin, K. Coombe, New York 1999, s. 17, cyt. za: E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 41.

opowieści organizacyjne według czasu M, dokonuje zabiegu „krojenia czasu” na poszczególne sekwencje, segmenty. Aktorzy organizacyjni nadają im w ten sposób wymiar historyczny, będący swoistą „historią powszechną OHP”, określane przeze mnie makrosekwencjami. Poprzez wykorzystanie „strukturalnych produktów” w postaci zarządzających czasem pracy organizacji dokumentów, tworzą mikrosekwencje, natomiast w wymiarze lokalnym organizują czas z perspektywy miejsca społecznego usytuowania – tu i teraz. Te trzy wymiary czasu (rys. 1) są „stopniowalne” – makrosekwencje są ogólne, powszechne i znane, choć nie są nazywane i nie są jednoznacznie identyfikowane przez osoby zainteresowane losami OHP, mikrosekwencje są dostępne wszystkim członkom organizacji w Polsce, którzy posługują się dokumentami instytucji, natomiast sekwencje lokalne są przypisane do terenu działania aktorów w badanej przeze mnie przestrzeni organizacji.

Rysunek 1. Czas monochroniczny w OHP



Źródło: opracowanie własne.

Makrosekwencje i mikrosekwencje czasu w OHP

Makrosekwencje to segmenty czasu dyktowane przez wydarzenia tworzące historię organizacji. Twórcami historycznego czasu OHP są aktorzy snujący opowieści o przeszłości organizacji i popularyzujący wiedzę o niej.

Przed wojną były junackie OHP, gdzie młodzież studiująca, ucząca się pomagała w żniwach. W innych pracach polowych, leśnych, jako ciekawostkę mogę pani powiedzieć, że jednym z uczestników był papież, Jan Paweł II. Później, po wojnie, z racji odbudowy kraju, była Służba Polsce i w ramach obrony cywilnej ona była OCE. Było to po to, żeby pomagać w odbudowie, rolnictwie. W przyszłym roku będzie 50-lecie OHP. Ta instytucja broni się, broni młodzież, a młodzież jest chętna do OHP (Dawny Komendant Wojewódzki).

Powiem pani, że na przestrzeni mojej pracy w OHP Ochotnicze Hufce Pracy bardzo się zmieniły. Bardzo. W początkowym okresie, jak przyszedłem do pracy, to działaliśmy dla ruchu młodzieżowego. W latach 80. podlegaliśmy pod Ministerstwo Obrony Narodowej, bezpośrednio pod zastępcę ministra do spraw obrony cywilnej kraju. W 1991 roku po przemianach w kraju zostaliśmy samodzielną jednostką organizacyjną skarbu państwa, podległą i nadzorowaną przez ministra pracy (Zastępca Komendanta Wojewódzkiego).

Kiedyś to były jednostki stacjonarne, zastępcza służba wojskowa, komendant przychodził pijany i kazał grać – orkiestra OHP „Międzynarodówkę”! Po wojnie to była agenda ZMW i ZMS – rodowód polityczny, organizujący Nową Hutę, potem rodowód z MON – Junackie Hufce Pracy, wojsko opiekowało się nim. Zastępcza służba wojskowa, budowali obronne bunkry. W latach 70. odcięto się od historii przedwojennej, bo nie można się było do niej przyznawać (Dawny Komendant Wojewódzki).

Mikrosekwencje – to fragmenty systemu czasowego, dzielące czas organizacji z użyciem dokumentów dyscyplinujących pracę OHP oraz poprzez ich interpretację dokonywaną przez pracowników. Jest to sekwencja czasu konstruowana przez tworzących dokumenty decydentów OHP, którą posługują się pracownicy. Stanowi ona pewne sztuczne ramy organizacyjne, będące swoistym dyscyplinującym „kagańcem”. Mikrosekwencje są widoczne między innymi w strategiach OHP, zadaniach wynikających ze strategii, harmonogramach realizacji zadań, wykazie przedsięwzięć, programach z pakietów przedsięwzięć OHP, projektach finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, sprawozdaniach z działalności, książkach raportów, dziennikach zajęć, planach pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej, miesięcznym grafiku pracy kadry, rejestrze zarządzeń kierowników jednostki oraz książkach kontroli zewnętrznych i wewnętrznych.

My tutaj pracujemy według ustaleń planu pracy, planu finansowego, który właśnie został zatwierdzony przez komendanta głównego. Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej, cele, wytyczne, dzienniki zajęć – to wszystko zostało zrobione (Kadrowa).

Jeśli chodzi o sprawozdawczość, to pamiętać, bo ciągle się mylicie: druk 10. – baza danych, ten tasiemiec, druk 11. – na rozpoczęcie roku szkolnego, 17. – średni potencjał, 21. – do zdejmowania absolwentów odchodzących z ewidencji (Komendant Hufca).

Teraz była kontrola – Urząd Skarbowy, policja skarbową, niezapowiedziane kontrole, że od jutra od 8.00 będą kontrolować w takim a takim zakresie, fundusz płac, fundusz socjalny. Zwykle to trwa około miesiąca, cele, koszty, wydatki – jeśli są naruszenia, na remonty, zasady przetargów, to komendant wojewódzki odpowiada głową, ale u nas nigdy tego nie było. Uwagi merytoryczne były – że faktury powinny być bardziej opisane (Pracownica Refundacji).

Sekwencje lokalne jako wytwór pracowniczej społeczności OHP

Sekwencje lokalne to odcinki czasu wyznaczane przez miejscowych aktorów, składające się z nierzadko nostalgicznych opowieści o tym, jak było dawniej, z sentymentalnych historii przepełnionych tęsknotą za przeszłością, nasyconych organizacyjnymi

anegdotami. Tworzone są przez doświadczonych pracowników, „zakotwiczonych” w dziejach lokalnych OHP, za pomocą odnoszenia się do okresów kierowania komendą przez poszczególnych komendantów (*Kiedy komendantem był Dawny Komendant przez kilka lat byliśmy na pierwszym miejscu wśród wojewódzkich komend w Polsce, a teraz spadliśmy na trzecią pozycję*), zmianami adresów poszczególnych jednostek (*Jak jeszcze siedzieliśmy na Warszawskiej to Ela zajmowała się szukaniem kontaktów do praktyk, teraz robi to pani Zosia*), czy pracy postaci zmitologizowanych, legendarnych. Podczas jednej ze służbowych podróży Zastępca Komendanta Wojewódzkiego zapytał, czy pani Jola zna pana X – pracownika z „dawnych czasów”. Odpowiedziała, że słyszała o nim, ale nie zna go osobiście, bo pracuje w OHP dopiero 13 lat. Komendant zaczął wspominać „dawne czasy” oraz opowiadać o panu X, osadzając swoją opowieść w przeszłości, wyznaczanej linearnie przez różnorodne wydarzenia znaczące dla organizacji. Zatem starał się o dokonanie refleksji nad minionymi OHP, „zahaczając o szerszą perspektywę”, co jest cechą posługiwania się czasem polichronicznym, jednak jego opowieść była uporządkowana chronologicznie i pokazywała drogę, jaką przeszła organizacja, co raczej oddaje charakter czasu monochronicznego.

W OHP obowiązującym wydaje się wzór kariery konstruowanej i realizowanej w jednej organizacji poprzez wieloletnią pracę w jej ramach, najlepiej na stanowiskach będących kolejnymi szczeblami organizacyjnej drabiny. Niektórzy pracownicy poproszeni przeze mnie o spotkanie, odmawiając, usprawiedliwiali się, że oni krótko pracują w „firmie” i jednocześnie wskazywali na innego aktora, który mógłby opowiedzieć mi o OHP dużo, bo długo tutaj pracuje i przeszedł w organizacji prawie wszystkie szczeble. Peter L. Berger, pisząc o procesie przekształcania historii, który jest aktywnością charakterystyczną dla *homo sapiens* od zarania jego dziejów, zauważa, że „każdy mądry stary człowiek jest teoretykiem procesu historycznego”²⁵. Odniosłam wrażenie, że czas w OHP nadaje znaczenie pracy ludzi, którzy poprzez długotrwałą więź z organizacją stają się niezastąpionymi ekspertami z zakresu wiedzy o niej, są ważni dla „firmy” i innych jej członków, niejednokrotnie stają się autorytetami dla mniej doświadczonych i zasłużonych.

Jako takiego „mądrego starego człowieka” w rozumieniu Petera L. Bergera wskazywano mi byłego komendanta wojewódzkiego, który został odwołany ze stanowiska i odszedł na emeryturę. Podczas wywiadu aktor miał problem, czy mówić o OHP „my” czy „oni”. Poprawiał się, tłumacząc, że nie powinien traktować już organizacji jako swojej, ale nie może się od tego „uwolnić”. Postać Dawnego Komendanta stała się w OHP postacią mityczną. Opowiadano o nim ścisząc głos, tak jakby to, co się o nim mówi, było zakazane stanowiło tajemnicę. Można by rzec, że Dawny Komendant,

²⁵ P.L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 2007, s. 60.

posługując się goffmanowską metaforą, był „duchem teatru”. Nie było go ciałem, ale jego historia „krążyła” pośród pracowników. Mówiono o nim, że OHP „za jego czasów” było inne (i tutaj pojawiały się porównania, odwołania do przeszłości), że się go bano, „trzymał wszystko żelazną ręką”, „nic nie uszło jego uwadze”, wszyscy pracownicy chodzili „zestresowani”, „zapominali języka w gębie”, kiedy on coś do nich mówił. Był traktowany jak absolutny autorytet w sprawach Ochotniczych Hufców Pracy. Sami wskazywali go na osobę, która może mi udzielić wyczerpujących informacji na temat „firmy”. Aktorka deklarująca pomoc w umówieniu się z komendantem na rozmowę, dając mi numer telefonu do niego, prosiła, żebym nie dzwoniła do niego, zanim ona go nie uprzedzi o moim telefonie i moim zainteresowaniu spotkaniem. Przywoływanie legendy Dawnego Komendanta, utrzymywanie z nim kontaktu, to zabiegi równoczesnego zestawiania różnych wątków z życia organizacji i poszukiwania porównań, konfrontowania ich ze sobą w tym samym czasie, tak jak to się dzieje w myśleniu polichronicznym. Wydaje mi się zatem, że znowu dochodzi tutaj do przenikania się czasu M, jako dominującego w OHP, i czasu P.

Oto opowieść Dawnego Komendanta:

Wie pani, ja w 1971 roku zaczęłam karierę, pracę zawodową w szkole rolniczej, drobny epizod, 3 lata. W 1974 roku jeszcze w mieście Z poznałam kolegę... Dawne czasy. W szkole się słyszało, że będzie mniej uczniów i będzie niebezpieczeństwo utrzymać się tylko na etacie bez nadgodzin. 15 sierpnia 1974 roku przyjechałam do miasta Y i podjąłem pracę w hufcu młodocianym stacjonarnym. Było ich wiele. Pracowały na rzecz przedsiębiorstw budowlanych, ale też mechanicznych. Były fabryki Archimedes, Pafawag. Czuło się, że ta nasza praca jest potrzebna, młodzieży i w gospodarce. Ale właśnie w tym hufcu, który mieścił się przy ulicy Lelewela przy Przedsiębiorstwie Budownictwa Miejskiego, rozpocząłem pracę jako wychowawca. Młodzieży mieliśmy bardzo dużo, 140, potem 170 osób. Bardzo dużo to było. Pracowało nas czterech: komendant, zastępca, dwóch wychowawców. Nie tak jak teraz, gdzie w 60-osobowym hufcu samej kadry wychowawczej byłoby 8-9 osób, a jeszcze obsługa i tak dalej, i tak dalej. Ale takie były czasy i trzeba było sobie radę dawać. Wtedy to była robota, nie to, co jest teraz. Trzeba się było uwijać, żeby wszystko ogarnąć.

Praca w OHP była moją pasją. Cała moja kariera – nie wiem czy to można tak nazwać – była tutaj. Dwa razy komendant główny chciał mnie zabrać do Warszawy, ale to Warszawka i człowiek czułby się wyizolowany. A tu coś osiągnąłem. Kiedy zaczynałem pracę, przyjeżdżałem na szóstą i pracowałem do dwudziestej. Lubię robić notatki i w 20-30 punktach planowałem, co mam robić. I każdy mógł przyjść, czy w dzień, czy w nocy. Lubilem wszystko wiedzieć. Nigdy nie posługiwałem się naganą. Wołałem wyciągać konsekwencje w inny sposób. To po prostu musiało być zrobione. Może byłem przykry, niektórzy mówią upierdliwy. Zostałem doceniony, wyróżniony, odznaczony (za 45 lat). Człowiek jest trochę próżny. Ale nieraz, słowo daję, więcej niż 1000 złotych nagrody. Gdy byłem młodszy, to wartością nadrzędną był układ koleżeński, przyjacielski. Teraz, u młodych ludzi wartością nadrzędną jest kasa. Dla kasy zrobią wszystko. Nie ma innych wartości. Albo jest coś do bani, albo jest coś super, nie ma pośrednich ocen (Dawny Komendant Wojewódzki).

Proces przekształcania przeszłości odbywający się w akcie interpretacji historycznej – jak zauważa P.L. Berger – tworzy przestrzeń do pojawiania się rytuałów przejścia, które są wytworem opowieści o procesie historycznym. Współcześnie – zdaniem

autora – narasta tempo, w jakim dokonuje się reinterpretacji oraz rozpowszechnia się możliwość dokonywania wyborów „na nowo różnych systemów interpretacji”²⁶. Ponowne „czytanie” własnej opowieści o życiu jednostkowym czy organizacyjnym daje nowe możliwości kontynuowania jej, uwypuklając inny jej wymiar, reinterpretując czy nawet reorganizując opowieść w taki sposób, aby stała się „podległą” ideom, które zamierza się „wcielić w życie”. P.L. Berger ukazuje ową „grę w stwarzanie świata” jako przejście transformacji i reinterpretacji własnej przeszłości. To, co było stosowne niegdyś, jest niestosowne teraz i *vice versa*. To, co było tabu, staje się *de rigueur*, to, co było oczywiste, staje się śmieszne, to, co było czymś światem, staje się tym, co musi zostać przezwyciężone²⁷.

Świat stwarzany w opowieści Dawnego Komendanta jawi się jako szczególne tło z przeszłości służące do porównywania tego, co dziś dzieje się w OHP, z tym, co działo się za czasów przeszłych, gdy on kierował „Firmą”. Aktor podkreślał rolę organizacji jako tej, która miała przysłużyć się do rozwoju gospodarczego kraju, jej funkcję w pracy z młodzieżą. Uwypuklony również został masowy charakter działań OHP, duże zapotrzebowanie na ich usługi, a także trudności związane z brakami kadrowymi i rzeszą młodzieży wymagającej pomocy.

Prawo do dokonywania interpretacji historii daje się doświadczonym pracownikom OHP, natomiast odmawia się go młodym, którzy odbierają sobie szansę na stanie się „mądrym starym teoretykiem procesu historycznego organizacji OHP”, ponieważ odchodzą po krótkim okresie pracy.

Teraz już tak nie wysyłam na uczelnie, bo wykształcą się i uciekają, jest duża rotacja (Komendant Wojewódzki).

Niektórzy, młodzi przede wszystkim, popracują rok, dwa i odchodzą. Zostają starsi, którzy są rok, dwa przed emeryturą, tworzą kadrę doświadczoną i nie uwierzę w bzdury, bajki, o których piszą w książkach, jak wychowanie wygląda (Dawny Komendant Wojewódzki).

My młodych nie możemy zatrzymywać, bo czym? Tymi marnymi pieniędzmi? U nas trzeba naprawdę chcieć coś dobrego dla dzieci robić, bo pieniędzy z tego nie ma. Najczęściej odchodzą informatycy. Ciągłe mamy kogoś nowego (Kadrowa).

Przykładem tworzenia lokalnej sekwencyjności czasu może być zmiana statusu pracownika z nowicjusza na organizacyjnego aktora, który może nie jest jeszcze „starym wygą”, ale którego zaczyna się uznawać za doświadczonego. Czas w opisywanym wymiarze lokalnym był organizowany poprzez trzy kategorie: kategorię czasu, kategorię przestrzenną i „wizerunkową” – autoprezentacyjną. Młody pracownik, zatrudniony na stanowisku informatyka, które jest uznawane za peryferyjne, po przepracowaniu trzech lat dostaje awans i propozycję pracy w dziale kadr. Kategoria czasu nadawana

²⁶ *Ibidem*, s. 60.

²⁷ *Ibidem*, s. 60-61.

jest przez zdobycie trzyletniego doświadczenia w pracy w organizacji. Po tym okresie, jeśli młody pracownik wcześniej nie odejdzie, jest szansa na zajęcie stanowiska bliżej „centrum”. Kategoria przestrzenna ujawnia się wraz ze zmianą pokoju: z zajmowanego przez młodych informatyków, na pokój, w którym pracują „stare wygi” – znaczący dla firmy pracownicy. Jest to jeden z ważniejszych pokoi, do którego przed wejściem się puka i, co nie jest oczywiste, czeka na zaproszenie. Kategoria „wizerunkowa” – autoprezentacyjna jest stwarzana przez samego przechodzącego zmianę aktora, który zaczyna ubierać się już nie jak „chłopak”, w dżinsowe spodnie i koszulę w kratę, lecz jak „poważny mężczyzna” – w garnitur i krawat. Zewnętrzna oznaka zmiany statusu pracownika została zauważona przez współpracowników i potraktowana jako akt „rozsądku i dobrego wychowania”, ale także w sposób żartobliwy, „że chłopak się przejął, a to dobrze”.

Podsumowanie

Myślę, że pracownicy, organizując czas w OHP, podejmują aktywności wyznaczające bieg organizacyjnego życia, które przyczynić się mają do jego porządkowania, „układania” zdarzeń społecznych doświadczanych przez ludzi, poczucia przewidywalności przyjętych przez społeczność konwencji²⁸, co w rezultacie ma umocnić poczucie trwania pracowniczej społeczności, poczucie organizacyjnego bezpieczeństwa²⁹ i stanowić bazę do ewentualnych praktyk radzenia sobie ze zmianami.

Pracownicza społeczność organizuje czas w instytucji poprzez różne działania:

- popularyzowanie i upowszechnianie informacji o instytucji dyktowanych przez zdarzenia historyczne OHP, snucie narracji krzewiących wiedzę o dawnych czasach OHP, dzielenie czasu poprzez odniesienia do wydarzeń tworzących historię organizacji, stanowiących sens makrosekwencji,
- tworzenie linearnych reżimów czasowych będących istotą mikrosekwencji, porządkowanie zdarzeń organizacyjnych, według przyjętej biurokratycznie konwencji czasu, „stanie na straży” jego linearnego charakteru, organizowanego w porządku przewidzianym w dokumentach instytucji,
- wypełnianie sekwencji lokalnych treści pełną nostalgią, interpretacji, subiektywizmu, tkania ich z dostępnych OHP-owskich artefaktów kulturowych i ich znaczeń/symboli, realizowanie wzorów karier, będących procesami pokonywania kolejnych szczebli organizacyjnej drabiny, stawanie się „mądrym, starym teoretykiem procesu

²⁸ Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 50-78.

²⁹ Por. *ibidem*.

historycznego organizacji”, zmiana statusu z nowicjusza na doświadczonego uczestnika organizacyjnego życia.

Praktyki te prowadzą do powstania „społecznego produktu” – sieci oplatającej pracowniczą społeczność. Sieć ta nadaje społeczności kształt, scala ją, dając poczucie bycia i trwania w organizacyjnym świecie. Opisane działania są także „spoiwem” scalającym wspólnotę wzajemnych pracowniczych relacji. Czas w OHP jest organizowany zgodnie ze wskazówkami zegara zawieszonego w sekretariacie komendy, kartkami kalendarza prac rocznych OHP, strategiami na poszczególne lata działania instytucji, upływem kadencji poszczególnych komendantów, starzeniem się organizacyjnych opowieści. Nie tylko czas jest organizowany przez pracowników, ale również ich zawodowe i społeczne role są konstruowane przez osadzenie ich w czasie monochronicznym, który zdaje się dominującą kategorią, porządkującą organizacyjne życie. To w tym czasie mają szansę stawania się, przechodzenia od organizacyjnego nowicjusza do mądrogo, starego „teoretyka czasu”, mającego prawo do dokonywania interpretacji historii Ochotniczych Hufców Pracy.

ORGANIZING TIME IN VOLUNTARY LABOUR CORPS AS WAY OF SYSTEMATIZING LIFE OF WORKERS COMMUNITY

Summary

The presented paper is a result of seeking an answer to the question about the way workers of the Voluntary Labour Corps (VLC) organize their time. The purpose of the authoress's inquiry was to find and understand these activities, as well as to describe them as those that order life of a particular group of employees. The monographic method was applied, with Edward T. Hall's concept of the two systems of time providing the theoretical basis of the research. The author came to the conclusion that the community in question organized their time by undertaking such activities as: popularizing information about the VLC as influenced by the events of the past (which constitute the meaning of the macro-sequences); systematizing organizational events in accord with bureaucratically adopted convention of time as imposed by the institution documents (which constitute the essence of the micro-sequences); filling up local sequences with content full of nostalgia, interpretations and subjectivism, and weaving them from available VLC cultural artifacts with all their meanings and symbols. Such activities not only determine the course of the organizational life, but also make it more systematic, create the sense of predictability of the adopted social conventions, which, in turn, is supposed to strengthen the feeling of organizational safety.

Keywords: monographic research of organization, organization of time by employees, Voluntary Labor Corps (polish institution)

Małgorzata Malec

GEROTRASCENDENCJA – TEORIA POZYTYWNEGO STARZENIA SIĘ. ZAŁOŻENIA I ZNACZENIE

Niemal w każdym kraju liczba osób powyżej 60. roku życia gwałtownie wzrasta, a termin *globalizacja starości* staje się bardzo popularny. Jak pokazują badania stajemy się społeczeństwem starzejącym się. Taka sytuacja wymaga ponownego spojrzenia na starość oraz poszerzenia perspektywy badań nad procesem starzenia się i starością. Prognozy wskazują, że w 2025 roku będzie około 1,2 miliarda ludzi powyżej 60. roku życia¹. Takie przewidywania stawiają przed społeczeństwem i edukacją zarówno nowe możliwości, jak i wyzwania. Większość osób, około 70%, będących w okresie starości mieszka w krajach rozwijających się. We wszystkich krajach, zarówno rozwiniętych, jak i rozwijających się, pomoc osobom po 60. roku życia w utrzymaniu zdrowia i aktywności nie jest zadaniem luksusowym, ale koniecznością. Polityka państw powinna być oparta na respektowaniu praw osób starszych, uwzględnianiu ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Gwałtownemu wzrostowi liczby osób po 60. roku życia w krajach rozwijających się towarzyszą dramatyczne zmiany w strukturze rodzinnej, rolach społecznych, a także na rynku pracy i w procesach migracyjnych.

Starość jest procesem biologicznym i społecznym, którego doświadczamy indywidualnie. Z perspektywy biegu życia w kontekście starości, jak wskazują badania, ludzie starzy nie stanowią jednolitej grupy, a indywidualizacja jednostek postępuje wraz z wiekiem². Istotne jest zatem interdyscyplinarne rozpoznanie i pokazanie wielowymiarowości procesu starzenia się i starości. Większość teorii starzenia się powstała w latach 60. i 80. ubiegłego wieku i stanowiły one podstawę dla rozważań teoretycznych oraz badań empirycznych z zakresu problematyki starzenia się i starości. W tym też czasie zaczyna „pączkować” teoria gerotranscendencji, zawierająca w swych załączkach wkład polskiego badacza i naukowca – profesora Jerzego Piotrowskiego³. Współcześnie

¹ *Active ageing. A Policy Framework*, World Health Organization 2002, www.who.int/topics/ageing/en/.

² *Ibidem*.

³ Lars Tornstam, inicjator i twórca teorii gerotranscendencji, w roku 1975 przyjechał do naszego kraju na zaproszenie Polskiej Akademii Nauk; poznał wówczas badacza, gerontologa J. Piotrowskiego, założyciela Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego. Jak wspomina L. Tornstam w swojej książce *Gerotranscendence. A developed Theory of Positive Aging* (2005), a także w korespondencji ze

istnieje wiele teorii dotyczących starzenia się, których uporządkowania podjął się Jerzy Halicki⁴. Dotyczą one zarówno społecznych, psychologicznych uwarunkowań, jak i biologicznych konsekwencji funkcjonowania organizmu ludzkiego. Niemal każda z nich charakteryzuje się jednym wyróżniającym czynnikiem. Nie istnieje jedna, jedynie słuszna teoria starzenia się.

Problem starości i procesu starzenia się wymaga moim zdaniem wielu interdyscyplinarnych badań. Jak potwierdza Maria Straś-Romanowska⁵, przeprowadzone badania empiryczne, realizowane w duchu pragmatycznym, są rozproszone, niespójne i często przynoszą sprzeczne rezultaty dotyczące związku jakości życia z takimi czynnikami jak zdrowie, młodość, dobrobyt, praca, rekreacja czy wolność. Jest to problematyczne i niejednoznaczne. Na przykład, jak wskazują badania, nie wszyscy ludzie starzy, chorzy, niepełni, którzy przebywają w domach opieki społecznej, wykazują niski poziom jakości życia, co się często zakłada i przewiduje, natomiast osoby sprawne, zdrowe, zamożne, charakteryzujące się cechami wysoko uznawanymi społecznie nie zawsze wykazują spodziewane wysokie poczucie sensu życia⁶. W zrozumieniu tego fenomenu pomocna może być teoria gerotranscendencji Larsa Tornstama. Jest to interesująca i systematycznie rozwijająca się w krajach skandynawskich teoria. Jej główne założenia przybliżył polskim badaczom i naukowcom wspomniany wcześniej J. Halicki⁷, sygnalizując o jej istnieniu wśród wielu innych społecznych teorii starzenia się. Pewne jej elementy widoczne są także w psychologicznym ujęciu procesu starzenia się, zaproponowanym przez M. Straś-Romanowską. Moim zdaniem teoria gerotranscendencji – pozytywnego starzenia się – jest na tyle interesująca i transformująca postrzeganie procesu starzenia się i starości, iż warto ją szerzej opisać. W związku z powyższym stanowi ona meritum niniejszego tekstu. Jej założenia, istotę, znaczenie oraz empiryczne implikacje przedstawię w odniesieniu do procesu rozwoju osobowego i transcendencji. Natomiast krótka charakterystyka dwóch wybranych, znanych polskim

mną, J. Piotrowski był dla niego ważną postacią w jego pracy naukowo-badawczej. W trakcie jednej z dyskusji zarówno L. Tornstam, jak i J. Piotrowski byli zgodni w stwierdzeniu, iż powstała wówczas teoria niezaangażowania dotycząca starzenia się jest niepełna, niepoprawna. Ta dyskusja oraz kolejne były dla L. Tornstama wzmocnieniem i bodźcem do rozpoczęcia własnych poszukiwań empirycznych. Rozpoczęte wówczas badania stały się początkiem rozwijającej się teorii gerotranscendencji, pozytywnego starzenia się, która zostanie opisana w niniejszym artykule.

⁴ J. Halicki, *Spoleczne teorie starzenia się*, [w:] *Zostawić ślad na ziemi. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Wojciechowi Pędichowi w 80 rocznicę urodzin i 55 rocznicę pracy naukowej*, red. M. Halicka, J. Halicki, Białystok 2006, s. 255-276; ebook http://pbc.biaman.pl/Content/372/zostawic_slad_na_ziemi.pdf.

⁵ M. Straś-Romanowska, *Jakość życia a jakość rozwoju człowieka w późnej dorosłości* (streszczenie wykładu wygłoszonego na seminarium Sekcji Psychologów Rozwojowych PTP, 26 lutego 2005, Wrocław), [w:] „Psychologiczne i Medyczne Aspekty Starości” Biuletyn 2005, nr 3, s. 11-13.

⁶ *Ibidem*, s. 11.

⁷ J. Halicki, *op. cit.*, s. 271-272.

gerontologom, teorii starzenia się (teoria wyłączenia oraz teoria aktywności) będzie stanowić punkt odniesienia dla jej zrozumienia. Podjęta pod koniec niniejszego tekstu krótka polemika z J. Halickim to głos krytycznej refleksji nad łatwością wartościowania, kategoryzowania i uogólniania.

Wybrane teorie starzenia się

Jedną ze znanych teorii starzenia się jest teoria wyłączenia się (niezaangażowania) autorstwa Elaine Cumminga i Williama E. Henry'ego⁸. W jej założeniach starość jawi się jako okres wyczekiwania na śmierć, stąd stopniowe wycofywanie się z interakcji ze społeczeństwem. Dodatkowo powolne zmiany w funkcjonowaniu zmysłów przyczyniają się do rezygnacji z niektórych aktywności. Twórcy teorii wiązali wycofywanie się zarówno z inicjatywą osób starych, jak i z uwarunkowaniami społecznymi (przejściem na emeryturę, śmiercią współmałżonka)⁹. Należy zauważyć również, że to nie tylko ludzie starsi wycofują się, ale również społeczeństwo dystansuje się od nich. Teoria wyłączenia zakłada głównie stopniowe ograniczanie aktywności, która w poprzednich okresach życia była podstawą funkcjonowania. Zmniejszeniu ulega zakres zainteresowania życiem społecznym. Zaangażowanie w działania społeczne „dla innych” (na zewnątrz) zmienia się na działania „dla siebie” (do wewnątrz)¹⁰. Teoria ta może budzić negatywne odczucia, obraz pesymistycznego i biernego czekania na to, co nieuchronne, pogłębiające poczucie bezsilności. Taki punkt widzenia umacnia mit bierności i wycofania się w okresie późnej dorosłości.

Teoria aktywności to teoria starzenia się będąca niejako w opozycji do koncepcji wyłączenia się. Jej twórcami są Bernice L. Neugarten, Robert J. Havighurst i Sheldon S. Tobin¹¹. Według niej człowiek buduje wyobrażenie o sobie samym głównie na podstawie dwóch źródeł: działań, jakie podejmuje oraz ról społecznych, jakie pełni. Wraz z upływem lat oraz postępującym procesem starzenia się porzucamy wiele ról społecznych, przechodząc na emeryturę, stając się wdowami lub wdowcami, opuszczając organizacje, kluby, stowarzyszenia, co prowadzi do zmian w postrzeganiu samego siebie przez pryzmat pozycji społecznej. Zmiany te mogą prowadzić do przededefiniowania swojej tożsamości, swojego „ja” i wyjaśniają, dlaczego ludzie potrzebują (co większość robi) angażować się w inne, nowe lub wcześniej porzucone, aktywności. Takie działanie pozwala bowiem na budowanie nowych kontaktów społecznych oraz wejście w nowe

⁸ I. Stuart-Hamilton, *Psychologia starzenia się*, Poznań 2006.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ A. Zych, *Człowiek wobec starości*, Warszawa 1995.

¹¹ I. Stuart-Hamilton, *op. cit.*

role społeczne. Aktywność w późnej dorosłości zgodnie z tą teorią jest podstawą do odbudowania „ja” oraz wzmocnienia pewności siebie¹².

Założeniem tej teorii jest bycie aktywnym, jako najlepszy sposób na pomyślne starzenie się i samą starość. W koncepcji tej istotę stanowi potrzeba aktywności u osób starych, którzy mimo zmian w życiu społecznym i zawodowym, nie powinni stać się biernymi. Jak pokazują badania, długowieczność często łączona jest z aktywnością fizyczną i umysłową, a satysfakcja z życia jest większa u osób aktywnych¹³. Bez względu na wiek, aktywność jest podstawową potrzebą społeczną i psychiczną, której zaspokojenie zapewnia lepsze funkcjonowanie ludzkiemu organizmowi, jego psychice i umysłowi. Poszukiwanie alternatywnych aktywności w związku ze zmianami w życiu społecznym, widocznymi po przejściu na emeryturę, jest ważnym czynnikiem pomyślnej starości. Teoria aktywności pokazuje pozytywny obraz starzenia się będącego kolejnym etapem życia, w którym człowiek czynnie bierze udział. Postrzega ona okres późnej dorosłości jako czas indywidualnego potencjału rozwoju oraz budowania lub odświeżenia kontaktów społecznych. Satysfakcja z życia zależy od kontaktów społecznych oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, co oznacza, że czas po przejściu na emeryturę może być czasem pozytywnym, kreatywnym oraz wypełnionym różnymi aktywnościami¹⁴.

Charakterystyka wybranych teorii starzenia się pokazuje niejednoznaczny sposób spojrzenia na proces starzenia się. Jednakże ciągle pozostaje nierozstrzygnięta kontrowersja, czy korzystniejsza, z punktu rozwojowego, dla funkcjonowania w okresie starości jest aktywność, czy raczej wycofanie i rezygnacja z dotychczasowego życia. Obydwie teorie mają zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników, są oparte na obszernych, systematycznych i dobrze udokumentowanych badaniach, niemniej jednak rozbieżność między nimi ma charakter intraindywidualny, który ujawnia się w dwoistej orientacji wartościującej u poszczególnych jednostek¹⁵. Potwierdza to także wstępna analiza zebranego przez mnie materiału badawczego z badań, które prowadziłam wśród polskich imigrantów seniorów w Szwecji¹⁶. Pomimo zdarzenia łączącego wszystkie zebrane narracje, jakim jest emigracja, u każdego z moich dziesięciu Narratorów proces

¹² *Activity theory*, [w:] *The Encyclopedia of Aging & The elderly*, ebook by Hampton Roy MD and Charles Russell PhD, 2005, <http://www.medrounds.org/encyclopedia-of-aging/2005/12/activity-theory.html>.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ A. Withnall, *Reflection on lifelong learning and the Third Age*, [w:] J. Field, M. Leicester (eds.), *Lifelong Learning: Learning Across the Lifespan*, London–New York 2003, s. 289–299.

¹⁵ I. Stuart-Hamilton, *op. cit.*

¹⁶ Od września 2010 do lutego 2011 roku, dzięki stypendium uzyskanym od Instytutu Szwedzkiego, Visby Program, prowadziłam badania naukowe na Uniwersytecie Sztokholmskim. Przeprowadzałam wywiady narracyjne wśród polskich seniorów emigrantów w Szwecji, czyli osób po 60. roku życia, którzy przybyli do Szwecji około 30–40 lat temu.

starzenia się wygląda inaczej. We fragmentach tych narracji opisujących ten okres, oprócz innych elementów i wyznaczników, widoczne są elementy teorii aktywności. Jednakże uwypuklają się także takie czynniki i elementy procesu starzenia się¹⁷, które są charakterystyczne dla rozwijającej się pozytywnej teorii starzenia się, gerotranscendencji L. Tornstama. Teorię tę szerzej przedstawię poniżej, odwołując się do znanych i stosowanych do analizy procesu starzenia się w podejściu psychologicznym, głównie przez M. Straś-Romanowską¹⁸, kategorii, takich jak: rozwój osobowy, transcendencja, kryzys „środka życia” oraz sens życia.

Rozwój osobowy a transcendencja

Rozwój osobowy, rozumiany w kategoriach przemiany podmiotowych ustosunkowań, przebiega na kilku etapach i w każdej jego fazie wyodrębnić można specyficzne cechy¹⁹. Przywołanie charakterystyki wszystkich etapów rozwoju osobowego, której dokonała M. Straś-Romanowska²⁰, nie jest zasadne dla potrzeb niniejszego tekstu. Skoncentruję się na ostatnim etapie, który w przeciwieństwie do poprzednich nie ma końca i charakteryzuje się dominacją perspektywy transcendentnej w podmiotowych ustosunkowaniach²¹. Odkrycie, odczucie w tym okresie perspektywy transcendentnej wymaga poznawczego otworzenia się na rzeczywistość pozamaterialną, pozaempiryczną i dopuszczenia jej do świadomości. A w konsekwencji przewartościowanie poszczególnych sfer życia oraz przede wszystkim osłabienie poczucia ważności własnego „ja”.

Excentryzacja i de-egocentryzacja służą osiągnięciu zarówno wspólnoty z otaczającym światem, jak i zjednoczenia ze światem ponadnaturalnym; środkiem do tego celu zaś jest głębokie przeświadczenie o podleganiu siłom wyższym, metafizycznym, zawierzenie przeświadczeniu, losowi, czemu towarzyszy zaniechanie walki o dobra materialne, o własne wpływy, znaczenie, status społeczny oraz o tak zwane przyjemności tego świata²².

Starość w ujęciu filozoficznym to w pewnym sensie powrót do siebie. To etap, kiedy odzyskany czas może być udręką albo darem. To okres, w którym częściej niż kiedykolwiek wcześniej zastanawiamy się nad sensem oraz jakością życia. Jakość życia to treść życia, czyli rodzaj przeżyć, relacje ze światem i z innymi, działania i rozwój wraz z towarzyszącymi emocjami i uczuciami. Widoczne jest to w podejściu antropologii

¹⁷ Uzyskany materiał badawczy jest analizowany, a rezultaty moich badań naukowych będą stopniowo publikowane (zarówno w języku polskim, jak i angielskim) w postaci artykułów w czasopiśmie naukowych oraz planowanej monografii.

¹⁸ M. Straś-Romanowska, *op. cit.*, s. 11.

¹⁹ M. Straś-Romanowska, *Kryzys „środka życia” – szansa rozwoju osobowego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1999, nr 4(8), s. 73-83.

²⁰ *Ibidem*, s. 74-77.

²¹ *Ibidem*, s. 74.

²² *Ibidem*, s. 76.

filozoficznej, gdzie wyodrębnić można cztery rodzaje aktywności, które składają się na treść życia ludzkiego: przeżywanie (doświadczenie), stosunek do świata (bycie w relacjach dialogicznych), działanie i rozwój²³. A każda z aktywności może przebiegać w czterech wymiarach: biologicznym, społecznym, podmiotowym oraz duchowym. Wraz z procesem starzenia się zachodzą widoczne zmiany we wszystkich wymiarach. Stopniowo ograniczeniu ulegają bezpośrednie relacje ze światem, słabną i z czasem zanikają możliwości rozwoju psychicznego, takie jak inteligencja płynna i sprawność motoryczna, natomiast wymiarem, w którym możliwy jest rozwój do końca życia, jest wymiar duchowy²⁴.

Wymiar duchowy jest trudny do uchwycenia i zbadania, gdyż cechuje się silnym zindywidualizowaniem. Jest metafizyczny i utożsamiany z mistycyzmem. Życie duchowe to – w szeroko rozumianym poznaniu i przeżywaniu – przekraczanie rzeczywistości empirycznej w poszukiwaniu sensu życia i dążenie do jedności i integracji wewnętrznej, harmonii ze światem, z transcendencją²⁵. Rozwój duchowy to odkrywanie sensu życia, polegające na podążaniu za uznawanymi wartościami, oraz chęć zbliżenia się do ideału osobowego. Proces rozwoju duchowego utożsamiany jest z osiąganiem mądrości filozoficznej, transcendentnej oraz akceptacją losu, odejściem od interesownego „ja” na rzecz poznawczego i wieloperspektywicznego spojrzenia na zdarzenia i doświadczenia życiowe. Dostrzeganie sensu i pozytywnych aspektów w zawiłościach i trudnościach, które wypełniają nasze historie życia, daje poczucie poradzenia sobie z tym, co trudne, poczucie spełnienia, a tym samym osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju duchowego. Rozwój duchowy jest procesem indywidualnym. Trudno wyznaczyć jego początek, gdyż – pomimo że bywa utożsamiany z okresem późnej dorosłości – pozbawiony jest granic. Wydarzeniem, które często wywołuje refleksję nad sensem życia, ożywiającym wymiar transcendencji oraz rozwój duchowy jest kryzys „środka życia”²⁶.

Każdy przełom, kryzys, punkt zwrotny w życiu człowieka skutkuje pojawieniem się nowych nieznanych wcześniej sytuacji, zadań i wyzwań. Przełom „środka życia” uruchamia myślenie o przeżytych już latach, a tym samym o procesie starzenia się. Ta nowa sytuacja „środka życia” często postrzegana jest w kategorii straty. Stopniowe i kumulujące się doświadczenia straty dotyczą zdrowia, kondycji fizycznej, atrakcyjności fizycznej, wydolności intelektualnej, pozycji zawodowej, społecznej czy rodzinnej²⁷. Poczuciu straty często towarzyszy żal i tęsknota za tym, co przeminęło.

Pytanie o sens życia pojawia się już w okresie młodzieńczym, w kontekście samorozumienia i kryzysu tożsamościowego. Jednakże w okresie przełomu środka życia pytanie

²³ M. Straś-Romanowska, *Jakość życia...*, s. 11.

²⁴ *Ibidem*, s. 12.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ M. Straś-Romanowska, *Kryzys „środka życia”...*, s. 77.

²⁷ *Ibidem*, s. 76.

to powraca z nowym natężeniem²⁸. Na tle zdobytych doświadczeń, sukcesów i porażek, pojawia się potrzeba ponownego zdefiniowania siebie, określenia swojego miejsca w świecie. Redefinicja, reinterpretacja, refleksja nad przeszłością może doprowadzić do dezorganizacji uporządkowanego i ustabilizowanego życia jednostki, co w rezultacie może skutkować gotowością do zobaczenia metafizycznego, duchowego wymiaru rzeczywistości. Następuje otwarcie na transcendencję oraz zwrócenie uwagi na wartości, które pomimo wcześniejszej obecności w życiu jednostki nie odgrywały znaczącej roli w kształtowaniu tożsamości i poszukiwaniu sensu życia²⁹. Konkludując: jak wskazuje przedstawione powyżej stanowisko M. Straś-Romanowskiej, transcendencja w trakcie rozwoju osobowego jest możliwa, a nawet konieczna, czego potwierdzeniem jest teoria gerotranscendencji L. Tornstama.

Gerotranscendencja

Teoria gerotranscendencji wyrosła na gruncie badań empirycznych. L. Tornstam wraz z grupą badaczy w punkcie wyjścia dla swoich badań stwierdził, iż wchodzenie w okres starości posiada własne znaczenie i charakter i że jest ciągłym, indywidualnym rozwojem³⁰. Przyjął stanowisko, iż zmiana i rozwój są kluczowe w procesie starzenia się. Stoi ono niejako w opozycji do założenia dominującego w gerontologii, iż kontynuacja i stabilność są ważnymi czynnikami zarówno w czasie wchodzenia w okres starości, jak i podczas jego trwania.

Aby odnaleźć i opisać ukryty lub pominięty rozwojowy charakter i znaczenie starości, L. Tornstam wraz z grupą badaczy przeprowadził badania empiryczne. Metodą jaką wybrali był wywiad ustrukturalizowany. Rozmawiali z osobami w podeszłym wieku (Szwedami), pytając ich, co myślą o starości i procesie starzenia się, a następnie na podstawie analizy uzyskanego materiału badawczego opisali teorię gerotranscendencji³¹. Twierdzą oni, iż nie jest ona lepsza od pozostałych, a raczej odkrywa pewne aspekty indywidualnego procesu starzenia się, które były odpowiednio ukryte w istniejących wcześniej teoriach gerontologii społecznej. „Poznanie teorii gerotranscendencji to jak posiadanie monety, aby móc uruchomić automat, lub jak nowa para okularów, która powoduje, że widzimy świat w inny sposób”³².

Zrozumienie istoty teorii gerotranscendencji wymaga odniesienia się do nowego metateoretycznego paradygmatu proponowanego przez filozofię Wschodu. Filozofia ta postrzegana jest bardzo często przez ludzi Zachodu jako egzotyczna i dziwna. Świat

²⁸ *Ibidem*, s. 79.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ L. Tornstam, *Gerotranscendence. A developed theory of positive aging*, New York 2005.

³¹ *Ibidem*.

³² *Ibidem*, s. 5.

w filozofii Wschodu, Buddyzmu Zen, jest inaczej rozumiany i definiowany niż w naszej kulturze. Założenia Buddyzmu Zen są często nierozumiane, gdy przyjmuje się zachodni metateoretyczny paradygmat. Na przykład filozofia ta przyjmuje, że jesteśmy częścią całości, a nie pojedynczymi jednostkami, a przeszłość, teraźniejszość i przyszłość są pewną ciągłością. Jak się okazuje filozofia Wschodu wkradła się pośrednio do gerontologii wraz z teorią Carla Junga³³. W jungowskim myśleniu o psyche widoczne są hierarchicznie poukładane podsystemy, dwa z nich to nieświadomość indywidualna oraz nieświadomość zbiorowa. Nieświadomość indywidualna zawiera materiał oderwany od pola świadomości jednostki i ma swoje źródło w doświadczeniu jednostki, natomiast nieświadomość zbiorowa dotyczy obszaru nieświadomego, wspólnego całemu rodzajowi ludzkiemu i są to tkwiące potencjalnie w każdym człowieku kolektywne wzorce doświadczenia, aktualizujące się jednak sytuacyjnie i z ukrycia formułujące naszą świadomość³⁴. Niektórzy ze zwolenników C. Junga wierzą, że osiągnięcie nieświadomości zbiorowej możliwe jest dzięki medytacji.

Wiele z początkowych sposobów myślenia o gerotranscendencji odnosi się do wczesnych rozważań C. Junga, szczególnie do stwierdzenia, iż znaczenia i zadania rozwojowe w okresie starości są inne aniżeli w wieku średnim. Albowiem zarówno w okresie wczesnej dorosłości, jak i w wieku średnim głównym zadaniem jest socjalizacja i nauczenie się funkcjonowania w społeczeństwie, natomiast zadaniem w okresie starości jest nauczenie się funkcjonowania z samym sobą, odkrycie i zrozumienie swoich potrzeb (samopoznanie, samozrozumienie siebie) oraz zbliżenie się do osiągnięcia nieświadomości zbiorowej³⁵. Konieczna jest – nazywając to językiem bardziej nowoczesnym – re- i dekonstrukcja rzeczywistości.

Druga połowa życia, czyli druga faza wieku średniego i okres starości, wydaje się często niewiadomą budzącą lęk przed śmiercią. Kojarzona bywa z pustką, samotnością, stagnacją, regresem, zanikiem perspektyw na rozwój oraz z brakiem lub pomniejszaniem ważności istniejących w tym okresie zadań rozwojowych. Prawdopodobnie ograniczona wiedza na temat starości, procesu starzenia i zachodzących zmian powoduje deprecjację tego okresu. Niektórzy mogą w tym czasie doświadczać transcendencji – wkraczają w nowy metaświat z nową definicją rzeczywistości. Jednakże brak wiedzy na temat procesu transcendencji, jako możliwego, a nawet charakterystycznego dla okresu starości, sprawia, że osoby doświadczające go albo o tym nie mówią, obawiając się niezrozumienia, albo mówią i otrzymują wówczas etykietę, stygmat „dziwaka”.

³³ C. Jung, *Archetypy i symbole: pisma wybrane*, Warszawa 1993; *idem*, *Podróż na wschód*, Warszawa 1989.

³⁴ C. Jung, *Archetypy...*

³⁵ L. Tornstam, *op. cit.*, s. 38.

Analizując bieg życia ludzkiego, można zauważyć, że proces transcendencji przechodzi różne fazy i przybiera kształt litery U. Jako małe dzieci żyjemy w świecie o wysokim poziomie transcendencji, w którym granice pomiędzy ja a ty, teraz a później, fantazją a rzeczywistością, są bardzo płynne, niewidzialne³⁶. Stopniowo w trakcie socjalizacji granice te kształtują się, przybierając formę mocnych murów zbudowanych z zasad, norm społecznych oraz wzorów kulturowych. Dopiero, gdy wkraczamy w okres połowy życia, granice te ponownie ulegają rozmyciu i pojawia się proces transcendencji, który stopniowo i sukcesywnie nabiera intensywności. Można zatem powiedzieć, jak sugerują twórcy opisywanej teorii, iż gerotranscendencja jest procesem całościowym. Jest nieustannie (czasem nieświadomie) projektowana i wytwarzana w trakcie codziennego, normalnego życia. Jest jego częścią, wolną od kultury, ale modyfikowaną przez specyficzne wzory kulturowe³⁷. Proces gerotranscendencji może być przyśpieszony lub wzmocniony krytycznym doświadczeniem, które dana jednostka przeżywa.

Idea życia, jako procesu optymalnie kończącego się gerotranscendencją, przypomina model faz rozwoju człowieka zaproponowany przez Erika H. Eriksona³⁸. Zgodnie z tym modelem rozwojowym, jednostka w trakcie życia przechodzi przez siedem faz rozwojowych i, gdy proces przebiega płynnie, osiąga ostatnią, ósmą fazę nazwaną ja-integralne. Następuje wówczas fundamentalna akceptacja swojego życia i poczucie satysfakcji, bez znaczenia – czy jest ono dobre, czy złe. To jest to, co łączy ósmą fazę rozwoju ja-integralnego E.H. Eriksona z gerotranscendencją. E.H. Erikson nazywa to osiągnięciem mądrości, a twórcy teorii transcendencji określają to jako przesunięcie metaperspektywy – z materialistycznej i racjonalnej w bardziej transcendentną i kosmiczną³⁹.

Rozwój w kierunku gerotranscendencji może skutkować następującymi zmianami:

- wzrostem poczucia komunikacji z kosmosem, Bogiem, duchem, wszechświatem;
- redefinicją postrzegania czasu, przestrzeni i przedmiotów;
- redefinicją postrzegania życia i śmierci oraz zmniejszeniem strachu przed śmiercią;
- wzrostem poczucia wspólnoty, bliskości z przeszłością oraz z nadchodzącym pokoleniem;
- zmniejszeniem zainteresowania nieprzydatnymi kontaktami społecznymi;
- zmniejszeniem zainteresowania rzeczami materialnymi;

³⁶ *Ibidem*, s. 39.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

³⁹ L. Tornstam, *op. cit.*, s. 40.

- zmniejszeniem potrzeby stawiania siebie w centrum uwagi – egocentryzmu;
- poświęcaniem większej ilości czasu na medytację⁴⁰.

Osoba doświadczająca wyróżnionych zmian (oczywiście z różnym nasileniem) może postrzegać inne osoby, głównie młodsze od siebie, jako obsesyjnie zaangażowane w życie społeczne oraz stawiające dobra materialne jako priorytet dający satysfakcję i spełnienie w życiu. A powinni (jej/jego zdaniem) poświęcać więcej czasu na poszukiwanie w sobie równowagi, na przykład poprzez medytację, oraz bardziej koncentrować się na nabywaniu umiejętności rozpoznawania tego, co posiadamy cennego, i cieszenia się tym.

Jakie czynniki mogą zakłócać proces rozwoju w kierunku gerotranscendencji? W kulturze Zachodu przyjęto i ludzie z tego kręgu kulturowego nauczyli się tego, że w życiu liczy się i jest najwyżej punktowana: aktywność, produktywność, indywidualność, niezależność, zamożność, zdrowie, wydajność, towarzyskość oraz realistyczne spojrzenie na świat. I z takiej perspektywy dokonuje się normatywna ocena jednostki, jej funkcjonowania w świecie społecznym, radzenia sobie w życiu i poziomu socjalizacji. Zatem jeśli ktoś prezentuje inne spojrzenie na świat lub zmienia pogląd na temat hierarchii wartości, zmierzając w kierunku rozwoju gerotranscendencji, uznawany jest za „dziwaka” – aspołecznego, umysłowo nie zrównoważonego i niezaangażowanego (biernego, wycofanego z życia). Takie uwarunkowania powodują, że osoby (głównie osoby stare), które doświadczają rozwoju i zmiany w kierunku gerotranscendencji, odczuwają niepokój, że dzieje się z nimi „coś złego”, mają poczucie winy i przepraszają, że prezentują odmienny pogląd na świat i sposób życia⁴¹.

Jedną z hipotez jest, iż przeszkodą w procesie rozwoju gerotranscendencji może być, paradoksalnie, rzeczywiste doświadczenie syndromu załamania, wycofania społecznego. Ten brak wiedzy o specyficznych zadaniach (zmianach) rozwojowych w późnej dorosłości powoduje depresję, strach przed śmiercią, niezadowolenie ze swojego życia oraz z relacji z innymi⁴².

Konkludując, osiągnięcie gerotranscendencji może być jednoznaczne z osiągnięciem mądrości transcendentnej. W kulturze Zachodu procesowi rozwoju gerotranscendencji może towarzyszyć wstyd oraz pojawienie się wielu utrudnień. Z perspektywy twórców tej teorii nie ma ona nigdy zabarwienia negatywnego, prezentuje natomiast nowe rozumienie procesu starzenia się⁴³.

Teoria gerotranscendencji, zdaniem L. Tornstama i jego współpracowników⁴⁴, może być użyteczna i „prawdziwa” na równi z innymi teoriami, na przykład z teorią

⁴⁰ *Ibidem*, s. 41.

⁴¹ *Ibidem*, s. 44.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*, s. 45-46.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 45.

aktywności, w zależności od perspektywy, jaką przyjmiemy. Istotą teorii gerotranscendencji jest zmiana i rozwój. Termin *gerotranscendencja* odnosi się do zmiany, kryzysu oraz rozwoju i zjawisk opisywanych na przykład przez C. Junga czy E.H. Eriksona, a pojawiających się wtedy, kiedy osoby starsze przełamują granice (stare schematy myślenia i działania) lub kiedy dokonuje się transcendencja rozwojowa spowodowana kryzysem. Wówczas mamy do czynienia z przejściem na inny, nowy poziom życia⁴⁵.

Empiryczne implikacje teorii gerotranscendencji

Zadaniem autorów teorii gerotranscendencji było dowiedzieć się od osób będących w drugiej połowie życia jak wygląda proces starzenia się (pytania u źródeł). Po wywiadzie udzielonym dla jednej ze szwedzkich gazet przez L. Tornstama na temat ogólnych założeń, czym jest teoria gerotranscendencji, ponad 500 osób wyraziło zainteresowanie, drogą telefoniczną lub listownie, niniejszą teorią. Następnie badacz wygłosił wykład o zbliżonej do zawartej w wywiadzie treści i poprosił, by, jeśli wśród zgromadzonych jest ktoś, kto rozpoznaje prezentowane idee i zauważa podobne elementy we własnym rozwoju, zgłosił się i podzielił swoimi doświadczeniami. Zgłosiło się wówczas około 50 osób, z którymi miesiąc później przeprowadzono ustrukturalizowane wywiady. Były to osoby w wieku od 52 do 97 lat, które albo były zainteresowane teorią gerotranscendencji (kilka osób), albo rozpoznawały taki kierunek rozwoju u siebie. Umożliwiło to konfrontację doświadczeń osób, które odbyły długą drogę w kierunku gerotranscendencji, z doświadczeniami osób, które wydaje się, że utkwily w swoim rozwoju⁴⁶. Jako przykład zaprezentuję fragmenty dwóch narracji i ich interpretacje – Evy, której doświadczenia można uznać za charakterystyczne dla pierwszej grupy, oraz Greta, której treść narracji odpowiada doświadczeniom drugiej grupy.

Eva, która w chwili wywiadu miała 69 lat, nie wywodzi się z biednej rodziny. Miała trudne dzieciństwo, odebrała srogie i bezwzględne wychowanie. Kilka lat wcześniej, po rozwodzie, doświadczyła głębokiego kryzysu. Swoje spojrzenie na to wydarzenie z perspektywy czasu opisuje następująco:

Nie uważam, że osoba powinna prosić o kryzys, ale myślę, że wiele się uczymy z tego kryzysu, kiedy mamy go za sobą.

Na ogólne pytanie, czy z perspektywy minionych doświadczeń zmieniłaby swoje nastawienie do życia i siebie samej, wyraziła chęć raczej radykalnych zmian:

⁴⁵ *Ibidem*, s. 46-47.

⁴⁶ Doświadczenia tych dwóch kobiet, Evy i Greta, są zinterpretowane z przywołaniem fragmentów ich wywiadów w książce L. Tornstama, *op. cit.*, s. 50-55. Bazując na tych interpretacjach i odwołaniach wskażę empiryczne znaczenie teorii gerotranscendencji.

Używając przenośni, wcześniej czułam się trochę jakby poza rzeką, niesiona z prądem bez możliwości kontrolowania, gdzie płynę. Nawet jak chciałam wyjść na brzeg, nie mogłam tego kontrolować; byłam niesiona daleko zarówno przez przyjemne, jak i nieprzyjemne rzeczy. Ale dzisiaj „czuję się jak rzeka”. Czuję jakbym była w rzece. Czuję się częścią jej strumienia, który zawiera przyjemne, jak i nieprzyjemne rzeczy.

W przeciwieństwie do wcześniejszych doświadczeń i poczucia siebie jako obiektu wrzucanego do i wyrzucanego z „rzeki życia”, Eva postrzega siebie dzisiaj jako część „strumienia życia”. Granica pomiędzy nią, przedmiotem a życiem uległa transformacji (takie stwierdzenie pojawiło się kilka razy podczas prowadzonego wywiadu).

Postrzeganie przez Evę czasu także się zmieniło – z linearnego na cykliczny. Eva zrozumiała, że zawsze żyła w „cyklicznej ramie czasu” nie zauważając tego. Potwierdziła także, że jej nastawienie do życia uległo zmianie. Jej radość z życia ma inne źródło.

[...] wcześniej robiłam wiele rzeczy, chodziłam do teatru, jeździłam na wycieczki, organizowałam obiady. Chciałam żeby się działy pewne rzeczy, wtedy byłam trochę podekscytowana... (teraz) najlepszy czas jest wtedy, kiedy siedzę na mojej kuchennej ławce i po prostu jestem, kiedy jaskółki latają nad moją głową jak strzały lub gdy w wiosenny dzień mogę iść na moją grządkę pietruszki i nazrywać jej do zupy.

Eva zyskała umiejętność obserwowania siebie z innej, zewnętrznej perspektywy; wcześniej, jako mała dziewczynka, miała zachowania narcystyczne: *Nie potrafiłam zobaczyć siebie z zewnątrz.*

Także kontakty Ewy z innymi ludźmi uległy zmianie. Eva stała się bardziej otwarta i mniej restrykcyjna, jeśli chodzi o wybór znajomych i przyjaciół.

Idę do innej starej kobiety i po prostu rozmawiamy. Zdecydowanie więcej czerpię z tego aniżeli z bycia na przyjęciu z wieloma osobami, gdzie tak naprawdę nie rozmawiasz dużo z ludźmi.

Eva była szczęśliwa i zadowolona z życia w czasie przeprowadzania wywiadu. Promieniała radością.

Osobą, która w pewien sposób utkwiała we własnym rozwoju, jest Greta. Jej doświadczenia rozwoju gerotranscendencji są widocznym kontrastem. Greta jest emerytowaną nauczycielką, w chwili wywiadu miała 72 lat. Dorastała w środowisku klasy średniej. Jej mama zmarła, kiedy miała 13 lat. Od kilku lat jest wdową z dwójką dorosłych synów, córka zmarła w wieku 15 lat. Jej mąż był dominujący. Zmarł, kiedy chłopcy byli na początku szkoły podstawowej.

Greta, podobnie jak Eva, doświadczyła wielu trudności w życiu, jednak nie wydaje się, by potrafiła znaleźć pozytywne strony tych doświadczeń. Na ogólne pytanie, czy z perspektywy przeżytego życia zmieniałaby swoje nastawienie do niego i siebie samej, opowiedziała jak mało znaczące stało się życie po przejściu na emeryturę:

Myślałam, że jako senior będę aktywna, będę podróżować, ale nic takiego się nie wydarzyło. To tak jakby ktoś podciął mi nogi. Byłam zaskoczona, że tak łatwo się poddałam. Szybko przeję-

łam sposób życia seniorki, który jest raczej bolesny dla mnie... Tęsknię za moją pracą. Tęsknię za satysfakcją z pracy.

Narratorka nie zauważa z perspektywy czasu żadnych pozytywnych zmian dotyczących postrzegania samej siebie oraz otaczającego ją świata. Przeżyte życie konkluduje raczej negatywnie.

Kiedy patrzę na siebie (swoje życie) jestem przede wszystkim rozczarowana. Teraz jestem, niestety, niczym niezainteresowana. Mam uczucie, że wyczerpałam swoje zasoby... Obawiam się, że wyczerpałam potrzebę zainteresowania innymi ludźmi i rzeczami.

Być może ten brak zainteresowania aktywnościami spowodowany jest zablokowaniem rozwoju na etapie wieku średniego. Dla Greta najlepszym okresem w życiu jest zdecydowanie wiek średni, który niestety już minął. *Nie jestem fanką seniorów, oczywiście, i nie muszę być.* Ewidentnie Greta nie jest zadowolona ze swojego życia i zalicza siebie do kategorii osób, których nie lubi.

Porównując doświadczenia i przytoczone fragmenty narracji Evy i Greta, można stwierdzić, iż w kontekście gerotranscendencji, czy też odwołując się do kategorii E.H. Eriksona zjednoczenia *ego*, Eva osiągnęła wysoki poziom rozwoju, natomiast Greta tego nie doświadczyła. Widoczne jest u niej niezadowolenie i walka z życiem w okresie późnej dorosłości. Przedstawienie fragmentów narracji Evy i Greta pokazuje, że rozwój gerotranscendencji jest subiektywny i nie ma związku z doświadczeniem kryzysów życiowych. Znaczenie mają tu raczej czynniki osobowościowe, poziom refleksji, krytycznej samorefleksji, umiejętność uczenia się oraz spojrzenia na siebie z zewnątrz (z boku) czy otwartość na krytykę.

Autorzy teorii gerotranscendencji, L. Tornstam z grupą badaczy, po jakościowej analizie zebranego materiału z wyselekcjonowanych 50 wywiadów, bazując na zmianach, jakie dokonują się podczas procesu gerotranscendencji, wyróżnili jej trzy wymiary, które zawierają po kilka charakterystycznych wyznaczników (*the signs*) rozwoju. Każdy z wyznaczników ma swoją nazwę oraz odwołania do odpowiednich fragmentów z użytych wywiadów. Jest to dość obszerna analiza, dlatego też zaprezentuję tylko tytuły tych wymiarów i ich wyznaczniki, mając nadzieję, że zainspiruję tym samym czytelników do pogłębienia wiedzy na temat rozwijającej się teorii gerotranscendencji.

Trzy wymiary gerotranscendencji⁴⁷:

1. Kosmiczny wymiar gerotranscendencji:
 - czas i dzieciństwo – zmiana definicji czasu i powrót do dzieciństwa. Pojawienie się transcendencji pomiędzy granicą przeszłości a teraźniejszością. Powrót do dzieciństwa w nowej przepracowanej (pogodzonej) interpretacji;

⁴⁷ L. Tornstam, *op. cit.*, s. 55-69 oraz s. 73-74.

- połączenie z wcześniejszymi generacjami – zmiana perspektywy z liniowej na łańcuchową (połączenie – następstwo). Ważna jest nie indywidualna linia (życia), ale łańcuch-połączenie (przepływ życia);
- życie i śmierć – znika obawa przed śmiercią, w rezultacie czego pojawia się nowe pojmowanie życia i śmierci;
- tajemnica życia – akceptacja wymiaru tajemnicy życia;
- radość z życia (radowanie się) – od dużych wydarzeń (rzeczy) do drobnych doświadczeń (rzeczy). Radość z doświadczania materii makro- i mikrokosmosu często ma związek z naturą (przyrodą).

2. Wymiar samoświadomości (*self*):

- samokonfrontacja – odkrycie ukrytych aspektów świadomości – dobrych i złych;
- zmniejszenie egocentryzmu – usunięcie swojego „ja” z centrum uwagi. Jednakże, jeżeli samoświadomość jest niska od początku, wówczas może pojawić się pytanie o zmaganie się z ustabilizowaniem poziomu poczucia pewności siebie na odpowiednim poziomie;
- rozwój cielesnej transcendencji – dbanie o ciało jest kontynuowane, jednakże bez obsesji na tym punkcie;
- samotranscendencja – może pojawić się przesunięcie z egoizmu do altruizmu;
- *ego* – jedność (*integrity*) – jednostka uświadamia sobie, że jest jednym z puzzli tworzących pewną całość.

3. Wymiar społeczny i kontaktów interpersonalnych:

- zmiana znaczenia i ważności kontaktów społecznych – jednostka staje się bardziej selektywna w kontaktach społecznych, a jednocześnie wykazuje brak zainteresowania powierzchownymi relacjami oraz przejawia wzrastającą potrzebę samotności;
- społeczne role – rozumienie różnicy pomiędzy osobowością a odgrywanymi rolami społecznymi, czasem rezygnacja z pełnienia niektórych ról;
- emancypacyjna niewinność – niewinność osiąga dojrzałość; umiejętność transformacji potrzeby społecznych związków;
- nowoczesny ascetyzm – rozumienie ważności zdrowia (jego kruchości i śmiertelności) oraz rozwój wolności ascetyzmu;
- mądrość życiowa (codzienna) – niechęć do pobieżnego dzielenia rzeczy, ludzi czy sytuacji na dobre i złe; dokonywanie osądów oraz dawanie rad jest nienarzucające i dystansujące.

Wyróżnione przez L. Tornstama i jego współpracowników wymiary i wyznaczniki gerotranscendencji mogą stanowić pewnego rodzaju empiryczną podstawę do rozumienia teorii gerotranscendencji. Jednakże jest to rozwijająca się teoria pozytywnego starzenia się i każde kolejne badania mogą przyczynić się do modyfikacji jej wymiarów i czynników. Tak jak zostało wcześniej wspomniane, teoria ta powstała oddolnie (teoria

ugruntowana) – to dane zdobyte od respondentów nadały jej taki kształt. Dlatego też przeprowadzenie badań na innej, także wyselekcjonowanej grupie może dostarczyć odmiennych informacji – potwierdzić zaprezentowane wymiary i wyznaczniki gerotranscendencji, poszerzyć je lub zmodyfikować.

Podsumowanie

Mam świadomość, że zaprezentowana w niniejszym artykule rozwijająca się teoria gerotranscendencji, tak jak pozostałe teorie starzenia się, znajdzie zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Doszukać się można jej pozytywnych i negatywnych aspektów. Przekonana jestem, że wiedza na temat istnienia teorii gerotranscendencji może być pomocna dla wielu osób, zarówno młodych, jak i starych, w zrozumieniu zachowań osób będących w drugiej połowie życia. Zachowań, które uznawaliśmy wcześniej za dziwne, odstające od dyskusyjnej, zależnej od kontekstu postrzegania normy.

Nie zgadzam się jednak z J. Halickim, który twierdzi, że:

teoria gerotranscendencji przypomina jedną z klasycznych koncepcji, a mianowicie teorię wycofania, ale różni się od niej w wielu aspektach. [...] gerotranscendencja jest perspektywą bardziej ofensywną, podczas gdy w teorii wycofania zakłada się strategię defensywną. Nie ulega jednak wątpliwości, że koncepcja L. Tornstama nawiązuje wprost do teorii wycofania i stanowi jej uwspółcześnioną wersję⁴⁸.

Po pierwsze istotą teorii gerotranscendencji jest rozwój i zmiana, natomiast w teorii wycofania rezygnacja z przeszłych ról i działań⁴⁹. Po drugie teoria wycofania bardzo ogólnie ujmuje zjawisko kierowania się ku wnętrzu przez ludzi, którzy osiągnęli wiek średni⁵⁰ i wkraczają w okres starości. Natomiast teoria gerotranscendencji wyjaśnia nie tylko zjawisko wglądu w siebie, ale także proces otwarcia się na zmianę w spojrzeniu zarówno na siebie, jak i innych, świat oraz uznawane wartości, normy społeczne i wzory kulturowe. Po trzecie teoria gerotranscendencji powstała na bazie badań empirycznych i L. Tornstam oraz jego współpracownicy, tworząc ową teorię, znali teorię wycofania i podjęli z jej założeniami polemikę⁵¹. Po czwarte utrzymywanie jednoznacznego związku pomiędzy tymi dwoma teoriami, nawet jeśli taki związek istnieje, przy jednoczesnym wskazaniu, że teoria gerotranscendencji jest uwspółcześnioną wersją teorii wycofania, jest moim zdaniem zbyt ogólne i obciążające dla teorii gerotranscendencji. Twierdzę bowiem, iż każda z teorii starzenia się, które w bardzo klarowny, czytelny i precyzyjny sposób przedstawił J. Halicki⁵², zawiera i pozytywne, i negatywne aspekty,

⁴⁸ J. Halicki, *op. cit.*, s. 272.

⁴⁹ Zob. J. Halicki, *op. cit.*, s. 268.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ L. Tornstam, *op. cit.*, s. 31-32.

⁵² J. Halicki, *op. cit.*, s. 271-272.

a w każdej z nich, poddając je krytycznej ocenie, można znaleźć odniesienia do teorii już istniejących. Liczba powstających teorii rośnie i prawdopodobnie ta tendencja się utrzyma, w związku z tym sędzę, że bez wątpienia warto doszukiwać się źródeł ich inspiracji i powstania w istniejących już teoriach, jednocześnie starając się uwypuklać to, co w nich nowe i rozwijające dla danej dziedziny.

Podczas odkrywania teorii gerotranscendencji natrafiłam na esej szwedzkiej studentki drugiego roku psychologii studiów pięcioletnich na Uniwersytecie w Uppsali, na temat starzenia się i teorii gerotranscendencji. Myślę, że przytoczenie jej wypowiedzi będzie odpowiednią konkluzją znaczenia i ważności teorii gerotranscendencji dla postrzegania starości i procesu starzenia się.

Zaraz po wykładzie Larsa Tornstama na temat teorii gerotranscendencji, zrobiłam coś, czego wcześniej nie robiłam. Wypełniona energią i niesamowitym spokojem, którego wcześniej nie doświadczyłam w kontekście swojego wyobrażenia na temat starzenia się, zadzwoniłam do mojej 83-letniej babci, z którą się często kłóciłam. Powiedziałam „przebacz mi, babciu”. (Emma zrozumiała wszystkie zachowania, które uznawała wcześniej za dziwne).

[...] jestem przekonana, że im więcej osób miałyby szanse dowiedzieć się o idei teorii Larsa Tornstama, tym więcej z nich akceptowałyby, a nawet wyczekiwało drugiej połowy życia. [...] dziękuję Ci Larsie Tornstamie, dzisiaj nie obawiam się już zestarzeć⁵³.

GEROTRASCENDENCE – THEORY OF POSITIVE AGING. ASSUMPTIONS AND MEANING

Summary

The paper presents a developing theory of gerotranscendence, that is – positive aging. It has arisen from empirical studies conducted by Lars Tornstam and his research team. The theory, which at its heart has change and development, explains the process of insight into ourselves as well as the process of opening to change, to the others, to the world, values, social norms and cultural patterns. It is visible in the assumptions and empirical implications presented by the authoress. In order to understand the theory better, the paper refers to the spiritual development and the definition of transcendence in the psychological approach of Maria Straś-Romanowska.

Keywords: old age, development, change, transcendence, wisdom of transcendence

⁵³ Uppsala Universitet, Department of Sociology; *The Theory of Gerotranscendence*; esej E. Rydén *My thoughts on aging*, <http://www.soc.uu.se/en/research/research-fields/the-social-gerontology-group/research/the-theory-of-gerotranscendence/b> [dostęp: 10.11.2011].

Monika Sulik

ZNACZENIA EDUKACJI USTAWICZNEJ W PERCEPCJI STUDENTÓW – REFLEKSJE Z BADAŃ

Dla mnie edukacja ustawiczna oznacza zainteresowanie tym, co generalnie gdzieś w nas „drzemie”, coś, co powoduje napęd, motor do działania, rozwija nas i motywuje do przekraczania siebie. To niekoniecznie następny papier w tecze, lecz ciekawość by wiedzieć, zobaczyć, dotknąć...

Student II roku NSM, 28 lat

Edukacja ustawiczna jest przedstawiana w licznych opracowaniach naukowych i w dokumentach o charakterze polityczno-oświatowym jako jedno z priorytetowych zadań czy też konieczność w obliczu wyzwań, stawianych przed nami w błyskawicznym tempie przez zmieniającą się rzeczywistość. Mówi się wręcz o „wybuchu” badań andragogicznych skoncentrowanych na procesach uczenia się ludzi dorosłych, co wynika właśnie z postępującej ekspansji idei całościowego uczenia się¹. I choć jak zauważa Hanna Solarczyk-Szwec: „edukacja ustawiczna jest zjawiskiem wieloznacznym, niespójnym, niedomkniętym, rozproszonym i kontrowersyjnym”², to z całą pewnością nieobojętnym i to nie tylko dla przedstawicieli nauk humanistycznych, ale dla wszystkich tych osób, które pragną sprostać wyzwaniu, jakim się staje rzeczywistość. Jednocześnie owa niedookreśloność i niespójność wyznacza nowe zadania dla badaczy i edukatorów.

Zatem, choć edukacja całościowa w obecnej rzeczywistości zdaje się oczywistą koniecznością, to obserwacje codzienności skłaniają do refleksji, iż w dalszym ciągu „owiana jest” licznymi mitami oraz skażona potocznymi, stereotypowymi sędziami i opiniami. Stwierdzenia czy przysłowia typu: jestem na naukę za stara/za stary; czego Jaś się nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał; czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci, zdają się przekazywać zasadniczo jedną myśl: człowiek w dorosłości ma tak liczne ograniczenia edukacyjne – związane z samym faktem, iż jest dorosły – że właściwie niepodjęcie aktywności edukacyjnej wydaje się doskonale uzasadnione i usprawiedliwione.

¹ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 81.

² H. Solarczyk-Szwec, *Polifonia czy kakofonia? W poszukiwaniu znaczeń edukacji ustawicznej*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2010, t. 11, red. M. Olejarsz, s. 20.

Mając jednak na uwadze to, że jesteśmy świadkami swoistego mezaliansu pomiędzy społeczną świadomością i dyskusją na temat możliwości uczenia się całościowego (często skoncentrowaną na przekazywaniu prawd zdroworozsądkowych i potocznych) a dyskusją o charakterze naukowym (uprawomocnioną badaniami naukowymi), warto podjąć próbę poznania tego, jakie znaczenie edukacji ustawicznej nadają studiujące osoby dorosłe. A zatem osoby, które w bardziej lub mniej uświadomiony sposób realizują idee kształcenia ustawicznego.

Na potrzeby podjętej refleksji najtrafniejsze wydaje się przyjęcie rozumienia pojęcia kluczowego, jakim jest: **edukacja ustawiczna** (*lifelong education, permanent education*), za Komisją Europejską, która w dokumencie: Memorandum na temat uczenia się przez całe życie (A Memorandum on Lifelong Learning: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality) definiuje uczenie się przez całe życie jako „wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu doskonalenie, pogłębianie wiedzy, umiejętności i kompetencji z perspektywy osobistej (indywidualnej), obywatelskiej, społecznej i/lub zawodowej” [podkr. M.S.]³.

Celem mojego projektu badawczego było przede wszystkim ukazanie znaczenia edukacji ustawicznej oraz określenie miejsca, jakie zajmuje edukacja ustawiczna w życiu osób dorosłych, podejmujących studia na uczelniach wyższych. Sposób definiowania edukacji ustawicznej, emocje związane z wprowadzaniem w swoje życie idei kształcenia całościowego oraz konkretne działania (a zatem mniej lub bardziej uświadomione wprowadzanie w życie idei kształcenia ustawicznego przez dorosłych) stanowiły przedmiot mojego zainteresowania.

Przeprowadzone na potrzeby podjętej refleksji badania miały charakter ilościowo-jakościowy. W pierwszym etapie grupie osób dorosłych zostały zadane dwa pytania otwarte związane z wiedzą na temat edukacji ustawicznej oraz realizowaniem w ich życiu idei kształcenia ustawicznego. Natomiast w drugim etapie, na podstawie jakościowej analizy dokumentów, podjęta została próba odnalezienia śladów idei kształcenia ustawicznego w materiałach o charakterze autobiograficznym (projekty studentek i studentów „Biograficzna mapa życia” oraz „Moja biografia edukacyjna”). Istotne w tym wymiarze stały się dla mnie sposoby nadawania znaczeń edukacji ustawicznej, metaforyczne odniesienia związane z edukacją całościową oraz fragmenty narracji, w których osoby badane umiejscawiają edukację ustawiczną w określonej przestrzeni swojego życia.

Badania zostały przeprowadzone wśród studentek i studentów kierunku pedagogika, zarówno na studiach pierwszego stopnia (studia licencjackie), jak i studiach drugiego

³ A Memorandum on Lifelong Learning, Commission of the European Communities, Brussels 2000.

stopnia (studia magisterskie uzupełniające)⁴, a zatem osób, które powinny posiadać podstawową wiedzę na temat edukacji ustawicznej oraz rozbudzoną samoświadomość na temat jej znaczenia w ponowoczesnym świecie.

Edukacja ustawiczna w percepcji studiujących osób dorosłych

W tym miejscu warto zaznaczyć, że ustalenia związane z zakresem pojęcia edukacja ustawiczna, ale również opis działań priorytetowych, których realizacja ma zapewnić osiągnięcie celu strategicznego związanego z rozwojem procesu kształcenia ustawicznego i uczenia się w ciągu całego życia, zostały zawarte w Strategii rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010⁵.

Pośród tych działań, jako jeden z sześciu przedstawionych priorytetów, wymienia się uświadamianie roli i znaczenia kształcenia ustawicznego, co w kontekście podejmowanego tematu ma szczególne znaczenie. Zwraca tu się bowiem szczególną uwagę na kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie, poczynając już od edukacji wczesnoszkolnej. Podkreśla się, że do zadań szkoły należy uświadomienie uczniom, iż wiedza i umiejętności zdobyte w procesie kształcenia formalnego (w systemie szkolnym) stanowią tylko podstawę do uczenia się permanentnego. Szkoła coraz bardziej staje się instytucją uczącą, jak się uczyć. Stąd też do rangi celu strategicznego urasta uświadamianie znaczenia kształcenia ustawicznego – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Szeroko rozumiane rozwijanie kultury kształcenia, oparte na etyce i kulturze ogólnej, będzie sprzyjać wzrostowi wartości i motywacji uczenia się, wszechstronnemu rozwojowi osobowości oraz kształtowaniu aktywnych postaw obywatelskich i spójności społecznej.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na to, jak dorośli określają, definiują edukację ustawiczną. Czy sam akt podjęcia przez nich wysiłku intelektualnego w dorosłości jest rezultatem ich świadomości na temat znaczenia edukacji ustawicznej, czy też – jak

⁴ Ponieważ wszyscy badani studenci studiują pedagogikę, to w podpisach pod ich wypowiedziami zrezygnowano z tej informacji. Ponadto zastosowano skróty do oznaczenia rodzaju studiów: NSM – magisterskie uzupełniające niestacjonarne, SL – studia licencjackie stacjonarne, NL – studia licencjackie niestacjonarne.

⁵ Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 8 lipca 2003 r., uwzględniający również zapisy zawarte w dokumentach międzynarodowych, takich jak: *Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego – Komisja Wspólnot Europejskich* (Bruksela, 30 października 2000 r.), *Deklaracja Kopenhaska – Deklaracja Europejskich Ministrów ds. Kształcenia Zawodowego i Szkoleń oraz Komisji Europejskiej, uzgodniona w Kopenhadze w dniach 29-30 listopada 2002 r., w sprawie zwiększonej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia zawodowego i szkoleń*. Zob. http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=346%3Astrategia-rozwoju-ksztalcenia-ustawicznego-do-2010-roku-&catid=58%3Aksztalcenie-doroslych&Itemid=83 [dostęp: 1.03.2011].

zauważa Zygmunt Bauman – zbierania, kolekcjonowania doświadczeń i dyplomów „na wszelki wypadek”⁶?

Zobaczmy zatem, w jaki sposób edukację ustawiczną definiują studiujące osoby dorosłe⁷. Ukaże nam to swoistą, z pewnością niezwykle autentyczną perspektywę tego, czym dla nich jest edukacja całościowa. Perspektywa ta może stać się wartościowa w wielu wymiarach, szczególnie zaś w odniesieniu do priorytetu związanego z uświadomianiem roli i znaczenia kształcenia ustawicznego.

Zasadniczo wypowiedzi badanych można podzielić na trzy kategorie. Do pierwszej z nich zostały zaliczone definicje edukacji ustawicznej, które są bliskie rozumieniu tego pojęcia przyjętemu w niniejszym artykule. Kolejna grupa definicji charakteryzuje się przekonaniem autorów o słuszności edukacji ustawicznej, natomiast jest zdecydowanie niepełna lub błędna w swojej treści. I ostatnia grupa to właściwie brak wypowiedzi, ograniczenie się do stwierdzenia „nie wiem”. Podczas analizy wypowiedzi osób badanych najbardziej zaskakujące wydaje się to, iż pośród 355 badanych osób zaledwie 3 użyły określenia zamiennego – *edukacja permanentna*, 10 osób – *edukacja ciągła*. Najczęściej jako zamiennik terminu *edukacja ustawiczna* padało określenie *edukacja całościowa* (58 osób). A oto kilka wybranych definicji z tych, w których rozumienie edukacji całościowej mieści się w obrębie tego pojęcia:

Edukacja ustawiczna oznacza dla mnie edukację ciągłą, taką, która trwa całe nasze życie. Człowiek przecież uczy się całe swoje życie – nie tylko w szkole, na studiach, ale również do bycia mężem, żoną, rodzicem. Cały czas doskonalimy swoje umiejętności, poszerzamy horyzonty.

Studentka II roku NSM, 24 lata

Edukacja ustawiczna moim zdaniem to edukacja, którą człowiek realizuje przez całe swoje życie. Wydaje mi się, że jest to związane nie tylko z uczęszczaniem do zorganizowanych form kształcenia (np. uniwersytet), ale z pragnieniem człowieka, by zdobywać samodzielnie wiedzę i poszerzać swoje horyzonty. Ja sama realizuję ją przez sięganie do różnych pozycji książkowych, które poszerzają moją wiedzę. Staram się uczyć i zdobywać nowe doświadczenia przez wyciąganie wniosków z wydarzeń i sytuacji mojego życia.

Studentka II roku SL, 23 lata

Dla mnie edukacja ustawiczna to „uczyć się przez całe życie” i to nie tylko w formie „chodzenia do szkoły”.

Studentka II roku NSM, 26 lat

Edukacja ustawiczna jest dla mnie ciągłym uczeniem się czegoś nowego. W dzisiejszych czasach i ciągle zmieniającej się rzeczywistości na każdym kroku spotykamy się z nowościami. Myślę, że

⁶ Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 105.

⁷ Badania zostały przeprowadzone pośród osób dorosłych, studiujących na kierunku pedagogika w trybie stacjonarnym lub niestacjonarnym, na studiach I i II stopnia, zarówno na uczelni publicznej, jak i niepublicznej. Badanym zadano dwa pytania otwarte: *Co to jest edukacja ustawiczna? Proszę zdefiniuj edukację ustawiczną, czy i w jaki sposób realizujesz w swoim życiu idee kształcenia ustawicznego?*

edukacja ustawiczna jest na stałe wpisana w nasze życie. I nieważne jest, ile mamy lat, czy kontynuujemy naukę w szkole, na uczelni czy uczestniczymy w jakichkolwiek kursach. [...] W swoim życiu codziennie, ciągle się uczę czegoś nowego. Oprócz nauki, którą obecnie kontynuuję, ciągle się uczę czegoś nowego w pracy zawodowej. Nawet w życiu prywatnym ciągle muszę czegoś się nauczyć. Chociaż wydawałoby się, że tak wiele już się nauczyłam, to jednak widzę, że kształcenie jest wpisane w moje życie.

Studentka II roku NSM, 42 lata

Przedstawione definicje ukazują ścisły związek edukacji z życiem. Nawiązują do aktualnego postrzegania edukacji ustawicznej, gdzie edukację formalną, nieformalną oraz uczenie się incydentalne, z życia i doświadczeń, traktuje się jako równoważne, znaczące składniki edukacji permanentnej. Istotne w definicjach z tej grupy zdaje się dostrzeganie, iż edukacja ustawiczna wychodzi coraz szerzej poza kształcenie szkolne, instytucjonalne.

Kolejna grupa definicji edukacji ustawicznej zaproponowana jest przez osoby, które deklarują znajomość pojęcia, a podane przez nie definicje zdecydowanie temu przeczą. Pojawia się tu wiele sformułowań oraz określeń, które zdają się utworzone intuicyjnie, na podstawie zdroworozsądkowego tłumaczenia określenia *ustawiczna*. W tej grupie definicji najczęściej edukacja ustawiczna była kojarzona z edukacją regulowaną, określoną ustawami prawnymi, bądź edukacją „ustawioną”, „ukierunkowaną”, „zaplanowaną”, „obowiązkową”. Pojawiają się tu również definicje, które ze względu na treść są niezwykle zaskakujące. Poniżej przedstawiam kilka z nich:

Edukacja ustawiczna moim zdaniem jest to obowiązek szkolny. Obowiązkowy, narzucony przez ustawodawcę okres kształcenia kończy się po ukończeniu 18 roku życia.

Studentka II roku NL, 21 lat

Według mnie edukacja ustawiczna polega na tym, że przebiega według ustalonych zasad. Istnieje ustawa, w której te zasady są zapisane i należy zgodnie z nimi postępować.

Studentka I roku NL, 20 lat

Edukacja ustawiczna, moim zdaniem, jest to taka forma kształcenia, ukierunkowana przez rodziców, która pozwala dziecku w przyszłości realizować swoje marzenia i zapewnić byt sobie oraz rodzinie na godnym poziomie.

Studentka II roku NL, 24 lata

Edukacja ustawiczna – związana z nauką, która „ustawia” pewne rzeczy w życiu kulturowym, społecznym. Stosowanie się do norm, wartości danej kultury. W swoim życiu przestrzegam norm kulturowych, które są mi przekazane z mojego środowiska, w którym mieszkam, stosuję się do zasad, które są ustalone w moim społeczeństwie.

Studentka II roku NL, 21 lat

Edukacja ustawiczna to szybki sposób nauczania, poprzez czytanie, dyktanda, przyswajanie ortografii. [...] Czytam książki, często przyrodnicze oraz naukowe, obecnie w celu napisania pracy badawczej, przyswajając sobie skomplikowane treści, frazy, którymi często można posługiwać się

w życiu szkolnym. Poprzez czytanie przyswajam sobie również pisownię wyrazów oraz poszerzam poziom wiedzy.

Studentka II roku NSM, 24 lata

To zaledwie kilka definicji z grupy tych opartych o intuicję, sądy zdroworozsądkowe oraz próbę rozszyfrowania przymiotnika „ustawiczna”. Najbardziej niepokojące wydaje się nie tylko błędne rozumienie tego pojęcia, ale również fakt, iż liczba osób, których definicje można zaliczyć do tej grupy, jest bardzo duża, gdyż dotyczy niemal połowy osób biorących udział w badaniu.

Z kolei trzecia grupa osób – najmniej liczna – to osoby, które wprost pisały, że nie znają określenia *edukacja ustawiczna*, lecz mimo to próbowały je wyjaśnić. A oto kilka przykładów:

Nie wiem, czy realizuję w swoim życiu idee kształcenia ustawicznego, ponieważ nie wiem, co znaczy to pojęcie. Ale nawet jeśli ją realizuję, to w sposób nieświadomy.

Studentka I roku NL, 20 lat

Nie znam definicji tego pojęcia, kojarzy mi się z nauką opartą o pewne reguły, zasady, nauką tych zasad [...] jeżeli moje przypuszczenia, co do tej definicji, są słuszne, to uważam, że realizuję tę ideę w dużym stopniu.

Studentka I roku NL, 20 lat

Nie wiem, co to jest edukacja ustawiczna, jednak kojarzy mi się to z edukacją obowiązkową, uregulowaną odpowiednimi przepisami prawnymi [...]. Realizuję tę ideę poprzez uczęszczanie do szkół (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum, obecnie studia).

Studentka I roku NL, 20 lat

Podsumowując kwestie związane z rozumieniem i definiowaniem przez osoby dorosłe pojęcia *edukacja ustawiczna*, można się pokusić o kilka refleksji. Otóż poprawne rozumienie terminu *edukacja ustawiczna* wykazało się zaledwie 31,3% badanych osób. Z kolei swoją niewiedzę na temat edukacji ustawicznej ujawniło 21,1% badanych, najczęściej przyznać się do tego były skłonne osoby rozpoczynające dopiero swoją edukację na studiach wyższych. Osoby będące na drugim lub trzecim roku studiów bądź realizujące kolejny etap kształcenia o wiele rzadziej ujawniały otwarcie swoją niewiedzę w tym zakresie. Niepokoi także to, iż wśród osób będących w trakcie realizacji przedmiotu andragogika jest również bardzo wiele osób nierozumiejących znaczenia tego pojęcia. Dokładne dane ilościowe dotyczące trafności definiowania pojęcia *edukacja ustawiczna* zaprezentowane są w tabeli 1.

Choć przedstawione dane mają charakter ogólny i z pewnością wymagają pogłębionej refleksji i analizy, to skłaniają do mało optymistycznej konkluzji, iż świadomość na temat znaczenia idei kształcenia ustawicznego jest związana głównie ze skojarzeniami, potocznymi oraz intuicyjnymi sądami i myślami na ten temat. Fakt ten jest tym bardziej frapujący, że jak wiadomo wiedza na dany temat, czyli element poznawczy jest

Tabela 1. Percepcja pojęcia edukacji ustawicznej

Szczebel edukacji	Trafna definicja	Błędna definicja z przekonaniem o jej poprawności	Brak odpowiedzi lub odpowiedź „nie wiem”	Uwagi
NL, I rok	24	45	57	Grupa przed kursem z zakresu andragogiki
NL, II rok	15	10	—	Grupa przed kursem z zakresu andragogiki
SL III rok	8	2	6	Grupa przed kursem z zakresu andragogiki
NSM, II rok	64	112	12	Grupa w trakcie kursu z zakresu andragogiki
Razem (355 osób)	111 (31,3%)	169 (47,6%)	75 (21,1%)	

Źródło: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań sondażowych pośród 355 studiujących osób dorosłych.

jednym z komponentów postawy podmiotu względem rzeczy czy idei. Realizowanie wszelkiego rodzaju inicjatyw, przedsięwzięć czy idei jest z całą pewnością związane z przekonaniem osób zainteresowanych o celowości i potrzebie ich realizacji⁸. Żeby jednak mieć poczucie celu, trzeba najpierw mieć wiedzę na jego temat. Nie da się w tej kwestii pominąć elementu poznania.

Szczególnie niepokoi, iż osoby badane to studentki i studenci pedagogiki, czyli osoby, które ze względu na specyfikę kierunku studiów, w sposób wyjątkowo bliski mają szansę doświadczać tego, czym jest i jak rozumie się edukację ustawiczną.

Edukacja ustawiczna a emocje

Nie sposób w tym miejscu nie nawiązać do słów Horsta Stukenberga, który zauważa, że „znaczące uczenie się odbywa się zawsze z udziałem emocji i poza instytucjami”⁹. Podczas podjętej w drugim etapie badań jakościowej analizy materiału badawczego w postaci „biograficznych map życia” oraz „biografii edukacyjnych” można było zauważyć, że w sposób wyjątkowo znaczący ujawnił się element emocjonalny w odniesieniu do edukacji ustawicznej, zarówno instytucjonalnej, jak i nieformalnej oraz uczenia się z życia. Znaczące wydaje się, że w znakomitej większości prac znajduje się choćby wzmianka dotycząca edukacji całościowej, co może świadczyć o tym, że edukacja dla

⁸ M. Korczyński, *Postawy wobec kształcenia ustawicznego studentów*, [w:] *Edukacja ustawiczna dorosłych w europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*, red. M. Pakuła, A. Dudak, Lublin 2009, s. 295.

⁹ H. Stukenberg, *Siedem historyjek i ich znaczenie dla edukacji dorosłych w czasie dokonujących się zmian*, [w:] *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, red. E. Dubas, O. Czerniawska, Warszawa 2002, s. 54.

niemal wszystkich dorosłych jest niezwykle ważnym obszarem, jest swoistym mikroświatem¹⁰. Często są to szerokie relacje, przepełnione wyraźnie określonymi emocjami. I choć zdecydowana większość opisywanych przez osoby dorosłe emocji ma charakter pozytywny (m.in. zadowolenie, radość, euforia, spełnienie, entuzjazm, satysfakcja, zapał), to w analizowanych przeze mnie pracach pojawiają się również w odniesieniu do edukacji całościowe emocje negatywne (m.in. niezadowolenie, rozczarowanie, frustracja, niechęć, znudzenie). Co ciekawe, gdy już pojawiają się w opisach emocje negatywne, to są związane głównie z uczeniem się formalnym, w instytucjach. To tak jakby „gorzkie” lekcje lub trudne doświadczenia, negatywne emocje, które są związane z uczeniem się z życia, z codziennością, były łatwiejsze do przyjęcia i do zniesienia, bo z natury są wpisane w trudy, które niesie ze sobą nieprzewidywalny los. Przyjrzyjmy się zatem fragmentom narracji ilustrującym zaprezentowane powyżej refleksje:

Myszę, że realizuję ideę kształcenia ustawicznego. Chociażby teraz studiuję, a mam 37 lat. Poza tym lubię czytać, oglądać różnego rodzaju programy historyczne, przyrodnicze, po prostu te, które mnie interesują, albo jeśli chcę zdobyć wiedzę na jakiś interesujący mnie temat. Lubię wiedzieć!

Studentka II roku NSM, 37 lat

Na szczęście po trudnym czasie, zawsze przychodzi coś cudownego, ciekawego, nowego i pięknego. Wspaniały był rok 2009 pod względem edukacji i pracy. Praca zawodowa układała się fantastycznie, pracowałam w 4 projektach – nabyłam nowe umiejętności, zdobyłam nowe doświadczenia jako doradca zawodowy i tłumacz języka migowego. Na wszystko potrafiłam znaleźć czas [...]. Obroniłam pracę dyplomową z wyróżnieniem, zaczęłam uczęszczać na zajęcia w Szkole Trenerów. Tam dopiero poznałam samą siebie i zbliżyłam się duchowo do swojej osobowości. Zaakceptowałam siebie z wszystkimi wadami i zaletami i stwierdziłam, iż chcę pomagać innym ludziom, odkrywać to, co w nich jest najpiękniejsze.

Fragment pracy *Życie jak puzzle*
autorstwa studentki II roku NSM, 27 lat

W obu zaprezentowanych fragmentach narracji widoczne są silne emocje pozytywne związane z edukacją ustawiczną. Narratorki piszą wprost o zamiłowaniu do wiedzy oraz o wymiernych korzyściach związanych z podejmowaniem wysiłku intelektualnego. Choć nie zawsze świadomie nazywają podejmowaną edukację „ustawiczną” to opisy dotyczące podejmowanych przez nie działań są na tyle wymowne, iż nie pozostawiają wątpliwości, co do tego, że jest to właśnie uczenie się ustawiczne, całościowe.

Kolejne fragmenty ukazują, metaforycznie można by rzec, że o ile uprawianie gleby jest czynnością mozolną i męczącą, to już zbieranie plonów bardzo często bywa owocne i przyjemne. Wiele miejsca w „biograficznych mapach życia” oraz „biografiach edukacyjnych” narratorzy poświęcają na wspomnienia związane z egzaminami, które traktowane są przez nich często jako momenty przełomowe, punkty zwrotne, pozwalające

¹⁰ Określenie „mikroświat” w odniesieniu do edukacji zainspirowane zostało sformułowaniem E.M. Skibińskiej zawartym w pracy *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne* (Warszawa 2006).

na podsumowania i życiowe bilanse. Opisy te cechuje niezwykle silne zabarwienie uczuciowe, emocjonalne, czego doskonałym przykładem są następujące narracje:

Po burzliwych i szalonych latach nauki w technikum, przyszedł czas na pierwszy poważny egzamin – egzamin dojrzałości. Przygotowywanie się do niego kosztowało mnie dużo wysiłku i stresów, ale było opłacalne. Triumf był słodki. W końcu dzięki temu otworzyłem sobie furtkę do samodzielnego kreowania swojej przyszłości, wybrania studiów i zawodu, który będzie dla mnie interesujący. Zdanie matury było dla mnie jak zjedzenie szczelnie zapakowanej w złotko czekoladki, którą najpierw trzeba było misternie rozpakować, a potem dopiero poczuć jak smakuje. O dziwo, pierwsze wrażenie nie zachwyciło. Dopiero wewnątrz skrywało w sobie największą przyjemność.

Fragment pracy *Życie jak pudełko czekoladek*
autorstwa studenta II roku NSM, 24 lata

Mój pierwszy egzamin wypełniony był strachem, który przeplatał się ze zwątpieniem we własne możliwości. Profesor wymagający, a raczej wymagająca. Tym razem też się udało. Radość przeplatała się z dumą, że mimo problemów udało się osiągnąć następny wyznaczony cel. Kolejny egzamin, kolejny strach, jak się okazało zdobyć prawko było trudniej. Pierwszy, drugi, trzeci egzamin i nic, mimo niepowodzeń postanowiłem zdawać dalej. Nadszedł dzień kolejnego egzaminu, egzaminator a raczej egzaminatorka okazała się łagodniejsza niż sądziłem. Znów kobieta sprawiła, że uśmiech pojawił się na mojej twarzy, prawo jazdy zdobyte. Kolejny egzamin w życiu zaliczony.

Fragment pracy *Puzzle*
autorstwa studenta II roku NSM, 25 lat

Jak zatem widać, nie zawsze musi być „prosto, łatwo i przyjemnie”, by podejmować decyzje związane z kolejnymi wyzwaniem edukacyjnymi. Często trud oraz wysiłek może się opłacić w wielu wymiarach – daje większe poczucie satysfakcji i być może staje się siłą motywującą do podejmowania kolejnych działań edukacyjnych, czyli do pełnego realizowania w swoim życiu idei kształcenia ustawicznego.

W tym miejscu jednak należy również zwrócić uwagę na wiele emocji negatywnych związanych z edukacją ustawiczną – nietrafione wybory, poczucie niesprawiedliwego oceniania, mało satysfakcjonujące kontakty z nauczycielami, edukatorami. Emocje te mogą znacząco wpływać na gotowość do podjęcia całościowego uczenia się oraz jego przebieg. Warto w tym miejscu odnieść się do niezwykle sugestywnego fragmentu narracji jednego ze studentów biorących udział w badaniu:

Szkoła jest tematem na cały osobny esej. Byłby to jednak nudny esej, więc skróć go do podsumowania: Schematyczność i konserwatyzm polskiej edukacji doskonale spełniają rolę bota temperującego każde zapędy do innowacyjności i kreatywności. Koniec podsumowania w temacie szkoły. Dobrze, że środowisko, o którym wspominałem wcześniej, nadal pełniło rolę katalizatora ciekawości i innowacyjnego myślenia, bo inaczej mogłoby się skończyć na byciu nudnym, szarym i do bólu statystycznym Kowalskim [...]. Studia podobno to najlepszy okres w życiu. Mogłoby tak być, gdyby wykreślić z niego studia. Tandem w postaci pracy i równocześnie edukacji na szczeblu wyższym jest może i angażująco ciekawy, ale zarazem bardzo czasochłonny. Dnia wystarcza na to, by jeść, spać, pracować, studiować i czasami mieć trochę relaksu. W takim harmonogramie brakuje jednak miejsca na ambitniejsze zajęcia, jak refleksja nad życiem i rzeczywistością, tworzenie i poszerzanie wiedzy w tematach wykraczających poza ramy programowe studiów. Samo życie

nabiera jednak smaku – pierwszy samochód, drugi samochód, awanse, niezależne życie. Wszystko jest niesamowicie absorbujące, ale z pewnością zyska na mocy, gdy skończą się studia i pozostanie praca oraz czas na rozwijanie siebie samego.

Fragment pracy *Życie jak Puszka Pandory*
autorstwa studenta II roku NSM, 25 lat

Ukazane fragmenty narracji w sposób jednoznaczny ukazują poza nasyceniem emocjonalnym ścisły związek edukacji ustawicznej z życiem. Współgranie owego duetu zdaje się odgrywać niebagatelną rolę w kształtowaniu się refleksyjności oraz kompetencji autokreacyjnej, co w życiu człowieka dorosłego jest jedną z kluczowych kompetencji, umożliwiających jak najpełniejsze uczestnictwo w współtworzeniu otaczającej go rzeczywistości. Co więcej, są one również niezwykle sugestywnym przekazem na temat znaczenia edukacji ustawicznej w życiu osób dorosłych.

Edukacja ustawiczna a pragnienie i deklaracje czynnego uczestnictwa

Podjmując próbę ukazania znaczenia edukacji ustawicznej warto również zwrócić uwagę na pragnienie osób dorosłych do czynnego w niej uczestnictwa. Szczególnie cenne w tym wymiarze zdają się fragmenty narracji osób dorosłych biorących udział w badaniach. Niezwykle wyraziście rysują się w nim edukacyjne plany i deklaracje oraz pragnienia i nadzieje dorosłych. A oto kilka sugestywnych wypowiedzi badanych:

Realizuję w swoim życiu edukację ustawiczną. W wieku 37 lat w dalszym ciągu się uczę, uzupełniam swoje wykształcenie, uczęszczam na kursy i w dalszym ciągu planuję podnosić swoje kwalifikacje. Aż padnę!

Studentka II roku NSM, 37 lat

Moja edukacja ustawiczna nie ustaje. Realizuję ją w formie wciąż trwających studiów, poradniczych kursów i szkoleń w miejscu pracy, ale przede wszystkim realizuję ją w formie indywidualnego poszukiwania wiedzy. Jest to proces trudny, ponieważ wymaga samodyscypliny, ale też bardzo owocny, bo skierowany na to co mnie naprawdę interesuje.

Studentka II roku NSM, 40 lat

Jestem na nowym etapie życia. Kończę studia. Cały czas się rozwijam, poznaję nowych ludzi, poznaję siebie [...]. Na pewno bardzo bym chciała, by moje obecne życie było jak na obrazie Chełmońskiego „Czajki” – spokojne, pogodne i sielankowe. I aby spokojnie, z gracją udało mi się rozwinąć skrzydła i wzlecieć tam dokąd zechcę.

Studentka III roku NL, 26 lat

A może zacząć zdobywać tylko moje szczyty? Już sama myśl o tym daje poczucie wolności. Wchodzę więc w nowe krajobrazy: krok pierwszy studia, krok drugi wracam do pracy, krok trzeci kończę studia – to będzie moja korona do zdobycia. Co potem? Idę dalej!

Studentka II roku NSM, 42 lat

Myszę, że kolejny szczebel mojej drabiny zakończył się w okresie, kiedy to synowie skończyli szkoły, studia, podjęli pierwszą pracę. Zakończył się, ale jest kolejny do pokonania i ja już na nim właśnie stoję. To czas, kiedy ku wielkiemu zdziwieniu musimy dalej się uczyć. Uczyć się życia ponownie „we dwoje”, bo przecież dzieci pragną zbudować „nowe gniazda”, tak jak my z mężem wiele lat temu.

Studentka II roku NSM, 49 lat

Człowiek jest jak dom: wymaga zmian, modernizacji, musi nadążyć za postępem, ale przede wszystkim musi się rozwijać, nie może stanąć w miejscu, bo legnie w gruzach.

Studentka II roku NSM, 50 lat

Dalsza nauka to dla mnie pragnienie poszerzania wiedzy, doskonalenia się i otwierania drzwi dotąd zamkniętych.

Studentka II roku NSM, 26 lat

Wracając do studiów, jestem zadowolona z kierunku, jaki wybrałam, studia wniosły dużo dobrego w moje życie. Stałam się bardziej otwarta, pewna siebie, wiem czego chcę od życia, ciągle poznaję siebie i z każdym dniem odkrywam w sobie coś nowego – to wspaniałe uczucie żyć z myślą, że można jeszcze tak wiele zrobić i osiągnąć w swoim życiu.

Studentka II roku NSM, 26 lat

Przedstawione fragmenty narracji są niezwykle wymowne, z pewnością napawają optymizmem oraz ukazują znaczenie edukacji ustawicznej w życiu człowieka w wielu wymiarach, na wielu płaszczyznach, gdzie najbardziej autentycznym nauczycielem jest paradoksalnie właśnie samo życie.

* * *

Podsumowując podjęte w niniejszym artykule rozważania warto podkreślić, że choć znaczenie edukacji ustawicznej w życiu dorosłego człowieka jest niekwestionowane, to bardzo często jest ona zjawiskiem nieuświadomionym. Podejmując próbę ukazania znaczenia edukacji ustawicznej w życiu studiujących osób dorosłych można wysunąć tezę, że dorośli bardzo często zdają się podejmować wysiłek intelektualny w poczuciu silnego, zewsząd ogarniającego lęku (np. lęku przed utratą pracy, przed wykluczeniem społecznym), że podejmowana aktywność edukacyjna bywa pozbawiona głębszej refleksji, a kształcenie ustawiczne staje się swoistą ucieczką przed owym lękiem, wręcz ucieczką na oślep. Choć niepokojące jest, iż prawie połowa badanych przeze mnie dorosłych – studentek i studentów pedagogiki – posiada zaledwie intuicyjną wiedzę teoretyczną na temat znaczenia edukacji ustawicznej, to wielu z nich z powodzeniem realizuje ową ideę w swoim życiu. Jest to istotne z punktu widzenia andragogicznego, gdyż zdaje się wyznaczać kolejne zadania i to nie tylko dla andragogów, edukatorów czy osób pracujących z dorosłymi, ale również dla wszystkich tych, którzy pracują z drugim człowiekiem w przestrzeni edukacyjnej. Zadania mające na celu rozwijanie idei

kształcenia ustawicznego już od najwcześniejszych etapów edukacji. Wszak edukacja permanentna – całożyciowa, jak sama nazwa mówi, dotyczy całego życia człowieka i tylko takie jej rozumienie i realizowanie daje szansę na satysfakcjonujące rezultaty.

IMPORTANCE OF LIFELONG LEARNING IN STUDENTS' PERCEPTION. REFLECTIONS FROM RESEARCH

Summary

The aim of the article was to show the importance of lifelong learning and to identify the place it occupies in the life of adults wishing to study at universities; their way of defining lifelong learning, emotions associated with introducing this concept into their lives, and specific actions performed by them (therefore, more or less conscious implementation of lifelong learning by adults). The studies in question were of quantitative and qualitative nature. The first stage involved asking a group of adults two open questions related to lifelong learning and their realization of the idea. The second stage, based on a qualitative analysis of the documents, involved an attempt to find traces of the conception of lifelong learning in materials of autobiographical nature (students' projects entitled "Biographical map of life" and "My educational biography"). In this dimension, the authoress attached particular importance to metaphorical references of lifelong learning, to the ways of assigning meanings to it, as well as to fragments of narratives in which subjects locate lifelong education in some specific space of their lives.

The results were alarming, since they had revealed that almost half of the surveyed adults – both male and female pedagogy students – possessed only intuitive theoretical knowledge about the importance of lifelong learning, even though many of them were successfully implementing this notion in their lives. This fact seems to be very important from the perspective of adult education, because it seems to set next tasks, not only for adult education theorists, educators or those working with adults, but also for all those who work with other people in the educational area.

Keywords: lifelong learning, adult education

Marek Zadłużny

FORMALNE I POZAFORMALNE OBSZARY ZAWODOWEJ EDUKACJI TANECZNEJ W POLSCE

Do napisania tekstu o różnych obszarach i możliwościach kształcenia zawodowego w zakresie tańca w Polsce zainspirował mnie brak tego typu opracowań na rodzimym rynku wydawniczym. Jednocześnie uważam, że opis tego zagadnienia może być interesujący nie tylko dla osób związanych ze środowiskiem tańca, lecz także dla andragogów badających edukację osób dorosłych. Opisując zjawisko odwołam się do typologii zaproponowanej przez Philipa H. Coombsa¹, który w obrębie edukacji dorosłych wyróżnił trzy jakościowo różne obszary – edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. W myśl tego podziału zawodowa edukacja taneczna realizowana w Polsce w obszarze formalnym to studia wyższe oraz studia policealne. Do obszaru pozaformalnego, który jest realizowany w przeważającej większości, można zaliczyć: studia podyplomowe, instruktorskie kursy kwalifikacyjne, warsztaty oraz kursy doskonalące realizowane w wielu miastach Polski, które usytuowane są poza kształceniem zawodowym objętym nadzorem pedagogicznym i akredytacją. Przyjmuję także, iż ten obszar może spełniać tak zwaną funkcję rewitalizacyjną edukacji w zakresie tańca polegającą na niezbędnej aktualizacji starzejącej się wiedzy i umiejętności nabytych w szkołach, a także zapobieganiu ich dysfunkcjonalności. Edukację nieformalną mogą stanowić między innymi spotkania „ekip” (*crew*), które staczają taneczne walki „battle” lub „jamm session”² tancerzy współczesnych³. Celowo nie będę jednakże pisał o edukacji nieformalnej w zakresie tańca⁴, posiadającej najszerszy zakres znaczeniowy, gdyż chciałbym się skupić na prezentacji możliwości, jakie oferuje polskie szkolnictwo i rynek edukacyjny kształcący formalnie i pozaformalnie potencjalnych zawodowych⁵ tancerzy, choreografów, nauczycieli tańca oraz pozostałych pretendujących do pełnienia

¹ Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 21.

² Zbiorowa improwizacja.

³ Zob. M. Malewski, *op. cit.*, s. 21.

⁴ Mam tu na myśli uliczne style tańca, takie jak: street, break dance, crump itd. Początkowo hip-hop oraz jazz także kształtowały się nieformalnie.

⁵ Mam na myśli osoby zawodowo związane z tańcem, w tym także instruktorów, nauczycieli zespołów amatorskich, a nie tylko osoby legitymujące się dyplomem zawodowego tancerza i choreografa.

ról związanych z wykonywaniem zawodu w zakresie tańca. Polska jest jednym z nielicznych europejskich krajów, w których dopiero od niedawna funkcjonuje akademickie szkolnictwo wyższe dotyczące tańca oraz choreografii⁶. Moim celem jest zwrócenie uwagi na ewentualne przyczyny tego stanu, a także zaprezentowanie, jakie inne formy kształcenia ukształtowały się w odpowiedzi na wcześniejszy brak kształcenia formalnego. Wskażę także na możliwe zagrożenia tkwiące w wolnym rynku edukacyjnym w zakresie tańca i ich następstwa.

Józef Kargul wskazuje na mit, jakim jest postrzeganie przestrzeni uczenia się ludzi dorosłych jako zintegrowanego systemu. Twierdzi, że andragodzy zarówno starszego, jak i młodszego pokolenia są przywiązani do systemowego postrzegania świata, który implikuje systemowe traktowanie procesów edukacyjnych, co prowadzi do tezy o funkcjonowaniu systemu pozaszkolnej oświaty dorosłych. Pogląd ten, charakterystyczny dla epoki modernizmu, stracił na aktualności w ponowoczesności, która zakwestionowała systemowość świata w ogóle i w tym także kształt edukacji dorosłych. Brak systemowości jest również widoczny w zróżnicowanej organizacyjnie i treściowo ofercie rynku edukacyjnego⁷. Uważam więc, że jakiegokolwiek próby jednoznacznego opisu zjawiska współczesnego kształcenia w zakresie tańca muszą być postrzegane przez pryzmat ponowoczesnych struktur organizujących edukacyjną rzeczywistość. Wspomniany autor pisze także o micie, który wyraża się tym, iż tylko dzięki edukacji, najlepiej instytucjonalnej, następuje rozwój zawodowy człowieka. Neguje tutaj koncepcję linearnego rozwoju zawodowego człowieka, stworzoną przez Donalda Supera. Jednakże współcześnie dzięki badaczom posługującym się metodą biograficzną wiemy między innymi o tak zwanych punktach zwrotnych biografii, momentach krytycznych, które mogą wpłynąć na zmianę trajektorii życia. Zdaniem J. Kargula obecny rynek pracy dawno już zakwestionował linearność rozwoju zawodowego, co jednocześnie uczyniło koncepcję tę nieaktualną⁸. Zdaje się to także adekwatne w odniesieniu do edukacji zawodowej w zakresie tańca. Obecnie zawód tancerza czy choreografa podlega prawom wolnego rynku⁹. Nie ma już pracy dla każdego absolwenta, dlatego tym bardziej warto wspomnieć, jakie są możliwości znalezienia zatrudnienia w tym zawodzie.

Jako osoba czynnie zajmująca się tańcem współczesnym jestem świadomy mechanizmów rządzących procesem kształcenia tancerzy, choreografów i pedagogów tańca.

⁶ W 2011 r. Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi rozpoczęła po raz pierwszy kształcenie na kierunku taniec o trzech specjalnościach: taniec, choreografia oraz pedagogika tańca. O tym w dalszej części opracowania.

⁷ J. Kargul, *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice*, „Edukacja Dorosłych” 2009, nr 2(61), s. 12-13.

⁸ *Ibidem*, s. 15.

⁹ Tancerzom nie przysługują już wcześniejsze emerytury, poza tym o angaże starają się także dobrze wykształceni („wyszkoleni”) artyści z krajów byłego bloku wschodniego.

Istniejące w Polsce kierunki oraz specjalności kształcenia w zakresie sztuki tanecznej mają jeszcze krótki staż w formalnych strukturach dydaktycznych, poza tym – w przeciwieństwie do innych krajów posiadających tradycję choreograficzną – polski taniec nie posiada charakterystycznego stylu (estetyki), brakuje ośrodków akademickich (dopiero się pojawiają), które – skupiając i kształcąc tancerzy oraz choreografów – odpowiadałyby za rozwój tańca, jego specyfikację, chociażby poprzez relacje rywalizacyjne, przynosząc tym samym twórczy ferment zastęemu środowisku tanecznemu.

Na początku tego opracowania odniosę się do formalnych wymogów związanych z utworzeniem kierunku taniec na wyższych uczelniach, określę minima kadrowe oraz standardy kształcenia. Dokonam rozróżnienia terminów: *taniec*, *choreografia*, *pedagogika tańca*. Nie dotarłem do materiałów, które w sposób chronologiczny systematyzowałyby dokonania na gruncie edukacji formalnej i pozaformalnej dotyczącej tańca od czasów przed- i powojennych. Dlatego za zasadne dla całości wywodu uznałem syntetyczne przedstawienie zarysu historycznego kształtowania się edukacji tanecznej w Polsce w tym okresie. Prześlę jak ukształtowała się polska tradycja akademicka w sztuce tanecznej. Dalej zaprezentuję wybrane oferty zawodowej edukacji w zakresie tańca w Polsce, które prowadzą kształcenie taneczne oraz choreograficzne. Po tym opisie przejdę do analizy współczesnego modelu kształcenia tanecznego w Polsce, prześlę trendy, zagrożenia oraz terażniejsze konteksty rozwoju edukacji tanecznej.

Wymogi formalne dla kierunku taniec

Taniec stanowi kierunek studiów wyższych, o czym świadczy zapis w wykazie nazw kierunków studiów określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, który został dokonany na mocy uchwały z 15 października 1992 roku. Standardy kształcenia określono natomiast dopiero w 2007 roku. W wykazie nie znajduje się kierunek choreografia oraz pedagogika tańca, co oznacza, że w naszym kraju nie kształci się kierunkowo na poziomie wyższym choreografów oraz pedagogów – nauczycieli tańca. W opracowanych Standardach kształcenia dla kierunku taniec możemy znaleźć następującą informację dotyczącą absolwentów studiów pierwszego stopnia:

Absolwent powinien posiadać wiedzę interdyscyplinarną o sztuce ze szczególnym uwzględnieniem historii i teorii tańca. Powinien być przygotowany do posługiwania się nowoczesnymi środkami przekazu artystycznego. Absolwent powinien znać język obcy na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz posługiwać się językiem specjalistycznym stosownie do technik tanecznych i teorii tańca. Absolwent powinien być przygotowany do: pracy artystycznej i twórczej w dziedzinie tańca; pracy redakcyjnej i publicystycznej w dziedzinie wiedzy o tańcu oraz pracy pedagogicznej w dziedzinie tańca – po ukończeniu specjalności nauczycielskiej (zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego

do wykonywania zawodu nauczyciela). Absolwent powinien być przygotowany do podjęcia studiów drugiego stopnia¹⁰.

Sylwetka absolwenta studiów drugiego stopnia wyrażona jest następująco:

Absolwent powinien posiadać pogłębioną wiedzę teoretyczną o charakterze choreologicznym i umiejętności praktyczne w zakresie sztuki tańca. Powinien znać konkretne techniki tańca, konwencje, style i gatunki choreograficzne. Powinien posiadać umiejętności samodzielnej analizy, prezentacji i interpretacji artystycznej wybranego repertuaru ze światowej literatury choreograficznej, a także twórczego działania, przedstawiania i uzasadniania własnych projektów związanych ze sztuką tańca. Absolwent powinien być przygotowany do: kierowania zespołami tanecznymi i baletowymi; zarządzania placówkami kulturalnymi; działalności artystycznej w zespole; samodzielnej pracy twórczej; nauczania w dziedzinie sztuki tańca i baletu – po ukończeniu specjalności nauczycielskiej (zgodnie ze standardami kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela) oraz pracy badawczej, publicystycznej i redakcyjnej w obszarze wiedzy o tańcu. Absolwent powinien być przygotowany do podjęcia edukacji na studiach trzeciego stopnia (doktoranckich)¹¹.

Można z tego wywnioskować, że absolwent kierunku taniec powinien posiadać obok umiejętności tanecznych także kompetencje choreograficzne oraz pedagogiczne, gdy wybierze specjalność nauczycielską.

Minima kadrowe dla kierunku taniec określa Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 lipca 2006 roku w sprawie warunków, jakie muszą spełniać jednostki organizacyjne uczelni, aby prowadzić studia na określonym kierunku i poziomie kształcenia¹². Dla studiów I stopnia minimum kadrowe

stanowi zatrudnienie co najmniej trzech nauczycieli akademickich posiadających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego, w tym co najmniej dwóch posiadających dorobek naukowy lub artystyczny w zakresie danego kierunku studiów, a także co najmniej dwóch nauczycieli akademickich posiadających stopień naukowy doktora i dorobek w dyscyplinie naukowej lub artystycznej, związanej z danym kierunkiem studiów¹³.

Dla studiów II stopnia minimum kadrowe

stanowi zatrudnienie co najmniej trzech nauczycieli akademickich posiadających tytuł naukowy profesora lub stopień naukowy doktora habilitowanego oraz dorobek naukowy lub artystyczny w zakresie danego kierunku studiów, w tym co najmniej jednego nauczyciela akademickiego posiadającego tytuł naukowy profesora, a także zatrudnienie co najmniej trzech nauczycieli akademickich posiadających stopień naukowy doktora i dorobek w dyscyplinie naukowej lub artystycznej związanej z danym kierunkiem studiów¹⁴.

¹⁰ Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Taniec, Załącznik nr 99 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r., A. studia pierwszego stopnia.

¹¹ *Ibidem*, s. 5.

¹² Dz. U. nr 144, poz. 1048, par. 5 i 6, z dnia 11.08.2006 r.

¹³ *Ibidem*, s. 3.

¹⁴ *Ibidem*, s. 4.

Trzeba podkreślić, iż konsekwencją nietraktowania tańca jako pełnoprawnej dziedziny kultury symbolicznej, która podlega naukowemu rozpoznaniu i badaniu, jest między innymi deficyt współczesnej literatury, publikacji o wymiarze empirycznym, a w szczególności materiałów odnoszących się do omawianego w tym tekście tematu. Niezmiernie trudno było mi więc odnaleźć źródła, z których mogłem czerpać informacje. W swoich rozważaniach korzystam zatem z materiałów, do których udało mi się dotrzeć, często za pośrednictwem globalnej sieci.

Edukacja taneczna w Polsce – okres przedwojenny

W związku ze specyfiką przedmiotu analizy odwoływać się będę głównie do czasów współczesnych, których dotyczy interesująca mnie tematyka. W celach poglądowych zdecydowałem się także przedstawić syntetyczny zarys rozwoju edukacji tanecznej w Polsce w XIX i XX wieku.

Analizując literaturę dotyczącą tańca znalazłem informacje odnoszące się w przeważającej większości do sztuki baletowej, która jako jedyna dysponowała zapleczem edukacyjnym. Jednakże rozwój sztuki tanecznej uwarunkowany był sytuacją polityczną. Jak wskazuje Irena Turska, druga połowa XIX wieku charakteryzuje się niepowodzeniem w rozwoju rodzimego baletu, w szczególności jego oblicza narodowego, za sprawą niesprzyjającej nam sytuacji politycznej. W latach 1861-1868 odwrócono się niejako od rozrywek w związku z wielkimi wydarzeniami politycznymi, takimi jak upadek powstania styczniowego oraz całkowity rozbiór Królestwa Polskiego. Dążono do stłumienia i unicestwienia polskiego poczucia narodowości oraz polskiej kultury. Balet popierany był przez zaborców tylko jako łatwa rozrywka, nie mógł stanowić sztuki narodowej, nie można było używać motywów ludowych, a co najważniejsze – nie dopuszczano do działania polskich artystów. Przebywający w Warszawie obcy choreografowie nie stworzyli polskiej szkoły tańca klasycznego ani takiego repertuaru, który stanowiłby podstawę rozwoju w nawiązaniu do tradycji. Zależało im jedynie na poziomie technicznym zespołu oraz efektownym repertuarze. Reprezentowali różne style i metody dydaktyczne, tworzyli w różnej estetyce. Drugą połowę XIX wieku można uznać za okres schyłkowy polskiego baletu¹⁵.

W latach 1910-1918 sytuacja baletu Opery Warszawskiej pogarszała się coraz bardziej w związku z niedostatecznym finansowaniem teatru, a także wyjazdem najlepszych tancerzy za granicę. Wybuch pierwszej wojny światowej w 1914 roku jeszcze bardziej pogłębił kryzys polskiej sztuki tanecznej, który wynikał z ciężkich warunków wojennych. W tak trudnych okolicznościach balet polski nie mógł się w pełni rozwijać.

¹⁵ I. Turska, *Krótki zarys historii tańca i baletu*, Kraków 1983, s. 184.

Kryzys finansowy, a także nieudolne kierownictwo i chaotyczny dobór repertuaru sprawiły, że balet narodowy nie przyswoił sobie zdobyczy baletu światowego, przejmując je jako kopie, które służyły za wzory własnych inscenizacji. Pojawiła się także tendencja do niweczenia narodowego dorobku choreograficznego, którego pozycje ulegały ciągłym transformacjom. Równolegle pojawiały się także szkoły o profilu pokrewnym, ale jednak innym niż edukacja baletowa. W 1908 roku we Lwowie powstały pierwsze kursy gimnastyki rytmicznej Émile Jaques'a-Dalcroze'a, które zorganizował pionier tej dyscypliny w Polsce profesor Stanisław Głowacki – był on również pierwszym polskim teoretykiem i historykiem tańca. W Warszawie utworzono szkołę rytmiki uczennicy É. Jaques'a-Dalcroze'a Franciszki Kutnerówny, a w 1912 roku swoją działalność rozpoczęła Janina Mieczyska, odpowiedzialna za prowadzenie filii Instytutu Dalcroze'a w Warszawie. W tym czasie zaczął także przenikać do Polski kierunek nazywany tańcem wyzwolonym (był to początek powstawania kompleksu zjawisk określanych obecnie mianem tańca współczesnego), a to za sprawą występów Isadory Duncan oraz jej epigonki, Stefanii Dąbrowskiej¹⁶.

W okresie międzywojennym działały w Polsce szkoły prywatne, które reprezentowały kierunki pozaklasyczne. Przybierały różne nazwy często wprowadzając terminy: *plastyka*¹⁷, *taniec artystyczny*, *gimnastyka taneczna*. Opierały się głównie na stylach pracy stworzonych przez Émile Jaques'a-Dalcroze'a, Isadorę Duncan oraz Mary Wigman¹⁸. Najwyższym poziomem odznaczała się Szkoła Rytmiki i Tańca Artystycznego J. Mieczyskiej, która opracowała własną syntezę rytmiki i tańca wyrazistego. Eklektyczną wizję dydaktyki tanecznej prezentowała Szkoła Tańca Scenicznego Tacjanny Wysockiej, której mąż, Stefan Wysocki, założył w Warszawie Szkołę Umuzykalnienia, a obie instytucje powiązane były wspólnym programem nauczania niektórych przedmiotów¹⁹.

W 1937 roku stworzony został Balet Polski o charakterze reprezentacyjnym, jego założeniem była prezentacja wyłącznie utworów polskich za granicą. Mimo pewnych braków i niedociągnięć Balet Polski miał duże możliwości rozwoju, które zostały zniweczone przez wybuch wojny, przynosząc sztuce baletowej wielkie straty i powodując jej rozbitcie na wiele lat²⁰.

¹⁶ *Ibidem*, s. 184-255.

¹⁷ *Plastyka* w odniesieniu do ciała, ruchu.

¹⁸ Émile Jaques-Dalcroze – twórca współczesnej rytmiki, uważany za jednego z trojga (obok François Delsartea i Isadory Duncan) prekursorów tańca współczesnego. Isadora Duncan była propagatorką idei tzw. *free dance* – tańca radykalnie uwolnionego spod rygoru klasycznej techniki tanecznej, pełnego swobodnych ruchów, rodzących się spontanicznie pod wpływem doznań i wrażeń. Mary Wigman – ikona i twórczyni niemieckiego tańca ekspresjonistycznego lat 30. XX wieku.

¹⁹ *Ibidem*, s. 271-275.

²⁰ *Ibidem*, s. 271.

Edukacja taneczna w okresie powojennym

Wybuch drugiej wojny światowej zdecentralizował sztukę baletową – taneczną, a także jej rozwój. Pomimo tego, że przed wojną otwarto reformatorskie szkoły tańca nawiązujące do stylu współczesnego, to w wyniku niesprzyjających okoliczności politycznych nie przetrwały one próby czasu. Nie został wykreowany polski styl tańca, a tym bardziej ośrodek akademicki zajmujący się kształceniem tancerzy oraz choreografów. To właśnie w tych niekorzystnych realiach polityczno-historycznych możemy upatrywać jednej z przyczyn niemożności stworzenia wyższej edukacji tanecznej oraz choreograficznej w naszym kraju. Brakuje literatury opisującej edukację taneczną w tym okresie, być może dlatego nie powstał wówczas żaden ośrodek akademicki, który kształciłby w zakresie sztuki tanecznej oraz choreograficznej. Inną przyczyną była sytuacja kraju w warunkach wojennych zniszczeń i powojennej odbudowy, która wymuszała zajęcie się „ważniejszymi” kwestiami niż rozwój edukacji tanecznej. Społeczeństwo musiało zaangażować się między innymi w odbudowę zrujnowanego kraju, repatriację, powrót do przynajmniej częściowej funkcjonalności wielu sfer życia społecznego.

Można zatem uznać, iż taniec stanowi indikator sytuacji politycznej. Świadczy o tym chociażby jego szybki rozkwit w II Rzeczypospolitej. W latach 20. XX wieku, za sprawą przeniesienia charakterystycznych stylów M. Wigman oraz I. Duncan przez polskich tancerzy u nich studiujących, staliśmy się po Niemczech oraz Austrii jednym z najważniejszych ośrodków tańca ekspresyjnego w Europie. Proces ten został skutecznie zahamowany i zniszczony przez wspomniany już wybuch wojny i jego konsekwencje. Na ponowny rozwój tej właśnie dziedziny musieliśmy długo czekać, gdyż pierwszym zawodowym zespołem, który odchodził od klasycznej konwencji baletowej był Polski Teatr Tańca – Balet Poznański założony w 1973 roku przez Conrada Drzewieckiego²¹. Istotnym, z punktu widzenia rozwoju szeroko pojętej edukacji tanecznej, jest moment założenia Wrocławskiego Teatru Pantomimy w 1956 roku przez Henryka Tomaszewskiego. Przez pierwsze dwa lata funkcjonował on jako Kurs Pantomimy przy Teatrze Dramatycznym. Funkcje sceniczne aktorów opierały się na pozawerbalnej ekspresji, nowatorskim, oryginalnym podejściu do realizowanego tematu. Praca z ciałem, ruch i fizyczność przyciągały do teatru jednostki zorientowane na artystyczne poszukiwania nowych form scenicznego wyrazu. Do dziś wielu choreografów czerpie z działalności H. Tomaszewskiego w sposobie budowania taneczno-teatralnych form scenicznych. W 1969 roku otwarto Studium Pantomimiczne, które obecnie kształci młodych adeptów nastawionych na pracę z ciałem, w tym także na taniec. Zasadne jest więc przytoczenie przykładu Wrocławskiego Teatru Pantomimy, w którym kształcili

²¹ J. Grabowska, J. Szymajda, *Raport o tańcu współczesnym w Polsce w latach 1989-2009*, Kraków–Łódź 2009, s. 8.

się jednostki realizujące się zarówno w sztuce tanecznej, jak i choreograficznej (m.in. założyciel i dyrektor Teatru Ekspresji Wojciech Misiuro, a także lider teatru Dada von Bzdülów Leszek Bzdyl)²². W latach 70. i 80. nie powstała żadna nowa instytucja lub ośrodek zajmujący się kształceniem tancerzy i choreografów. Taniec istniał w przystani jaką stanowiły domy kultury, w których realizowane były amatorskie, często o niskim poziomie profesjonalizmu, choreografie. Edukacja w zakresie tańca odbywała się w postaci trzyletnich kursów dla instruktorów tańca, organizowanych przez wojewódzkie domy kultury. Program obejmował elementy pedagogiki, medycyny, anatomii, muzyki, etnografii, tańca ludowego, tańca towarzyskiego, a także nowatorskie formy ruchu, które jednak z powodu braków kadrowych były realizowane tylko w niewielkim stopniu. W latach 80. za sprawą UNESCO udało się zorganizować w Gdańsku międzynarodowe warsztaty taneczne Dance of the World²³.

Bardzo ważną funkcję edukacyjną pełnił Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury w Warszawie (później Centrum Animacji Kultury), w strukturach którego znajdowała się komórka odpowiedzialna za wspieranie rozwoju tańca w ruchu amatorskim. Ośrodek pomagał w rozwoju młodych instruktorów, między innymi finansował szkolenia, sympozja, warsztaty. Był odpowiedzialny za publikowanie literatury dotyczącej tańca (autorstwa m.in. I. Turskiej), stanowiącej do dziś w Polsce niemalże jedyne źródła wiedzy na ten temat. W 1981 roku w Płocku zorganizowano pierwsze Warsztaty Tańca Innego, które stanowiły trzyletni cykl szkoleniowy w zakresie technik tanecznych²⁴.

W Polsce w odpowiedzi na brak formalnych możliwości pełnego kształcenia akademickiego w zakresie tańca oraz choreografii rozwinęły się inne formy. Mam tu na myśli kształcenie warsztatowe²⁵ polegające na uczestnictwie w zgrupowanych zajęciach, na których wykładawcami są często zagraniczni pedagodzy, tancerze oraz choreografowie. Obecnie oferta warsztatów tanecznych jest bardzo bogata i realizowana w wielu polskich miastach za sporą odpłatnością²⁶. Pisząc o warsztatach jako pozaformalnej edukacji, odniosę się do opracowania Ewy Skibińskiej²⁷, która już w tytule swojego artykułu zaznacza, że kształcenie tego typu stanowi jeszcze nierozpoznany przez an-

²² *Ibidem*, s. 9.

²³ *Ibidem*, s. 12-13.

²⁴ H. Strzemiecka, W. Jurewicz, *Seminarium polsko-niemieckie: obraz tańca współczesnego w Polsce oraz zrealizowane wspólne projekty artystyczne*, Kalisz 2006, [w:] *ibidem*, s. 12-13.

²⁵ W zakresie nomenklatury edukacji tanecznej słowa warsztat, szkolenie, trening można traktować synonimicznie.

²⁶ *Ibidem*, s. 15.

²⁷ E. Skibińska, *Trening jako forma kształcenia dorosłych. Nierozpoznany przez andragogikę obszar*, „Rocznik Andragogiczny” 2004, s. 96-110.

dragogikę obszar²⁸. Autorka uświadamia, że tego typu formy kształcenia zaczęły się pojawiać i są charakterystyczne dla lat 90. XX wieku. Zaznacza także, iż nie można jeszcze jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, czym jest trening (warsztat), gdyż jej zdaniem w tej kwestii praktyka oświatowa znacznie wyprzedziła refleksję naukową. Ludziom nie wystarcza już tylko nabywanie umiejętności usprawniających ich działania. Potrzebują także pomocy w kształtowaniu postaw i przekonań, a co za tym idzie wzrostu elastyczności, efektywności i zdolności działania. Nie wydaje się także, aby w Polsce można było mówić o zaakceptowaniu stanowiska zrównania edukacji formalnej z treningami czy warsztatami. Sytuacja ta wynika choćby z określonych tradycji oświatowych, odrębności ról społecznych pełnionych przez te typy kształcenia, odmienności statusu oraz problemów terminologicznych. Zdaniem autorki wiele terminów z zakresu oświaty dorosłych wymaga redefinicji i uporządkowania. Należą do nich między innymi pojęcia szkolenia, treningu (także warsztatów) oraz pozostała aparatura pojęciowa, którą w dowolny sposób posługują się praktycy edukacji dorosłych²⁹. W mojej opinii kształcenie warsztatowe w zakresie tańca zdaje się być orientowane przez organizatorów raczej na liczbę uczestników, niż jakość przekazywanej wiedzy. Zajęcia odbywają się często w kilkudziesięcioosobowych grupach, w związku z czym nie ma możliwości bycia indywidualnie skorygowanym przez prowadzącego. Ponadto edukatorzy o tak zwanych znanych nazwiskach niekoniecznie okazują się sprawnymi, świadomymi (refleksyjnymi) pedagogami, którzy potrafią dostosować się do warsztatowej sytuacji edukacyjnej. Zdarza się także, że organizatorzy motywowani chęcią zysku stawiają prowadzącego przed faktem dokonanym – zbyt dużą liczbą uczestników na jego zajęciach, co znacząco przekłada się na jakość wykładanego programu.

Od kilku lat, w związku z rosnącą popularnością szeroko pojętego tańca oraz sztuki choreograficznej, uczelnie wyższe, a także szkoły policealne oraz inne struktury edukacyjne wychodzą naprzeciw zapotrzebowaniu i realizują różnorodne programy dydaktyczne, w obrębie edukacji formalnej oraz pozaformalnej, przygotowujące absolwentów do pracy w charakterze tancerza, choreografa, instruktora czy krytyka tańca. Poniżej syntetycznie prezentuję wybrane oferty polskich ośrodków edukacyjnych. W obrębie edukacji formalnej są to:

– Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego w Krakowie (Zamiejscowy Oddział w Bytomiu). Wydział Teatru Tańca, kierunek: aktorstwo; specjalność: aktor teatru tańca (powołany w 2007 r.). Stworzona z inicjatywy Śląskiego Teatru Tańca z siedzibą w Bytomiu. Wykładowcami są choreografowie, tancerze,

²⁸ Autorka używa wprawdzie sformułowania trening, jednak uważam, że charakter tej formy kształcenia jest bardzo podobny do tzw. formuły warsztatowej, która realizowana jest z powodzeniem na gruncie pozaformalnej edukacji w zakresie tańca.

²⁹ *Ibidem*, s. 104.

performerzy związani z ŚTT oraz zagraniczni realizatorzy sztuki tanecznej. Studia dzienne, jednolite³⁰.

– Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi (od 2007 r.). Wydział Wokalno-Aktorski. Trzyletnie studia I stopnia prowadzone w trybie niestacjonarnym; kierunek: wokalistyka; specjalność: choreografia i techniki tańca. Oferowana specjalność przygotowuje do podjęcia pracy artystycznej i twórczej w zakresie wykonawstwa oraz kompozycji tańca, tworzenia spektakli tanecznych w instytucjach kultury (teatry muzyczne, dramatyczne, lalkowe, zespoły tańca), pracy dydaktycznej w zakresie prowadzenia zespołów tanecznych w placówkach edukacyjnych (przedszkola, szkoły, domy kultury), ośrodkach sportu i rekreacji, pracy animatora kultury tanecznej³¹.

– Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Wydział Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej, Muzyki Kościelnej, Rytmiki i Tańca. Uczelnia oferuje kierunek: taniec (powołano w 2005 r.); specjalność: pedagogika baletowa – studia I oraz II stopnia prowadzone w trybie niestacjonarnym. Studia są adresowane do absolwentów średnich szkół baletowych lub kandydatów, których umiejętności są porównywalne z tymi, którzy je ukończyli. Ponadto podyplomowe Studia Teorii Tańca. Są to jedyne w Polsce studia kształcące historyków, teoretyków i krytyków tańca. Studenci to absolwenci różnych uczelni i kierunków, studia te trwają dwa lata, prowadzone są w trybie niestacjonarnym³².

– Państwowe Pomaturalne³³ Studium Kształcenia Animatorów Kultury w Kaliszu. Nauka w Studium trwa dwa lata. Zajęcia teoretyczne i praktyczne odbywają się w cyklu czterosemestralnym. Każdy semestr kończy się sesją egzaminacyjną. Pomyślne zaliczenie czterech semestrów uprawnia do przystąpienia do egzaminu dyplomowego, który jest podstawą otrzymania dyplomu ukończenia Studium i uzyskania zawodu: animator kultury o specjalizacji teatralnej lub tanecznej³⁴.

– Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy w Krośnie; specjalność: taniec. Nauka w studium trwa dwa lata. W czasie trwania nauki słuchacze uczestniczą w warsztatach, szkoleniach, poszerzając swój warsztat taneczny³⁵.

³⁰ <http://www.pwst.krakow.pl> [dostęp: 17.08.2011] Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. Ludwika Solskiego w Krakowie.

³¹ <http://www.amuz.lodz.pl> [dostęp: 18.08.2011] Akademia Muzyczna im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi.

³² <http://www.chopin.edu.pl> [dostęp: 18.08.2011] Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie.

³³ Nazwa używana zwyczajowo, gdyż nie ma już szkół/studiów pomaturalnych – są policealne.

³⁴ <http://ppskakalisz.republika.pl> [dostęp: 18.08.2011] Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury w Kaliszu.

³⁵ <http://ppskakib.8p.pl> [dostęp: 4.04.2011] Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy w Krośnie.

– Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu; specjalność: taniec. Słuchacze podejmujący naukę na tym kierunku mają możliwość poznania różnych technik tanecznych, takich jak taniec towarzyski, taniec ludowy, jazzowy, nowoczesny. W czasie trwania nauki słuchacze uczestniczą w warsztatach, szkoleniach i poszerzają swój warsztat taneczny. Corocznie biorą udział w prezentacjach czołowych polskich zespołów tańca³⁶.

– Międzywydziałowe Studium Kulturalno-Oświatowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Podyplomowe studia choreograficzne; prowadzenie zespołów tanecznych, specjalizacja: tańce polskie i taniec współczesny. W ramach studiów absolwenci uzyskują jednocześnie uprawnienia Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego³⁷.

– Wyższa Szkoła Umiejętności im. Stanisława Staszica w Kielcach, studia licencjackie, kierunek: taniec (powołany w 2006 r.). Jest to niepaństwowa szkoła działająca na mocy zezwolenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 grudnia 1995 roku i wpisu do rejestru uczelni niepaństwowych MEN z dnia 21 grudnia 1995 roku. Po ukończeniu studiów na kierunku taniec absolwenci będą przygotowani do pracy artystycznej i twórczej w dziedzinie tańca w różnych placówkach teatralnych, estradowych, baletu, teatrach muzycznych, a także pracy dydaktycznej, redakcyjnej i publicystycznej w dziedzinie wiedzy o tańcu. Będą gotowi do podjęcia własnej działalności gospodarczej (np. szkoły tańca). Absolwenci uzyskują także kwalifikacje pedagogiczne do nauczania tańca w placówkach oświatowych na różnych szczeblach edukacji i wychowania. Studia prowadzone w systemie zaocznym³⁸.

– Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi. Wydział Artystyczny, kierunek: taniec (powołany w 2011 r.); specjalność: tancerz, choreograf, pedagogika tańca; studia: I stopnia stacjonarne. Po ukończeniu studiów na tym kierunku absolwenci otrzymują dyplom licencjata i mogą pracować jako: tancerze w profesjonalnych teatrach tańca, zespołach tanecznych, teatrach muzycznych i musicalowych w kraju i za granicą; choreografowie teatralni oraz zespołów tańca; pedagodzy tańca w szkołach tańca, ogniskach i szkołach baletowych, w placówkach kulturalno-oświatowych i oświatowo-wychowawczych³⁹.

W obrębie edukacji pozaformalnej są to:

³⁶ <http://www.skiba.edu.pl/tanec.php> [dostęp: 18.08.2011] Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy we Wrocławiu.

³⁷ <http://www.univ.rzeszow.pl/rekrutacja/podyplomowe> [dostęp: 18.08.2011] Uniwersytet Rzeszowski.

³⁸ <http://www.wsu.kielce.pl> [dostęp: 17.08.2011] Wyższa Szkoła Umiejętności im. Stanisława Staszica w Kielcach.

³⁹ <http://www.wshe.lodz.pl> [dostęp: 17.08.2011] Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi.

– Studia podyplomowe z zakresu pedagogiki tańca oferuje Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Studia kwalifikacyjne, nadające nową specjalność i uprawnienia pedagogiczne, których ukończenie („zgodnie z rozporządzeniem Ministra Kultury z dnia 26.02.2002 r. i Ministra Edukacji Narodowej z 12.03.2009 r. i w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli [...] oraz rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7.09.2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli”⁴⁰) daje kwalifikacje do prowadzenia zajęć z zakresu różnorodnych form tanecznych, do prowadzenia zajęć w szkołach (w tym artystycznych) i placówkach oświatowo-wychowawczych i kulturalno-oświatowych. Studia podyplomowe kończą się egzaminem. Uczestnik otrzymuje świadectwo ukończenia studiów podyplomowych w zakresie pedagogiki tańca⁴¹.

– Instytut Choreologii w Poznaniu ma w swojej ofercie Studium analizy i notacji ruchu (kinetografia R. Labana) pod kierunkiem prof. dr. hab. Roderyka Langego (na oficjalnej stronie instytutu nie znalazłem jednak informacji o aktualnym naborze)⁴².

Warto także wspomnieć o innych nieistniejących już formach kształcenia tanecznego na poziomie wyższym, które nie nadawały tytułu magistra, lub policealnym (pomaturalnym), które rozpoznałem za pośrednictwem internetu. Są to: Państwowe Studium Choreograficzne w Bielsku Białej, prowadzone przez Elwirę Kamińską, Studium Taneczne Ministerstwa Kultury i Sztuki, Pedagogiczne Studium Tańca (CPARA) w Warszawie, Wydział Choreograficzny w Państwowej Wyższej Szkole Teatralnej w Warszawie (wykładowcą była tam m.in. Irena Jedyńska), Kwalifikacyjne Kursy Instruktorskie w zakresie tańca współczesnego (realizowane są stale w wybranych miastach) oraz tak zwane Studia Kulturalno-Oświatowe, zajmujące się kształceniem kadry instruktorskiej, która nie uzyskiwała jednak dyplomu uznawanego przez potransformacyjne instytucje kultury i oświaty.

Zaprezentowana przeze mnie oferta jest odpowiedzią różnych podmiotów kształcenia, w tym środowiska akademickiego, na zwiększające się zapotrzebowanie na taniec jako nowej oferty rynku edukacyjnego w naszym kraju. Tok dydaktyczny przeważającej większości nie jest jednak zorientowany na kształcenie zawodowych tancerzy oraz choreografów, lecz tak zwanych animatorów kultury oraz instruktorów ze specjalizacją w zakresie tańca. Poza tym powstałe specjalności oraz kierunki istnieją dopiero od niedawna, co nie pozwala dokonać pełniejszej oceny działalności ich absolwentów. Można stwierdzić, że nie utworzył się w Polsce wiodący ośrodek skupiający profesjonalnych

⁴⁰ <http://www.wshtwp.pl> [dostęp: 18.08.2011] Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² <http://free.art.pl/institutchoreologii> [dostęp: 20.08.2011] Instytut Choreologii w Poznaniu.

edukatorów w tańcu oraz choreografii. Większość wykładowców naucza równocześnie na kilku uczelniach. Nie został zatem wykreowany styl akademicki, który mógłby charakteryzować pracę twórczą absolwentów danego ośrodka, a tym bardziej nie możemy mówić o rywalizacji międzyuczelnianej w dziedzinie tańca i choreografii, która mogłaby odpowiadać za progres w tych dziedzinach. Jednak to, że na różnych kursach, studiach i warsztatach są ci sami wykładowcy, stanowi wskaźnik swoistego centralizowania się estetyki i metodyki sztuki tanecznej.

Analiza współczesnych zjawisk edukacji tanecznej na wyższym poziomie kształcenia

W Polsce od kilku lat można zauważyć znaczący wzrost zainteresowania tańcem, czego wyrazem są konferencje naukowe zorganizowane choćby przez Uniwersytet Gdański, Polski Teatr Tańca oraz Fundację Ciało/Umysł w Warszawie. Powstał Instytut Muzyki i Tańca. W Starym Browarze w Poznaniu realizowany jest projekt Polskiej Platformy Tańca, która może stanowić szansę emancypacji polskiej, niezależnej (co nie oznacza nieprofesjonalnej) sztuki choreograficznej.

Dla obserwatora zjawisk związanych z kształceniem tanecznym na poziomie wyższym w Polsce widoczne jest to, że pomijane są takie style (estetyki) tańca jak taniec nowoczesny (hip-hop, street dance i pochodne), towarzyski oraz ludowy (folklor). Wydaje się, że jedynym stylem, który skłania do badań i naukowej refleksji jest szeroko pojęty taniec współczesny, a w jego obrębie teatr tańca, rozumiany jako kompleks zjawisk artystycznych przejawiających się w polskiej sztuce tanecznej. Inne estetyki wydają się stale ignorowane w tym dyskursie. Być może wskazuje to na brak refleksji teoretycznej nad pominiętymi stylami tańca i tym samym warunkuje jego niedostateczny rozwój w kontekście szkolnictwa akademickiego.

Ważne wydaje się także zadanie pytania o celowość tworzenia w Polsce wiodących ośrodków zajmujących się kształceniem na poziomie wyższym tancerzy oraz choreografów. Obecnie w naszym kraju funkcjonuje siedem instytucjonalnych teatrów tańca, które mogłyby stanowić miejsce zatrudnienia dla przyszłych absolwentów kierunków tanecznych oraz choreograficznych. Są to: Polski Teatr Tańca w Poznaniu, Śląski Teatr Tańca w Bytomiu, Kielecki Teatr Tańca, Bałtycki Teatr Tańca, Sopotki Teatr Tańca, Lubelski Teatr Tańca, a także Teatr Tańca Arka działający przy Teatrze Muzycznym Capitol we Wrocławiu. Poza teatrami tańca działają także teatry muzyczne, opery oraz niezrzeszone teatry tańca, które jednak często nie dysponują etatami dla choreografów i tancerzy – ich funkcjonowanie opiera się na tak zwanej pracy projektowej, która pozwala z jednorazowo uzyskanych grantów opłacić zatrudnionych do danego projektu tancerzy czy scenografów. Możemy założyć, że absolwenci mogliby również prowadzić

działalność dydaktyczną w istniejących już prywatnych szkołach tańca lub zakładać własną działalność gospodarczą. Mogliby też znaleźć dla siebie zajęcie w instytucjach zagranicznych, co już i tak jest dość częstą praktyką. Z mojej obserwacji wynika, że obecnie środowisko taneczne radzi sobie z istniejącą sytuacją w sposób zadowalający. Część młodych dorosłych uczy się tańca oraz choreografii w szkołach wyższych za granicą, co stanowi naturalny rezultat przynależności Polski do Unii Europejskiej. Świadczy to o zwiększającej się mobilności młodych i ich poczuciu wolnego wyboru dotyczącego studiów wyższych (audycje⁴³ do szkół: austriackiej SEAD⁴⁴ oraz belgijskiej P.A.R.T.S.⁴⁵ odbywają się w Polsce). Część wraca do kraju i tutaj kontynuuje swoją drogę kariery, inni natomiast realizują się w międzynarodowych zespołach twórczych. W operach oraz teatrach muzycznych zatrudnienie znajdują tancerze zawodowi, którzy uzyskali tytuł zawodowy kończąc Ogólnokształcącą Szkołę Baletową lub zostali przyjęci do teatru jako tak zwani adeptci, a dyplom uzyskują w systemie eksternistycznym. Tytuł tancerza zawodowego oficjalnie honorowany przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego uzyskać można także przez weryfikację ZASP (Związek Artystów Scen Polskich), po zdaniu egzaminu obejmującego praktykę i teorię oraz po uiszczeniu odpowiedniej opłaty. Choreografowie tworzący w Polsce często nie są wykształceni kierunkowo, lecz swoje umiejętności zdobywali idąc torem warsztatowym, fragmentarycznie, stąd też styl polskiego tańca współczesnego, czy też nowoczesnego nie jest jednorodny i trudno jest stwierdzić istnienie polskiej szkoły (techniki) tańca, stylu lub manieri. Z drugiej strony instytucje finansowane przez państwo stać na zatrudnianie zagranicznych choreografów tworzących dla ich zespołu zawodowe projekty choreograficzne i spektakle.

Wyższa edukacja taneczna w Polsce istnieje, lecz sposób jej realizacji skłania do refleksji nad kondycją polskiego tańca w holistycznym ujęciu. Brak jednolitej edukacji w zakresie tańca oraz choreografii zdecydowanie warunkuje sposób, w jaki realizowana jest polska sztuka taneczna. Pozostaje jeszcze odpowiedzieć na pytanie, czy obecny model jest optymalny i odpowiada na potrzeby różnych podmiotów i czy nowy, zorientowany na kształcenie tancerzy oraz choreografów, okazałby się lepszy, a także czy istnieje w środowisku tanecznym potrzeba jego stworzenia.

Zasadne będzie odwołanie się do artykułu Janusza Marka o kondycji polskiego tańca⁴⁶. Zwraca on przede wszystkim uwagę na to, że ze względów historyczno-politycznych niemożliwe jest porównywanie Polski z innymi krajami Europy Zachodniej w kontekście rozwoju sztuki tanecznej, gdyż tam infrastruktura taneczna zaczęła rozwijać się o kilkadziesiąt lat wcześniej. Jego zdaniem w Polsce istnieje już kilka ważnych

⁴³ Słowo audycja w nomenklaturze tanecznej oznacza nabór, casting.

⁴⁴ Salzburg Experimental Academy of Dance.

⁴⁵ Performing Arts Research and Training Studios z siedzibą w Brukseli.

⁴⁶ J. Marek, *Centrum. Czy w Polsce taniec może się rozwijać*, „Teatr” 2008, nr 9, <http://www.teatr-pismo.pl> [dostęp: 15.10.2011].

ośrodków tańca i dlatego trudno wyobrazić sobie jego nagłą centralizację. Jest to zadanie niemożliwe do wykonania z różnych powodów. Według J. Marka nie istnieje także żadna infrastruktura dla młodych, niezależnych twórców; ich praca i starania napotykają na „pustkę instytucjonalną”. Szansą jest zdobywanie grantów ministerialnych, jednak nie daje to możliwości długofalowego rozwoju i planowania pracy twórczej. Prezentacja spektakli opiera się głównie na realizacji festiwalu i przeglądów, gdyż brakuje formalnej przestrzeni, która służyłaby tego typu celom. Autor odnosi się głównie do sztuki tańca współczesnego oraz teatru tańca, w związku z czym jego argumentacja może wydać się jednowymiarowa w kontekście tańca pojmowanego jako szeroki kompleks zjawisk. Jego zdaniem zasadniczy problem stanowi brak miejsc, sal do prób oraz zaplecza scenicznego, które środowisko taneczne wynajmuje od teatrów dramatycznych. To środowisko jest młode i słabo zorganizowane, w związku z tym przegrywa w zdobywaniu publicznych funduszy i w „przejmowaniu” budynków z liczniejszym i bardziej doświadczonym środowiskiem muzycznym oraz teatralnym. Zdaniem J. Marka polskie środowisko taneczne nie jest zorientowane na zjednoczenie potencjału, którym dysponuje. Autor podaje przykład Estonii, w której wspólne działanie w organizacji tańca współczesnego nie musi oznaczać, że wszyscy są jednomyślni i zgodni w kwestii realizowanej estetyki oraz ideologii. Dzieje się wręcz przeciwnie – różne opinie, stanowiska i konflikty prowadzą do powstawania twórczych, nowych rozwiązań. Według J. Marka hamulcem w rozwoju polskiego tańca są „zarówno słabość i niezorganizowanie środowiska tanecznego, jak i marginalne traktowanie tańca jako sztuki przez władze lokalne i państwowe”⁴⁷. Autor przede wszystkim wskazuje więc na brak infrastruktury, która dałaby możliwość rozwoju i prezentacji młodym, niezależnym choreografom, co mogłoby warunkować progres sztuki tanecznej. Brakuje pomocy stypendialnej dla młodych twórców, a niezależni tancerze nie posiadają formalnego statusu, brak także organów społecznej opieki obejmujących tę właśnie grupę. Uderzający jest także jego zdaniem brak instytucji, która zajmowałaby się dbaniem o zachowanie dziedzictwa tanecznego, edukację taneczną oraz ochronę praw autorskich. Janusz Marek podaje pewne propozycje, które w jego opinii mogłyby pomóc w rozwoju polskiej sztuki tanecznej⁴⁸.

Moim zdaniem strategia centralizacji, zjednoczenia środowiska tanecznego nie jest jedynym, właściwym remedium na zastałą sytuację. Takie działanie mogłoby wywołać stagnację w rozwoju tańca poprzez likwidację konkurencji oraz zniesienie odrębności pól kreacji. Obecnie to prawo rynku reguluje i decyduje o wizerunku twórców polskiej choreografii. Zdecydowanie brakuje jednak infrastruktury, czyli instytucji, środowisk formalnych i nieformalnych, stanowiącej wsparcie dla młodych niezależnych

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

choreografów, którzy rozpoczynając swoją karierę napotykają na różne bariery – formalne i lokalowe. Jednakże wspomnieć należy chociażby o możliwości powoływania stowarzyszeń i fundacji, które posiadając osobowość prawną, dają możliwość ubiegania się o granty oraz pozwalają startować w konkursach ogłaszanych przez urzędy miast, urzędy marszałkowskie, a także resorty. Sytuacja, w której znajdują się niezależni twórcy sceny tanecznej, z jednej strony wiąże się z ciągłym zabieganiem o finanse na realizowane przedsięwzięcia, z drugiej daje wolność tworzenia rzeczywiście niezależnych projektów, na których realizację nie mogą sobie pozwolić teatry repertuarowe.

Podsumowanie

Kończąc rozważania odniosę się do J. Kargula piszącego o współczesnych zagrożeniach edukacji dorosłych⁴⁹. Autor zauważa, że w Polsce „rynek edukacyjny powstaje w wyniku chaosu i patologii społecznych, których szczególnie jaskrawy wymiar pojawił się choćby w kształceniu kursowym (ale nie tylko) [...]”⁵⁰. Przestrzeń edukacyjna dorosłych jest kształtowana przez jej organizatorów, właścicieli firm oraz nauczycieli, którzy często nie muszą legitymować się kwalifikacjami pedagogicznymi. Niewypracowanie mechanizmów selekcyjnych w dziedzinie edukacji dorosłych sprzyja istnieniu wielkiej oferty, która nie jest w stanie spełnić obietnic składanych potencjalnym uczestnikom. Zdaniem autora zagrożenie oświaty dorosłych to nie tylko nieuczciwość, lecz także niekompetencje edukacyjne jej organizatorów. Obecny rynek edukacyjny dorosłych określa mianem „bazaru oświatowego”, na którym można znaleźć usługi oświatowe rozmaitej jakości – od towarów niskiej jakości do tych wysokiej klasy, których zakup może lokować klienta na wysokich szczeblach hierarchicznej struktury systemu społecznego. Współcześnie przestrzeń edukacyjna równoważy ofertę instytucjonalną z nieinstytucjonalną, spontaniczną, realizowaną w codziennym życiu. Jest to, zdaniem autora, nowa tendencja w edukacji dorosłych, która wynika z przemian kulturowych zachodzących w naszym społeczeństwie i zbliżaniu się Polski do innych krajów Europy Zachodniej⁵¹. Autor celnie wskazuje zagrożenia rynku edukacyjnego, które moim zdaniem bardzo często dotyczą również zawodowej edukacji w zakresie tańca. Bogata oferta edukacyjna, zarówno w obszarze formalnym, jak i pozaformalnym, często nie spełnia założonych celów i rezultatów, choć z drugiej strony trudno dziś jednoznacznie i ostatecznie ocenić efekty kształcenia zawodowego w zakresie tańca. Wiele podmiotów organizujących tę edukację prowadzi swą działalność od niedawna,

⁴⁹ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2005, s. 26-35.

⁵⁰ *Ibidem*, s. 26.

⁵¹ *Ibidem*, s. 29-31.

stąd wciąż brakuje jeszcze wiarygodnych danych potwierdzających kompetencje ich absolwentów i uczestników.

W niniejszym tekście zaprezentowałem opis zjawiska, jakim są formalne i pozaformalne obszary zawodowej edukacji tanecznej w Polsce. Jest to zaledwie jeden z wielu możliwych punktów widzenia. Moją intencją nie było jednak jednoznaczne rozstrzygnięcie wszelkich wątpliwości, ale doprowadzenie do refleksji, postawienie pytań, zwrócenie uwagi na pewne zagadnienia, które – mam nadzieję – zostaną rozwinięte w przestrzeni edukacyjnej.

FORMAL AND NON-FORMAL FIELDS OF PROFESSIONAL DANCE EDUCATION IN POLAND

Summary

The text shows different fields and possibilities of professional dance training in Poland – one of the few European countries, where only recently dance and choreography training at academic level has been introduced. The aim of the article is to draw attention to the possible reasons of this fact, and also to present some other forms of training that had formed as the result of the earlier lack of possible formal training. Moreover, the paper points out some possible dangers that the free educational market brings to the dancing field and possible repercussions of this condition. The author identifies formal needs necessary to introduce 'dance' at universities, defines minimum personnel and training standards, and differentiates between dance, choreography and dance pedagogy. Next, the article contains a synthesis of a historical outline of how the dance education was formed in Poland before and after the Second World War. The author also examines the formation of Polish academic tradition in the dancing field, and presents some selected offers of professional dance education in Poland that include dance and choreography trainings. Lastly, there is an analysis of a contemporary dance training model in Poland, along with the outline of trends, dangers and contemporary contexts of the development of dance education.

Keywords: education, dance, choreography

Anna Paszkowska

PRZECIWDZIAŁANIE ZJAWISKU WYKLUCZENIA SPOŁECZNEGO OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ (NA PRZYKŁADZIE WARSZTATU TERAPII ZAJĘCIOWEJ)

Niniejszy artykuł ma na celu naświetlenie edukacyjnej roli Warsztatu Terapii Zajęciowej w kontekście przeciwdziałania zjawisku wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jest on wynikiem badań przeprowadzonych w Warsztacie Terapii Zajęciowej Centrum Pomocowego Caritas im. św. o. Pio w Gdyni, trwających od grudnia 2005 roku do maja 2006 roku. W procesie badawczym posłużono się metodą obserwacji bezpośredniej, analizy dokumentów oraz techniką wywiadu swobodnego. Obserwacja dotyczyła zachowań uczestników WTZ oraz pracowników podczas różnorodnych zajęć w placówce. Wywiady przeprowadzono z osobami kierującymi działalnością i organizującymi pracę Warsztatu Terapii Zajęciowej, a więc terapeutami zajęciowymi, dyrektorem, pracownikiem socjalnym, psychologiem oraz fizjoterapeutką Centrum Pomocowego Caritas im. o. Pio w Gdyni. Analizowanymi dokumentami były głównie materiały pisane, wytworzone przez pracowników Warsztatu Terapii Zajęciowej oraz Centrum Pomocowego Caritas. Szczególnie istotne okazały się tu założenia i plany pracy oraz regulamin i sprawozdania z działalności placówki.

Wykluczenie społeczne osób z niepełnosprawnością

W społeczeństwach wszystkich epok były osoby, a nawet całe grupy, które z jakichś względów nie w pełni uczestniczyły w życiu wspólnoty. Odsunięcie to było wynikiem bądź to świadomej i dobrowolnej decyzji jednostki, która wybierała egzystencję poza społeczeństwem, bądź też efektem wyłączenia przez wspólnotę pewnych osób ze swojego kręgu, ograniczenia ich praw ze względu na „inność” niemieszczącą się w społecznie wyznaczonym zakresie tolerancji. Ludźmi znajdującymi się na marginesie były często osoby, które w opinii większości nie spełniały należycie powinności i obowiązków przypisanych do określonej roli społecznej. Wspólnoty postrzegały je jako zagrożenie, ciężar, uznawały ich zachowanie za niewłaściwe i niemożliwe do zaakceptowania, dlatego też odnosiły się do nich negatywnie. Rozwiązaniu „problemu” służyły różne metody i środki – od prześladowania i izolacji aż do eliminacji biologicznej. Wydaje się zatem, że odsunięcie pewnych osób i grup z udziału w ważnych sferach życia

wspólnoty, do której formalnie przynależą, jest zjawiskiem głęboko zakorzenionym w życiu społecznym, trwałym i ciągłym, choć dynamicznym i relatywnym, ponieważ zmianom ulega zestaw cech określających, kto i dlaczego ma być odtrącony. W przeszłości marginalizowani byli choćby tak zwani ludzie luźni, trędowaci, osoby chore psychicznie, oskarżeni o czary, przestępcy¹.

Rozwój wiedzy oraz postęp cywilizacji sprzyja bardziej humanitarnemu podejściu do osób i grup zepchniętych na ubocze życia społecznego. Powszechnie przyjmuje się dziś, przynajmniej w oficjalnych zaleceniach, dokumentach i programach, konieczność zwalczania zjawiska wykluczenia społecznego oraz upowszechniania idei integracji, włączania do życia społecznego osób i zbiorowości marginalizowanych². Obecnie wykluczenie społeczne³ jest najczęściej uznawane za objaw niewydolności społeczeństwa w zapewnieniu wszystkim swoim członkom równego dostępu do dóbr, praw czy wartości. Zaznacza się, że winy za taki stan nie ponosi osoba czy grupa wykluczona z życia społecznego, ale aktywnie marginalizujące oddziaływania wspólnot, kontekst społeczny⁴. Jednocześnie zauważa się, że w utrwaleniu sytuacji wykluczenia dużą rolę odgrywa z jednej strony marginalizowanie się jednostek, a z drugiej strony jednocześnie marginalizowanie ich przez społeczeństwo⁵.

¹ A. Radziewicz-Winnicki, I. Radziewicz-Winnicki, *Pojęcie marginalizacji i wykluczenia w naukach społecznych*, [w:] *Wybrane społeczno-socjalne aspekty marginalizacji*, red. A. Nowak, Katowice 2005, s. 13-14; A. Kotlarska-Michalska, *Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce*, [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2005, s. 71-72.

² E. Tarkowska, *Kategoria wykluczenia społecznego a polskie realia*, [w:] *Skazani na wykluczenie*, red. M. Orłowska, Warszawa 2005, s. 18.

³ W niniejszej pracy pojęcia wykluczenia społecznego, marginalizacji będą używane zamiennie i traktowane jako pojęcia bliskoznaczne. Zazwyczaj utożsamia się je z nierównościami społecznymi, nowym ubóstwem, dyskryminacją, istnieniem tzw. *underclass*. Kategorie te łączą się także ze zjawiskami deprywacji, pozbawiania pewnych osób czy grup praw i przywilejów, pojęciami odcięcia, obcości czy zbędności. Niemniej jednak dla niektórych badaczy słowa te nie są równoznaczne, choć posiadają pewien wspólny zakres znaczeniowy. Warto podkreślić, że toczy się także debata nad znaczeniem terminów *wykluczenie społeczne* i *ubóstwo*. Część uczonych twierdzi, iż wykluczenie społeczne jest to tylko nowa kategoria, bardziej neutralna ideologicznie i politycznie na opisanie znanego, od dziesięcioleci badanego i nazwanego już w literaturze zjawiska, jakim jest ubóstwo. Według innych zaś pojęcia te są ze sobą powiązane, ale zakres zjawisk przez nie określanych tylko częściowo się pokrywa. W tej perspektywie uznaje się, że wykluczenie społeczne jest kategorią o szerszym zasięgu znaczeniowym niż ubóstwo. Powyższe zagadnienia i spory wokół nich analizują m.in.: A. Radziewicz-Winnicki, I. Radziewicz-Winnicki, *op. cit.*; J.M. Zabielska, *Ubóstwo a procesy marginalizacji społecznej*, Lublin 2007, s. 55-67; B. Smolińska-Theiss, *Dylematy marginalizacji z perspektywy pedagogiki społecznej*, [w:] *Skazani na...*, s. 49-56; B. Krzesińska-Żach, *Wykluczenie i marginalizacja społeczna jako zagrożenia człowieka współczesnego*, [w:] *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Toruń 2006; E. Tarkowska, *op. cit.*, s. 17-20.

⁴ E. Tarkowska, *op. cit.*, s. 20.

⁵ B. Smolińska-Theiss, *op. cit.*, s. 50.

Działanie obu wymienionych mechanizmów dostrzec można na przykładzie osób niepełnosprawnych. W społecznej świadomości funkcjonuje negatywny stereotyp utożsamiający niepełnosprawność ze słabością, wycofaniem, lękliwością, niepewnością, pasywnością i niezadowoleniem z własnej egzystencji. Są to cechy kojarzące się z życiowym nieszczęściem, trudną sytuacją, niepowodzeniem, koniecznością pomocy i współczucia, a to nie zachęca do nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Oprócz tego same osoby niepełnosprawne nierzadko z łatwością wchodzą w rolę wyznaczoną przez społeczny wizerunek niepełnosprawności. Tracą wiarę we własne siły, zawężają i ograniczają swoją aktywność, zaniżają aspiracje, niedoceniają swych zdolności. Takie zachowanie realizuje i potwierdza marginalizujący stygmat niepełnosprawności, przez co wykluczenie społeczne tej grupy staje się trwałe⁶. Osoby niepełnosprawne, a także ich rodziny bardzo często obawiają się odrzucenia przez nietolerancyjne, a czasem nawet wrogie otoczenie, odczuwają lęk i zawstydzenie byciem „innym”, co w konsekwencji nierzadko prowadzi do głębokiej izolacji i samotności⁷.

Społeczne wykluczenie, dyskryminacja osób niepełnosprawnych dotyczy wielu obszarów ich życia:

sfery wytwórczości (sytuacja na rynku pracy); sfery spożycia (dostęp do dóbr i usług); sfery socjalnej (dostęp do opieki zdrowotnej, mieszkania, świadczeń i usług społecznych); sfery polityki; szeroko pojmowanej sfery kultury, określającej możliwość pełnienia ról społecznych odpowiadających standardom grup dominujących⁸.

W pokonywaniu trudności, osiągnięciu przez osoby niepełnosprawne większego zadowolenia, poczucia sprawstwa, niezależności, samodzielności, integracji społecznej konieczne jest stworzenie przestrzeni rehabilitacyjnej, która zapewni im między innymi wsparcie społeczne, edukacyjne, duchowe i w życiu codziennym⁹. Wydaje się, że tego typu pomoc dorosłym osobom niepełnosprawnym – czyli dorosłym, którzy ze względu na stan psychiczny, fizyczny mają ograniczoną lub uniemożliwioną trwale lub okresowo możliwość pełnienia ról społecznych w rodzinie, sferze pracy, nauki, czasu wolnego¹⁰ – jest w stanie zapewnić Warsztat Terapii Zajęciowej działający od 2004 roku przy Centrum Pomocowym Caritas im. o. Pio w Gdyni.

⁶ *Ibidem*, s. 52; J. Głodkowska, *Między integracją a izolacją – jedność w zróżnicowaniu a oddzielenie w odmienności*, [w:] *Skazani na...*, s. 115-116.

⁷ A. Nowak, *Marginalizacja osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wybrane społeczno-socjalne...*, s. 49.

⁸ *Ibidem*, s. 50.

⁹ J. Głodkowska, *op. cit.*, 118-119.

¹⁰ J. Stochmiałek, *Obszary zainteresowań andragogiki specjalnej*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych*, red. T. Aleksander, Toruń 1997, s. 76.

Warsztat Terapii Zajęciowej Centrum Pomocowego Caritas im. o. Pio w Gdyni

Warsztat Terapii Zajęciowej zapewnia swoje usługi około dwudziestu osobom niepełnosprawnym. Mogą one uczestniczyć w zajęciach jednej z czterech pracowni terapeutycznych: gospodarstwa domowego, tkacko-wikliniarskiej, plastycznej i arteterapii. W działalność Warsztatu zaangażowanych jest dziesięciu pracowników zatrudnionych na siedmiu i pół etatach. Są nimi: kierownik, rehabilitant, czworo instruktorów terapii zajęciowej, psycholog, pielęgniarz¹¹.

Placówka dysponuje odpowiednim zapleczem materialnym i bazą lokalową. W wyłącznym dysponowaniu Warsztatu Terapii Zajęciowej pozostaje część sutereny budynku Centrum Pomocowego Caritas, której łączna powierzchnia wynosi 397,8 m². Pracownia gospodarstwa domowego zajmuje trzy izby: kuchnię, jadalnię i pralnię, pracownia tkacko-wikliniarska składa się z głównej sali, magazynku i pomieszczenia przygotowawczego, natomiast pracownia arteterapii i plastyczna dzielą między sobą przestronną (67 m²) izbę, a dodatkowo posiadają także własne magazyny. Poza tym do właściwego funkcjonowania ośrodka niezbędne są także szatnie czy toalety, które oczywiście stanowią część powierzchni użytkowanej przez ten pion działalności Centrum Pomocowego Caritas. Uczestnicy zajęć Warsztatu korzystają również z innych pomieszczeń Centrum np. sali rehabilitacyjnej, „Sali Radości”, kaplicy, ale nie są to izby do ich wyłącznej dyspozycji¹². Wyposażenie placówki składa się ze sprzętów podstawowych, takich jak: krzesła, stoły, szafki, półki, oraz specjalistycznych urządzeń niezbędnych do rehabilitacji osób niepełnosprawnych w poszczególnych pracowniach. Z konieczności ograniczyć się do wymienienia tylko niektórych, są nimi: sprzęt AGD (m.in. lodówka, kuchenka mikrofalowa, dwie pralki, czajnik, mikser), sprzęt RTV (m.in. telewizor, odtwarzacz DVD, wieża stereo), komputer, aparat cyfrowy, dyktafon, instrumenty muzyczne, rekwizyty, dekoracje sceniczne, sztalugi, ramy, stół koszykarski, literatura z zakresu plastyki¹³.

Głównym celem działalności Warsztatu Terapii Zajęciowej przy Centrum Pomocowym Caritas w Gdyni jest „społeczno-zawodowe przysposobienie uczestników i osiągnięcie poprzez pracę jak najwyższego poziomu ich dojrzałości społecznej

¹¹ Archiwum Centrum Pomocowego Caritas im. o. Pio w Gdyni (dalej: ACPC), Umowa nr KB/40/MOPS/2004 w sprawie określenia warunków i wysokości dofinansowania kosztów utworzenia i działalności warsztatu terapii zajęciowej, pomiędzy miastem Gdynia a Caritas archidiecezji Gdańskiej, podpisana 19.10.2004 r.

¹² ACPC, Projekt budowlany Centrum Pomocowego Caritas im. o. Pio, opracowany w 2001 r.

¹³ ACPC, Spis inwentaryzacyjny Centrum Pomocowego Caritas im. o. Pio, na dzień 8.09.2005 r.

i samodzielności życiowej”¹⁴. Dąży się szczególnie do ukształtowania umiejętności prawidłowego zachowania się, wdrożenia do samokontroli, podniesienia kompetencji komunikacyjnych, ogólnego usprawnienia ciała oraz polepszenia sprawności ruchowej, a także nauki bezpiecznego poruszania się po mieście i korzystania ze środków komunikacji masowej. Poza tym istotnymi celami działalności warsztatu terapii zajęciowej jest rozbudzenie i rozwój zainteresowań, uzdolnień uczestników oraz wyzwolenie ich aktywności artystycznej¹⁵.

Uczenie się w Warsztacie Terapii Zajęciowej jako forma przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu osób z niepełnosprawnością intelektualną

Osiągnięcie zamierzonego efektu działalności placówki możliwe jest poprzez pomoc, zorganizowanie osobom niepełnosprawnym szeroko rozumianego uczenia się, dzięki któremu jednostka powiększa swoje doświadczenie zarówno w działaniu praktycznym, jak i w obszarze świadomości¹⁶. Termin *uczenie się* odnosi się nie tylko do procesów poznawczych i psychologicznych, ale także do sfery życia codziennego. Jest procesem przebiegającym w całym życiu człowieka i to niezależnie od świadomości jego „dziania się”¹⁷. Warto podkreślić, że pojęcie uczenia się było definiowane jako proces prowadzący do zmiany w zachowaniu w efekcie praktyki i doświadczenia¹⁸, obecnie zaznacza się również ważność rozumienia i zmian w konstrukcji wiedzy¹⁹.

Uczestnikami Warsztatu Terapii Zajęciowej przy Centrum Pomocowym Caritas są osoby niepełnosprawne, które mają wskazania do terapii zajęciowej i ukończyły szesnaście lat²⁰. W 2005 roku najmłodsza osoba korzystająca z usług placówki miała 21 lat, najstarsza 41, a średnia wieku wynosiła 28,5 lat²¹. Były to więc osoby dorosłe niepełnosprawne, a ich wiek pozwalał po okresie rehabilitacji na podjęcie pracy.

¹⁴ ACPC, Założenia programowe Warsztatu Terapii Zajęciowej Caritas Archidiecezji Gdańskiej z siedzibą Centrum Pomocowe Caritas im. św. o. Pio, zatwierdzone przez dyrektora Centrum Pomocowego Caritas.

¹⁵ <http://www.gdansk.caritas.pl/nasze-placowki/dzialalnosc/1,2,7.html> [dostęp: 8.06.2009].

¹⁶ E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź 2000, s. 132.

¹⁷ A. Bron, *Nowe perspektywy kształcenia dorosłych*, [w:] *Edukacja dorosłych – służba społeczna*, red. H. Bednarczyk, Radom 2002, s. 126-127.

¹⁸ „Uczenie się, proces w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte”, W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 416.

¹⁹ A. Bron, *op. cit.*, s. 126.

²⁰ ACPC, Regulamin Warsztatu Terapii Zajęciowej Caritas Archidiecezji Gdańskiej z siedzibą Gdynia ul. Jęczmienna 8, Centrum Pomocowe Ojca Pio, zatwierdzony przez dyrektora Caritas Archidiecezji Gdańskiej, w dniu 2.11.2004 r., paragraf 1,3.

²¹ ACPC, Sprawozdanie z działalności rehabilitacyjnej Warsztatu Terapii Zajęciowej za rok 2005 przygotowane przez kierownika WTZ.

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym dotykała prawie wszystkich (poza jedną osobą) uczestników zajęć ośrodka, niektórzy z nich cierpieli także na dodatkowe schorzenia, między innymi chorobę psychiczną, epilepsję, zespół Downa²². Należy zauważyć, że niepełnosprawność intelektualna uznawana jest za stan dynamiczny, zależny nie tylko od uwarunkowań biologicznych i psychologicznych, ale również środowiskowych. Ogromną rolę w usprawnianiu osób z niepełnosprawnością odgrywa dobrze dobrany, konsekwentnie oraz właściwie realizowany program rewalidacyjny, dzięki któremu mogą one między innymi zdobyć nowe lub rozwinąć posiadane już umiejętności, zdolności oraz wiedzę²³.

Jak wcześniej zaznaczono, jednym z celów działalności Warsztatu Terapii Zajęciowej jest przysposobienie uczestników do pracy. Wydaje się to bardzo ważnym obszarem i wartościowym dążeniem, ponieważ aktywność zawodowa odgrywa w życiu osoby niepełnosprawnej wyjątkową rolę. Spełnia funkcję rehabilitacyjną, socjalizacyjną i oczywiście dochodową²⁴. Stan bezrobocia związany jest nie tylko z trudnościami materialnymi, ale także z rozległą i wieloaspektową marginalizacją społeczną, blokadą w korzystaniu z dostępu do wielu aktywności²⁵. Możliwości podjęcia pracy zawodowej przez osoby niepełnosprawne, którym stopień i rodzaj upośledzenia na to pozwala, są ograniczone. Przyczynia się do tego między innymi niewielkie doświadczenie pracodawców w zatrudnianiu tej grupy pracowników, dystans społeczny wobec nich, zła sytuacja na rynku pracy, a także niski poziom wykształcenia, trudności w przystosowaniu się do wymagań roli zawodowej oraz ograniczenia fizyczne i/lub psychiczne osób niepełnosprawnych²⁶. Dlatego też potrzeba działań na rzecz aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością.

Celem Warsztatu Terapii Zajęciowej nie jest przygotowanie osób uczestniczących w zajęciach do wykonywania konkretnego zawodu. Placówka ma umożliwić osobom niepełnosprawnym zdobycie ogólnych umiejętności, wiedzy, kompetencji niezbędnych w każdym rodzaju pracy poprzez na przykład wyrobienie pewnych cech, nawyków, uczenie zachowań społecznie akceptowanych, komunikacji, polepszenie kondycji fizycznej. Praca wykonywana w pracowniach warsztatu nie jest celem samym w sobie, ale środkiem służącym do osiągnięcia celu bardziej ogólnego – większej dojrzałości i samodzielności życiowej uczestników²⁷. Podstawą terapii realizowanej w warsztacie jest

²² *Ibidem*.

²³ H. Borzyszkowska, *Oligofrenopedagogika*, Warszawa 1985, s. 32-39.

²⁴ A. Nowak, *op. cit.*, s. 53.

²⁵ E. Tarkowska, *op. cit.*, s. 25.

²⁶ A. Nowak, *op. cit.*, s. 52-53.

²⁷ Wywiad z psychologiem Centrum Pomocowego Caritas im. św. o. Pio w Gdyni z dnia 2.03.2006, w posiadaniu autorki.

indywidualny program rehabilitacji zawierający informacje o uczestniku, planowane działania oraz oczekiwane rezultaty pracy terapeutycznej²⁸.

Jak już zaznaczono, w skład Warsztatu Terapii Zajęciowej wchodzi cztery pracownie terapeutyczne: gospodarstwa domowego, tkacko-wikliniarska, plastyczna i arteterapii²⁹. Oprócz zajęć w pracowniach, osoby niepełnosprawne uczestniczą także w socjoterapii, zajęciach taneczno-usprawniających i „katechezach”³⁰. Każda z tych form stwarza nieco inne okoliczności i obszary dla uczenia się, przez co uczestnicy mają możliwość zdobywania różnorodnych doświadczeń i rozwoju w wielu sferach³¹.

W pracowni gospodarstwa domowego uczestnicy Warsztatu Terapii Zajęciowej mają uczyć się przygotowywania posiłków, nazywania, zamawiania produktów, posługiwania się sprzętem kuchennym, pieniędzmi, utrzymania porządku, czystości na stanowisku pracy. Ponadto zakłada się, że zdobędą wiedzę o tradycjach i zwyczajach świątecznych, poprawią umiejętność estetycznego oraz prawidłowego spożywania posiłków, nakrywania do stołu, umocnią i rozwiną sprawność w zakresie samoobsługi. Uczestnictwo w zajęciach pracowni gospodarstwa domowego ma również stwarzać możliwość uczenia się dokładności, wytrwałości, odpowiedzialności za powierzone zadanie, planowania i organizacji pracy³².

W pracowni tkacko-wikliniarskiej poprzez projektowanie, szycie, tkanie, pracę na krosnach, wytwarzanie drobnych przedmiotów osoby niepełnosprawne mają uczyć się wyrażania siebie, własnych emocji i myśli. Poza tym uczestnicy zajęć poznają materiały wykorzystywane w tej pracowni oraz uczą się obsługi sprzętu tkacko-wikliniarskiego. Uczestnictwo w zajęciach pracowni tkacko-wikliniarskiej ma stworzyć osobom z niepełnosprawnością okazję do wyrobienia nawyku pracy, poprawienia koordynacji wzrokowo-ruchowej, sprawności manualnej. Dzięki rehabilitacji w tej pracowni osoby niepełnosprawne mogą uczyć się dokładności i wytrwałości, gdyż wykonanie pracy tkackiej czy wypłcenie przedmiotu z wikliny jest procesem długotrwałym wymagającym koncentracji oraz determinacji³³.

Uczestnictwo w zajęciach pracowni plastycznej ma być aktywnością, dzięki której osoby niepełnosprawne będą uczyły się spostrzegawczości, myślenia analitycznego,

²⁸ <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/rehabilitacja/warsztaty-terapii-zajeciowej/> [dostęp: 8.06.2009].

²⁹ ACPC, Umowa nr KB/40/MOPS/2004...

³⁰ ACPC, Plan pracy WTZ, [w:] Regulamin Warsztatu...

³¹ Uczenie się ma wiele cech (jest m.in. procesem złożonym, ciągłym, nie zawsze świadomym, łączącym się ze zmianami w strukturze wiedzy, rozumieniem), które utrudniają jednoznaczne, pełne, rozłączne zidentyfikowanie i uchwycenie wszystkich jego przejawów, treści oraz obszarów. Dlatego też określenie edukacyjnej roli Warsztatu Terapii Zajęciowej przy Centrum Pomocowym Caritas im. św. o. Pio obarczone jest niepełnością, fragmentarycznością i nieścisłością.

³² ACPC, Założenia programowe Warsztatu...

³³ *Ibidem*.

wrażliwości na piękno, wyrażania własnych emocji, organizacji pracy, korzystania z instytucji publicznych, takich jak muzea czy galerie. Poza tym program pracowni uwzględnia także kształcenie uczestników w zakresie plastyki i malarstwa oraz ćwiczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej. Oczekuje się, że dzięki uczestnictwu w zajęciach tej pracowni osoby z niepełnosprawnością nauczą się umiejętności działania w grupie i jednocześnie większej samodzielności w myśleniu, odpowiedzialności, polepszą swoją samoocenę, a także będą bardziej dbały o porządek na stanowisku pracy oraz w najbliższym otoczeniu³⁴.

Zakłada się, że udział w arteterapii stworzy osobom niepełnosprawnym możliwość uczenia się empatii, samodzielności, twórczości, wyrażania własnych emocji, potrzeb, uczuć, w tym także przez osoby niemówiące. Dzięki temu ma polepszyć się jakość kontaktów uczestników tychże zajęć z otoczeniem, a więc również ich funkcjonowanie w życiu codziennym i społecznym. Poza tym udział w zajęciach ma dodatkowo wpłynąć na samoocenę uczestników oraz ich sprawność psychomotoryczną³⁵. Osiągnięcie tych celów ma być możliwe dzięki tworzeniu przez osoby niepełnosprawne intelektualnie z pomocą terapeutki zajęciowej własnych scenariuszy, przygotowywanie, a następnie wystawianie w murach Centrum Pomocowego Caritas im. św. o. Pio lub na różnorakich przeglądach autorskich spektakli teatralnych³⁶.

Niektórzy członkowie Warsztatu Terapii Zajęciowej biorą udział – jeśli jest on przewidziany w indywidualnym programie rehabilitacyjnym – w treningu ekonomicznym³⁷. Polega on na tym, że uczestnik zajęć Warsztatu Terapii Zajęciowej otrzymuje miesięczne kieszonkowe, którego sposób wydatkowania jest ustalany z prowadzącym terapeutą zajęciowym. Zakupy dokonywane w ramach treningu ekonomicznego muszą być potwierdzone stosownym paragonem lub, jeśli są to większe wydatki, imienną fakturą³⁸. Umiejętność gospodarowania pieniędzmi, posługiwania się nimi i oszczędzania wydaje się ważna w perspektywie podjęcia przez uczestników zajęć ośrodka pracy zawodowej. Poza tym sprzyja osiąganiu przez nich większej życiowej samodzielności.

Uczestnicy zajęć Warsztatu korzystają także z socjoterapii prowadzonej przez psychologa. Na godzinnych spotkaniach odbywających się dwa razy w tygodniu osoby z niepełnosprawnością uczą się komunikowania – mówienia o sobie, swoich potrzebach, uczuciach, kompleksach, sukcesach, porażkach, a także słuchania innych. Najsprawniejszym uczestnikom proponuje się również elementy psychoedukacji³⁹. Na

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ Wywiad z terapeutką zajęciową Warsztatu Terapii Zajęciowej przy Centrum Pomocowym Caritas im. św. o. Pio w Gdyni z dnia 2.03.2006, w posiadaniu autorki.

³⁷ ACPC, Regulamin Warsztatu..., paragraf 4-5.

³⁸ Wywiad z terapeutką zajęciową Warsztatu Terapii Zajęciowej...

³⁹ Wywiad z psychologiem Centrum Pomocowego Caritas im. św. o. Pio w Gdyni...

zajęciach taneczno-usprawniających, zorganizowanych przez pracownika socjalnego, osoby niepełnosprawne mają polepszyć swoją sprawność ruchową, koordynację ruchu ze wzrokiem i słuchem, a także uwrażliwić się na muzykę i rytm⁴⁰. Osoby niepełnosprawne mogą również brać udział w krótkich, cotygodniowych „katechezach” prowadzonych przez księży jezuitów. Podczas tych spotkań mogą ćwiczyć między innymi umiejętności komunikowania się, koncentrację uwagi, a także rozwinąć swoją sferę duchową dzięki rozmowom na tematy dotyczące Boga, wiary, sensu życia. Poza tym osoby niepełnosprawne uczestniczące w zajęciach Warsztatu każdy dzień rozpoczynają od codziennej gimnastyki pod kierunkiem wykwalifikowanej fizjoterapeutki⁴¹.

Terminy i pory realizacji poszczególnych form aktywności osób niepełnosprawnych w placówce (terapii w pracowniach zajęciowych, gimnastyki, zajęć dodatkowych, czyli socjoterapii, „katechez”, zajęć taneczno-usprawniających) są ustalone w planie pracy. Zaznacza się jednak, że jest on tylko ogólną strukturą modyfikowaną w zależności od aktualnych potrzeb uczestników zajęć oraz warunków zewnętrznych wyznaczonych na przykład przez terminy wystaw prac artystycznych, kiermaszy, okolicznościowych zabaw czy wyjazdów na przeglądy artystyczne⁴². Ta różnorodność i nieprzewidywalność sprawia, że trudno byłoby do końca określić i zamknąć w sztywne ramy obszary uczenia się osób niepełnosprawnych w Warsztacie Terapii Zajęciowej. Jednocześnie zdaje się, że różnice indywidualne osób niepełnosprawnych – zarówno ograniczenia fizyczne i psychiczne, jak i mocne strony ich funkcjonowania – sprawiają, że ich uczenie się przebiega z różnym natężeniem oraz niesie jakościowo i ilościowo odmienne skutki. Choć z pewnością nie jest to cecha uczenia się specyficzna dla tego procesu tylko dla osób z niepełnosprawnością.

Jak widać osoby niepełnosprawne uczestniczące w zajęciach Warsztatu Terapii Zajęciowej mogą uczyć się umiejętności praktycznych, poszerzyć zasób wiedzy, a także pracować nad wyrobieniem pewnych cech oraz sprawności potrzebnych w życiu zawodowym i osobistym. Mają szansę poprawić motorykę ciała, koordynację, ogólnie podnieść jakość własnego życia, a tym samym poziom zadowolenia z niego. Osoby niepełnosprawne mogą także odnosić sukcesy, doświadczyć poczucia satysfakcji z dobrze wykonanego zadania, choćby dzięki uczestnictwu w konkursach i przeglądach plastycznych, teatralnych czy zawodach sportowych. Można przypuszczać, że pozwala im to pozytywnie ocenić własne możliwości i umiejętności, co podnosi poziom samooceny oraz motywuje do dalszego wysiłku na rzecz własnego rozwoju.

⁴⁰ Wywiad z pracownikiem socjalnym Centrum Pomocowego Caritas im. św. o. Pio w Gdyni z dnia 9.03.2006, w posiadaniu autorki. Pracownik socjalny przez kilkanaście lat był zawodowym tancerzem.

⁴¹ ACPC, Plan pracy WTZ...

⁴² Wywiad z terapeutą zajęciowym Warsztatu Terapii Zajęciowej przy Centrum Pomocowym Caritas im. św. o. Pio z dnia 2.03.2006, w posiadaniu autorki.

Warsztat Terapii Zajęciowej jest niewątpliwie miejscem publicznym, społecznym, a więc ze swej natury przyczynia się do nawiązywania relacji międzyosobowych, które Józef Kargul rozpoznaje jako bogate i ważne źródło uczenia się. Kontakty interpersonalne są przestrzenią, w której ludzie uczą się: ról społecznych, empatycznej postawy, rozumienia i komunikowania się z innymi, kultury w sensie antropologicznym⁴³. Rozszerzać kręgi swoich relacji interpersonalnych znaczy również rozszerzać obszar swego uczenia się. Uczestnicy Warsztatu mogą wchodzić i uczyć się w interakcjach społecznych zarówno z innymi osobami z niepełnosprawnością, jak też z osobami sprawnymi. Dzięki temu osoby niepełnosprawne intelektualnie mogą nabyć wiedzę o tym, co jest, a co nie jest społecznie akceptowane, jakiego typu zachowania uznaje się za normę, a co już ją przekracza i na tej podstawie zmodyfikować swoje zachowanie. Mogą również wymienić, konfrontować własne poglądy z poglądami innych i w nowej perspektywie ujrzyć swoje wyobrażenia, wiedzę, która przecież na skutek niepełnosprawności intelektualnej może być bardziej zniekształcona, mniej logiczna. Osoby niepełnosprawne podczas relacji międzyosobowych mają także możliwość uczenia się poprzez naśladownictwo, ćwiczenia posiadanych już umiejętności i kompetencji, jak też rozwijanie nowych, dotychczas im niedostępnych. Można zatem stwierdzić, że uczestnicy Warsztatu uczą się „w” interakcjach społecznych, a ponadto, że są one dla nich również przedmiotem edukacji, na przykład podczas socjoterapii⁴⁴.

* * *

Uczestnictwo w zajęciach Warsztatu Terapii Zajęciowej pozwala osobom niepełnosprawnym na wielowymiarowe uczenie się, osiąganie większej samodzielności życiowej, zdobywanie kompetencji komunikacyjnych, różnorodnych doświadczeń czy też przygotowanie do pracy zawodowej. Ułatwia im przełamywanie stereotypowych wyobrażeń o niepełnosprawności. Korzystanie z zajęć Warsztatu Terapii Zajęciowej sprawia, że osoby niepełnosprawne są także zwyczajnie bardziej widoczne w życiu społecznym, opuszczają cztery ściany swych domów, częściej wchodzi w kontakty interpersonalne, co również przyczynia się do wychodzenia ze stanu wykluczenia społecznego⁴⁵. Aktywność podejmowana w ramach ośrodka pozwala osobom niepełnosprawnym

⁴³ J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wrocław 2001, s. 78-86.

⁴⁴ Takie dwuaspektowe spojrzenie na stosunki interpersonalne przedstawia J. Kargul, *op. cit.*, s. 72.

⁴⁵ Według E. Górniewicz można wyodrębnić trzy poziomy integracji: integrację styczeńściową, integrację interakcyjną oraz integrację normatywną. Przejawem integracji styczeńściowej jest częstość kontaktów, integracji interakcyjnej – intensywność wzajemnych wpływów na siebie osób w procesie komunikacji, które w rezultacie zmieniają zachowanie tychże osób, a integracji normatywnej – internalizacja i przestrzeganie wzorów, zasad, reguł postępowania wywiedzionych z wartości uniwersalnych oraz zgoda na odstępstwa od nich, jeśli nie jest to sprzeczne z podstawowymi zasadami stosunków społecznych, na podstawie J. Głodkowska, *op. cit.*, s. 111.

wykonać krok w stronę społeczeństwa, ale aby nastąpiła pełna integracja, potrzeba na nią społecznego przyzwolenia i woli ogółu. Do tego niezbędna jest zmiana postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych⁴⁶, wiedzy na ich temat, która ogranicza się często do znajomości negatywnych stereotypów, przesądów, uprzedzeń i uproszczeń⁴⁷. W tym zakresie również niebagatelną rolę ma do odegrania edukacja, dzięki której między innymi zostałby przywrócony szacunek dla podstawowych wartości ludzkich⁴⁸. Dodać jeszcze można, że tego rodzaju działalność oświatowa musi być z pewnością projektem długofalowym, bo „okazuje się, że wiek to za mało, by zmienić świadomość społeczną”⁴⁹.

PREVENTING SOCIAL EXCLUSION OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITY (CASE STUDY OF OCCUPATIONAL THERAPY WORKSHOP)

Summary

The occupational therapy workshop is aimed at improving social and professional abilities of disabled adults so that they could take up a career in the future. It creates opportunity for multidimensional learning during an occupational therapy, economic training, sociotherapy, dance and rehabilitation classes, and so on. Participants of the workshop acquire more self-reliance, improve their communicative skills, learn about socially acceptable behaviours, and, on the whole, prepare for a career. The article illustrates the role the learning of the intellectually disabled in the occupational therapy workshop plays in the process of preventing their social exclusion, and is the result of the research carried out at the Occupational Therapy Workshop in Gdynia (Poland), lasting from December 2005 to May 2006. Methods used by the authoress included direct observation, analysis of documents and unstructured interview.

Keywords: social exclusion & people with intellectual disability, learning & people with intellectual disability

⁴⁶ A. Nowak, *op. cit.*, s. 56.

⁴⁷ J. Głodkowska, *op. cit.*, s. 110, 116.

⁴⁸ A. Radziewicz-Winnicki, I. Radziewicz-Winnicki, *op. cit.*, s. 18.

⁴⁹ J. Głodkowska, *op. cit.*, s. 110.

DYSKURS

poradoznawczy

Elżbieta Siarkiewicz
Ewa Trębińska-Szumigraj
Daria Zielińska-Pękał

RZECZ O REFLEKSYJNYM PRAKTYKU-BADACZU, CZYLI O NIEKONWENCJONALNYCH SPOSOBACH KSZTAŁCENIA DORADCÓW

Prezentowany tu tekst to efekt pewnego trójęgłosu, który rozwijał się między Zakopiańską Konferencją Andragogiczną (kwiecień 2011) a Letnią Szkołą Młodych Andragogów i Poradotwórców (maj 2011). W ramach obu tych wydarzeń naukowych próbowaliśmy wspólnie podzielić się naszym doświadczeniem w kształceniu przyszłych doradców prowadzonym na Uniwersytecie Zielonogórskim. Ponieważ nasz pomysł na realizację części zajęć dydaktycznych poza murami akademii, pomysł wyprowadzania klasycznych ćwiczeń z sal uniwersyteckich do przestrzeni dużego miasta zyskał akceptację, podjęliśmy próbę opisania naszego kilkuletniego już doświadczenia. Realizowane przez nas projekty z jednej strony krótko tu opisujemy, z drugiej poddajemy je naukowej refleksji, odwołując się do zagadnień współcześnie rozumianego profesjonalizmu oraz konstruktywizmu. W tekście tym przedstawimy zmiany w myśleniu o kompetencjach zawodowych doradców, które dostrzegamy w wypowiedziach praktyków i w poradotwórczej refleksji. Ukážemy, jakie naszym zdaniem możliwości edukacyjne niesie wykorzystanie etnografii performatywnej, oraz spróbujemy przedstawić złożony proces, w którym doradcy mogą stawać się refleksyjnymi badaczami własnej praktyki¹.

Zmiany w myśleniu o kompetencjach zawodowych doradców

Na początku warto zadać jedno z podstawowych dla poradotwórczej praktyki i refleksji pytanie: Kim jest współczesny, profesjonalny doradca? A dalej – Jakie kompetencje są mu niezbędne do pracy w warunkach, o których współcześni badacze mówią: migażące, zmienne, niejednoznaczne, płynne? Można by zaryzykować stwierdzenie, że nowoczesny profesjonalizm (jako opisana, skategoryzowana tożsamość zawodowa) nie istnieje. Wspomniana ambiwalentna, zmienna, niemożliwa do rozpoznania rzeczywistość sprawia, że zdefiniowanie czegokolwiek w sposób jasny i określony staje

¹ Pełny opis naszych doświadczeń i refleksji oraz szczegółowa prezentacja projektów wraz z dokumentacją fotograficzną, a także charakterystyka konwencjonalnych sposobów kształcenia doradców znajdują się w przygotowywanej przez nas współautorskiej książce pt. *Edukacyjne prowokacje. O możliwości wykorzystania etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*.

się utopią. Autorzy zajmujący się poradnictwem zazwyczaj wskazują na zadania czy oczekiwania formułowane wobec współczesnego doradcy, określają źródła wiedzy i umiejętności, jakie mogą być przydatne w procesie jego edukacji, lub cechy, które mogą pomóc mu w procesie udzielania pomocy. Nie są to jednak „twarde”, jasno zdefiniowane grupy kompetencji, raczej płynne, luźne i możliwe do negocjacji zdolności i umiejętności.

Współcześnie podstawowym zadaniem doradcy staje się pomoc w konstruowaniu tożsamości oraz biografii pojedynczych osób. Owe tożsamości (tworzone okazjonalnie, doraźnie, „na chwilę”) mają pasować do życiowych okoliczności człowieka i „być na czasie”. To jedna z najbardziej wyraźnie i jednoznacznie identyfikowanych zmian w myśleniu o kompetencjach zawodowych doradców, sprawiająca, że odbiega ono od tradycyjnie rozumianego doradcy, mającego zadanie wskazywania możliwych dróg, rozwiązań, tworzącego bezpiecznie prowadzące do jednoznacznie określonego celu drogowskazy. Pomoc doradcy ma zminimalizować ryzyko błędów, wynikających z dokonywanych wyborów i – co za tym idzie – zminimalizować lęk, który, jak twierdzi Mieczysław Malewski, jest współcześnie głównym mechanizmem kontroli psychicznej². Doradca nie jest w stanie odpowiedzieć na pytanie „kim być?”, gdyż taka odpowiedź w ponowoczesności jest niemożliwa³. W konsekwencji tej niemożności oczekuje się od niego jedynie (aż?) „bycia z innymi”, emocjonalnej solidarności z ludźmi zmagającymi się ze swoim życiem, ujawniania pułapek, kryjących się za rynkowymi wzorami tożsamości, powielanymi przez mass media i reklamę. Odpowiedzialność, która wiąże się z „byciem z innymi” ma charakter moralny i jest odpowiedzialnością przed sobą samym⁴. Wynikające z niej podmiotowe traktowanie klientów, całościowe postrzeganie ich sytuacji i uzgadnianie z nimi decyzji, co do sposobów zaspokojenia ich potrzeb stają się, w tym kontekście, utrwaloną oczywistością⁵.

Współczesny profesjonalista nie pozostaje „ponad”, lub „w oderwaniu od” codzienności, nie zachowuje badawczego dystansu wobec świata i problemów innych ludzi, raczej egzystuje w świecie poprzez bycie jego częścią. Stopniowe uczenie się rozumienia położenia własnego i innych ludzi wiąże się z byciem-w-świecie i jest efektem zanurzenia w sytuacje, które są przez ten świat tworzone. Owo zanurzenie jest kategorią fundamentalną i nierozzerwalnie związaną z ludzkim istnieniem, a co za tym

² M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr 3, s. 17.

³ Zbyszko Melosik stwierdził, że w świecie ponowoczesnym nie ma dobrej odpowiedzi na to pytanie, gdyż tu można być każdym (Z. Melosik, *Edukacja i przemiany kultury współczesnej – czyli czy teoria ponowoczesna jest pedagogice potrzebna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 1999, nr 3, s. 74).

⁴ M. Malewski, *op. cit.*, s. 17-19.

⁵ B.D. Gołębiak, *Aplikacje konstruktywizmu do poradnictwa. Inspiracje pedeutologiczne*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Warszawa 2009, s. 47.

idzie – z istnieniem profesjonalnego doradcy. Człowiek (klient, pacjent) zanurzony w sytuacji nadaje im sens. Doradca w tym procesie uczestniczy, pośrednicząc, wspierając, bądź pomagając zrozumieć to „nadawanie sensów” mimo tego, że nie jest to proces do końca wyjaśniony czy opisany⁶. Współczesny profesjonalizm konstruuje się poprzez odwoływanie do osobistych, prywatnych cech czy kompetencji, rzadziej do ogólnych zasad i praw, wyznaczających strategię działania doradcy. Podstawowym elementem profesjonalnego działania staje się zatem **refleksyjność** (nazywana też samorefleksją, autorefleksją). Jest ona coraz częściej rozumiana jako jedna z kluczowych kompetencji zawodowych doradców, postrzegana jako krytyczny namysł doradców nad własnym działaniem, z uwzględnieniem jego kontekstów i reakcji zwrotnych.

Wymóg refleksyjności, a co za tym idzie – poszukiwania i budowania wiedzy w działaniu sprawiają, że ponowoczesny doradca przestaje być tylko i wyłącznie praktykiem społecznym, staje się niemal równolegle (choć w różnym zakresie) badaczem sytuacji poradniczej. To kolejna wyraźnie zarysowująca się zmiana i w rozumieniu, i w nazywaniu kompetencji zawodowych doradców. Bogusława Dorota Gołębnik określa go mianem „nowego profesjonalisty”. Buduje on swą wiedzę poprzez sytuacyjne rozumienia, uzyskane w refleksji w działaniu i nad działaniem, co różni go od „refleksyjnego praktyka”, którego kompetencją profesjonalną jest zdolność do inteligentnego działania w nie do końca rozpoznanych, zmiennych warunkach⁷. O ile więc, jeśli dobrze rozumiemy intencje autorki, nowy profesjonalista będzie refleksyjnym praktykiem, o tyle refleksyjny praktyk nie zawsze będzie nowym profesjonalistą.

Bożena Wojtasik, opisując „doradcę jako refleksyjnego badacza”, podkreśla jego zdolność do prowadzenia badań w działaniu i tworzenia własnych teorii nieformalnych. Zaznacza jednak, że będą one miały status teorii pośrednich pomiędzy teoriami naukowymi a wiedzą potoczną⁸. Z jednej więc strony, w swoim rozumieniu nowego profesjonalizmu, łączy kompetencje praktyka i kompetencje badacza, z drugiej strony tworzy dla niego nowy, pośredni obszar działań „pomiędzy” dwoma tradycyjnymi polami: teorii naukowej i praktyki. Sądzimy, iż można uznać, że zmiana wywołana przez to, co określane jest ponowoczesnością, a w konsekwencji zmiana założeń wynikających z tworzącego się nowego profesjonalizmu, wymaga kolejnej zmiany – zmiany programu profesjonalnej **edukacji**. Mieczysław Malewski postrzega ją jednorodnie: jako naturalny proces, związany z powszedniością, dopasowany do warunków życia człowieka, jego możliwości, kondycji. To głównie proces poznawania (w odróżnieniu od nauczania czy uczenia się). Edukacja tego typu traci atrybut intencjonalności, powszednieje,

⁶ Por. B.D. Gołębnik, *op. cit.*, s. 50.

⁷ *Ibidem*, s. 48.

⁸ B. Wojtasik, *Doradca jako refleksyjny badacz*, [w:] *Poradnictwo między etyką a techniką*, red. V. Drabik-Podgórna, Kraków 2007, s. 199.

roztapiając się w codzienności. Przestaje być widzialna i nie daje się identyfikować, z czasem, zdaniem autora, nabiera charakteru konsumpcyjnego⁹. Wymagania, jakie współczesność stawia przed profesjonalnymi doradcami, stają się okazją do poszukiwań nowych miejsc (przestrzeni) czy sytuacji, które prowokowałyby uczestników i organizatorów nowoczesnej edukacji do uczenia się roli zawodowej w nowy sposób.

Okazją do szukania nowych metod w kształceniu doradców i realizowania założenia „wyprowadzania” procesu edukacji studentów poza mury uczelni stał się dla nas organizowany od kilku lat przez Uniwersytet Zielonogórski Festiwal Nauki, mający na celu (najogólniej mówiąc) prezentację Uniwersytetu właśnie na zewnątrz. Projekty, do których będziemy się w naszych rozważaniach odwoływać, miały z założenia służyć prezentacji działań Pracowni Poradownictwa (później Zakładu Pedagogiki Społecznej UZ), przy zaangażowaniu pracowników naukowych i studentów kierunku pedagogika o specjalności poradnictwo i praca socjalna. Podczas tworzenia projektów wspólnie przekształciliśmy je w działania o charakterze edukacyjnym, w trakcie których studenci, opierając się na uzyskanej uprzednio wiedzy z zakresu między innymi poradownictwa i poradnictwa, mogli dokonać weryfikacji dotychczasowej wiedzy i trenować wspomniane „miękkie” umiejętności społeczne, tak bardzo obecnie pożądane na rynku poradniczych usług.

Poniżej przypomnimy krótko przebieg tylko trzech realizowanych przez cały nasz zespół projektów/prowokacji, by następnie przeanalizować zachodzące w trakcie przygotowań, realizacji i w wyniku ewaluacji procesy uczenia się „bycia” refleksyjnym doradcą nowoczesnym, lub – inaczej mówiąc – nabywania tożsamości współczesnego doradcy.

Edukacja poza murami uczelni – kilka słów o prowokacjach/projektach¹⁰

Prowokacje/projekty, które tu przedstawimy, są jednym z naszych pomysłów na realizowanie procesu edukacyjnego adresowanego do przyszłych doradców poza murami

⁹ M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław, 2010, s. 73.

¹⁰ Trzy przywołane poniżej i krótko opisane projekty/prowokacje, zyskały już swoje miejsce w opracowaniach naukowych. Pierwszy: *Stragan dobrych rad, etnograficzny opis wydarzenia* opisany przez Elżbietę Siarkiewicz „Dyskursy Młodych Andragogów 2007, t. 8, red. M. Olejarsz, oraz w książce E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia, iluzje, ambiwalencje*, Zielona Góra 2010; Propozycją drugą były *Etiudy poradnicze* opisane przez Darię Zielińską-Pękał: *Etiudy poradnicze – od pomagania oferowanego do sterowanego i odwrotnie*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2008, t. 9, red. M. Olejarsz. Propozycja trzecia to *Drzewo wsparcia* opisane przez Ewę Trębińską-Szumigraj: *Aspekty edukacyjne poradniczej gry miejskiej Drzewo wsparcia*, „Dyskursy Młodych Andragogów 2010, t. 11, red. M. Olejarsz. Wszystkie trzy zaangażowane byliśmy w organizację i poprowadzenie wymienionych projektów. Zadania wynikające z ogólnej organizacji Festiwalu Nauki przyjął na siebie Marcin Szumigraj, który był także koordynatorem przy realizacji wszystkich prowokacji/projektów.

uczelni, który – będąc adiunktami na Uniwersytecie Zielonogórskim – dokonujemy od kilku lat. W działaniach tych, oprócz doświadczenia akademickiego, wykorzystujemy również nasze wieloletnie zawodowe doświadczenie poradnicze.

Pierwsza prowokacja, do której będziemy się odwoływać w naszych rozważaniach, to *Stragan dobrych rad*. Przypomnijmy, iż na zielonogórskim rynku, w ramach Festiwalu Nauki Uniwersytetu Zielonogórskiego (w 2006 r.), pojawił się stragan z zaaranżowanym w jego wnętrzu gabinetem doradcy. Studenci rozdawali przechodniom rozmaite, spisane wcześniej na małych karteczkach, dobre rady, dotyczące różnych dziedzin życia (wychowania dzieci, gotowania, poszukiwania pracy, prowadzenia gospodarstwa domowego itd.), oraz zachęcali przechodniów do udzielania im innych rad, które sami uprzednio otrzymali w swoim życiu. Stragan był także okazją do dyskusji na temat przydatności rad. Te nieprzydatne mogły być wrzucone do naczynia, będącego „wysypiskiem rad”, inne, przydatne czy cenne, mogły znaleźć się w drugim naczyniu, będącym „kociołkiem dobrych rad”. To jeden z naszych sposobów na takie szczególnie spotkanie studentów/przyszłych doradców z doświadczeniem tego, co może być poradniczą praktyką.

Prowokacja druga to *Etiudy poradnicze* (2007 r.). Tu studenci, w zaaranżowanym na deptaku gabinecie doradcy, odgrywali przygotowane wcześniej przez siebie scenki rodzajowe. Dotyczyły one przykładowo: problemów ze znalezieniem pracy, trudności w relacjach rodziców i dzieci czy problemów szkolnych. Studenci, będący aktorami w tych scenkach, prowokowali przechodniów do dyskusji na odgrywane tematy, prosili o udzielanie rad i sugestii dotyczących dalszego przebiegu zaaranżowanej sytuacji poradniczej. Projekt ten miał stać się sposobem na to, by studenci/przyszli doradcy zobaczyli, jak poradnicza praktyka może być doświadczana i rozumiana przez różnych ludzi.

Trzecia prowokacja to *Drzewo wsparcia* (2009 r.). Jej założeniem było podjęcie gry z mieszkańcami miasta i postawienie ich w sytuacji bycia doradcą, w konfrontacji z kilkoma podstawowymi problemami i dylematami egzystencjalnymi współczesnego człowieka. Gra-prowokacja polegała na odnajdywaniu ukrytych w przestrzeni miasta plakatów, których elementem były fotografie przedstawiające wybrane problemy społeczne (ubóstwo, przedwczesna ciąża, przemoc w rodzinie, porzucenie dziecka, związek homoseksualny, ryzyko samobójstwa). Uczestnicy gry, jak i przypadkowi przechodnie, zachęcani byli do wpisania na plakat rady bądź dowolnego komentarza, będących reakcją na sfotografowaną sytuację. Spotkania pod plakatami, ale i pod Drzewem wsparcia, znajdującym się w centrum gry, stawały się okazją do rozmów i dyskusji nad problemami współczesnych mieszkańców miasta.

Te trzy prowokacje/projekty się okazją dla nas i dla studentów/przyszłych doradców stały do weryfikowania tego, co w klasycznym procesie dydaktycznym pojawia się na wykładach, ćwiczeniach i konwersatoriach. Pozwoliły na stworzenie symbolicznej przestrzeni do wymiany doświadczeń i refleksji oraz do dzielenia się wątpliwościami,

niepewnością czy brakiem zaufania do oferowanej przez różne instytucje pomocy formalnej.

Warunki niekonwencjonalnego uczenia się bycia doradcą

Przywołane tu projekty/prowokacje stały się przykładem zastosowania etnografii performatywnej rozumianej jako sceniczne zaaranżowanie i odgrywanie sytuacji zapisanych w notatkach pochodzących z badań etnograficznych¹¹. Projekty te miały na celu stworzenie studentom poradnictwa szczególnych warunków uczenia się bycia doradcą. Były sposobem na przywołanie poradniczego doświadczenia, na uruchomienie przeszłości, uczynienie z niej działającego doświadczenia. To miała być taka poradnicza „przeszłość w działaniu”.

W tej części tekstu chcemy wskazać możliwości, jakie dają badania w działaniu i przyjęta przez nas strategia postępowania – etnografia performatywna, która rozwijała się:

- w procesie – w osobistym, często jednostkowym, ale i studenckim doświadczeniu stawania się doradcą;
- w metodyce kształcenia doradców, w pracy dydaktycznej, w akademickiej propozycji oferowanej studentom – przyszłym doradcom i wspólnie przez nich podzielaną.

Sama idea badań w działaniu, nieśmiało realizowana w obszarze paradoznawstwa, andragogiki, pedagogiki i antropologii zaangażowanej, która stała się dla nas sposobem na łączenie nauczania, uczenia się z poszukiwaniami naukowymi, może być między innymi metodą na chwilowe odejście od klasycznego akademickiego przekazu dla konstruowania refleksyjnej *praxis*.

Doświadczenie refleksyjnej *praxis*

Działanie, praktyka, doświadczenie praktyczne w języku starożytnych Greków miało dwa terminy. Pierwszy – *poiesis* – odnosił się do działania, do twórczości, do czynności skierowanych na cel, wykonywanych według ustalonych i wyćwiczonych wcześniej technik, procedur. *Poiesis* ma swój „praktyczny”, obiektywnie istniejący finał (wybudowany dom, napisany wiersz, namalowany obraz, udzieloną poradę). Wilfried Carr podkreśla, iż „*poiesis* jest zatem działaniem instrumentalnym, które wymaga biegłości w wiedzy, metodach i umiejętnościach składających się na kompetencje techniczne”¹². Odnosząc *poiesis* do akademickiego procesu kształcenia doradców, można wskazać, iż przyszli

¹¹ B.K. Alexander, *Etnografia performatywna. Odgrywanie i pobudzanie kultury*, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. 1, Warszawa 2009, s. 581.

¹² W. Carr, *Filozofia, metodologia i badania w działaniu*, [w:] *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinkova, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010, s. 35.

doradcy oprócz wiedzy teoretycznej z zakresu poradownictwa, psychologii, socjologii, pedagogiki poznają i „trenują” metody pracy doradcy, metody pracy z grupą, techniki pracy indywidualnej z klientem, techniki prowadzenia wywiadów środowiskowych. W ramach takich treści studenci ćwiczą doradcze umiejętności zorientowane głównie na cel ustalony przez poradniczą instytucję, w której będą zatrudnieni.

Drugim terminem stosowanym przez starożytnych Greków określających działalność praktyczną jest *praxis*. Istotą *praxis* nie jest wyłącznie cel, ale samo działanie, tworzona i urzeczywistniana idea (urzeczywistniana, a niekoniecznie urzeczywistniona). Cel nie ma swojego przedmiotu czy artefaktu, wiedzę o celu można przyswoić jedynie przez zrozumienie następujące w procesie jej stosowania i interpretowania. W *praxis* pozyskiwanie wiedzy łączone jest z jej stosowaniem oraz z refleksją i o wiedzy, i o praktyce¹³. W zamyśle opisanych przez nas prowokacji/projektów było właśnie stworzenie takich warunków, by studenci poradnictwa, przyszli doradcy, doświadczyli owej *praxis*.

Zaproponowane przez nas, a wspólnie ze studentami poradnictwa realizowane prowokacje/projekty jako *praxis* wyrastały z praktyki i do niej powracały. Odwoływały się do poradniczych doświadczeń już istniejących, a przenoszone były w praktyki zaistniałe w ramach *Straganu*, w *Etiudach* i w *Drzewie wsparcia*. Niewykluczone, że owa *praxis* da o sobie znać w dalszych doświadczeniach/praktykach zawodowych przyszłych doradców. Umożliwi rozumienie praktyki oraz jej krytyczny ogląd.

Udział studentów poradnictwa w projektach/prowokacjach pozwolił im stać się:

- współtwórcami pomysłów,
- wykonawcami zaplanowanych działań,
- uczestnikami dialogu między wszystkimi podmiotami działań,
- badaczami własnego doświadczenia,
- refleksyjnymi podmiotami działań.

Drzewo wsparcia, *Etiudy poradnicze*, *Stragan dobrych rad* dały im też możliwość pogodzenia akademickiej wiedzy zdobywanej w czasie studiów z własnymi przemyśleniami oraz uczuciami związanymi z praktyką poradniczą i z najdotkliwszymi problemami społecznymi. Pozwoliły na negocjowanie równowagi pomiędzy ich codziennymi doświadczeniami poradniczymi, między tym, co znali z praktyk studenckich, a tym, co było wyobrażane i aktualnie doświadczane. Studenci mogli nie tylko przywołać swoje doświadczenie praktyki poradniczej, ale także poddać ją obserwacji, krytyce i refleksji. Uczestnicząc w projektach/prowokacjach, mieli oni warunki do zrozumienia własnych działań nie tylko z obiektywnego punktu widzenia (tradycja pozytywistyczna, obiektywistyczna), ale też z pozycji wewnętrznej, podmiotowej, stworzone warunki

¹³ *Ibidem*, s. 35-37.

umożliwiały gromadzenie informacji i doświadczeń, jak i krytyczne uczestniczenie i współuczestniczenie w poradniczych procesach. To odmienne traktowanie klasycznej rozumianej studenckiej praktyki jest jednocześnie odwołaniem się do refleksyjnej *praxis*, na co zwracają uwagę zwolennicy stosowania badań w działaniu i etnografii performatywnej¹⁴.

Zastosowanie etnografii performatywnej jako metody kształcenia refleksyjnych praktyków

Rozważania o fizycznym i symbolicznym „wyprowadzeniu” różnorodnych działań edukacyjnych poza mury formalnych instytucji nie są nowe. Mają dość bogatą tradycję, choć częściej bywały postrzegane jako alternatywa, ciekawe uzupełnienie bądź forma równoległa do edukacyjnych działań o charakterze tradycyjnym. Rozważania takie znajdziemy w niektórych publikacjach pedagogicznych, pedeutologicznych, andragogicznych, szczególnie w koncepcjach edukacji ujętej jako całozyciowy proces (M. Malewski, J. Kargul, T. Bauman). W obszarze poradownictwa podobna problematyka kształcenia doradców nie doczekała się jeszcze wielu własnych badań i analiz.

Wykorzystanie etnografii performatywnej, do której odwołujemy się, realizując nasze prowokacje/projekty, zdaniem Dwighta Conquergooda pozwala na sięganie poza akademię, tworząc warunki do wzajemności i wymiany doświadczeń, działań, refleksji. Umożliwia nie tylko wprowadzanie „publiczności” i „świata” do wnętrza, ale daje możliwości na dotarcie do miejsc, do przestrzeni, które uwierzytelniają i wypuklają problemy jednostek, grup i problemy społeczne (tak właśnie stało się przy organizacji i realizacji wszystkich trzech prowokacji/projektów). Tym samym etnografia performatywna poprzez angażowanie, uruchamianie doświadczeń i tworzenie warunków doświadczania pozwala na uchwycenie tego, co bardzo zdynamizowane i często niejednoznaczne¹⁵. Nam pozwoliła sięgnąć do poradniczych światów, które między innymi poprzez potrzebę i konieczność intymności, swoją niepowtarzalność, a często i ulotność, są zamknięte, niedostępne bezpośredniej obserwacji i trudne do „zatrzymania” w celach badawczych. Dzięki takim zabiegom możliwe jest, zdaniem Stephena Kammisa: „otwarcie przestrzeni komunikacji”, które dokonywane jest przez wszystkich uczestników przedsięwzięcia. W przestrzeni udostępnionej przez *Drzewo wsparcia*, *Etiudy poradnicze* i *Stragan dobrych rad* studenci – przyszli doradcy spotkali się w inny niż codzienny sposób sami ze sobą, ze swoim doświadczeniem, ze swoją wiedzą, z problematyką poradnictwa, z pracownikami naukowymi i mieszkańcami Zielonej Góry. Ta otwarta przestrzeń komunikacji pozwoliła studentom na bycie ze

¹⁴ B.K. Alexander, *op. cit.*, s. 590-592.

¹⁵ *Ibidem*, s. 613.

sobą w odmienny niż zazwyczaj sposób, wzajemne przyglądanie się sobie i własnemu zaangażowaniu, na rozmowy o zaufaniu i budowanie zaufania, stworzyła warunki i umożliwiła szczerość, ukazała, że to, co zwyczajowo przyjmowane jako pewniki, nagle staje się problematyczne i niejednoznaczne. W sposób naturalny pojawiła się kategoria moralności i potrzeba poruszenia zagadnień etycznych.

Otwarta przestrzeń komunikacji, także dla działań kolektywnych, pozwoliła studentom na to, by mogli „być” lub „stać się” badaczami poradniczej praktyki, nie po to, aby udoskonalić swoje poradnicze umiejętności i własne działania, ale po to, by działać i działanie to poddać krytycznej refleksji, by osiągnąć warunki do autorefleksji. Otwarcie takiej przestrzeni to jednocześnie zgoda i gotowość na negocjacje, na uznawanie innych sądów niż własne, na akceptowanie rozbieżności opinii czy przekonań. To pole dla dialogu.

Przedstawione przez nas prowokacje/projekty faktycznie zaistniały. Ich opis i interpretacja były możliwe dzięki dokumentacji zbieranej zgodnie z założeniami badań terenowych, badań etnograficznych (obserwacje, rozmowy, wywiady, notatki, nagrania, zdjęcia, pisemne wypowiedzi uczestników). Powstawały w efekcie wielu rozmów, dyskusji, negocjacji. Angażowały siłę doświadczeń wszystkich podmiotów działań (pracowników naukowych, studentów, mieszkańców Zielonej Góry). Wymagały znacznego strategicznego namysłu, uwagi i świadomości metodologicznej. Pozwoliły na dyskusję i krytyczną refleksję – podstawę tworzonych komentarzy, konstruowanych refleksji i własnych, osobistych teorii. Umożliwiły edukację przyszłych doradców, pracowników socjalnych poza nauczaniem organizowanym w akademickiej przestrzeni i pozwoliły na wyjście ze świata zatrzymanego i utrwalonego w naukowych publikacjach. Publikacje akademickie z jednej strony stały się „trampoliną” do świata, który etnografia performatywna uczyniła dostępnym, a z drugiej strony stały się przestrzenią „powrotu” gwarantującego zrozumienie poradniczych praktyk, umożliwiając bogatą refleksję nad doświadczaną w różny sposób praktyką działań pomocowych. Owe prowokacje/projekty stały się znaczącym, ważnym obszarem uczenia się oraz dokonywania się zmian w tym, co wcześniej doświadczane, co stanowiło nabytą wiedzę i w tym, co było refleksją. Dla przyszłych doradców doświadczenie niezwykle cenne – co mocno akcentowali w swoich wypowiedziach po zakończeniu prowokacji/projektów i w refleksjach po przeczytaniu dokonanych przez nas analiz zawartych w dotychczasowych publikacjach. To jeden z niezbędnych, końcowych etapów prowadzenia badań w działaniu¹⁶.

Etnografia performatywna wykorzystywana w kształceniu doradców, pracowników socjalnych, a realizowana w i poza przestrzenią instytucji, uniwersytetu, akademii pozwala na:

¹⁶ Por. W. Carr, *Filozofia, metodologia...*, s. 60-61.

- sięganie do praktyki poradniczej poprzez przywoływanie własnych bądź zaobserwowanych doświadczeń, przywołanie doświadczenia bycia osobą radzącą się lub doradcą, sięganie do wypracowanych mechanizmów samopomocowych własnych i innych (pomocne są zastosowane etiudy, gry symulacyjne, odgrywanie ról doradców i osób poszukujących wsparcia, pomocy);
- sięganie do szeroko rozumianego piśmiennictwa poradnikowego czy poradnictwa realizowanego w mediach (poradniki, porady prasowe, ogłoszenia, programy telewizyjne i radiowe, strony internetowe, blogi, społecznościowe fora uchodzące za „poradnicze”, analizowanie rad udzielanych przez specjalistów, przez osoby z doświadczeniem podobnych problemów, rady dawane przez rówieśników);
- sięganie do różnych biografii, ich analizę, interpretację doświadczanych problemów przez bohaterów analizowanych biografii, identyfikowanie punktów zwrotnych, kryzysów, tranzyjacji, odszukiwanie formalnych i nieformalnych doradców, poszukiwanie uruchomionych mechanizmów samopomocowych;
- identyfikowanie problemów społecznych – tych, które donośnie manifestują swoją obecność i tych, które są marginalizowane, uczynione niewidocznymi (prowokowanie rozmów z ludźmi, tworzenie warunków do prowadzenia dialogu z różnymi uczestnikami życia społecznego, wymiany doświadczeń, refleksji, prowadzenie obserwacji w terenie).

Jeżeli *praxis* tworzona jest we wspólnocie praktyki, to propozycja zajęć akademickich, które uwzględniają, a nawet koncentrują się na grupowych doświadczeniach, daje szansę na współdziałanie, na dialog i na refleksję. Przekształcanie *poiesis* w *praxis* dokonywane przez każdego dzieje się w procesie współpracy, w kontekście zmian, które pojawiają się także u innych uczestników działań. Z tego powodu ukazane przez nas prowokacje/projekty oraz propozycje zajęć w klasycznych warunkach akademickich czerpią z pomysłów zajęć w małych zespołach, angażują i tworzą małe, tymczasowe wspólnoty.

Znaczenie zaangażowania

Współczesność zazwyczaj o zaangażowanie nie jest poświadczana. Powszechność, potoczność, media dość często ukazują ludzką obojętność, bezradność, nijakość czy ludzki upadek w rutynę i bezrefleksyjność. My próbowałyśmy pokazać właśnie ową moc zaangażowania zespołu badawczego, studentów poradnictwa, pracy socjalnej oraz mieszkańców Zielnej Góry. Te trzy opisane przez nas prowokacje/projekty powstały w myśl jednej z zasad proponowanych przez zwolenników badań w działaniu, zasady prowadzenia działań „z” ludźmi (przyszłymi doradcami) i „na rzecz” ludzi (na rzecz przyszłych doradców), a nie w imię instytucji, programów kształcenia, zleceńodawców.

Zrealizowane prowokacje/projekty zostały niejako „rzuczone” w rzeczywistość, by badane i interpretowane przez nas praktyki stały się dostępne, bardziej widoczne. Zaangażowanie oznacza zatem taki typ praktyki i dyskursu badawczego, w którym na pierwszym miejscu sytuowane są potrzeby emancypacyjne konkretnych ludzi czy grup (tu studentów poradnictwa), a badacze angażują się w projekty, których celem jest zmiana społeczna, zwiększona refleksja, świadomość działań, świadomość bycia – tu bycia doradcą¹⁷. To zaangażowanie wszystkich podmiotów (uczestników) obecne było na różnych etapach pracy, między innymi podczas:

- tworzenia idei projektu,
- realizacji założonej idei,
- koniecznych modyfikacji działań,
- pojawiania się refleksji i tworzenia opisu.

Zaangażowanie stworzyło warunki do takiego poradniczego działania, które ma za zadanie zmniejszenie luki między praktyką poradniczą, postrzeganą przez pryzmat teorii i zajęć akademickich, a praktyką realizowaną w biegu zdarzeń. To właśnie **działanie i zaangażowanie w działanie** miało zmniejszyć możliwą sprzeczność pomiędzy postrzeganiem siebie jako przyszłego doradcy – modelowego, opisanego w poradodnawczej literaturze, a doradcą realnym, uaktywnianym w toku uczestnictwa na wszystkich etapach prowokacji/projektu.

W ramach stworzonych i opisanych przez nas projektów zaangażowana została wyobraźnia, doświadczenie i refleksja poradnicza dla:

- rozumienia świata tworzonego pomiędzy doradcą i radzącym się (zobacz w opisanych projektach znaczenie kategorii dialogu, zaufania, rozumienia, zmiany w ocenie doświadczanych sytuacji);
- rozumienia świata, który stanowi immanentny kontekst spotkania doradcy i radzącego się (porównaj na przykład znaczenie codzienności, przestrzeni – intensywnie obecne we wszystkich trzech opisach).

Takie dialogiczne zaangażowanie, wzajemną wymianę odmiennych doświadczeń i refleksji, było widać wyraźnie na wszystkich etapach tworzenia i realizacji zaprezentowanych projektów. Miało ono także swoją kontynuację już po zakończeniu projektów (w dalszej pracy akademickiej ze studentami oraz przy planowaniu i tworzeniu przygotowywanej przez nas publikacji książkowej), a to stanowi jeden z ważniejszych celów podejmowania badań w działaniu¹⁸.

Etnografia performatywna pozwoliła na uruchomienie zaangażowania po to, by dostrzec sytuację problemową (*Drzewo wsparcia*) i sytuację poradniczą (*Stragan i Etiudy*) także z czyjegós (z pozycji „innego”) punktu widzenia, dając w ten sposób studentom

¹⁷ Por. *Wstęp*, [w:] *Badania w działaniu...*, s. XI-XV.

¹⁸ B.K. Alexander, *op. cit.*, s. 581-583.

poradnictwa doświadczenie, które może okazać się jednym z ważnych elementów w procesie stawania się doradcą, rozumienia własnej roli w procesie poradniczym (takie refleksje pojawiły się w wypowiedziach pisemnych i ustnych wszystkich studentów biorących udział w opisanych prowokacjach/projektach). Dla mieszkańców Zielonej Góry prowokacje/projekty stały się przyczynkiem do zaangażowania własnej uwagi i refleksji nad działaniami pomocowymi, do wyodrębnienia z własnej codzienności poradniczych doświadczeń oraz ich nazwania i opisania.

Siła doświadczenia i doświadczania

Zastosowane prowokacje/projekty pozwoliły studentom poradnictwa na obecność w poradniczym świecie poprzez szczególne „przytoczenie” autentyczności poradniczej, na odwołanie się do tego, co słyszeli („z życia”), co już wcześniej doświadczyli jako osoby radzące się i jako doradcy. To „przytoczenie” **doświadczeń**, które umożliwia etnografia performatywna, pozwoliło na „puszczenie poradniczej praktyki z powrotem w ruch”, niejednokrotnie umożliwiając wszystkim uczestnikom ponowne własne, osobiste **doświadczenie**, niejako „gotowe” do tego, by poddać je (to doświadczenie) refleksji, by je zrozumieć. Wykorzystanie wcześniejszego poradniczego doświadczenia pozwoliło studentom poradnictwa na doświadczanie tego, co zostało wcześniej w praktyce poradniczej uczynione. O realność sytuacji poradniczej we wszystkich projektach dbaliśmy w sposób szczególnie staranny (notatki etnograficzne, przestrzeń, wyposażenie materialne przestrzeni, rekwizyty, język), mając jednak na uwadze fakt, że etnografia performatywna zawsze symuluje warunki, w których dzieją się codzienne i instytucjonalne praktyki poradnicze. Nie bez znaczenia jest też to, że etnografia performatywna, pozwalając na wizualizację doświadczenia, sama staje się tą wizualizacją oraz sposobem zmniejszania luki między znanymi i nieznanymi praktykami, pomostem pomiędzy tym, co społecznie podzielane a tym, co niedostępne klasycznie prowadzonym badaniom¹⁹.

Doświadczenia, które stały się podstawą tworzonych prowokacji/projektów i umożliwiły opisane przez nas **doświadczenie** *Straganu*, *Etiudy* i *Drzewa wsparcia*, dały wszystkim uczestnikom to, co oferuje etnografia performatywna, czyli:

- możliwość prowadzenia dociekań,
- uczynienie świadomym tego, co świadome nie było,
- przekazywanie oraz wymianę wiedzy i refleksji,
- podstawę krytycznej analizy doświadczanych sytuacji,
- narzędzie do prowadzenia porównań i interpretacji²⁰.

¹⁹ *Ibidem*, s. 585-593.

²⁰ Por. *ibidem*, s. 587.

W doświadczeniu nabytemu w prowokacjach/projektach studenci poradnictwa współtworzyli szczególne warunki dla niekonwencjonalnego procesu edukacyjnego, w których mogli zatrzymać „skrawki” poradniczej praktyki, by wziąć udział w scenariuszach będących swoistym „teatrem instruktażowym”. „Teatrem” umożliwiającym doświadczenie zawłości poradniczej praktyki, wielości przeżyć, której towarzyszy namysł i motywacja do dalszego studiowania. Z tego powodu etnografię performatywną postrzega się nie tylko jako strategię, dzięki której możemy zobaczyć świat społeczny (w naszych projektach świat poradniczy), ale przede wszystkim jako metodę badawczą, dzięki której zaangażujemy się w **doświadczenia**, by **doświadczać** tego, co w codzienności bezrefleksyjnie pomijamy (różnorodność usług poradniczych, oczekiwania osób poszukujących pomocy i wsparcia, dostrzeganie i rozumienie problemów społecznych). Dzięki takim zabiegom możliwe jest tworzenie warunków do wyodrębniania własnych, osobistych narracji uczestników (studentów poradnictwa) i do wymiany tych narracji, a w kolejnym etapie do konstruowania poradniczych refleksji (na przykład podczas dalszych, konwencjonalnych zajęć akademickich).

Doradca jako refleksyjny badacz własnej praktyki

Trzy przeprowadzone uliczne prowokacje – *Drzewo wsparcia*, *Etiudy poradnicze* oraz *Stragan dobrych rad* – stały się dla studentów (przyszłych doradców) przestrzenią edukacyjnych doświadczeń. Edukacja ta, pomimo swoich akademickich korzeni (Uniwersytet Zielonogórski, Festiwal Nauki), miała jednak bardziej nieformalny wymiar. Zainscenizowane przez nas projekty/prowokacje wykorzystywały zdobytą wcześniej wiedzę studentów, bazując jednocześnie na ich wiedzy potocznej i dotychczasowym doświadczeniu. Proponowały inny niż reprodukujący sposób poznania. W znaczącym stopniu angażowały uczestników na wszystkich etapach tworzenia, czyniąc ich współtwórcami. Były otwarte na propozycje nowych interpretacji i grupowe dyskusje. Wszystkie te wyznaczniki nie pozostawiają wątpliwości, iż mowa w tej sytuacji o konstruktywistycznym sposobie uczenia się. Podsumowując więc wszystkie nasze trzy przedsięwzięcia, odwołamy się do założeń konstruktywizmu, ukazując tym samym swoistą drogę (sposób) stawania się doradcą.

Konstruktywizm jako teoria uczenia się i zdobywania wiedzy nie jest teorią jednolitą, ale wielowątkową i wewnętrznie zróżnicowaną. Bogusława D. Gołębiak, dokonując analizy owej różnorodności, wskazuje na co najmniej kilka teorii, które w znaczącym stopniu wykorzystują główne konstruktywistyczne założenia²¹. Mając więc na uwadze,

²¹ Autorka wymienia takie teorie, jak: konstruktywizm genetyczno-epistemologiczny (J. Piaget), teorię konstruktów osobistych (G. Kelly, V.E. Frankl); konstruktywizm jako proces społecznego mediovania (J. Dewey), konstruktywizm społeczno-kulturowy (L.S. Wygotski), symboliczny interakcjonizm

że wspomniana teoria sama w sobie jest wielowymiarowym konstruktem, w naszym opracowaniu odwołujemy się do niej jako do ciekawej (inspirującej, twórczej) perspektywy poznania i zdobywania przedzawodowych doświadczeń. W tej części tekstu postaramy się ukazać proces przechodzenia „od konstruowania do rekonstruowania” projektów, który okazał się nieformalnym sposobem stawania się doradcą. W tabeli 1. zamieszczony został opis tego, co działo się na każdym etapie naszych przedsięwzięć, z zaznaczeniem emocji, pojawiających się w toku trwania działań, jak również z wyodrębnieniem cech niezbędnych do odnalezienia się w nowych warunkach.

Tabela 1. Od konstrukcji do rekonstrukcji edukacyjnych/poradniczych projektów

	KONSTRUKCJA	DEKONSTRUKCJA	REKONSTRUKCJA
DZIAŁANIE DORADCY	- planowanie - dyskutowanie - wybieranie - decydowanie - organizowanie - tworzenie	- rozpad dotychczasowej wizji / konstrukcji - konflikt tego, co zaplanowane, z tym, co zastane - analiza i ocena sytuacji (odnalezienie i nazwanie elementów dezorganizujących)	- zmiana (od)tworzenie nowego z uwzględnieniem doświadczenia dekonstrukcji
CECHY DORADCY	- kreatywność - pomysłowość - zaangażowanie - pracowitość - spontaniczność - cierpliwość - umiejętność współpracy - umiejętność werbalizowania myśli	- uważność - refleksyjność - spostrzegawczość	- gotowość na zmiany - elastyczność - kreatywność - energia
UCZUCIA TOWARZYSZĄCE	- zadowolenie - duma z osiągnięć	- zaskoczenie - poczucie nieadekwatności - poczucie nieskuteczności - frustracja	- ewaluacja skutków zmiany - myślenie perspektywne - poczucie ulgi

Źródło: opracowanie własne (E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał).

Na każdym z tych etapów (konstrukcja, dekonstrukcja, rekonstrukcja) studenci musieli wykazać się różnymi cechami, między innymi dużą elastycznością, umiejętnością orientowania się i szybkiego reagowania w zmiennych warunkach, jak również spontanicznego przeformułowywania wypracowanego wcześniej schematu. Poniżej scharakteryzujemy więc, w jaki sposób uczyli się oni roli doradcy (nawiązanie do etapu konstrukcji), jak swoje poradnicze doświadczenie i refleksje wykorzystali podczas

(H. Blumer), zob. B.D. Gołębiak *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 1, s. 15.

interakcji z otoczeniem (nawiązanie do dekonstrukcji) oraz jak ostatecznie całe to uliczne (aktualnie dziejące się) doświadczenie wpłynęło na proces stawania się doradcą (nawiązanie do etapu rekonstrukcji).

Uczenie się / rozumienie roli doradcy

Według założeń konstruktywizmu człowiek tworzy własny model rzeczywistości na drodze interpretowania dokonywanych przez siebie obserwacji i subiektywnych doświadczeń. Interpretacja ta zależy jednak od uprzedniej i obecnej wiedzy człowieka oraz od jego szeroko rozumianych bieżących intencji, potrzeb i oczekiwań²². Uczenie się jest więc procesem aktywnym. Angażuje uczącego się, stawiając go nie tylko w roli współtwórcy danego przedsięwzięcia, ale i czyniąc go współodpowiedzialnym za jego powodzenie.

Planowanie i organizowanie każdej z omawianych tutaj prowokacji nie należało do łatwych zadań. Siłę napędową stanowiły jednak bez wątpienia gorące dyskusje, w których studenci musieli jasno zwerbalizować swój punkt widzenia oraz zaprezentować pozostałym własną wizję tego, co zaoferować przechodniom. Zgodnie z założeniem konstruktywizmu człowiek uczy się i konstruuje własną wiedzę na drodze interakcji z otoczeniem. Założenie to koresponduje ze społecznym kontekstem poznania, o którym pisał Jerome Bruner. Nabywanie wiedzy nie odbywa się bowiem w odosobnieniu, lecz zazwyczaj dochodzi do niego w określonym środowisku i o określonym czasie. Przede wszystkim jednak dzieje się to wśród konkretnych ludzi i w zachodzących między nimi relacjach. Etap konstrukcji projektów wymagał więc pogłębionej interakcji pomiędzy osobami go współtworzącymi, czyli studentami. Ważna była bowiem wspólna interpretacja pomysłów oraz umiejętność negocjowania znaczeń proponowanych rozwiązań. Małgorzata Rosalska i Beata Zamorska wskazują na potrzebę zaistnienia tak zwanego **uwspólniania myśli** (tj. rozumowania o rozumowaniu partnera), do którego dochodzi podczas ożywionej dyskusji nad problemem. Owocem takiej dyskusji powinno być nie tylko szukanie podobnych punktów myślenia, lecz przede wszystkim konstruowanie wspólnych rozwiązań²³.

Kolejnym elementem konstruowania wiedzy jest „pochłonięcie problemem”. W tym miejscu ponownie przywołujemy jedną z zasad konstruktywizmu mówiącą o potrzebie stawiania uczniom odpowiednich (atrakcyjnych) problemów. Optymalną sytuacją jest bowiem taka, w której rozwiązywany problem staje się osobiście dla ucznia ważny i przez niego doświadczany. Zjawisko „pochłonięcia problemem” wyzwala bowiem w uczniu wewnętrzną motywację do działania. Studenci zdawali się mocno

²² D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 276-277.

²³ M. Rosalska, B. Zamorska, *Przykłady autorskich projektów edukacyjnych*, [w:] *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, Warszawa 2002, s. 84.

zaabsorbowani każdym z projektów. Pracowali z dużym oddaniem i zaangażowaniem. Etap konstrukcji był długim oraz pracochłonnym procesem przygotowawczym, w trakcie którego studenci odwoływali się do akademickiej poradniczej wiedzy oraz poradniczego doświadczenia realizowanego w ramach akademickich praktyk, jak również wolontariatu. Zarówno *Stragan dobrych rad*, *Etiudy poradnicze*, jak i *Drzewo wsparcia* wymagały od studentów kilkumiesięcznego, aktywnego uczestnictwa. Do wszystkich spotkań, mających na celu organizację przedsięwzięć, dochodziło po obowiązkowych zajęciach akademickich, często również w pozaakademickiej przestrzeni (rynek miejski, deptak, uliczne zaułki itp.). Na tym etapie studenci wykazali się dużą pracowitością, kreatywnością oraz umiejętnością współpracy w grupie. Na podkreślenie zasługuje ponadto to, iż uczestnictwo studentów było nieobligatoryjne i całkowicie dobrowolne.

Poradnicze doświadczenie i refleksja zdobywana w praktyce

Konstruktywiści podkreślają rolę konfliktów poznawczych w procesie edukacyjnym. Dochodzi do nich w sytuacji doświadczania kilku różnych perspektyw oglądu tego samego problemu. W takim kontekście „uczenie się jest samoregulującym się procesem zmagania z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata a docierającymi informacjami z zewnątrz”²⁴. Bywa bowiem, że podczas poszukiwania rozwiązań oraz integracji nowych informacji z już posiadanymi, dotychczasowa wiedza oraz nabyte umiejętności okazują się niewystarczające. Dochodzi wówczas do odbudowy i reorganizacji (rekonstrukcji) struktur myślowych, poprzedzonych jednak etapem dekonstrukcji. Doświadczyli tego między innymi studenci współtworzący projekt *Etiud poradniczych*. Konflikt, który stał się ich udziałem, dotyczył nieadekwatności opracowanego projektu do tego, co stało się ówczesnego dnia na zielonogórskim deptaku. Moment, w którym zauważyli, że oferta poradnicza nie spełnia swoich założeń (bo nie wywołuje zainteresowania przechodniów) i jest nieskuteczna, był z pewnością momentem krytycznym. Trudności, które niespodziewanie wyrosły przed studentami, dotyczyły mało przyjaznego miejsca prezentowania oferty poradniczej, ograniczonej interakcji z miejskimi przechodniami oraz ich mało aktywnego uczestnictwa w tym, co było oferowane. Trudności te z jednej strony stały się źródłem odczuwanej przez studentów frustracji, z drugiej jednak były swoistą mobilizacją do dalszego działania. Studenci zaczęli stawiać sobie pytania: co robić? jak pracować? jak być bardziej skutecznym? Tego typu pytania często nurtują doradcę w trudnych dla niego zawodowych sytuacjach. To jednak właśnie dzięki nim ma on możliwość krytycznego oglądu swojego warsztatu pracy. Dylematy, które wtedy pojawiły się w wyniku doświadczenia

²⁴ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000.

niepowodzenia sprawiły, że pytania tego typu stały się ich udziałem i zmusiły do poszukiwania nowych rozwiązań.

Na tym etapie pracy studenci wykazali się dużą uważnością i umiejętnością analizy sytuacji. Już po dwóch pierwszych przedstawieniach zdiagnozowali i nazwali wszystkie trudności, jakie uniemożliwiały im realizację zadania. Wymagało to od nich dużej refleksyjności i otwartości na treści niesione przez realne, „deptakowe” sytuacje. Refleksja, która stała się udziałem studentów pracujących nad projektem *Etiud poradniczych* była tak zwaną refleksją w działaniu²⁵, czyli dziejącą się w trakcie wydarzenia. Dotyczy ona działania i równoczesnego namysłu nad nim z ewentualną jego modyfikacją. Ten rodzaj refleksji „dzieje się szybko”, umożliwia dostosowanie działania do wymogów sytuacji, ma więc natychmiastowy wpływ na to, co się aktualnie wydarza.

Dekonstrukcja schematu myślenia następowała również przy pozostałych projektach – *Straganie dobrych rad* oraz *Drzewie wsparcia*. Pojawiła się ona jednak nie tyle w działaniu, co w refleksji uczestników podczas dokonywania ewaluacji zadania. Całe „straganowe” doświadczenie dostarczyło studentom okazji do weryfikacji (po)ważności „dobrych rad” i stworzyło możliwość realnego dostrzeżenia niejednoznaczności tego pojęcia. Interakcja z przechodniami, którzy poddawali w wątpliwość losowane przez nich rady lub wprost je odrzucali, zdekonstruowała potoczne myślenie o roli dobrych rad w życiu człowieka. Źródłem dekonstrukcji okazało się więc przekonanie, że nie ma prostych i gotowych rozwiązań, jednoznacznej wiedzy pozwalającej radzić drugiemu człowiekowi. Tamtej niedzieli na zielonogórskim rynku studenci mieli więc okazję uświadomić sobie konieczność bardzo wyważonego „wchodzenia” doradcy w problemy klientów, dalekiego od jednoznacznych i gotowych rozstrzygnięć. Doświadczyli również potrzeby/konieczności „wychodzenia” z poradniczą ofertą do potencjalnych klientów. Zweryfikowali przekonanie o tym, iż rolą doradcy jest oczekiwanie na klienta w gabinecie. Dostrzegli, jak niebывале znaczenie ma rozpowszechnianie informacji o tym, jakiej pomocy, u kogo i gdzie można się spodziewać. Zauważyli, że na rynku usług (bankowych, edukacyjnych) poradnicze usługi często są „milczące”, „przezroczyste”. Udziałem studentów stała się więc tak zwana refleksja nad działaniem; refleksja dokonana z pewnej perspektywy czasowej nad tym, co już się wydarzyło. Posłużyła ona do późniejszych dyskusji w ramach zajęć akademickich nad tym, w jaki sposób pracować z człowiekiem doświadczającym problemu; jak uchronić się przed łatwą (choć niebezpieczną) pułapką schematyczności; jak pomagać, by nie stać się „dobrze-czyniącymi”?²⁶.

²⁵ B. Wojtasik, *op. cit.*, s. 197.

²⁶ „Dobrze-czyniący” to pojęcie wykorzystane przez E. Kennedy i S.C. Charles. Zdaniem autorek „dobrze-czyniącymi określa się tych ludzi, którzy robiąc coś dla innych, w rzeczywistości zaspokajają swe własne potrzeby”, E. Kennedy i S.C. Charles, *Jak pomagać dobrą radą?*, Kraków 2004, s. 41.

Podczas prac nad projektem *Drzewo wsparcia* dekonstrukcji uległo natomiast rozumienie problemów społecznych. Studentki zaangażowane w projekt *Drzewa* postawiły odgórne założenie, że problemy, których będzie dotyczyć aranżowana przez nie prowokacja (ubóstwo, ciąża nastolatki, homoseksualizm, porzucenie dziecka, próba samobójcza) są ważnymi problemami społecznymi, o których warto (należy) mówić i które bez wątpienia trzeba rozwiązywać. Elementem zaskoczenia była więc sytuacja, w której zauważyły one, że nie wszystkie prowokacje spotkały się z reakcją ze strony przechodniów. Niektóre z nich (homoseksualizm, porzucenie dziecka) były zupełnie „przezroczyste” i zdawały się niewidoczne, pomimo obecności obserwatorów. Powody takiego stanu rzeczy mogły być różne – od niechęci zabierania głosu, poprzez wstyd, a może nawet szok, aż po subiektywną ocenę nieważności danego problemu. Te same jednak powody nie odgrywały większej roli przy innych prowokacjach (m.in. ubóstwo), które były szeroko komentowane przez obserwatorów. Dekonstrukcja, o której mowa w tej części pracy, dotyczyła więc przekonania studentek o (nie)ważności danych problemów. W sposób zupełnie niezaplanowany i nieoczekiwany doświadczyły one zjawiska zwanego sepizacją, polegającego na unieważnianiu problemów. Wspomniane kwestie społeczne, takie jak homoseksualizm czy porzucenie dziecka, zaistniały w projekcie *Drzewo wsparcia* jako swoisty SEP (od ang. *Somebody Else's Problem*), a więc: „sprawa, którą uważamy za cudzy problem, problem kogoś innego. To sprawa przemilczana, bądź taka, dla której nazwania nie posiadamy kategorii językowych”²⁷. Udziałem studentek stało się więc ważne poradnicze doświadczenie, że to, co wydaje się problemem dla doradcy, wcale nie musi być w ten sam sposób definiowane poprzez radzącego się.

Widać więc, że we wszystkich trzech projektach dekonstrukcja tego, co było wcześniej zaplanowane, wystawiła na próbę umiejętność studentów do szybkiego diagnozowania pojawiających się konfliktów poznawczych oraz umiejętność trafnego reagowania. Stała się dla nich lekcją radzenia sobie w dynamicznie zmieniających się okolicznościach. Ukazała ważność takich cech, jak refleksyjność i uważność w pracy doradcy. Otworzyła przestrzeń do dzielenia się swoimi doświadczeniami poradniczymi, a przede wszystkim stała się okazją do nabywania kolejnych doświadczeń zawodowych.

Stawianie się doradcą w działaniu

Po etapie dekonstrukcji studenci współtworzący projekty/prowokacje wkroczyli w dalszy etap – rekonstrukcję. Etap ten, pozbawiony już elementu zaskoczenia, zdawał się

²⁷ *Cudze problemy. O ważności tego, co nieważne. Analiza dyskursu publicznego w Polsce*, red. M. Czyżewski, K. Dunin, A. Piotrowski, Warszawa 1991, s. 7.

naturalną konsekwencją wcześniejszych działań. Było więc wiadome, że wystawienie naszych prowokacji w miejskiej, ulicznej przestrzeni będzie tożsame ze zgodą na dalsze ich przeobrażenia. Reorganizacja, która miała miejsce podczas realizacji projektów, była czymś zupełnie naturalnym, a w niektórych sytuacjach nawet oczekiwanym. W trakcie trwania owych prowokacji wiele kwestii uległo przeformułowaniu. Niektóre z nich dotyczyły rekonstrukcji samego działania (*Etiudy poradnicze, Drzewo wsparcia*), inne natomiast zakładały zmianę myślenia na temat poradnictwa i pomagania drugiemu człowiekowi (*Stragan dobrych rad*). Zarówno jedno, jak i drugie reinterpretacje stały się dla studentów edukacyjnym doświadczeniem wyposażającym ich w kolejne poradnicze umiejętności.

Bardzo dynamicznie przeformułowano schemat *Etiud*. Po nazwaniu trudności studenci przeszli od razu do etapu wprowadzania zmian i ulepszeń. W namiocie imitującym gabinet doradcy zawrzało od pomysłów usprawniania całej oferty. Była to najbardziej dynamiczna i zmieniająca się część całego przedsięwzięcia. Etap ten działał się na bieżąco. Czas jego trwania można odnieść jedynie do wydarzeń tamtego dnia i tamtego miejsca. Rekonstrukcja przedsięwzięcia polegała na tworzeniu nowej oferty z uwzględnieniem doświadczeń dekonstrukcji. Wszystkie pomysły automatycznie poddawano weryfikacji, a gdy ta przebiegła pomyślnie – na bieżąco wprowadzano je w życie. Rozwiązania dotyczyły następujących kwestii: uczynienie oferty bardziej widocznej (zaproszenia, nawoływanie, „żywa reklama”), wniknięcie w tłum miejskich spacerowiczów, zmiana sposobu komunikacji z nimi, zwiększenie liczby przedstawień, pojawienie się tak zwanych osób wspomagających. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż autorami wszystkich wspomnianych pomysłów byli sami studenci. To oni aktywnie kreowali ofertę poradniczą, fizycznie „biorąc sprawy w swoje ręce”. Nauczyciel był osobą jedynie wspierającą, a nawet w niektórych sytuacjach – celowo wycofaną. W bardzo konkretny sposób mogli się więc wykazać dużą kreatywnością, otwartością i gotowością na to, co niosą realne sytuacje, a przede wszystkim zaakceptować fakt, iż przygotowana przez nich oferta nie jest tworem niezmiennym. To bardzo ważne zawodowe doświadczenie. Jak pisze Alicja Kargulowa: „doradcy muszą uwzględniać, iż cele klientów mogą być rozliczne, różnorodne i niejednoznaczne, często nawet wewnętrznie sprzeczne, a także nie w pełni ujawniane. Cele te mogą też zmieniać się w trakcie udzielania porady, a zatem jedno z nich mogą zostać odrzucone, inne dopiero odkryte”²⁸.

Podczas realizacji projektu *Drzewo wsparcia* w bardzo widoczny sposób rekonstrukcji uległa między innymi relacja nauczyciel akademicki – student. Sytuacja ta również nie powinna budzić zaskoczenia, jest ona bowiem tożsama z jednym z konstruktywistycznych założeń, traktującym o roli nauczyciela w procesie uczenia się,

²⁸ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Warszawa 2004, s. 168.

w myśl którego: „odchodzi się od roli nauczyciela uosabiającego mądrość i moralność przypisaną *a priori*, transmitującego wiedzę „naturalną” i wartości uniwersalne zgodnie z treściami programowymi”²⁹. Pojawia się więc nauczyciel inspirujący i akceptujący autonomię uczniów; nauczyciel, który uznaje pełnoprawność ich wiedzy osobistej, udziela pomocy w rozwoju, w stawianiu pytań, jak również w projektowaniu działań. Jest on osobą zachęcającą do aktywnej konstrukcji oraz rekonstrukcji znaczeń. Praktycznie w każdym z projektów w sposób zupełnie naturalny nastąpiła reinterpretacja pozycji nauczyciela. Przy realizacji *Drzewa wsparcia* sytuacja ta stała się jednak przedmiotem grupowej dyskusji (zainicjowanej zresztą przez studentów). Studenci współtworzący projekt sami zaobserwowali, że w nowych warunkach edukacyjnych utrzymanie dotychczasowej roli nauczyciela jest mało autentyczne. Czując ową niewygodę i nieadekwatność, sami dostrzegali konieczność zredefiniowania dotychczasowej formy kontaktów.

Projekt *Stragan dobrych rad* zrekonstruował natomiast nie tyle samo działanie (aktualnie realizowane na miejskim rynku), ile stał się źródłem edukacyjnej refleksji i redefinicji takich elementów w pracy poradniczej, jak odpowiedzialność (za klienta) i zaufanie (do doradcy). Podczas realizacji tego projektu studenci sami zwracali uwagę na to, iż udzielanie rad innemu człowiekowi jest trudnym zadaniem nie tylko z zawodowego (warsztatowego) punktu widzenia, lecz również z powodu zrodzonego w nich poczucia odpowiedzialności za to, co zaoferują innym. Również zrozumienie oczekiwań osób radzących się studenci zdefiniowali jako niezwykle trudne, niejednoznaczne, z wieloma ukrytymi warstwami, często osadzone poza sformułowaną prośbą o pomoc, poza słowami. Doświadczyli także, że czytanie rad, ich „usłyszenie” nie musi i nie zawsze odbywa się zgodnie z intencją doradcy. Docenili rolę „prawdziwego poradniczego spotkania”, w którym niezbędne jest uwzględnienie czasu na wzajemne odczytanie oczekiwań, intencji, słów, gestów. Taka refleksja nie mogłaby się narodzić podczas formalnie realizowanych zajęć akademickich. Wyjście z ofertą poradniczą do innych ludzi i wejście w rolę doradcy stało się przyczynkiem do formułowania dotychczas mało czytelnych wniosków.

Z poczuciem odpowiedzialności studenci łączyli również pojęcie zaufania. Te uliczne prowokacje dały im bowiem możliwość zaobserwowania przechodniów wątplących w ich ofertę i nie obdarzających (lub czyniących to z dużą trudnością) zaufaniem. Dzięki temu doświadczyli również trudności związanej z innego rodzaju zaufaniem – zaufaniem do siebie jako doradcy. Realizując poszczególne projekty, tworząc i działając, studenci mieli więc okazję zmierzyć się z własnym warsztatem

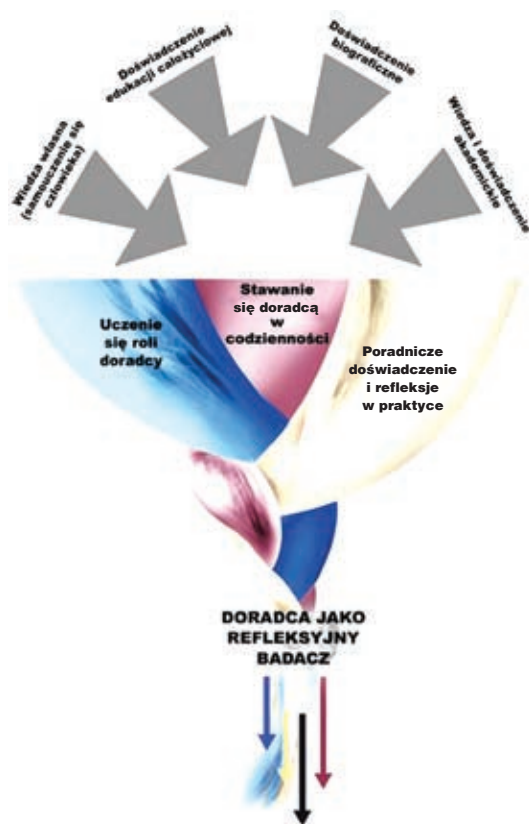
²⁹ J. Garbula-Orzechowska, *Perspektywa konstruktywistyczna w dydaktyce*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 187.

poradniczym i doświadczyć jego (nie)skuteczności oraz poddać krytycznej ocenie swój profesjonalizm i zawodowe umiejętności.

Doradca jako refleksyjny badacz

Wszystkie wymienione w tym opracowaniu elementy – od uczenia się roli doradcy, poprzez ważność doświadczenia i refleksji poradniczej, aż po nieformalne stawanie się doradcą – są częściami składowymi procesu przygotowania do zawodowej roli polegającej na udzielaniu innym ludziom pomocy i wsparcia. Wykorzystane w tym celu założenia konstruktywizmu odkrywają, w jaki sposób studenci biorący udział w projektach/prowokacjach dochodzili do tej wiedzy i w jaki sposób stawali się refleksyjnymi doradcami, zarówno praktykami, jak i badaczami. Rysunek 1 stanowi obrazowe podsumowanie powyższych rozważań.

Rysunek 1. Proces stawania się doradcy refleksyjnym badaczem własnej praktyki



Źródło: opracowanie własne (E. Siarkiewicz, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał).

Zaprezentowany schemat ukazuje trzy wspomniane powyżej drogi (sposoby) dochodzenia do pogłębionego, zawodowego profesjonalizmu. Na każdą z nich ma jednak wpływ kilka istotnych kwestii. Niemalą rolę odgrywa tu bowiem refleksja rozumiana jako samowiedza (wiedza własna, tzw. wiedza pierwszoosobowa), a więc zespół przekonań i wartości ważnych dla człowieka, z którymi się identyfikuje i które mają bezpośredni wpływ na jego myślenie, działanie, uczucia. Samowiedza jest tym rodzajem wiedzy, której odmawia się słuszności i prawdziwości w procesie tradycyjnie rozumianego nauczania. W konstruktywistycznym modelu uczenia się jest ona jednak ważnym filarem ludzkiej wiedzy, do którego „uczeń” jak najbardziej ma prawo się odwoływać.

Po przeciwległej stronie rysunku pojawił się kolejny ważny element – wiedza akademicka, a więc cały zespół wiadomości nabywanych w trakcie formalnej edukacji. Każdy z naszych projektów w pełni korzystał z akademickiej wiedzy studentów. Bez tego elementu opracowywane przez nas prowokacje byłyby raczej ulicznymi zabawami, a nie naukowymi projektami, konstruowanymi na bazie teorii pedagogicznych oraz osadzonymi w metodologicznych ramach.

Pomiędzy samowiedzą a wiedzą akademicką umieściliśmy dwa kolejne elementy – doświadczenie edukacji całonocnej oraz znaczące doświadczenie biograficzne, które wzajemnie się przenikają. Współcześnie (m.in. dzięki wpływom etnometodologii, jak również konstruktywizmu) uczenie się coraz częściej bywa umiejscawiane w kontekście życia codziennego (praca, hobby, media) i społecznych interakcji człowieka (grupa rówieśnicza, rodzina, sąsiedztwo). Edukacja całonocna nieustannie więc towarzyszy człowiekowi, znosząc formalne granice pomiędzy uczeniem się a życiem. Doświadczenie biograficzne natomiast ukierunkowane jest na to, co indywidualne, subiektywne i związane z projektowaniem własnego życia. Pierre Dominicé wprowadził do pedagogiki pojęcie „edukacji biograficznej”³⁰, określając tym samym kształceniowy aspekt biografii (rozumianej jako historia życia konkretnej osoby w danych warunkach społecznych).

Wszystkie te elementy odgrywają niekwestionowaną rolę w kształceniu doradców. Kształcenie to realizowane jest poprzez trzy uzupełniające się drogi: 1) uczenie się roli, 2) doświadczenie poradnicze i refleksja oraz 3) stawianie się doradcą. Każda z nich przedstawiona została na rysunku innym kolorem w formie krzyżujących się splotów. W powyższym rozdziale drogi te omawiane były osobno, jako następujące po sobie etapy, jednak w praktyce niezwykle trudno jest oddzielić je od siebie, stanowią one bowiem zwarty, „splciony” ze sobą swoisty „warkocz edukacyjny”.

³⁰ P. Dominicé, *Historia życia jako proces kształcenia*, [w:] *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego. Materiały do studiowania*, red. H. Skłodowski, Łódź 1995, s. 26.

Wszystkie trzy sploty w pewnym miejscu spina klamra o nazwie „doradca jako refleksyjny badacz”. Klamra ta jest jedynie pewnym przystankiem (celem, oczekiwanym rezultatem) całej zaprezentowanej edukacyjnej drogi. W żadnym przypadku nie jest ona jednak jej końcem i nie stanowi o jej zamknięciu.

* * *

Zarysowany w tym artykule proces stawania się doradcą jawi się jako działanie trudne do jednoznacznego określenia, wielowymiarowe, zachodzące w różnych przestrzeniach życia społecznego, zarówno tych instytucjonalnych (uniwersytet), jak i nieinstytucjonalnych (rynek miejski, deptak). Staje się metaforycznym splotem (warkoczem) wzajemnego i naprzemiennego przenikania się różnych sposobów (dróg) zdobywania zawodowych umiejętności. Przyjęta przez nas konstrukcjonistyczna perspektywa oglądu zainicjowanych poradniczych prowokacji ukazała nowe możliwości ich interpretacji. Pozwoliła na próbę zarysowania procesu, w którym doradcy mają szansę stać się refleksyjnym badaczem własnej praktyki. Otworzyła również przed nami nowe możliwości i sposoby konstruowania refleksji o poradniczym doświadczeniu. Przede wszystkim jednak dała podstawę do metodologicznych poszukiwań.

THOUGHT ON REFLECTIVE PRACTITIONER-RESEARCHER. UNCONVENTIONAL WAYS OF EDUCATING COUNSELLORS

Summary

The article presented here is a result of a trio of opinions that arose during the period encompassing the Zakopane Conference on Adult Education (April 2011) and the Summer School for Young Researchers on Adult Education and Counselling (May 2011). Within the range of these scholarly events the authoresses tried to share their experiences on educating would-be counsellors at the University of Zielona Góra. The resulting text is an attempt to describe over a dozen years of the authoresses' experience in running didactic classes outside the university walls and driving traditional workshops out of lecture halls and into the space of a large city. Therefore, on the one hand, the authoresses make a brief presentation of their projects, while, on the other, subject them to academic reflection referring to the areas of professionalism and constructivism as understood nowadays. The article reveals changes in thinking about counsellors' professional competencies, which may be observed both in practitioners' statements and counselling reflection. The authoresses show educational possibilities provided by the use of performative ethnography, and try to present the elaborate process in which counsellors can become reflective researchers of their own practice.

Keywords: counselling, methods of working with counsellors, performative ethnography

Monika Bartkowiak

ZNACZENIE PORADNICTWA CAŁOŻYCIOWEGO WOBEC WYMAGAŃ PONOWOCZESNEGO RYNKU PRACY

Rzeczywistość ponowoczesna, w ramach której człowiek funkcjonuje, charakteryzuje się brakiem przejrzystości, jasnych reguł postępowania oraz powtarzalności, dawniej dającej przecież poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa w życiu. Jak wskazuje Zygmunt Bauman, aktualna rzeczywistość jest „płynna”, co oznacza, że przyjmuje najprzeróżniejsze i nieprzewidywalne kształty, tak jak woda, którą się wlewa do różnych naczyń¹. Zmienne i sfragmentaryzowane otoczenie powoduje, że człowiek staje się zagubiony, pozbawiony jednolitej i przejrzystej tożsamości stanowiącej niewzruszony fundament oraz punkt odniesienia w ocenach społeczno-moralnych. Dlatego pojawia się potrzeba wspierania jednostki ludzkiej w procesie budowania jej tożsamości, rozwoju, doskonalenia oraz realizacji obranych ścieżek edukacyjno-zawodowych. W odpowiedzi na powyższe potrzeby zaczyna rozwijać się poradnictwo całonowoczesne, które odnosi się do kształtowania rozwoju osobistego i zawodowego człowieka w ciągu całego jego życia. Ujęcie poradnictwa w perspektywie całonowoczesnej związane jest z wieloma sferami i uwarunkowaniami życia człowieka, a mianowicie sferą osobistą, edukacyjną, społeczną, zawodową oraz globalną. Celem niniejszej publikacji jest wskazanie na wzrastającą potrzebę rozwoju i budowania szerokiej oferty poradnictwa całonowoczesnego w kontekście funkcjonowania człowieka w ponowoczesnej rzeczywistości oraz związanych z nią nowych wyzwań w sferze pracy i życia społecznego.

Odnosząc się do powyższej refleksji, można stwierdzić, że dostrzega się coraz bardziej wyraźne różnice pomiędzy światem nowoczesnym, przewidywalnym, powtarzalnym oraz stabilnym a światem ponowoczesnym, gdzie powszechna zmienność oraz nieprzewidywalność stają się codziennym doświadczeniem jednostki ludzkiej. Zygmunt Bauman zwraca uwagę, że wszystkie utopie nowoczesne zgodne były co do tego, że „świat doskonały” może być tylko światem, w którym mądrość dziś zdobyta pozostanie mądrością dziś i pojutrze, i w którym raz nabyte kwalifikacje życiowe zachowają na zawsze użyteczność². Jest to również świat przejrzysty, w którym nic nie opiera się rozumieniu, nic nie zakłóca harmonii. Jednakże tę minioną skłonność do kolektywizacji

¹ Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 5-24.

² Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Warszawa 2000, s. 25-28.

i centralizacji czynności, związanych z utrzymywaniem czystości i porządkowaniem, zastępuje dziś tendencja do ich deregulacji i prywatyzacji. W atmosferze permanentnej niepewności ograniczono pęd do rozwiązań ostatecznych, który był tak charakterystyczny dla nowoczesnego ducha, a pogłębiono zróżnicowanie, niedookreślenie, zagmatwanie oraz nieuporządkowanie naszych warunków życia w ponowoczesności. Zygmunt Bauman (oraz inni autorzy, m.in. A. Giddens) pisze o popularnych dziś na świecie próbach „ponownego zakotwiczenia” w strukturach solidnych i trwałych, które to ponowoczesna rzeczywistość uwzględnia w niewielkim zakresie. Świat ponowoczesny przymierza się do ewentualności życia z „niepewnością na stałe”, której praktycznie nie można zlikwidować. Aspektów ponowoczesnej niepewności jest wiele, z nich jednak Z. Bauman wymienia cztery główne³. Po pierwsze, dziś mówi się powszechnie o „nowym nieładzie świata”, który jest pozbawiony widocznej struktury, a może i wszelkiej logiki, przeraża nieprzewidywalnością możliwości, a przy braku jasnych map i logicznej konsekwencji – nigdy nie wiadomo, czego można się spodziewać. Po drugie, powszechna deregulacja procesów społecznych i rynkowych nadała bieg procesom polaryzacji oraz rosnącej nierówności w dostępie do usług i dóbr konsumenckich. Odnosi się to również do daleko idącej indywidualizacji procesu bogacenia się oraz poczucia osiągnięcia sukcesu życiowego, to znaczy jeśli nie akceptuje się powszechnego i nieodwracalnego pędu do intensywnych przeżyć konsumenckich, świadczy to o osobistej ułomności. Po trzecie, nastąpiła degradacja siatki bezpieczeństwa (wspólnoty sąsiedzkie i rodzinne), która dla człowieka zawsze była niezachwianą opoką i punktem odniesienia. Zmieniająca się pragmatyka stosunków międzysobowych (nowy styl polityki życiowej), przeniknięta dziś duchem konsumeryzmu i przyznająca partnerowi tylko rolę potencjalnego źródła przyjemnych przeżyć, nie służy nawiązywaniu jakościowych więzi międzyludzkich ani ich utrwalaniu. Po czwarte, mamy do czynienia z gruntowną niepewnością, co do materialnego i społecznego świata, jaki zamieszkujemy, oraz co do sposobów politycznego w nim działania. W takim świecie związki międzyludzkie rozpadają się na serię spotkań i interakcji, tożsamość na kolekcję przywdziewanych różnych masek, dzieje życia na zbiór epizodów, których sens staje się bardzo ulotny.

Na miejsce technologii żmudnego budownictwa przyszła dziś technika „absolutnych początków”, zaczynania wciąż na nowo, eksperymentowania z szybko montowanymi i łatwymi do rozbioru formami, malowania nowych obrazów na wczoraj sporządzonych wizerunkach: technologia tożsamości palimpsestowej. Taka tożsamość o wiele lepiej pasuje do świata, w którym zdolność zapominania jest atutem nie mniejszym, a może i większym, niż talent zapamiętywania [...] ⁴.

³ *Ibidem*, s. 43-50.

⁴ *Ibidem*, s. 49.

Tożsamość człowieka ponowoczesnego nie jest więc dana raz na zawsze, należy ją konstruować ciągle na nowo i w nowych okolicznościach, a każda z jej wersji staje się autentyczna. Następuje tu przejście od modernistycznej wizji kształtowania globalnej świadomości opartej na idei pluralizmu kulturowego do modelu myślenia, nieopartego na sztywnej hierarchii racji i interesów, a otwartego, dającego szansę współwystępowania wielorakich racji i interesów⁵. Człowiek ponowoczesny to człowiek będący w nieustannym ruchu, poddający się elastycznym zabiegom adaptacji do nowego kształtu społeczeństwa opartego o wiedzę.

Kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego jako wyzwanie dla jednostki i jej środowiska pracy

Najbardziej znaczącym globalnym przekształceniem, jakie się aktualnie daje zaobserwować, jest kształtowanie się tak zwanego społeczeństwa informacyjnego, nazywanego także społeczeństwem postindustrialnym⁶. Technologie informatyczne odgrywają dużą rolę w tworzeniu społeczeństwa postindustrialnego, analogicznie jak technologie energii w tworzeniu społeczeństwa przemysłowego. Społeczeństwo przekształca się bowiem w dwóch wymiarach:

- 1) stwarza nowe możliwości w zakresie produkowania nieznanych dotychczas wyrobów oraz świadczenia nowych rodzajów usług,
- 2) technologia informatyczna zmienia nasze życie, wpływając na zwiększenie wydajności pracy, ale również na zmniejszenie ilości miejsc pracy.

Pociąga to za sobą nadejście ery „pracowników umysłowych, informatycznych o wysokich kwalifikacjach”⁷.

W celu zrozumienia tych licznych wyzwań, jakie stoją przed człowiekiem w bliskiej przyszłości, należy przyrzeć się trzem rodzajom społeczeństw⁸ i ich transformacjom: społeczeństwu agrarnemu, industrialnemu i informacyjnemu⁹. W społeczeństwie agrarnym głównym źródłem energii był sam człowiek, który swoją działalnością fizyczną wytwarzał różne dobra i świadczył usługi (głównie rzemieślnicze). Tylko wąska grupa

⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej: między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 30-31.

⁶ M.N. Konopka, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, red. M. Witkowska, K. Cholaŵo-Sosnowska, Warszawa 2006, s. 14-19. Autorka rozpatruje tutaj różnorodność oraz wieloaspektowość definicji społeczeństwa informacyjnego.

⁷ P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999; E. Solarczyk-Ambrozik, *op.cit.*, Poznań 2004.

⁸ A. Toffler, *Trzecia fala*, Poznań 2006; J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007, s. 53-59.

⁹ W. Cellary, *Przemiany społeczne i gospodarcze*, [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2002, s. 13-15.

społeczeństwa agrarnego miała dostęp do wiedzy i byli to głównie mnisi i arystokraci. Wiedzę przekazywano za pomocą ksiąg, rzadkich wówczas i kosztownych, lub też drogą naukowych dysput toczonych na klasztornych kruzgankach i w refektarzach. Natomiast wiedzę praktyczną dysponowali mistrzowie rzemieślnicy. Najważniejszą cechą społeczeństwa agrarnego było skupienie w rękach mistrza trzech ról: twórcy, użytkownika i przekaziciela wiedzy (był on bowiem twórcą nowych technologii, czyli twórcą wiedzy; był wytwórcą produktów i usług, czyli użytkownikiem wiedzy, był też nauczycielem czeladnika, czyli przekazicielem wiedzy). Mistrzom jednak specjalnie nie zależało na przekazywaniu czeladnikom swojej wiedzy, gdyż postrzegali ich jako swoją konkurencję. Jak widać, to właśnie brak przekazu wiedzy blokował rozwój społeczeństwa agrarnego.

Od końca XIX wieku można obserwować szybki rozwój społeczeństwa industrialnego. Gospodarka skoncentrowała się na surowcach i dobrach konsumpcyjnych, a nie, jak przedtem, na produkcji żywności. Ludność masowo przemieszczała się z obszarów wiejskich do miast. Miejsce monarchii, jako dominującego systemu politycznego, zajęła demokracja. Dostęp do dóbr konsumpcyjnych, dawniej uważanych za luksusowe, stał się powszechny. Zmienił się diametralnie styl życia. U podstaw tych zmian leżały dwa odkrycia techniczne: maszyna parowa i elektryczność, człowiek przestał więc być źródłem energii, a zatem stracił atrybut, który stanowił o jego przydatności dla społeczeństwa. Zdolność wykonywania prac wymagających użycia energii ludzkiej przestała być potrzebna, ponieważ maszyny wykonywały te czynności lepiej i taniej. W nowym społeczeństwie industrialnym niezastępowalnym atrybutem człowieka stała się ludzka inteligencja, rozumiana tu jako zdolność podejmowania właściwych decyzji na bazie posiadanej wiedzy. Społeczny poziom inteligencji zależał od nauki odpowiedzialnej za tworzenie wiedzy i od edukacji odpowiedzialnej za przekazywanie wiedzy. Najważniejsze spostrzeżenie dotyczące organizacji nauki i edukacji w społeczeństwie industrialnym jest następujące: trzy role – twórcy wiedzy, użytkownika wiedzy i przekaziciela wiedzy – zostały od siebie oddzielone. Do grupy twórców należą: naukowcy, badacze, innowatorzy i wynalazcy; użytkownikami wiedzy są producenci dóbr i usług, a przekazicielami wiedzy – nauczyciele. To oddzielenie ról było jednym z głównych czynników umożliwiających gwałtowny rozwój obserwowany w społeczeństwie industrialnym, z kolei czynnikiem hamującym rozwój stał się nie brak przekazu wiedzy, lecz brak produkcji wiedzy.

U podstaw społeczeństwa informacyjnego leżą dwa kolejne przełomowe wynalazki techniczne: komputery i telekomunikacja. Można stwierdzić, że komputer zastąpił człowieka w kwestii wyłączności na inteligencję, rozumianej specyficznie jako zdolność do podejmowania właściwych decyzji na bazie posiadanej wiedzy. Natomiast telekomunikacja zapewnia powszechny dostęp do wszystkich komputerów podłączonych do sieci.

Wiadomym jest, w kontekście transformacji społeczeństwa agrarnego w industrialne, że jeżeli człowiek traci atrybut przydatności dla społeczeństwa na rzecz urządzenia, to wówczas zachodzi rewolucja. Dlatego odebranie człowiekowi przez komputery i telekomunikację wyłączności na inteligentne zachowanie lub inaczej wyłączności na podejmowanie decyzji, powoduje rewolucję informacyjną¹⁰. Każda intelektualna czynność, którą można z góry zaplanować, będzie lepiej wykonana przez komputer niż przez człowieka. Od kreatywności i inicjatywy człowieka będzie zatem zależeć jego miejsce w społeczeństwie informacyjnym.

Spółeczeństwo informacyjne charakteryzuje się wysokim stopniem korzystania z informacji w życiu codziennym przez większość obywateli i organizacji. Podstawowym zasobem takiego społeczeństwa jest informacja, za pomocą której buduje się wiedzę oraz adekwatny kontekst funkcjonowania w różnych sferach życia ludzkiego (także organizacji – jako nowego miejsca pracy, które stawia przed pracownikiem nowe wymagania, funkcjonując jako tak zwane inteligentne przedsiębiorstwa). Organizacja inteligentna to taka, która tworzy w ramach swoich wewnętrznych struktur sprzyjające uczeniu się środowiska oraz efektywnie wykorzystuje zgromadzoną przez siebie w trakcie nauki wiedzę. Jej inteligencja wyraża się w zdolności do poznawania, dopasowywania się do środowiska i do zmian w nim zachodzących oraz w umiejętności pozyskiwania nowych zasobów wiedzy, sposobów jej adaptowania i stosowania¹¹. Stąd inteligentna organizacja będzie oczekiwała od swoich pracowników: zdolności do nieustannego uczenia się, tworzenia i dzielenia się wiedzą, umiejętności komunikacyjnych, inicjatywy i skutecznego działania oraz ciągłego doskonalenia się. Należy jednak zwrócić uwagę, iż proces kształtowania się społeczeństwa informacyjnego jest jednym z trzech głównych czynników przemian zapowiadających postęp naukowo-technologiczny i rewolucję edukacyjną, na które to czynniki wskazują autorzy *Białej Księgi Kształcenia i Doskonalenia*. Pozostałymi, równie istotnymi czynnikami przemian są: procesy globalizacyjne (powstaje globalny rynek, w ramach którego rządzą zasady globalnej ekonomii oraz swobodny przepływ dóbr, usług i współpracy) oraz przemiany cywilizacji naukowo-technicznej (powstaje nowy model zdobywania wiedzy i tworzenia *know-how*, łączący wysoką specjalizację z dużą kreatywnością). Niepowstrzymany postęp, oprócz wizji nieograniczonego rozwoju, roztacza wokół siebie także poczucie zagrożenia, które ma związek z wybrakowaną zbiorową świadomością. W takiej sytuacji należy ciągle dbać o polepszenie informacji, ukazując między innymi pozytywny związek między wiedzą a postępem technicznym oraz rozpowszechnianiem się kultury innowacji¹².

¹⁰ M. Bratnicki, J. Strużyna, *Przedsiębiorczość i kapitał intelektualny*, Katowice 2001, s. 16-20.

¹¹ A. Borowska, *Kształcenie dla przyszłości*, Warszawa 2004, s. 36-37.

¹² *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, s. 21-25.

W tym miejscu nasuwa się refleksja dotycząca wzrastającej potrzeby otrzymywania wszechstronnego wsparcia w zakresie funkcjonowania człowieka w społeczeństwie informacyjnym. Wiąże się to z kształtowaniem i rozwijaniem oferty poradnictwa edukacyjno-zawodowego w ujęciu całościowym, a nie jedynie w jak dotąd uznawanych za kluczowe momentach życia młodego człowieka, na przykład wieku gimnazjalnym. Wydaje się, że poradnictwo zawodowe w omawianym kontekście przestaje dotyczyć jedynie określania predyspozycji edukacyjno-zawodowych, zainteresowań i skłonności osobowościowych oraz pomocy w dokonywaniu wyborów i podejmowaniu decyzji związanych z zatrudnieniem. Jest to szerszy proces polegający na współtowarzyszeniu człowiekowi ponowoczesnemu w jego rozwoju, pobudzaniu jego wewnętrznej świadomości do refleksji nad swoim życiem pod kątem planów, możliwości oraz celów do osiągnięcia. Wybór takich metod, środków i narzędzi, które będą sprzyjały kształtowaniu u radzących się pożądanych przez współczesnych pracodawców kompetencji oraz cech osobowości, a także – co ważniejsze – uzmysłowieniu zachodzącej potrzeby uczestniczenia człowieka w szeroko pojętych zmianach, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i globalnym. Najistotniejszym punktem odniesienia w procesie projektowania strategii poradnictwa całościowego jest rynek pracy, jego specyfika i wymagania.

Poradnictwo całościowe w kontekście procesów globalizacyjnych

Wychodząc od analizy zjawiska globalizacji, należy wskazać, że stanowi ona całokształt zmian, jakie zachodzą w ostatnich latach (po zakończeniu komunizmu) zarówno w krajach Europy Środkowowschodniej, jak i w pozostałych krajach, a nawet regionach świata. Polega ona na swobodnym, niesterowanym przepływie informacji (czemu sprzyja globalna sieć internetowa i telefonia komórkowa), towarów (usuwanie barier celnych), usług, kapitału i ludzi. Globalizacja, chociaż nie jest procesem chaotycznym i przypadkowym, niesie za sobą zarówno negatywne, jak i pozytywne zjawiska. Wśród negatywnych można wymienić: tworzenie silnego centrum opartego o władzę i dominację – elity świata, wyzysk krajów słabszych ekonomicznie, wzrost nierówności społecznych czy nierówną dystrybucję środków i usług. Ponadto globalizacja prowadzi do stworzenia formuły 20/80, co oznacza, że 20% zdolnej do pracy populacji wystarczy, żeby utrzymać gospodarkę światową w dobrej kondycji. Dodatkowo właśnie te 20% populacji będzie także miało aktywny udział w dochodach, konsumpcji i życiu społecznym¹³. Reszta społeczeństwa będzie stanowić grupę nisko wykwalifikowanych

¹³ Z. Ratajczak, *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa 2007, s. 30.

pracowników, spychanych na margines aktywności i życia publicznego¹⁴. Odnosząc się jednak do dobrych stron zjawiska, jakim jest globalizacja, można wskazać na centralizację procesów podejmowania decyzji, nieustanne szkolenia i rozwój, ruchomy czas pracy, wzrost możliwości komunikowania się ludzi, zwiększanie zainteresowania sprawami socjalnymi i ekologicznymi (choćby nawet wynikającymi z obowiązku i poprawności politycznej) oraz ułatwianie kontaktów międzykulturowych. Wszystkie wymienione powyżej aspekty procesów globalizacyjnych wpływają na specyfikę i wymagania gospodarki wolnorynkowej. Kapitalizm nieuchronnie stawia przed człowiekiem poruszającym się po rynku pracy liczne i trudne wymogi. Związane są one ze zwiększającą się mobilnością, konkurencyjnością, rywalizacją oraz koniecznością nieustannego wykazywania się umiejętnościami pozwalającymi na przetrwanie w nowym systemie. Mowa tu o umiejętności szybkiej adaptacji do zmiennych warunków rynkowych i organizacyjnych, elastyczności, otwartości na innowacje, komunikatywności wszelkiego typu (indywidualnej i grupowej, bezpośredniej i zdalnej) oraz umiejętnościach językowych.

Rejestrując tak szeroką gamę zróżnicowanych wymagań, należy dołożyć wszelkich starań, aby w ramach świadczonych usług poradnictwa zawodowego przygotowywać formy pracy partnerskiej i dialogowej jako te, które w sposób najwłaściwszy ukształtują pożądane cechy pracowników. Dodatkowo warto pamiętać, że poradnictwo całonocowe to praca z ludźmi w różnym wieku, mającymi odmienne oczekiwania i potrzeby, posiadającymi zróżnicowaną dojrzałość intelektualną oraz poziom samodzielności i krytycyzmu. Stąd forma pracy doradcy, oparta na dialogu, negocjacjach i szerokiej współpracy między nim a klientem, pozwoli w przypadku młodszych odbiorców ukształtować odpowiednie nawyki, a w przypadku starszych wiekowo radzących się – zmienić sposoby postrzegania biegu i rytmu rzeczywistości ponowoczesnej oraz wyposażyć ich w niezbędne środki, aby efektywnie się w jej ramach poruszali. Należy w tym miejscu podkreślić, że w poprzednim systemie ekonomicznym pracowników charakteryzowała niska aktywność edukacyjna, niski poziom aspiracji edukacyjnych oraz brak zrozumienia dla idei kształcenia ustawicznego i zdalnego¹⁵. Z kolei obecna konkurencyjność na rynku pracy wymusza wręcz wykazywanie się szerszą wiedzą i wyższymi umiejętnościami, dotyczącymi coraz częściej znajomości i obsługi nowoczesnych technologii informacyjnych. Pracownicy kształcą się więc nie tylko w celu pozyskania dobrej pracy, lecz także w celu jej zachowania i utrzymania się na zajmowanym stanowisku w przedsiębiorstwie kapitalistycznym.

¹⁴ Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Kraków 2006, s. 95-97.

¹⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, *Edukacja dorosłych – między przymusem a wolnością*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E.A. Wesołowska, Płock 2002, s. 19-27.

Przemiany w sferze pracy i kariery zawodowej człowieka

Rynek pracy ulega ciągłej ewolucji i różnicowaniu się reguł nim rządzących. Rośnie zapotrzebowanie na inne, zupełnie nowe zawody oraz coraz lepszych specjalistów posiadających wysokie kwalifikacje w swojej dziedzinie, jak i wysoki poziom umiejętności stosowania nowoczesnych technologii, co niewątpliwie będzie należało do zadań każdego pracownika przyszłości¹⁶. Przeobrażeniu uległ także stosunek współczesnego człowieka do pracy – w świecie coraz nowszych technologii jest ona cenioną wartością, dlatego samo zrozumienie i bardziej wnikliwe spojrzenie na swoje miejsce w świecie pracy sprzyja rozwojowi zawodowemu oraz osiągnięciu zaplanowanego celu. Kariery zawodowe są elementem życia jednostki i istnieją tylko w takim stopniu, w jakim dąży ona do ich realizacji. Przyszłość i aktywność zawodowa współczesnego człowieka związana będzie coraz częściej z „organizacjami i przedsiębiorstwami uczącymi się”¹⁷ – takimi, w obrębie których zachodzą wielokierunkowe procesy edukacyjne oraz które same elastycznie adaptują się do zmiennego otoczenia. Nieefektywne, z punktu widzenia organizacji, jest wyznaczanie takich celów strategicznych, które wymuszają posłuszeństwo oraz kreowanie biernych i pozbawionych inicjatywy postaw wśród pracowników. Istotą dawnej kultury organizacyjnej była umowa: posłuszeństwo i pracowitość w zamian za bezpieczeństwo, gdzie organizacja musiała jednocześnie rozwijać mechanizmy nadzoru i biurokracji¹⁸. Całkowite załamanie się „starych procedur” spowodowało między innymi pojawienie się wymagającego klienta a także nadwyżki podaży (usług, produkcji) nad popytem, przejście od procesów masowej produkcji w kierunku zwiększania jakości obsługi indywidualnego odbiorcy. Klientów nie interesuje dziś struktura zarządzania firmą, ale jej wyniki i wartość, którą dostarcza na rynek w postaci oferowanej jakości dostosowanej do potrzeb nabywców. Ukierunkowanie działań na klienta wymusza zatem nacisk na wyniki działania i na rozwój takiej kultury organizacyjnej, która zapewnia ich osiągnięcie. Klienci oczekują bowiem obsługi ze strony pracowników, którzy wyposażeni są nie tylko w umiejętności informatyczne i techniczne, ale również (może przede wszystkim) interpersonalne, komunikacyjne i empatyczne. Dlatego organizacja przyszłości musi zapewniać pracownikom autonomię i rozwój osobisty, a także uświadamiać istnienie nowego układu transakcji wymiennej: inicjatywa za możliwości. Posłuszeństwo i pracowitość stają się zbędne, dlatego współczesny pracodawca będzie wymagał od swoich podwładnych innowacyjności, wyobraźni, zaangażowania w osiągnięcie wyników, elastyczności, kreatywności, a także

¹⁶ Z. Szytkiel, *Zawody przyszłości*, „Rynek Pracy” 2000, nr 9, s. 33.

¹⁷ A. Woźniakowski, *Organizacja ucząca się – koncepcja teoretyczna i praktyka działania przedsiębiorstw*, [w:] *Przyszłość pracy w XXI wieku*, red. S. Borkowska, Warszawa 2005, s. 212-218.

¹⁸ M. Hammer, *Dusza nowej organizacji*, [w:] *Organizacja przyszłości*, red. F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard, Warszawa 1998, s. 40-43.

poświęcenia. Obecnie pracownika traktuje się jako dojrzałego, świadomego, zdolnego i potrafiącego polegać na własnym potencjale (w kierunku podejścia podmiotowego). Zamiast stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa, firma oferuje swoim pracownikom możliwości i perspektywy: szansę zrobienia czegoś nieprzeciętnego, innowacyjnego, szansę na sukces i na satysfakcję z pracy. Można stwierdzić, że eliminując mechanizmy odnoszące się do kontroli i przepisów formalnych, system ten daje pracownikowi większą swobodę i samodzielność. Wiąże się to ze zjawiskiem indywidualizacji stosunków pracy, w ramach których poszerza się obszary indywidualności pracownika, ponoszenia przez niego odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania, partycypację w kreowaniu wizji organizacji oraz aktywności edukacyjnej¹⁹.

Obserwowany postęp naukowo-techniczny implikuje zmiany we wszystkich dziedzinach życia²⁰. Przeobrażeniu ulegają nasze postawy, styl życia oraz model kariery zawodowej. Dziś, aby dobrze wykonywać swoje role zawodowe, trzeba ustawicznie śledzić wydarzenia i nowe trendy, stale uzupełniać wiedzę i starać się być najlepszym w swojej dziedzinie. Tak więc raz zdobyte wykształcenie nie wystarcza, stanowi jedynie punkt wyjścia do dalszego doskonalenia zawodowego i dokształcania się oraz kreowania własnej kariery zawodowej. Marzenia o karierze zawodowej są właściwe każdemu młodemu człowiekowi, lecz wyobrażenia nie zawsze pokrywają się z rzeczywistością. Zaobserwować można więc wyłanianie się grupy tzw. „ponowoczesnej młodzieży”²¹, która rezygnuje z tradycyjnego stylu życia i orientacji na sukces, w zamian za ukierunkowanie na przyjemność, natychmiastowość oraz brak konieczności podejmowania konkretnych decyzji i działań. Taka postawa może wynikać z tego, że młodzi ludzie nie potrafią odnaleźć się w Baumanowskiej „płynnej nowoczesności”, pozbawionej stałych znaczeń i ostatecznych interpretacji, wytycznych i reguł ogólnie akceptowanych społecznie oraz wyposażonej w ogromny obszar swobody wyboru i indywidualnej refleksji.

Wzrastająca potrzeba rozwoju poradnictwa całozyciowego

Jak wskazuje Ewa Solarczyk-Ambrozik rozumienie i identyfikacja tendencji rozwoju doradztwa zawodowego w Polsce powinno odnosić się do szerszych, wspomnianych wyżej, procesów globalizacyjnych, zachodzących we wszystkich obszarach życia społeczno-gospodarczego, i jednocześnie wzrastającego znaczenia lokalności i regionalizmu.

¹⁹ A. Szalkowski, *W kierunku indywidualizacji stosunków pracy*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi w warunkach nowej gospodarki*, red. Z. Wiśniewski, A. Pocztowski, Kraków 2006, s. 126-138.

²⁰ S.M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa 2001, s. 17-23.

²¹ Z. Melosik, *Edukacja i przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 179.

Podstawowym zaleceniem związanym z powyższą tezą jest zachęcanie obywateli do tego, aby myśleli globalnie, jednak działali lokalnie. Zważywszy na to, że – jak dalej wskazuje E. Solarczyk-Ambrozik –

drogi edukacyjne są w coraz wyższym stopniu podporządkowane wymaganiom rynkowym, a orientacja na rynek i rozwój gospodarczy określa istotne obszary doradztwa zawodowego, aktualizującego się w społeczeństwie opartym na wiedzy, gdzie uczenie się buduje kompetencje zawodowe i społeczne, zarówno w intencjonalnych oddziaływaniach edukacyjnych, jak i doświadczeniach wpływających z codziennych działań²².

Odnosząc się do aspektów płynnej i szybko zmieniającej się rzeczywistości ponowoczesnej, rozwijającej się idei kształcenia ustawicznego oraz wydłużającego się okresu pracy i aktywności społecznej w życiu człowieka, zaznacza się z całą pewnością potrzeba rozwoju i doskonalenia kategorii poradnictwa całościowego, zarówno w sferze refleksji teoretycznej, jak i w wymiarze praktycznych działań i skutków.

Odnosząc się do znaczenia poradnictwa całościowego wobec wymagań ponowoczesnego rynku pracy, należy zwrócić uwagę na kilka istotnych aspektów usprawniających proces ich integracji, zrozumienia i tworzenia efektywnych rozwiązań. Tworząc tożsamość poradnictwa całościowego trzeba nawiązać do konieczności budowania sieci współpracy pomiędzy wszystkimi instytucjami świadczącymi usługi z zakresu poradnictwa zawodowego (także uwzględnienia placówek poradnictwa innego typu, np. rodzinnego, prawnego, finansowego, kształtowania przedsiębiorczości) w ramach tworzenia systemu spójnego, w sposób jednolity tworzącego programy pomocowe dla człowieka w kolejnych etapach jego rozwoju. Ponadto ścisła współpraca między specjalistami różnych placówek na tym samym poziomie tworzenia rozwiązań, w kontekście tych samych problemów społecznych i grup odbiorczych, chociażby w ramach realizacji projektów unijnych, zdaje się być zjawiskiem niezwykle pożądanym. Ponadto, z uwagi na to, że zmiany zachodzące w organizacjach XXI wieku wyznaczają kierunki przeobrażeń w profilach kompetencyjnych kandydatów do pracy oraz że mamy aktualnie do czynienia z tak zwanym rynkiem pracodawców, zarysowuje się tendencja wzrostu znaczenia kompetencji społeczno-psychologicznych. Kompetencje „miękkie” należą do takiego typu kompetencji, które można wykorzystać w ramach efektywnego funkcjonowania w różnych środowiskach zawodowych i społecznych. Ułatwiają także przekwalifikowanie się, zmianę pracy i adaptację do nowej rzeczywistości oraz nowych obowiązków i zadań zawodowych, a więc stanowią odpowiedź na wymagania ponowoczesnego rynku pracy. Stąd w ramach tworzenia oferty poradniczej, należy uwzględnić takie zadania i formy pracy, które sprzyjają kształtowaniu zdolności komunikacyjnych, umiejętności pracy w zespole oraz podwyższaniu aspiracji edukacyjno-zawodowych.

²² E. Solarczyk-Ambrozik, *Społeczno-gospodarcze wyznaczniki zapotrzebowania na doradztwo zawodowe*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 10.

Ten ostatni aspekt nie będzie jednak zawsze oznaczać zdobywania coraz wyższego wykształcenia w strukturze edukacji formalnej czy zdobywania coraz wyższych stanowisk w hierarchii organizacji. Może odnosić się do doskonalenia poziomego oraz osiągania mistrzostwa osobistego w ramach własnej branży zawodowej, co bezpośrednio odzwierciedla zrozumienie idei edukacji całonizyciowej, opartej na samodzielnych i krytycznych wyborach jednostki. Dodatkowo poradnictwo całonizyciowe, ponieważ ma ustawicznie zapewniać wsparcie w toku całego życia człowieka, powinno różnicować i aktualizować ofertę w zależności od grup odbiorczych, z jakimi doradcy pracują.

Należy też dodać, że w związku z ujęciem *lifelong*, pojawiają się nowe grupy zainteresowane korzystaniem z programów pomocowych i stymulujących rozwój, a mianowicie – oprócz młodzieży na wszystkich szczeblach kształcenia, bezrobotnych i dorosłych chcących się przekwalifikować – seniorzy, pracownicy 50+ przygotowujący się do przejścia na emeryturę, dzieci w wieku przedszkolnym w ramach preorientacji zawodowej (aktualnie modne jest poszerzanie oferty przedszkoli prywatnych o doradztwo zawodowe), osoby niepełnosprawne, byli więźniowie, a także studenci w ramach doradztwa akademickiego i całe grono doktorantów²³, którzy po uzyskaniu wartościowego wykształcenia i znaczącego dyplomu uczelni wyższej, pojawiają się na rynku pracy kompletnie nieprzygotowani do skutecznego poruszania się po nim. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że tworzenie się nowych grup odbiorczych poradnictwa zawodowego sprzężone jest z wymaganiami szeroko rozumianej ponowoczesności oraz tworzącego się w tym kontekście dość agresywnego rynku pracy, co z całą pewnością potwierdza i uzasadnia ujęcie poradnictwa w perspektywie całonizyciowej.

Podsumowanie

Odnosząc się do refleksji na temat wymagań ponowoczesnego rynku pracy, należy stwierdzić, że poradnictwo całonizyciowe ma i będzie miało ogromne znaczenie dla człowieka, szczególnie w zakresie kształtowania gotowości do uczenia się i otwartości na zmianę. Wobec permanentnej zmiany poradnictwo całonizyciowe będzie polegać na wspieraniu człowieka w zakresie rozwoju osobistego, edukacyjnego i zawodowego, a więc jednocześnie będzie nawiązywać do wielu sfer jego życia, w sposób zintegrowany i systemowy. Aktualnie mamy do czynienia z koniecznością postrzegania rzeczywistości społecznej i zawodowej holistycznie, jako współzależnej całości. Jest to spowodowane nieograniczonym przepływem informacji i przenikaniem się kultur na całym świecie, szybszym zdobywaniem wiedzy oraz natychmiastową możliwością jej zastosowania w różnicowany sposób, uzależniony od indywidualnych perspektyw

²³ M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Studenci jako klienci poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 277-287.

i potrzeb. Dlatego oferta poradnictwa całonizciowego będzie nastawiona na przenikanie się różnych dyscyplin, obszarów i specjalizacji działania oraz wspomaganie jednostki w kompleksowym przewyżczeniu trudności. Otoczenie pełne niestabilnych znaczeń, relatywizmu oraz szybko zmieniających się warunków życia, produkujące i przetwarzające bardzo duże ilości informacji, przestaje być dla ponowoczesnego człowieka odniesieniem bezpiecznym, stabilnym i nadającym sens. Swego rodzaju lekarstwem na niejednoznaczność świata oraz wartościową propozycją podnoszącą jakość funkcjonowania jednostki na rynku pracy, a także w zakresie podejmowania aktywności edukacyjnych i społecznych, będzie poradnictwo całonizciowe rozumiane jako współtowarzyszenie w ciągłym rozwoju człowieka we wszystkich wymiarach jego życia, tworzące nową, systemową jakość.

IMPORTANCE OF LIFELONG GUIDANCE IN VIEW OF REQUIREMENTS OF POSTMODERN LABOUR MARKET

Summary

The aim of this publication is to point out the growing need to develop and create a wide offer of lifelong guidance in the context of man's functioning in postmodern reality, along with new work and social challenges connected with that. The starting point for the discussion is defining the postmodern reality as characterized by the lack of clarity, no clear-cut rules of conduct and no repetition. This, in turn, leads to the fact that a person has to deal with constant insecurity and needs to get more support at every stage of his or her life. Development of the information society and dynamic globalization processes, which influence the specificity and requirements of the free market economy, provide the ground for creation and development of lifelong guidance in Poland. Following the analysis of these phenomena, the authoress points out the specific changes in work and one's professional career within the postmodern reality context, and emphasizes the beginning of the 'white-collar workers' era', who already work or will work soon in learning organizations. By addressing the requirements of the postmodern social reality and labour market, one may claim that lifelong guidance is of vital importance for a person, especially within the scope of developing the readiness to learn, and openness to new technologies. In the summary, the authoress stresses that as a result of the permanent change lifelong guidance should be related to a diversified support offered to a person in his or her personal, educational and systemic development, which means influencing many spheres of one's life simultaneously in an integrated and systemic way.

Keywords: lifelong guidance, changeable labour market, information society, globalization, post-modernism

Małgorzata Oleniacz

PROBLEMATYKA KONCEPCJI ŻYCIA W PORADNICTWIE REHABILITACYJNYM

Choroba i niepełna sprawność są wypadkową wielu sytuacji i choć ujawniają się przede wszystkim w zaburzeniach somatycznych, są ważną kwestią w biografii człowieka chorego. Można mieć wrażenie, że nic nie dostarcza tak wielu okazji do refleksji nad życiem, jak właśnie choroba czy niepełnosprawność. Choroba, niepełnosprawność zmienia pozycję społeczną chorego i implikuje proces rehabilitacyjny, to zaś wyzwala burzliwe emocje, reorganizuje codzienne życie, reformuje postawy i orientacje życiowe, może rodzić dylematy moralne. Zwracają na to uwagę psychologowie, lekarze, rehabilitanci i duchowni. Z tych też to powodów wydaje mi się, że w procesie pomagania osobom z wszelakimi niepełnosprawnościami warto sięgać do nieco zapomnianej dziś koncepcji poradnictwa życia Henryka Kai. Celem niniejszego opracowania jest zatem przypomnienie oraz ukazanie w kontekście aktualnych uwarunkowań poradnictwa rehabilitacyjnego koncepcji poradnictwa sformułowanej przez Henryka Kaję w latach 70. XX wieku, zakładającej potrzebę metafizycznej bazy oraz określonej filozoficznej koncepcji człowieka, nazwanej przez Kaję poradnictwem życia. Na początku przedstawię krótki zarys rozumienia rehabilitacji jako obszaru działań poradniczych i przybliżę niektóre aspekty poradnictwa rehabilitacyjnego. W dalszej kolejności poprzez przedstawienie założeń poradnictwa życia H. Kai skupię się na promowanej przez niego idei życia – życia z jakością, w której najważniejszą kategorią staje się światopogląd.

Zmiany w ujmowaniu rehabilitacji

Poradnictwo rehabilitacyjne – jeden z rodzajów poradnictwa – w sposób oczywisty wiąże się z (różnie rozumianym i różnie definiowanym) procesem rehabilitacji. Słownikowe definicje rehabilitacji odnoszą się głównie do aspektu prawnego i medycznego. Jej etymologia wiąże się z łacińskim *habilitas* i oznacza zdatność, zręczność. Po dodaniu przedrostka *re* – znów, na nowo – oznacza ponowną, przywróconą zdatność, zdolność, sprawność. Roman Ossowski zauważa, że w polskiej tradycji językowej

terminu *rehabilitacja* używa się na oznaczenie procesu oczyszczania się z winy¹. Być może z tego powodu w XX wieku w obszarze nauk pedagogicznych, w określaniu procesu „usprawniania”, przywracania zdatności częściej używano pojęcia rewalidacji (od słowa *validus* – mocny, zdrowy, sprawny). Zamienne stosowanie obu terminów proponował Aleksander Hulek, twierdząc, iż w obu przypadkach „chodzi w istocie o to samo – działanie kompleksowe i jednolite, jako cel zakładające powrót w możliwie maksymalnym stopniu jednostki poszkodowanej na zdrowiu do normalnego życia”². Jednak w praktyce termin *rewalidacja* zarezerwowany był dla pedagogiki i kształcenia specjalnego, termin *rehabilitacja* zaś dla medycyny i leczenia³.

Przemiany w rozumieniu i realizowaniu rehabilitacji przebiegały w kilku aspektach. Jednym z nich był sposób ujmowania samej choroby i niepełnosprawności, najpierw tylko w wymiarze biologicznym, obecnie w wymiarze humanistycznym, holistycznym. W związku z tym wcześniej realizowana rehabilitacja polegała na leczeniu i fizycznym usprawnianiu jednostki, a obecnie jej zakres obejmuje wszystkie obszary życia osoby niepełnosprawnej, zgodnie z biopsychospołecznym modelem pojmowania niepełnosprawności. Drugi sposób postrzegania sensu rehabilitacji polegał na przechodzeniu od koncentracji oddziaływań na jednostkę niepełnosprawną do rozszerzenia zakresu tych oddziaływań na całe środowisko życia osoby z niepełną sprawnością. Trzecie przejście polegało na odchodzeniu od ujmowania rehabilitacji jako procesu eksponującego dyrektywną rolę rehabilitanta – osoby przywracającej społeczeństwu jednostkę niepełnosprawną, wyłączonej z życia społecznego – do podejścia eksponującego podmiotowy udział we włączaniu się do życia społecznego osoby niepełnosprawnej, będącej współtwórcą procesu rehabilitacyjnego. Ten ostatni sposób ujmowania rehabilitacji został nazwany przez Stanisława Kowalika rehabilitacją współodpowiedzialną lub autorehabilitacją. Aktualne widzenie rehabilitacji wynika z dostrzegania podmiotowości osób z niepełnosprawnościami i wymaga wspierania ich w dążeniu do bycia kreaturami własnej rehabilitacji⁴. Podmiotowość, autorehabilitacja, autonomia czy w końcu emancypacja osoby niepełnosprawnej to pojęcia charakterystyczne dla współczesnych tendencji w rehabilitacji, w której bardzo ważne miejsce zajmuje także poradnictwo.

¹ R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Bydgoszcz 1999, s. 110; por. M. Kowalska-Kantyka, *Rehabilitacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Warszawa 2006, s. 153.

² A. Hulek, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1980, s. 13.

³ Pod koniec XX wieku pedagodzy powoli zaczęli rezygnować ze stosowania terminu *rewalidacja* i posługiwać się terminem *rehabilitacja* powszechnie stosowanym w krajach Unii Europejskiej. Aleksandra Maciarz podkreśliła wręcz, że w ostatnich kilku latach termin rewalidacja został całkowicie wyparty z języka teoretyków i praktyków pedagogiki specjalnej, powszechnie stosowanym zaś jest termin *rehabilitacja*. Por. A. Maciarz, *Rewalidacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 5, Warszawa 2006, s. 298.

⁴ S. Kowalik, *Psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2007, s. 30-31.

Wybrane aspekty poradnictwa rehabilitacyjnego

Poradnictwo rehabilitacyjne koncentruje się na pomocy ludziom, którzy z powodu swej niepełnej sprawności mają trudności w osiągnięciu celów życiowych zarówno w obszarze życia osobistego, jak i zawodowego. Można też powiedzieć, że dzięki procesowi poradnictwa ludzie ci mogą osiągać niezależność. Choć historia refleksji nad poradnictwem rehabilitacyjnym sięga pierwszej połowy XX wieku, w Polsce pojęcie to w analizach naukowych jest mało znane, pomimo że bogaty dorobek pedagogiki specjalnej – zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym – świadczy o obecności, a nawet rozwoju tej formy pomocy⁵.

Specjaliści poradnictwa rehabilitacyjnego początkowo wywodzili się z różnych dziedzin usług pomocowych, w tym publicznej opieki zdrowotnej, pomocy społecznej oraz poradnictwa wychowawczego czy edukacyjno-zawodowego. Notuje się, że od lat 50. ubiegłego wieku zawód doradcy rehabilitacyjnego zyskiwał na znaczeniu i obecnie tożsamość tego specjalisty jest już ustalona. Dawniej doradca rehabilitacyjny służył przede wszystkim dorosłym osobom niepełnosprawnym. Obecnie zapotrzebowanie na usługi poradnictwa rehabilitacyjnego obejmuje osoby w każdym wieku, które z różnych przyczyn i w różny sposób są doświadczane przez los⁶. W społeczeństwie bowiem wzrasta liczba ludzi z fizycznymi i psychicznymi dysfunkcjami – wynikają one z wad wrodzonych, chorób, wypadków i innych przyczyn. W związku z tym zwiększa się zapotrzebowanie na doradców, którzy pomogą tym ludziom radzić sobie z osobistymi, społecznymi i zawodowymi skutkami niepełnosprawności. Ich rola definiowana jest jako pomoc w ocenie mocnych stron i ograniczeń osoby z niepełnosprawnością oraz udział w zarządzaniu i organizacji opieki i rehabilitacji tychże osób⁷. Doradcy pracują z samymi beneficjentami pomocy, ale też z ich rodzinami, szkołami, lekarzami, psychologami, pracodawcami w celu określenia możliwości danej osoby, by w efekcie tej współpracy realizować indywidualne programy rehabilitacji zgodnej z ideą integracji, której ważnym elementem jest przywrócenie osobom nie w pełni sprawnym zdolności do samostanowienia o własnym życiu⁸. Proces rehabilitacji, który współtworzą także

⁵ Por. T. Sołtysiak, K. Szczutowska-Szczerbik, *Problematyka poradnictwa życia w poradnictwie rewalidacyjnym*, „Studia Psychologiczne” 1986, z. 5: *Problematyka zastosowań poradnictwa życia w działalności placówek wychowawczych i opiekuńczych*, red. A. Klimontowski.

⁶ Por. hasło: *doradztwo rehabilitacyjne – rehabilitation counseling*, strona internetowa Wikipedii, http://en.wikipedia.org/wiki/Rehabilitation_counseling [dostęp: 13.05.2011]; por. też stronę internetową największej światowej organizacji certyfikującej doradców rehabilitacji: Commission on Rehabilitation Counselor Certification (CRCC), http://www.crccertification.com/.../rehabilitation_counseling/30.php [dostęp: 13.05.2011].

⁷ Zob. Strona internetowa amerykańskiego departamentu pracy (biuro statystyki pracy i prognoz zatrudnienia), <http://www.bls.gov/oco/ocos067.htm> [dostęp: 13.05.2011].

⁸ S. Kowalik, *op. cit.*, s. 262-263.

osoby z niepełnosprawnością, ma koncentrować się na kształtowaniu takich ich umiejętności, jak: dokonywanie wyborów dotyczących przyszłego życia, obrona własnych interesów, stawianie sobie celów życiowych, samodzielne inicjowanie działań skierowanych do innych ludzi czy określanie własnych możliwości. Doradcy, udzielając pomocy, mają też na względzie, że rolą poradnictwa rehabilitacyjnego jest dążenie do zmiany postaw osób z otoczenia społecznego i znoszenie barier środowiskowych⁹. Rolą doradcy jest zatem pomoc w określeniu wpływu niepełnosprawności na proces osiągania celów, pomoc w ocenie interesów zawodowych, uzdolnień i umiejętności klientów, pomoc w zapewnieniu odpowiednich usług maksymalizujących możliwości rozwijania przez nich kariery i podnoszenia jakości życia osób z niepełnosprawnościami¹⁰. Poradnictwo rehabilitacyjne łączy się też często ze świadczeniem usług pomocowych związanych z zarządzaniem sprawami osób niepełnosprawnych. Ich celem jest niejednokrotnie wyrażanie tych osób między innymi w załatwianiu spraw urzędowych, robieniu zakupów, przygotowywaniu posiłków, sprzątanu mieszkania czy gospodarowaniu budżetem.

Można spotkać się z opinią, że uprawianie poradnictwa rehabilitacyjnego staje się popularną ścieżką kariery zawodowej dla ludzi z dużą energią, twórczych, niezależnych, którzy pragną pomagać we wprowadzaniu realnych zmian w życiu osób niepełnosprawnych. Mówi się też o tym, że jest to zupełnie wyjątkowa dziedzina aktywności zawodowej, która pociąga specjalistów „poświęcających się” w pracy¹¹ z osobami z fizyczną, emocjonalną czy umysłową dysfunkcją, pomagając im osiągnąć wydajne i samodzielne (w domyśle: wolne) życie¹².

Stanisław Kowalik – autor podręcznika *Psychologia rehabilitacji* – podkreślając z perspektywy humanistycznej cechy osoby pracującej z niepełnosprawnymi, podaje, że musi ona charakteryzować się dużą wrażliwością i bogactwem życia wewnętrznego. Odsłaniając własną indywidualność musi partnerowi procesu rehabilitacji – osobie chorej, niepełnosprawnej – mieć co zaoferować, wzbudzić zaufanie, mieć czym ją

⁹ W tradycji rehabilitacyjnej nadmierne wymagania stawiane osobom niepełnosprawnym przez sytuację życiową przyjęto nazywać barierami. Bariera ogranicza i uniemożliwia komuś dostęp do czegoś (chodzi tu np. o zdobycie wykształcenia, posiadanie pracy, założenie rodziny, dostęp do instytucji kulturalnych). Por. S. Kowalik, *op. cit.*

¹⁰ Program rehabilitacji może obejmować zdrowie psychiczne lub poradnictwo w procesie adaptacji do trudnej sytuacji choroby/niepełnosprawności, pomoc w realizacji samodzielnego życia, koordynowanie usług fizycznej i psychicznej odnowy i pomoc w realizacji indywidualnych potrzeb osoby z niepełnosprawnością. Warto odnotowania jest, iż na Florydzie w 2006 r. zatrudniano ponad 5 tys. doradców rehabilitacyjnych, a szacuje się, że w 2014 r. liczba ta przekroczy 6 tys. (na stronach internetowych można nawet znaleźć informacje o wysokości wynagrodzeń doradców rehabilitacyjnych). Zob. strona internetowa centrum edukacji zdrowotnej na Florydzie (The Florida Area Health Education Centers), <http://www.flahc.org/hlthcareers/rehab.HTM> [dostęp: 13.05.2011].

¹¹ S. Kowalik napisał: „Rehabilitacja jest moją pasją”, zob. *idem, op. cit.*, s. 11.

¹² Por. stronę internetową Wydziału Edukacji Uniwersytetu Hawajskiego w Manoa dotyczącą tego, czym jest poradnictwo rehabilitacyjne: http://www.coe.hawaii.edu/documents/rehab/WHAT_is2008.pdf [dostęp: 25.04.2011].

zainteresować¹³. Formułując te postulaty, zmierza do utrwalenia nowego sposobu myślenia o osobie z niepełnosprawnością.

Można zauważyć, że różne określenia, definicje, opisy poradnictwa rehabilitacyjnego odnoszą się głównie do problemów instrumentalnych osób z niepełną sprawnością, chorobą. Tymczasem poradnictwo jest również działaniem zorientowanym na problemy egzystencjalne tych osób – a może nawet powinno być szczególnie uwrażliwione na te właśnie problemy, gdyż choroba, niepełnosprawność są tymi przeżyciami, które Karl Jaspers określa mianem sytuacji granicznych, związanych z poczuciem niepewności, nietrwałości życia¹⁴. W obliczu tych sytuacji człowiek zmuszony jest do przyjęcia określonej postawy wobec najważniejszych zjawisk egzystencjalnych: cierpienia i śmierci¹⁵.

Można mieć też wrażenie, że opisy poradnictwa rehabilitacyjnego odnoszą się głównie do osób rokujących poprawę ich sytuacji. Podkreślanym celem całej rehabilitacji jest osiąganie samodzielności przez osoby wspomagane, ich dążenie do tej samodzielności, do autonomii. Tymczasem rozumienie poradnictwa rehabilitacyjnego musi być szersze, gdyż obejmuje ono również obszar dotyczący sytuacji osób terminalnie chorych czy też osób w fazie starości, dotkniętych chorobami przewlekłymi, niesamodzielnymi. Sytuacje takie można by określać jako beznadziejne, nie rokujące poprawy, a przecież nie bezsensowne. Nie są to także sytuacje niemieszczące się w ramach poradnictwa rehabilitacyjnego. W tym właśnie kontekście widzę przydatność i znaczenie koncepcji poradnictwa życia H. Kai.

Założenia poradnictwa życia Henryka Kai

Zdaniem cytowanego autora teoria poradnictwa życia powinna spełniać następujące warunki:

- jako teoria osobowości powinna umożliwiać interpretację, wyjaśnianie i przewidywanie ludzkich zachowań;
- centralną kategorią pojęciową powinno być pojęcie życia;
- pojęcie życia powinno odnosić się do pojęcia poglądu na świat, na życie (osadzenie w poznawczych teoriach osobowości);
- powinna zawierać możliwość rozpatrywania problemów moralnych związanych z życiem (pojęcie sumienia);

¹³ S. Kowalik, *op. cit.*, s. 111.

¹⁴ K. Jaspers, *Filozofia egzystencji*, Warszawa 1990.

¹⁵ Por. M. Straś-Romanowska, *Poradnictwo wobec problemów egzystencjalnych człowieka*, [w:] *Dramaturgia poradnictwa*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996.

- powinna zawierać zdecydowaną podbudowę metafizyczną i sprecyzowaną koncepcję antropologii filozoficznej¹⁶.

W literaturze zwraca się uwagę, że życie można opisywać na różne sposoby¹⁷. Jednocześnie kategoria ta sama w sobie jest niezwykle trudna do zdefiniowania. Może być rozpatrywana w wymiarze biologicznym, psychospołecznym i duchowym. Wielowymiarowość i skomplikowanie procesów dotyczących życia sprawiają, że jest ono ujmowane za pomocą różnych synonimów: egzystencja, los, biografia, historia życia, linia życiowa, droga życia, przebieg życia. Używa się też przy jego opisie wielu metafor: podróż, wędrówka, dzieło sztuki, teatr, widowisko, gra, dar, powołanie, służba, zadanie, obowiązek, przygoda, sen, bajka, legenda, opowieść¹⁸.

W perspektywie filozofii egzystencjalnej życie widziane jest jako pojedyncze istnienie podlegające przemianom wynikającym z rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego, nawet wówczas, gdy istnienie to zostaje zakłócone lub doświadczone przez los, gdy życie jest pasmem cierpień. Ów jednostkowy byt nadaje treść i kształt własnemu losowi poprzez relacje z innymi, podejmowanie wyborów, snucie refleksji, subiektywne oznaczanie przeżyć, poszukiwanie sensu, rozumienie i interpretowanie siebie, innych i świata. Ów jednostkowy byt nie jest izolowany, lecz jest zespólny ze światem, a przede wszystkim z innymi ludźmi. Jeśli człowiek istnieje, to w świecie. Człowiek nie tylko egzystuje w świecie, ale także go poznaje. Cechą ludzkiego istnienia jest świadomość własnego oraz cudzego bytu¹⁹. Czasami ta świadomość bywa zaburzona – dotyczy to na przykład osób z niepełnosprawnością intelektualną. Maria Szyszkowska, zauważając pojawiające się w społecznym odbiorze wątpliwości co do pełni człowieczeństwa ludzi o niskim poziomie rozwoju intelektualnego, mocno podkreśla, że osoby te bywają bliższe pełni człowieczeństwa niż wiele bezwzględnych, przedsiębiorczych i inteligentnych osób, a to za sprawą ich wrażliwości, uczuciowości, szczerości i ufności²⁰.

„Życie” jest kluczową kategorią w koncepcji poradnictwa H. Kai. Rozumiane jest przez niego za Włodzimierzem Szewczukiem jako regulacja złożonych i różnicujących się stosunków między jednostką a światem, regulacja, która w aspekcie

¹⁶ H. Kaja, *Wprowadzenie w problematykę poradnictwa życiowego*, „Studia Psychologiczne” 1979, z. 1: *Poradnictwo życiowe*, red. *idem*, s. 13.

¹⁷ W wymiarze najbardziej podstawowym – biofizycznym – można powiedzieć, że życie to „samopodtrzymujący się układ chemiczny podlegający regułom ewolucji darwinowskiej”, za: B. Kaja, *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot 2010, s. 101.

¹⁸ A. Czerkawska, *Obecność metafor w sytuacji poradniczej*, [w:] *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, red. E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórska, Wrocław 2010, s. 126-127.

¹⁹ Por. W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 3, Warszawa 1998, s. 347-353.

²⁰ M. Szyszkowska, *Wartość Innego na tle dominacji konformizmu i utylitaryzmu*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, t. 4: *Inny wobec wyzwań współczesnego świata*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2011.

psychologicznym jest równocześnie samoregulacją jednostki i której cele życiowe stanowią podstawowe standardy tej regulacji²¹. Życie rozumiane jako samoregulacja wyznaczana przez standardy polega na realizacji celów życiowych, te zaś oparte są na poznaniu rzeczywistości²². Poznanie rzeczywistości natomiast tworzy pogląd na świat, na życie. Poznanie to składa się na uogólnioną wiedzę o rzeczywistości, która określa system wartości. Otrzymany w ten sposób schemat: poznanie rzeczywistości – pogląd na świat – wartości – cele życiowe, może być domknięty „planem życiowym”, w obrębie którego wyróżnia się cele ostateczne (ideały) i cele pomocnicze. W relacji „ja” – świat cele życiowe są standardami samoregulacji, które odnieść należy do poglądu na świat i systemu wartości, jaki w związku z nim powstaje. Relacja ta wprowadzona zostaje do kategorii życie.

Teoria H. Kai zakłada, że poradnictwo skupione jest na problemach egzystencjalnych, jest to poradnictwo stawiające na pierwszym miejscu pytanie: po co? Pytanie to z pewnością stawiają sobie ludzie dotknięci chorobą, dysfunkcją, cierpieniem. Na pytanie: dlaczego, po co, jakie to ma znaczenie, że choruję, cierpię, nie ma obiektywnej odpowiedzi. Osoba chora (czy jej bliscy) musi tej odpowiedzi poszukiwać sama. Jeśli chce odnaleźć sens swojego cierpienia, musi odpowiedzieć sobie na to pytanie. Viktor Frankl pisze, że cierpienie człowieka ma sens, jeśli on sam zmienia się na lepsze²³.

Jednak życie człowieka nie ogranicza się jedynie do przeżyć wewnętrznych. Jest ono również historią zdarzeń przebiegających w pewnych okolicznościach, sytuacjach. To historia interakcji, komunikacji z otoczeniem, w której udział biorą zarówno elementy obiektywne, jak i subiektywne – tworzące się racje własne oraz ich nadbudowa, czyli koncepcja życia, która wiąże tło zdarzeń w sensowną całość²⁴.

Koncepcja życia – życie z jakością

Cechą życia jest ustawiczne rozwiązywanie problemów, zmienność, konstytuowanie się poglądów odzwierciedlonych w koncepcji życia. Włodzimierz Szewczuk, na którego powołuje się Henryk Kaja, przyjął, że życie człowieka określa ustosunkowanie się do czterech kwestii: wyboru celów, ich realizacji, stosunku do siebie i stosunku do innych. Tym samym jest wyrazem dopracowywania się w miarę zwartej koncepcji życia, osobistej filozofii życia²⁵.

W ujęciu H. Kai pojęcie koncepcji życia – owa „filozofia życia” – obejmuje przekonania dotyczące świata, problemów egzystencjalnych, cech określających jakość życia,

²¹ H. Kaja, *op. cit.*, s. 13.

²² W. Szewczuk, *Psychologia*, t. 2, Warszawa 1975, s. 253-337.

²³ V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa 2010, s. 107.

²⁴ B. Kaja, *op. cit.*, s. 103.

²⁵ W. Szewczuk, *op. cit.*

powstałych na bazie uogólnionej wiedzy o rzeczywistości i systemie wartości – pozostającym w ścisłych relacjach ze strukturą „ja”. „Jest więc uogólnioną, świadomościową, poznawczo-wartościującą reprezentacją życia, powstałą w wyniku doświadczeń własnych i przekazów zewnętrznych, reprezentacją pełniącą funkcje motywacyjne”²⁶.

Każdy człowiek ma jakąś wizję swojego życia, a w niej podstawowe znaczenie odgrywa nagromadzona wiedza, przekonania, umiejętności, sprawności, wartościowanie zdarzeń i zjawisk. Inaczej mówiąc to system opinii i przekonań o życiu²⁷. I choć nie wszyscy ludzie zastanawiają się nad własną koncepcją życia, choć nie wszyscy konfrontują swoje zachowanie z wybranymi wartościami, „każdy człowiek jakiś ideał życia posiada nawet wtedy, gdy o tym nie wie”²⁸. Są ludzie niefrasobliwi, traktujący życie jak rozrywkę, wikłający się w różne uzależnienia, ale są też tacy, którzy w milczeniu cierpią z powodu bólu fizycznego wynikającego z choroby lub niepełnosprawności, nie ujawniają tego, aby nie absorbować sobą najbliższych. Wizja siebie i świata jednych i drugich stanowi ważny element poradnictwa rehabilitacyjnego. Jednak od tego, jaka jest koncepcja życia, jak jednostka postrzega określoną sytuację, zależy jej zachowanie i repertuar jej zachowań, jakie mogą wystąpić w sytuacjach kryzysowych²⁹.

Życie obejmuje to, co dzieje się w świecie i w jednostce, w człowieku jako podmiocie nawiązującym stałą relację ze światem. Człowiek jest układem, który dane zawarte po obu stronach relacji powinien tak interpretować, by relacja ta stała się równaniem opisującym model życia z „jakością”. Jako koncepcję najpełniejszą i najbardziej odpowiadającą zadaniom poradnictwa życia H. Kaja uznał koncepcję życia z jakością – rozpatrywanego z punktu widzenia jego jakości. Za Tadeuszem Tomaszewskim sprecyzował standardy określające cele ukierunkowanego rozwoju. Są nimi: bogactwo i różnorodność przeżyć subiektywnych, świadomość (pełne rozumienie siebie i innych), aktywność (wolna i twórcza), produktywność (z podkreśleniem wagi wartości pracy) i wszechstronne współżycie z innymi ludźmi. Zdaniem T. Tomaszewskiego, o ukierunkowanym rozwoju człowieka nie mogą decydować pojedyncze kryteria, lecz ich całościowa struktura³⁰. Dlatego też nawet jeśli występują jakieś nieprawidłowości w którymś z wymienionych obszarów – gdy z powodu niezdolności intelektualnych nie rozumie w pełni siebie i innych, gdy z powodu izolacji więziennej nie może wszechstronnie współżyć z innymi ludźmi, gdy z powodu porażenia centralnego układu nerwowego zostaje unieruchomiony i nie może być aktywny – jego ukierunkowany rozwój jest możliwy.

²⁶ H. Kaja, *Orientacja światopoglądowa poradnictwa życia*, „Studia Psychologiczne” 1981, z. 2: *Poradnictwo życia. Zagadnienia teoretyczne i empiryczne*, red. H. Kaja, s. 14.

²⁷ B. Kaja, *op. cit.*, s. 103.

²⁸ Z. Bauman, *Idee, ideały, ideologie*, Warszawa 1963, s. 171.

²⁹ H. Larkowa, *Psychologiczne podstawy rewalidacji jednostek z odchyleniami od normy*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1980, s. 77.

³⁰ H. Kaja, *Orientacja światopoglądowa...*

Do analizowanego systemu kryteriów życia z jakością H. Kaja dołącza jeszcze kryterium dotyczące moralności (wymiar: dobro – zło). W ten sposób podkreśla, że zarówno świat przeżyć, jak i poznanie świata, aktywność i produktywność należy rozpatrywać pod kątem ich odniesienia do moralności. Zdaniem Jean-Marie Guyau³¹ najpierwotniejszym popędem człowieka jest popęd do aktywności, ekspansji i potęgowania swojego życia. Etyka nie potrzebuje wskazywać innych celów, gdyż nadrzędnym nakazem jest żyć jak najpełniej. Jednak pewnymi obowiązkami należy normować sobie życie, bo „w nich pełnia jego najlepiej znajduje ujście”³². Z kolei H. Kaja, przedstawiając własną koncepcję modelu życia rozpatrywanego z punktu widzenia celów i zadań poradnictwa, za punkt wyjścia przyjmuje pogląd, że wprowadzie ludzkie działania tworzące życie zależą od struktury warunków zewnętrznych, zamiarów (pragnienia, intencje), możliwości zewnętrznych i wewnętrznych, to przede wszystkim to, co człowiek powinien, stanowi wymiar moralny ludzkich działań. Oczywiście niejednoznaczne pojęcie powinności może nastroczać tu pewnych niedomówień, jednak dla H. Kai oznaczało ono bezwzględne podporządkowanie się nakazowi moralnemu powszechnie obowiązującemu w danej ideologii, kulturze lub społeczeństwie.

Rola światopoglądu w poradnictwie życia

Henryk Kaja, opierając się na badaniach oraz analizie życia i jego świadomościowego odzwierciedlenia, przyznaje temu poradnictwu orientację światopoglądową. Autor jako pierwszy stawia w poradnictwie życia tezę, że życie i rozwiązywanie jego problemów na każdym poziomie oraz proporcjonalnie do fazy rozwojowej musi być konfrontowane ze światopoglądem. Dotyczy to także poradnictwa rehabilitacyjnego.

Każde poradnictwo charakteryzuje się orientacją światopoglądową, rozumianą tak, że problemy będące przedmiotem tego poradnictwa dadzą się odnieść do światopoglądu przeżywającego je, a porady udzielane w jego obrębie stają się poradami opartymi na jakimś światopoglądzie. Można powiedzieć, że najistotniejsze dla poradnictwa życia są: życie i pogląd na świat. Związek życia ze światopoglądem świadczy o orientacji ideologicznej poradnictwa życia.

Są różne wyjaśnienia terminu *światopogląd*, między innymi oznacza on strukturę, dzięki której formułujemy cele i nadajemy im sens. Światopogląd (ang. *outlook on life*) jest bowiem subiektywnym i praktycznym zespołem przekonań, ocen i postaw społecznych i psychologicznych, ale też obiektywną sumą twierdzeń najczęściej epistemologicz-

³¹ Francuski filozof XIX w., od dzieciństwa chory na gruźlicę, dla którego podstawowym pojęciem było pojęcie życia i jego pełni. Por. W. Tatarkiewicz, *op. cit.*

³² W. Tatarkiewicz, *op. cit.*, s. 119.

nych, ontologicznych, aksjologicznych, etycznych, moralnych (i innych), dodawanych do siebie i modyfikowanych w miarę narastania wiedzy o świecie i człowieku³³.

Dla Marii Straś-Romanowskiej – która także zajmuje się poradnictwem życia – światopogląd to system przekonań oparty na uznawanych wartościach, który pozwala odczytywać sens w zdarzeniach wciąż zmieniającej się rzeczywistości. Jego cechą charakterystyczną jest to, że jest mocno nasycony emocjami i, angażując wszystkie sfery istnienia człowieka, stanowi rezultat całokształtu jego doświadczenia³⁴. Choroba, zaburzenie funkcjonowania stwarza sytuacje, w których mogą być naruszone różne wartości cenione przez daną jednostkę. Sytuacje takie określa się jako zagrożenie. Zagrożone może być zaspokojenie wielu potrzeb jednostki – „potrzeby bezpieczeństwa, siły, osiągnięć, niezależności, poczucia własnej wartości, zaufania do siebie wobec zadań życiowych, prestiżu, samourzeczywistnienia, miłości i innych”³⁵.

Ogólnie przyjmuje się, że światopogląd jest zwerbalizowanym systemem wiedzy o świecie (w znaczeniu obiektywnym, przedmiotowym) lub drogowskazem postępowania (w znaczeniu subiektywnym, podmiotowym). I choć wyróżnia się różne rodzaje światopoglądu (eschatologiczny, religijno-teologiczny, materialistyczny itd.), może być on wykorzystywany albo partykularnie, do tłumaczenia religii, moralności, wyjaśniania obrazu świata i człowieka, bądź uniwersalnie, do całościowego filozoficznego ujęcia i orzekania o egzystencji człowieka. Konsekwencją przyjęcia tego stanowiska jest nadawanie sensu życiu, a także usystematyzowanie światopoglądu wyrażające się w ustaleniu hierarchii wartości i celów, ze względu na które człowiek powinien podejmować działania³⁶, w tym także działania pomocowe wobec osób niepełnosprawnych. Poradnictwo życia jest wówczas realizacją pewnych idei, może być budowane na ogólniejszych wizjach, sięgać do różnorodnych źródeł. Takie poradnictwo może być realizowane na przykład przez doradcę-mistykę, który wychodząc z personalistycznej filozofii człowieka stara się przekonać osobę wspomaganą – chorą, cierpiącą, że wprawdzie tylko w określonej skali, ale jest ona panem swojego losu, że choć podlega różnym ograniczeniom, może decydować o tym, co jest dla niej ważne. Doradca-mistyk będzie dowodził, że działanie ludzkie jest przede wszystkim wydobywaniem sensu – również w sytuacji cierpienia, bólu, niemożności, że jest odkrywaniem ponadczasowych wartości³⁷.

W kontekście poradnictwa życia i poradnictwa rehabilitacyjnego, w kontekście cierpienia, choroby i niepełnosprawności pojęcie sensu życia nabiera szczególnego

³³ S. Sobczak, *Światopogląd*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 6, Warszawa 2007, s. 456.

³⁴ M. Straś-Romanowska, *op. cit.*, s. 22.

³⁵ H. Larkowa, *op. cit.*, s. 74.

³⁶ S. Sobczak, *op. cit.*, s. 458.

³⁷ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004, s. 173-175.

znaczenia. Sens życia jest nadrzędną ideą pojawiającą się dzięki przemyśleniom, jest koncepcją ujmującą, czym jest życie, czym jest świat i człowiek w nim. Źródłem sensu są wartości – to dzięki ich odkrywaniu, internalizacji, angażowaniu myśli, woli i działania człowiek odnajduje to, co nadaje życiu znaczenie³⁸. Viktor Frankl mówi, że sens to zimplikowane znaczenie. Sensu nie można nikomu narzucić. Bycie człowiekiem oznacza istnienie w obliczu sensu, jaki należy wypełnić, i wartości, jakie należy zrealizować. Sens jest względny o tyle, że nadawany jest przez konkretną osobę będącą w konkretnej sytuacji. Jednak natura sensu – zdaniem V.E. Frankla – jest niepowtarzalna, wyjątkowa. „Sens nie może być arbitralnie nadawany, lecz musi być w sposób odpowiedzialny odnaleziony”³⁹, za każdym razem zatem musi on być poszukiwany, czyli nie może być nikomu narzucony, natomiast każdy musi go wciąż odnajdywać, gdyż duchowość człowieka – ta sfera jego życia – implikuje potrzebę życia z sensem. Posiadanie wartości ułatwia człowiekowi poszukiwanie sensu. Sens życia człowiek może odnaleźć nawet wtedy, gdy znajdzie się w beznadziejnej sytuacji, w sytuacji, której nie jest w stanie zmienić. Przykładem może być którakolwiek z nieuleczalnych chorób lub nieoczekiwana, dotkliwa niepełnosprawność, trajektoria cierpienia, wyłączająca człowieka z dotychczasowego „naturalnego” biegu życia. Człowiek staje wtedy wobec wyzwania zmiany samego siebie. Viktor Frankl twierdzi, że przyjmując z odwagą wyzwanie, jakim jest cierpienie, „człowiek jest w stanie do ostatniej chwili dostrzegać w swoim życiu sens [...], sens życia ma charakter bezwarunkowy, ponieważ obejmuje nawet potencjalny sens nieuniknionego cierpienia”⁴⁰.

Maria Straś-Romanowska zauważa, że potrzeba sensu życia i związane z nią problemy egzystencjalne nie są na ogół przez ludzi formułowane wprost, lecz ujawniają się drogą pośrednią poprzez indywidualną formę życia najwyraźniej widoczną w wyznawanym światopoglądzie, czyli swoistej filozofii życia, do której człowiek się odwołuje wyjaśniając zdarzenia (szczególnie te, które trudno wyjaśnić nawiązując do logicznych kategorii)⁴¹.

Poradnictwo życia koncentruje się głównie na problemach ludzi związanych z zaburzoną systemem wartości, celami życiowymi i postawami. Oznacza to przyjęcie określonej metody analizy problemów i konwencji dotyczących metodyki ich rozwiązywania. Henryk Kaja – stojąc na gruncie holizmu – uznaje, że nawet najdrobniejszy problem życiowy, wyzwolony przez konkretne (nieraz błahie) sytuacje, posiada swą reprezentację w centralnych strukturach regulacji. Często reprezentacja ta nie jest uświadomiona. Jest to sytuacja analogiczna do sytuacji ludzi chorych, którzy problem

³⁸ Por. B. Kaja, *op. cit.*, s. 320.

³⁹ V.E. Frankl, *op. cit.*, s. 87.

⁴⁰ V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holokaustu*, Warszawa 2009, s. 171-172.

⁴¹ M. Straś-Romanowska, *op. cit.*, s. 19-23.

choroby percypują peryferycznie, ogniskując swą uwagę i poglądy jej dotyczące wokół wybranych objawów. Tym samym preferują poradnictwo mające charakter półśrodka, czyli paliatywne. Są jednak w stanie przy pomocy innych osób – niejednokrotnie doradców – odnaleźć sens życia. Często ludzie z problemami życiowymi sami nie zauważają ich składowych, tkwiących w centralnych strukturach regulacji, więc problemy swe interpretują bez związku z pełną koncepcją życia oddającą faktyczne, realne zależności lub dysponują nieadekwatną filozofią życia. W obu przypadkach mamy do czynienia z tak zwaną deterioryzacją⁴² poznawczą, z zakłóceniem układu wartości, które powinny tworzyć pewien system.

Samo pojęcie wartości jest wieloznaczne. Można uznawać, że jest ono czymś pierwotnym, naturalnym i na tyle oczywistym, że aż trudnym do jednoznacznego wyjaśnienia. Słownikowe definicje zaznaczają, że wartością jest to, co jest cenne i godne pożądania, co stanowi cel dążeń ludzkich. Naukowe operacjonalizacje problematyki wartości też nastroczają trudności. Mnogość stanowisk najogólniej można ująć w dwa nurty: subiektywizmu i obiektywizmu aksjologicznego (w pierwszym człowiek jest twórcą wartości, w drugim jest tylko ich odkrywcą). Istnieje też wiele propozycji dotyczących hierarchii wartości. Jedną z najbardziej znanych jest hierarchia Maksa Schelera, wykorzystywana również przez Viktora Frankla, na szczycie której lokują się wartości tego, co święte, czyli Sacrum. Tuż za nimi znajdują się wartości duchowe (tego, co dobre, piękne, słuszne, sprawiedliwe). Niżej lokowane są wartości witalne, czyli tego, co zdrowe, silne, służy życiu. Niżej od nich sytuują się wartości utylitarne, czyli tego, co przydatne, użyteczne, a na najniższym poziomie znajdziemy wartości hedonistyczne, dotyczące tego, co przyjemne. W ciągu życia człowieka wartości stają się bazą, stanowią centra poznawcze, wokół których organizowane jest doświadczenie i wiedza⁴³. Przedstawiłam szczegółowo hierarchię wartości, gdyż zauważyłam, że staje się ona dobrym narzędziem w praktyce poradnictwa rehabilitacyjnego, w relacji z osobą z niepełną sprawnością, czy to sensoryczną, czy somatyczną. Hierarchia ta oceniana jest przez osoby wspomagane jako klarowna i dobrze służąca rozumieniu i interpretacji własnego ustosunkowania się do siebie i świata oraz zaangażowania życiowego.

Henryk Kaja podkreślał, że model rady w poradnictwie życia posiada poznawczy charakter. Poradnictwo życia, koncentrując się na sposobach komunikowania się człowieka ze światem i jego jakościowych następstwach dla życia podmiotu, w rozwiązaniach praktycznych lokuje się w koncepcji poradnictwa dialogowego Alicji

⁴² Deterioryzacja to inaczej rozpad czynności, pogarszanie się sytuacji. Termin obecny w cytowanych w niniejszym tekście „Studiach Psychologicznych” pod red. H. Kai i A. Klimentowskiego.

⁴³ Za: B. Kaja, *op. cit.*

Kargulowej⁴⁴. Koncepcja życia H. Kai zakłada, że każdy problem dany jest w splocie doświadczeń sytuacyjnych, związanych z miejscem człowieka w świecie. Rozwiązanie zaś problemów nie mieści się wprost w świecie, lecz w strukturze światopoglądu, który zachować powinien swój aktywny i kreatywny charakter⁴⁵.

Założenie, że świat implikuje człowieka, a człowiek implikuje świat – ta obustronność relacji – określa życie człowieka jako podmiotu dysponującego świadomością. Przywoływana w teorii H. Kai koncepcja pojęcia sytuacji T. Tomaszewskiego ukazuje życie ludzkie jako strukturę doświadczeń sytuacyjnych, przeżywanych jednak mniej lub bardziej świadomie. Sytuacyjne doświadczenia muszą więc być wyjaśniane poprzez ukazywanie relacji pomiędzy nimi, ich całością i otoczeniem⁴⁶. Osoby cierpiące, chore, z niepełnosprawnościami widzą swoje życie niejako w krzywym zwierciadle, w kawałkach, w strzępach. Mogą mieć trudności z zaakceptowaniem swojej sytuacji, ze zrozumieniem potrzeby zmiany myślenia o sobie i świecie, jako warunku poprawy bycia w nim. Porada powinna scalić ich pokawałkowany świat, poszerzać ich świadomość, otwierać na przeżycia wewnętrzne i zewnętrzne, na sens doświadczanego cierpienia.

Sens poradnictwa życia w rehabilitacji – próba podsumowania

Poradnictwo życia zorientowane światopoglądowo dostrzega wagę integracji czynnika poznawczo-emocjonalnego. Współczesny świat staje się coraz bardziej światem cywilizacji technicznej, o dużej mocy generowania emocji bez dawania większych szans na przemyślenie. Emocje te, pozostając poza refleksyjną kontrolą świadomości, mogą prowadzić do zaburzeń. Postęp cywilizacyjny, przynosząc regres światopoglądowy, może skutkować zanikiem poczucia sensu życia. Zdając sobie z tego sprawę, H. Kaja tak rysuje zadania poradnictwa życia w zakresie światopoglądowym: **niezbędne jest doradzenie w sprawach związanych z adekwatnym odzwierciedleniem rzeczywistości danej w doświadczeniach życiowych, ale także doradzanie przeżywania takich doświadczeń, które umożliwią pełniejsze poznanie świata i samego siebie**. Analiza celów życiowych w kontekście obrazu świata i obrazu własnego „ja”, ukazywanie lub odnajdywanie sensu życia i dążenie do wyższej jego jakości to jedno z ważniejszych zadań tego poradnictwa⁴⁷.

⁴⁴ A. Kargulowa, *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*, Wrocław 1986; zob. też: A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradowniczego dyskursu*, Warszawa 2004.

⁴⁵ H. Kaja, *Orientacja światopoglądowa...*, s. 20.

⁴⁶ T. Tomaszewski, *Psychologia*, Warszawa 1975.

⁴⁷ H. Kaja, *Orientacja światopoglądowa...*, s. 19.

„Każdy problem osoby niepełnosprawnej, który jest rozwiązywany w trakcie prowadzonej rehabilitacji, zawiera elementy subiektywne, do których trzeba się zawsze ustosunkować” – podkreśla S. Kowalik⁴⁸. Poradnictwo rehabilitacyjne jest nie tylko pomocą w rozwiązywaniu problemów pacjenta, ale rozwiązywaniem ich wspólnie z nim (poradnictwo dialogowe), przy jego aktywnym włączaniu się w ten proces. W ten sposób można doprowadzić nie tylko do sprawienia ulgi osobie z niepełnosprawnością, ale przyczynić się do odzyskania przez nią utraconych szans rozwojowych. Psychologowie zauważają, że w procesie rehabilitacji, który jest czasem reintegracji własnego „ja” przez osobę nie w pełni sprawną, może okazać się niezbędna pomoc doradcy, który będzie potrafił konsekwentnie wspomagać pacjenta w przeformułowaniu wcześniejszej koncepcji życia⁴⁹.

U podstaw poradnictwa życia leży relacja problemu osoby radzącej się i modelu życia, jaki ona preferuje, zakłada, uznaje i chce realizować. Model ten zawiera informacje na temat człowieka i świata społecznego, w którym on żyje. „Stanowi zatem zbiór informacji o sobie i o świecie w odniesieniu do przyjętej koncepcji życia”⁵⁰. W związku z tym ważną kategorią staje się kategoria sensu życia. Poradnictwo życia jest więc o tyle poradnictwem wychowawczym, o ile, zasadzając się na pojęciu życia i koncepcji życia osoby radzącej się, podkreśla, że życie i koncepcja życia tworzą splot warunków, które można nazwać wychowawczymi.

Przyjęcie osobistej perspektywy w rozpatrywaniu problemów osoby niepełnosprawnej jest warunkiem koniecznym do tego, by z nią pracować jak z niepowtarzalną indywidualnością. Ta perspektywa przyczynia się do dostrzeżenia w jednostce w mniejszym stopniu pacjenta, a w większym stopniu człowieka, podmiot, który kieruje się własnym punktem widzenia w rozpatrywaniu swego położenia życiowego. Poradnictwo rehabilitacyjne jest więc szczególną formą partnerskiego obcowania ze sobą osoby niepełnosprawnej i osoby, która stara się jej pomóc w życiu, w pokonaniu różnych trudności wynikających z choroby czy niepełnej sprawności⁵¹.

Poradnictwo rehabilitacyjne – uwzględniając subiektywność, a więc hierarchię wartości, koncepcję życia i światopogląd każdej pojedynczej osoby, której pomaga się w rozwiązywaniu problemów życiowych – implikuje w praktyce humanistyczne metody działania, metodykę opartą na filozofii personalistycznej, a co za tym idzie, staje się działaniem skupiającym się na fundamentalnych dla procesu rehabilitacji kwestiach ideologicznych. W badaniach nad nim preferowane jest na ogół interpretatywne podejście metodologiczne.

⁴⁸ S. Kowalik, *op. cit.*, s. 123.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 208.

⁵⁰ H. Kaja, *Wprowadzenie w problematykę...*, s. 9.

⁵¹ S. Kowalik, *op. cit.*, s. 111.

Dzięki docenianiu wartości humanistycznych psychologzy rehabilitacji (już na samym początku jej rozwoju) potrafili z dużą wnikliwością opisywać położenie psychospołeczne ludzi niepełnosprawnych. W tym myśleniu dominowały tendencje do zaangażowanego włączania się w rozwiązywanie trudnych problemów osób dotkniętych chorobą, osób z niepełnosprawnością. Zwracano uwagę, że najbardziej istotnym składnikiem praktyki rehabilitacyjnej są zmiany w systemie wartości osób niepełnosprawnych – przeobrażenia niezbędne, aby zaakceptować swoją sytuację, bez czego nie sposób skutecznie „usprawniać”, przywracać zdolność, zdolność, samodzielność, autonomię. Zrobił to także H. Kaja, który określił zasadnicze cele poradnictwa życia, dając w ten sposób wskazówki dla tak realizowanej formy rehabilitacji. Są nimi:

- określenie dążeń osoby radzącej się na tle dążeń zrealizowanych,
- określenie środków realizacji tych dążeń,
- doprowadzenie osoby radzącej się do właściwego nastawienia wobec innych,
- doprowadzenie osoby radzącej się do właściwego stosunku wobec siebie⁵².

Można te wskazania traktować jako instrukcję czy też plan działania doradców rehabilitacyjnych, którzy – jak myślę – nie będą mieć trudności w interpretowaniu słowa „właściwe” w odniesieniu do problemów osób z niepełną sprawnością. Jedną z takich interpretacji z pewnością będzie akceptacja i adaptacja ich do trudnej sytuacji, by w konsekwencji konstruktywnie mogli radzić sobie z ograniczeniami, barierami i dążyć do wysokiej jakości życia, pomimo trudności większych niż mają do pokonania osoby w pełni sprawne.

NOTION OF LIFE IN REHABILITATION COUNSELING

Summary

Rehabilitation counseling, that is counseling offered to people with various disabilities, involves in particular problems related to life understood in its broadest sense. In this context, the article evokes the notion of life counseling developed by Henryk Kaja in the 1970s. Some selected aspects of this concept inspire reflection on the role of counseling in supporting individuals with disabilities.

The article commences with an overview of changes in conceptualizing rehabilitation as a process of restoring ability, aptitude and efficiency. Next, selected issues constituting specificity of rehabilitation counseling are discussed. The core argument of the article outlines the major assumptions of Henryk Kaja's life counseling and his concept of quality life based on consciously oriented development, which includes such standards as richness and variety of subjective experiences, awareness, activity, productivity, morality and comprehensive human relationships. The central role in life counseling is attributed to the system of beliefs based on the values one holds, that is – the worldview that enables the disabled to interpret the sense of life events, including the potential sense of unavoidable suffering. In the context of life and rehabilitation counseling, suffering, disease, and disability, the concept

⁵² H. Kaja, *Wprowadzenie w problematykę...*, s. 15.

of the meaning of life acquires special significance. Its source is rooted in values, and it is through discovering and internalizing them, through engaging thoughts, volition and action that an individual finds out what makes his or her life meaningful. To finish with, the article argues for the validity of life counseling as a part of rehabilitation.

Keywords: rehabilitation, life counseling, quality life, worldview, system of values, sense of suffering

Alicja Czerkawska

„ZA GŁĘBOKA WODA”* – ABSURDY W POMOCY SPOŁECZNEJ DOSTRZEGANE PRZEZ PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH

Zawód pracownika socjalnego nie cieszy się dużym uznaniem społeczeństwa, pomimo tego, że z usług instytucji pomocy społecznej korzysta wielu Polaków. Z ostatniego raportu Głównego Urzędu Statystycznego opublikowanego w styczniu 2010 roku wynika, że w 2009 roku z pomocy społecznej (wsparcia materialnego i/lub psychicznego) korzystało 8,6% populacji naszego społeczeństwa, co stanowiło w liczbach bezwzględnych 3,2 mln osób¹. To tylko ogólna liczba beneficjentów pomocy społecznej obrazująca zakres organizowanej przez państwo pomocy. Jest to drugi po medycznej najpopularniejszy rodzaj pomocy w Polsce. Można się zatem zastanowić nad tym, co przekłada się na niedocenywanie osób pracujących w służbie socjalnej. Czy większość pracowników socjalnych źle wykonuje swoją pracę? Dlaczego działania tych osób nie są dostatecznie uznawane? Co składa się na to, że ten zawód zaufania publicznego nie cieszy się prestiżem społecznym? Podstawowym przecież kierunkiem działań osób uprawiających tę profesję jest poprawa losu jednostek i grup w różnej mierze życiowo niezaradnych, a zasięg osób objętych pomocą jest bardzo duży.

* W grudniu 2011 r. Program 2 Telewizji Polskiej rozpoczął emisję 13-odcinkowego fabularnego serialu *Głęboka woda* (wyreżyserowanego przez M. Łazarkiewicza), którego bohaterami są pracownicy ośrodków pomocy społecznej. Serial został współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Patronat sprawuje Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej (Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowa Strategia Spójności). Celem serialu jest „tworzenie i rozwijanie standardów usług pomocy i integracji społecznej”. Film ma ukazywać dramaty ludzkie i sposoby działań specjalistów, wrażliwych na ich los, jak również odsłaniać trudności zawodowe pracowników socjalnych w zakresie organizowania i realizowania pomocy, <http://www.tvp.pl/seriale/obyczajowe/gleboka-woda/aktualnosci/gleboka-woda-juz-w-grudniu-w-tvp2/5640755> [dostęp: 26.11.2011]. Badani przeze mnie pracownicy socjalni obejrzeli pierwszy odcinek serialu, który został pokazany w TVP 21 listopada 2011 r. Osoby te krytycznie przyglądały się sprawom przedstawianym w tym odcinku. Dopatrywały się prawdziwych i zniekształconych aspektów służby socjalnej. Niektórzy z dużym dystansem traktują ten serial, inni żywią nadzieję, że wizerunek pracownika socjalnego ukazywany w nim przyczyni się do podniesienia prestiżu uprawianego przez nich zawodu. Zastanowił mnie komentarz jednej z osób, która dzieląc się refleksjami powiedziała, że „pracownicy socjalni, pełniąc rzeczywistą rolę zawodową, nie są rzucani na głęboką wodę, a stale znajdują się w »za głębokiej wodzie«”. Analizując wypowiedzi osób badanych, stwierdziłam, że studentka ma rację, i postanowiłam nadać taki właśnie tytuł temu artykułowi.

¹ *Pomoc społeczna – infrastruktura, beneficjenci, świadczenia w 2009 roku*, GUS, Departament Badań Społecznych, www.gus.gov.pl [dostęp: 22.09.2011].

Sadzę, że powszechny wizerunek pracownika socjalnego kojarzony jest z przydzielaniem niskich zasiłków i świadczeń finansowych bądź stawieniem ograniczeń w tym zakresie. Z moich obserwacji wynika, że obraz specjalistów lansowany w mediach jest niekorzystny. Wydaje się, że przykłady działań pokazywane w wiadomościach i reportażach telewizyjnych ukazują negatywną stronę pracy specjalistów. Czy doświadczenia klientów pomocy społecznej są tylko takie? Mam wrażenie, że przekazy medialne realizowane są tak, by wywołać u odbiorców silne emocje i wzbudzić powszechną sensację. Przedstawiane są sytuacje, w których popełniono błędy decyzyjne lub/i zaniedbania. Jestem zdania, że nie wolno tego ukrywać. Istnieje jednak bardzo duża dysproporcja między tym, co w pomocy społecznej się dzieje a tym, co przedstawiane jest w mediach. Od lat tworzony był wizerunek pracownika socjalnego jako specjalisty, który „zabiera dzieci rodzinie”, „nie przyznaje zasiłku”, „nie załatwia lokum mieszkaniowego”, „nie próbuje ludzi wydzwignąć ze skrajnej nędzy”, „nie zjawia się na czas”, który – ogólnie rzecz biorąc – „bardziej szkodzi niż pomaga”. W mediach nie są przedstawiane sytuacje związane z pozytywnymi skutkami działań pracowników socjalnych. Z kolei w przypadku bulwersujących spraw zrzuca się winę na tę grupę zawodową za wszelkie niepowodzenia powstające w łańcuchu działań pomocowych, za które odpowiedzialne jest także środowisko lokalne i inne służby publiczne. Nie bez znaczenia jest tutaj fakt, że powstał serial, emitowany w Telewizji Polskiej, który w swoim założeniu ma odmienić myślenie i wyobrażenia Polaków na temat pracowników socjalnych.

W niniejszym artykule pośrednio mam również zamiar ukazać pozytywną postawę osób decydujących się na pracę z najbardziej zagrożonymi grupami społecznymi oraz opisać wysiłek związany z ich służbą. Jednak moim głównym celem jest pokazanie absurdów dostrzeganych przez pracowników socjalnych w codziennych doświadczeniach zawodowych. Postawiłam sobie następujące pytanie: Jakie absurdy wpisane są w codzienność praktyki zawodowej pracowników socjalnych i jak można je poklasyfikować?

W pierwszej części tekstu przedstawiam ogólne tło metodologiczne moich badań. Druga stanowi krótką charakterystykę zawodu pracownika socjalnego, istniejących warunków pracy, wyznaczonych obszarów działań pomocowych. Ostatnia część jest prezentacją wypowiedzi pracowników socjalnych na temat ich zawodowych zmagień.

Podstawy metodologiczne badań

Pomysł na badania zrodził się spontanicznie pod wpływem treści ujawnianych przez słuchaczy studiów licencjackich na kierunku praca socjalna w dwóch grupach ćwiczeniowych, w trakcie seminarium monograficznego poświęconego tematowi *Biograficzne konteksty pomagania* (II rok studiów, semestr letni, rok akademicki 2010/2011)

i ćwiczeń z zakresu etyki zawodowej (III rok studiów, semestr zimowy, rok akademicki 2011/2012). Początkowo moim celem nie było gromadzenie materiału empirycznego. Wypowiedzi studentów dotyczące świata pomocy społecznej wydawały mi się bardzo ciekawe, refleksyjne, zdumiewająco szczere. Rozmawialiśmy o tym, że w literaturze przedmiotu nie ma opisów poruszanych przez nas kwestii. Zaczęła pojawiać się myśl, by przy wsparciu specjalistów – pracowników socjalnych – spróbować opisać te dostrzegane zjawiska.

Studenci, którzy zainspirowali mnie do pracy badawczej, są osobami zatrudnionymi na stanowiskach pracowników socjalnych. To grupa specjalistów, która pod wpływem zmieniających się przepisów dotyczących wymagań związanych z pełnieniem tego zawodu uzupełnia swoje kwalifikacje na poziomie uczelni wyższej². Osoby te nie stanowią jednolitej grupy, różnią się między innymi stażem pracy, który wynosi od kilku do ponad 20 lat, nastawieniem do pracy, motywami dotyczącymi podjęcia roli osoby pomagającej i trwania w niej, doświadczeniami związanymi z udzielaniem pomocy klientom, miejscem zatrudnienia.

Badania prowadziłam w nurcie badań jakościowych, w paradygmacie interpretatywnym (rozumiejąco-adaptacyjnym)³, ponieważ starałam się zrozumieć i opisać wycinek rzeczywistości dotyczący pracy moich rozmówców – pokazać to, co zwykle jest skrywane bądź przemilczane, a co zostało ujawnione w trakcie zajęć pomimo/lub za sprawą realizowanych przedmiotowych treści. Wydaje mi się, że nie do końca udało mi się pojąć opisywany przez pracowników socjalnych świat zorganizowanej pomocy społecznej. Często poziom absurdu znacznie przekraczał moje możliwości poznawcze. Mam jednak nadzieję, że udało mi się osiągnąć pewną orientację w niektórych kwestiach, dlatego postanawiam je przedstawić i zinterpretować.

W badaniu zastosowałam metodę hermeneutyczną, wykorzystując dwie techniki zbierania danych – bezpośrednią rozmowę grupową zogniskowaną na zagadnieniach⁴

² Osoby zatrudnione w instytucjach pomocy społecznej, posiadające wykształcenie średnie, zobowiązane są do 2014 r. uzupełnić swoje kwalifikacje zawodowe na zasadach określonych w następujących aktach prawnych: Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (tekst jednolity Dz.U. z 2009 r. Nr 175, poz. 1362, z późn. zm.), Ustawa z dnia 16 lutego 2007 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej (Dz.U. Nr 48, poz. 320), ostatnia nowelizacja przepisów dotyczących uprawnień do wykonywania zawodu (Dz.U. z 2010 r. Nr 40, poz. 229) obowiązujących od dnia 31 marca 2010 r.

³ M. Straś-Romanowska, *Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych*, [w:] *Hermeneutyka a psychologia*, red. A. Gałdowa, Kraków 1997, s. 141-144; K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Kraków 1998, s. 32-33; M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 32-35; A. Kargulowa, *Kierunki badań nad poradnictwem zawodowym*, [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Wrocław 2001, s. 16-21.

⁴ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 124.

i analizę osobistych dokumentów intencjonalnie tworzonych⁵ (wypowiedzi pisemne pracowników socjalnych zawierające opinie, refleksje i odczucia związane z oceną zdarzeń i zjawisk, których doświadczają w związku z pracą). Materiał badawczy uzyskałam w sposób jawny. Studenci chętnie dzielili się opowieściami o swojej pracy i pełnionej przez siebie roli zawodowej. Już na początku naszych wspólnych spotkań wyrazili zgodę na spisywanie przeze mnie informacji pojawiających się w ich wypowiedziach, jak również niektóre osoby umożliwiły mi wykorzystanie do badań pisemnych wypowiedzi na temat absurdów w pracy socjalnej (studenci mieli możliwość wyboru jednego z dwóch tematów, z których jeden dotyczył absurdów i paradoksów w pracy socjalnej). Zbieranie materiału empirycznego trwało od połowy lutego do początku lipca i od ostatniej dekady września do końca listopada 2011 roku. Rozmawiając z pracownikami socjalnymi w czasie dziewięciu spotkań (z każdą z dwóch grup, liczącą ponad 20 osób) uzyskałam materiał badawczy składający się z 26 stron notatek. Drugą część stanowiły wypracowania udostępnione przez 15 osób (4-6 stron tekstu pisanego na komputerze). Zdaję sobie sprawę z tego, że zebrany przeze mnie materiał badawczy nie jest obszerny, a uzyskane wyniki nie mogą stanowić podstaw do uogólnień. Z pewnością jednak mogą wyznaczać kierunek dalszych prac badawczych osobom zainteresowanym problematyką organizowania i prowadzenia pomocy społecznej. Uważam, że główną zaletą podjętych przeze mnie działań badawczych był wysoki poziom otwartości pracowników socjalnych, ich chęć wprowadzenia mnie w swoje życie zawodowe, dzielenia się przeżyciami, obserwacjami i refleksjami na temat pracy oraz spontaniczność wypowiedzi.

Charakterystyka obszarów działań pomocowych wpisanych w profesję pracownika socjalnego

W Polsce od kilku lat obserwuje się wzmożoną tendencję do zwiększenia poziomu profesjonalizacji osób zatrudnianych w różnych instytucjach pomocy społecznej. W ostatnich kilku latach uchwalono wiele aktów prawnych stanowiących wytyczne dla organizowania i realizowania programów pomocowych. W głównym obowiązującym akcie, czyli Ustawie o pomocy społecznej z 2004 roku przyjmuje się, że pomoc społeczna to jeden z ważniejszych elementów polityki społecznej państwa. Adresowana jest do osób posiadających polskie obywatelstwo i mieszkających w Polsce lub obcokrajowców przebywających na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, które znajdują się w trudnym położeniu życiowym i nie mają fizycznych lub/i psychicznych możliwości przezwyciężenia sytuacji, negatywnie wpływających na ich samopoczucie i istnienie w społeczeństwie. Pomoc społeczna świadczona jest w zorganizowanej sieci instytucji,

⁵ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 212-213.

w których zatrudniona jest wyspecjalizowana kadra. Polega na przyznawaniu zasiłków i wypłacaniu świadczeń (np. zasiłek stały, okresowy, celowy, pożyczka na ekonomiczne usamodzielnienie, składki na ubezpieczenie społeczne, zdrowotne, dodatek mieszkaniowy, świadczenia rodzinne, świadczenia dla osób niepełnosprawnych), organizowaniu pomocy rzeczowej (zapewnienie schronienia, posiłku i niezbędnej odzieży) i pomocy usługowej (praca socjalna, poradnictwo specjalistyczne, interwencja kryzysowa, usługi opiekuńcze lub specjalistyczne)⁶.

Główna grupa zawodowa realizująca wyżej wymienione formy pomocy składa się z osób, które ukończyły studia wyższe na kierunku praca socjalna, pedagogika, psychologia, nauki o rodzinie, socjologia lub politologia⁷. Osoby zatrudnione jako pracownicy socjalni prowadzą działalność pomocową na rzecz osób i rodzin polegającą na „wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w środowisku społecznym poprzez pełnienie odpowiednich ról społecznych oraz tworzeniu warunków sprzyjających temu celowi”⁸. Praca socjalna związana jest zatem z diagnozowaniem osób i środowisk społecznych, organizowaniem i realizowaniem takich programów pomocy, które przyczynią się do wzmożenia aktywności i zaradności życiowej osób, które znajdują się w trudnym położeniu życiowym. Ponadto pracownicy socjalni odpowiedzialni są za nawiązywanie współpracy ze środowiskiem lokalnym oraz koordynowanie działań różnych instytucji i służb znaczących w zaspokajaniu potrzeb członków społeczności⁹.

Obszary działań wpisane w pracę socjalną dotyczą bardzo wielu aspektów. We wspomnianej Ustawie o pomocy społecznej osobom pełniącym funkcję pracowników socjalnych przypisuje się wiele zadań, począwszy od rozpoznawania potrzeb indywidualnych i grupowych a skończywszy na rozwiązywaniu problemów ludzkich, które zagrażają prawidłowemu funkcjonowaniu społeczeństwa.

W literaturze przedmiotu można wyczytać, że do zadań pracownika socjalnego należy:

- analizowanie i ocenianie potrzeb społecznych, które kwalifikują się do uzyskania przez zainteresowanych (osoby potrzebujące i szukające wsparcia) lub niezainteresowanych (osoby potrzebujące, ale nie poszukujące wsparcia) klientów konkretnych form pomocy,
- reagowanie na potrzeby społeczne (zaspokajanie potrzeb),

⁶ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (tekst jednolity Dz.U. z 2009 r. Nr 175, poz. 1362, z późn. zm.).

⁷ *Ibidem*.

⁸ <http://www.mops.wroclaw.pl/uploaded/informator%20MOPS/Informator.pdf> [dostęp: 10.11.2012].

⁹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej...

- podnoszenie jakości życia klientów poprzez niwelowanie trudnych sytuacji (rozwiązywanie problemów wspólnie z klientem lub za klienta),
- udzielanie informacji i wskazówek w zakresie różnych spraw,
- udzielanie wsparcia emocjonalnego i motywowanie klientów do działania,
- przyczynianie się do wzmacniania zdolności i umiejętności klientów w pokonywaniu trudności,
- prowadzenie poradnictwa rodzinnego, wychowawczego i zawodowego,
- organizowanie społeczności lokalnej,
- współuczestniczenie w opracowaniu i wcielaniu w życie programów pomocy na poziomie regionalnym i lokalnym,
- prowadzenie współpracy z innymi specjalistami w celu przeciwdziałania dysfunkcjom i patologiom społecznym,
- uczestniczenie w badaniach problemów społecznych,
- tworzenie nowych form pomocy,
- ewaluowanie programów pomocy,
- przydzielanie świadczeń i zasiłków społecznych,
- systematyczne dążenie do podnoszenia jakości usług,
- doskonalenie kompetencji zawodowych poprzez uczestnictwo w różnych formach szkolenia i samokształcenie¹⁰.

Nie są to wszystkie oczekiwania kierowane w stronę pracowników socjalnych, a jedynie te, które wydają się główne. Nie wspomniałam jeszcze o tym, że pracownicy socjalni zajmują się grupami społecznymi obciążonymi czynnikami ryzyka. Mają realizować wymienione wcześniej zadania w kontakcie indywidualnym i grupowym w pracy z:

- osobami uzależnionymi od alkoholu, leków, narkotyków, hazardu, seksu,
- osobami współuzależnionymi,
- osobami bezdomnymi,
- osobami bezrobotnymi,
- sprawcami i ofiarami przemocy w rodzinie,
- osobami z kryminalną przeszłością,
- osobami zaburzonymi lub chorymi psychicznie,

¹⁰ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej...; J. Brągiel, *Wokół etyki zawodu pracownika socjalnego*, [w:] *Wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*, red. J. Brągiel, A. Kurcz, Opole 2002, s. 69; J. Mikulski, *Zawód – pracownik socjalny*, „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, Biuletyn TWWP, 1978, nr 6/76/XVIII, s. 11; D. Becelewska, *Wsparcie emocjonalne w pracy socjalnej*, Katowice 2004; K. Czekaj, A. Niesporek, K. Wódz, *Przeobrażenia pomocy społecznej w Polsce a potrzeby edukacji w obszarze pracy socjalnej*, [w:] *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*, red. E. Marynowicz-Hetka, A. Wagner, J. Piekarski, Katowice 2000; *Wieloaspektowość pracy socjalnej*, red. B. Wojtasik, Wrocław 2009; *Służby socjalne, społeczne i zatrudnienia*, [w:] *Przewodnik po zawodach*, t. 2, MGPIPS, Warszawa 2003, s. 491-499 itp.

- osobami chorymi somatycznie,
- osobami niepełnosprawnymi,
- osobami niewydolnymi wychowawczo,
- osobami osieroconymi,
- osobami starszymi,
- osobami samotnymi,
- osobami ubogimi,
- osobami przeżywającymi kryzys,
- osobami przeżywającymi żalobę,
- imigrantami, uchodźcami¹¹.

Uzyskanie uprawnień do udzielania pomocy różnym grupom potrzebujących, w zakresie tak wielu problemów wydaje się bardzo trudne¹². Wątpliwe jest, czy absolwent cyklu trzyletnich studiów licencjackich posiada na tyle rozległą wiedzę i umiejętności, by odpowiednio realizować i prowadzić działania pomocowe. Utrudnienia, którym musi sprostać pracownik socjalny, realizujący swe obowiązki i czynności zawodowe, mieszczą się na granicy absurdu, co ilustruje wiele przykładów z literatury oraz z życia codziennego.

Kilka lat temu opracowano standardy kształcenia dla kierunku praca socjalna, które stanowią podstawę przygotowania osób do wykonywania zawodu pracownika socjalnego. Wydaje się, że praca socjalna staje się obszarem, który na poziomie teoretycznym i praktycznym przeżywa obecnie rozkwit. Przede wszystkim przyczyniają się do tego głębokie zmiany na płaszczyźnie polityczno-gospodarczej i pojawiające się wraz z nimi problemy społeczne. Odzwierciedleniem tego stanu rzeczy jest szybko zmieniająca się sytuacja człowieka w wielu sferach życia – bytowej, rodzinnej, zawodowej. Komplikowanie się ludzkiej egzystencji w rozwijającym się społeczeństwie skutkuje – poza podnoszeniem się poziomu jakości życia pewnej części obywateli – zagrożeniami społecznymi dotyczącymi wiele jego grup. Pogłębianie się różnic społecznych między ludźmi łatwiej odnajdującymi się w nowych warunkach, a osobami przeżywającymi

¹¹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej...; *Służby socjalne, społeczne...*, s. 491-499; M. Winiarski, *Wielowymiarowość zjawiska pomocy międzyludzkiej*, „Auxilium Socjale” 2005, nr 2, s. 29-50.

¹² Myślenie o możliwościach pomagania ludziom w poradnictwie i psychoterapii opiera się na odmiennych zasadach. Uznaje się, że poziom skomplikowania ludzkich spraw jest tak duży, że kształcenie osób profesjonalnie zajmujących się tego rodzaju oddziaływaniem wymaga wyspecjalizowania się w obszarze konkretnych sytuacji życiowych jednostek i ich problemów. Psycholodzy i pedagodzy w trybie studiów podyplomowych zdobywają dalsze kwalifikacje, aby móc pomagać określonym grupom odbiorców. W instytucjach publicznych często spotyka się opisy działań specjalistów informujące o adresatach i/lub rodzaju świadczonej pomocy, np. psycholog – terapia małżeńska, pedagog – specyficzne trudności szkolne, terapeuta uzależnień, doradca rodzinny itd. W organizacji pomocy społecznej nie uwzględnia się konieczności podziału zadań i obowiązków ze względu na ludzkie sprawy i przede wszystkim realne możliwości udzielania pomocy przez pracowników socjalnych.

trudności adaptacyjne, może przyczyniać się do tworzenia złożonych układów problemów i napięć społecznych. Dlatego obecnie, być może bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, rośnie zapotrzebowanie społeczne na profesjonalną pomoc pracowników socjalnych.

Tak trudnego zawodu nie sposób wyuczyć się w ciągu kilku lat, nawet przy dużym zaangażowaniu i odpowiednich predyspozycjach psychofizycznych. Jest to profesja wymagająca ciągłej pracy nad sobą, niezwyklej odporności psychicznej i doskonalenia znaczących kompetencji na wielu płaszczyznach działania. Myślę, że na nowo należałoby zweryfikować to, co wpisane jest w pracę socjalną, rzeczywiste potrzeby społeczne, sposób myślenia o pomaganiu ludziom, jak również organizację istniejących instytucji, podział pracy, listę czynności zawodowych i zadań poszczególnych osób, reguły panujące w placówkach, kadre zarządzającą, współpracę z władzami lokalnymi i państwowymi.

W dalszej części artykułu proponuję przyjrzeć się wypowiedziom pracowników socjalnych na temat obszarów ich działań, co być może przekona Czytelnika do konieczności zmian w myśleniu o pomocy społecznej.

Absurdy w pomocy społecznej zauważane przez pracowników socjalnych

To, że pomoc społeczna ma charakter wielowymiarowy, nie jest do końca wiadome. Myślę, że mało kto zdaje sobie również sprawę z tego, jak dużą ilością zadań, obowiązków i czynności obarczony jest pracownik socjalny. Opowieści specjalistów na temat ich zawodowych spraw wprawiają nie tylko w zdumienie. Przenoszą wręcz ich słuchaczy lub czytelników w świat irracjonalny.

Hasło *absurd* jak najbardziej pasuje do tego, co pracownicy socjalni ujawnili w wypowiedziach na temat swojej codzienności zawodowej. Znaczenie tego słowa wywodzi się od łacińskiego wyrażenia *obs ordine* – znaczącego *poza porządkiem*. W słownikach językowych można znaleźć następujące wyjaśnienia. Absurd to coś nierzeczywistego, niedorzecznego, surrealistycznego, niezrozumiałego, trudnego do uwierzenia, sprzecznego z prawami logiki, a także coś niestosownego, głupiego, nonsensownego¹³.

W rezultacie można wnioskować, że rzecz absurdalna na poziomie myślenia lub działania nie jest możliwa do utrzymania, gdyż argumenty logiczne bądź istniejące w otaczającej rzeczywistości zasady zweryfikują ją, odsłaniając istnienie „czegoś” poza porządkiem. Ale czy ta zasada sprawdza się w przypadku pomocy społecznej?

¹³ Słownik języka polskiego, t. 1, red. M. Szymczak, Warszawa 1996; Współczesny słownik języka polskiego, t. 1, red. B. Dunaj, Warszawa 2007; Słownik wyrazów obcych, red. I. Kamińska-Szmaj, Wrocław 2001; A. Markowski, Słownik wyrazów obcych i trudnych, Warszawa 2002.

W pomocy społecznej pojęcie absurdu traktuję jako niedorzeczną sytuację, będącą wynikiem mylnych poglądów lub działań osób odpowiedzialnych za kształt lub utrzymywanie niezrozumiałych stanów w pomocy (na poziomie przepisów prawnych, działalności instytucji, zatrudnionych w niej osób lub kooperacji różnych służb), skutkujących utrudnieniem lub uniemożliwieniem organizacji i realizacji odpowiedniego (zgodnego z zasadami pomocy) wsparcia jednostkom bądź grupom społecznym. Absurdami mogą być również nonsensowne zdarzenia czy procesy wywoływane przez klientów pomocy społecznej, wynikające z niewiedzy, postawy roszczeniowej, lenistwa, braku rozwiniętych kompetencji biograficznych.

W wypowiedziach osób badanych wyróżniłam kilka grup absurdów mających miejsce w pomocy społecznej. Poniżej opiszę je, korzystając z powierzonych mi przez pracowników socjalnych głosów¹⁴.

Absurd 1

Ustawowe przeciążenie pracowników socjalnych, czyli dużo biurokracji – mało działań pomocowych

Opisy dotyczące pomocy społecznej i obszarów działań pracowników socjalnych wydają się absurdalne w swoim założeniu. Niektóre zapisy prawne – zdaniem pracowników socjalnych – są nieprecyzyjne, występują też luki w prawie czy też przepisy wykluczające się wzajemnie. Określony w ustawie nadmiar obowiązków i zadań osób pomagających stanowi dla nich duże obciążenie. Jedna ze studentek powiedziała:

Pracuję w zawodzie ponad 20 lat. Oczekiwania od nas są bardzo wysokie. Uznaje się, by pracownik socjalny był urzędnikiem i zarazem by niósł pomoc pedagogiczną, psychologiczną, prawną, terapeutyczną. Inna dodała: Pracownik socjalny musi być każdym: lekarzem, policjantem, doradcą.

Wydaje się, że respondenci moich badań przyzwyczajeni są do tych niedorzeczności, jednak wciąż nie mogą zgodzić z wyznaczonym zakresem działań. Uznają kierowane wobec nich oczekiwania za niemożliwe do spełnienia. Dodatkową komplikacją pozostaje to, że oprócz nadmiaru obowiązków specjaliści czują się przeciążeni liczbą ludzkich spraw.

Z Ustawy o pomocy społecznej wynika, że jeden pracownik socjalny powinien przypadać na 2 tys. mieszkańców, z czego czynnie korzystających z pomocy w takiej populacji jest zwykle 50-70 rodzin. Jak mówią specjaliści:

Mamy pod swoją opieką zbyt dużą liczbę rodzin i w związku z tym nie mamy czasu na dokładne wgłębienie się w ich problemy, a to przekłada się na niską jakość i efektywność naszej pracy.

¹⁴ Nie dokonywałam żadnych zmian leksykalnych i gramatycznych w wypowiedziach osób badanych. Zależało mi, by zachować oryginalny charakter wypowiedzi pracowników socjalnych.

Pracownik socjalny ma taką samą ilość klientów przy stale narastających problemach społecznych. Rozliczany jest z wykonywanej w środowisku pracy socjalnej, która przy pomocy finansowej powinna dać spodziewany efekt. Rzeczywistość pokazuje jednak coś innego, że pomoc finansowa jest, a pracy socjalnej nie ma, bo ilość spraw, terminy, masa papierkowej roboty uniemożliwiają te działania.

Logiczne wydaje się, że pracownik socjalny rozliczany jest za pracę socjalną, jednakże powinno zastanawiać, że ta forma pomocy realizowana jest w sposób marginalny. Potwierdzają to inne wypowiedzi:

Praca socjalna wykonywana jest z doskoku.

Brakuje czasu na głębszy kontakt z samym człowiekiem oraz na dokładną analizę jego sytuacji.

Z wypowiedzi moich rozmówców wynika, że działania prowadzone w ramach etatu służą prowadzeniu innych prac. W takim razie pojawia się pytanie, jakie działania podejmują specjaliści, jeśli praca socjalna stanowi niewielki element ich pracy. Uzyskałam takie oto wyjaśnienia:

Jesteśmy zaprzęgnięci w urzędniczą maszynериę, w której szalenie ważne są papiery, pisma, sprawozdania, ankiety, rejestry, kartoteki klientów itp.

Mierzy się naszą pracą ilością wywiadów zrobionych dziennie i udokumentowanych w odpowiednich formularzach.

Dużo czasu zajmuje nam przygotowywanie kart informacyjnych do sądu, ZUS-u, sprawozdań.

Z opisu sytuacji wynika, że uruchomienie procedur pomocowych wymaga dużej liczby dokumentów i zaświadczeń, a pracownicy socjalni muszą dokumentować wszystko, co dotyczy ich klientów, w godzinach pracy. Sporządzanie raportów, sprawozdań oraz pozostałych dokumentów wypełnia czas, który zdaniem osób badanych mógłby być przeznaczony na pomaganie ludziom znajdującym się w trudnej sytuacji.

Pracownicy socjalni z długim stażem pracy w instytucjach pomocy społecznej zaobserwowali, że osoby przychodzące na stanowisko kierownicze nie są zainteresowane poznaniem specyfiki pracy zespołu specjalistów. Nowa kadra zarządzająca, ich zdaniem, skupia się na zaznaczeniu swojej nadrzędnej pozycji. Moi rozmówcy skarżą się, że każda zmiana kierownika placówki wiąże się z wdrożeniem nowych wzorów pism, a ich obieg nie ulega skróceniu. Jedna ze studentek skomentowała to następująco:

Wolą poprawiać przecinki, wykreślić frazę „Z poważaniem” i zastąpić ją „Z wyrazami szacunku”, niż pochylić się nad sprawą, która dotyczy danego klienta. Nie mieści mi się to w głowie, po prostu nie mieści.

Inne osoby także dzieliły się podobnymi doświadczeniami:

Przecież formy pism, do których przywykliśmy sprawdzały się. Po co je zmieniać? Po co uczyć się nowych?

Kolejny głos:

Dlaczego kierownicy sprawdzają pisma, które dotyczą typowych spraw naszych klientów? Jeśli piszę kolejny raz pismo w podobnej sprawie, nie powinno ono przechodzić przez zwierzchnika. Czy to ma znaczenie, że gdzieś ma być myślak, a gdzieś indziej przecinek?

Kuriozalną sprawą wydaje się nadmierna dbałość kierowników o formalną stronę pism i brak zainteresowania treścią. Poznając bliżej działalność instytucji można odkryć wewnętrzne bariery, które napotykają pracownicy socjalni. Okazuje się, że oprócz wydłużonego obiegu pism, wynikającego z procedur prawnych i instytucjonalnych, rozpatrywanie ich na szczeblu podstawowym może opóźniać organizowanie pomocy osobom potrzebującym. Wieloletni pracownicy socjalni czują się niezręcznie, gdy podważa się ich kompetencje na poziomie sporządzania pism, potrzebują wsparcia ze strony przełożonych w zakresie merytorycznych spraw.

Na podstawie wypowiedzi moich rozmówców można odnieść wrażenie, że nie w pełni rozumieją swoją pracę. Pracownicy socjalni nie do końca wiedzą, co naprawdę leży w granicach ich kompetencji i obowiązków. Obowiązki i zadania ustawowo wpisane w pomoc społeczną, podział i organizacja pracy, nie są – ich zdaniem – sensowne. Brakuje precyzyjnych podstaw prawnych, spójnych i dopełniających się procedur, które umożliwiłyby udzielanie rzeczywistej pomocy i pozwoliłyby na to, by zamiast rejestracji klientów instytucji pomocowych, zakładania teczek indywidualnych bogato archiwizowanych, dochodziło również do działań pomocowych z prawdziwego zdarzenia.

Absurd 2

Pod prąd, czyli zmaganie się pracowników socjalnych z wewnętrznymi barierami w instytucji pomocy społecznej

Pracownicy socjalni stykają się ze światem absurdu, w którym podział pracy i jej organizacja jest trudna do uzmysłowienia, a obszary działań niemożliwe do ogarnięcia. Specjaliści muszą radzić sobie z chaosem wpisanym w ich pracę i dokonać próby zdefiniowania odgrywanej przez siebie roli zawodowej, jak również odnalezienia się w bardzo zhierarchizowanej strukturze, jaką jest system pomocy społecznej w Polsce. Mimo ogromu zadań narzuconych ustawowo, połączenia sprzecznych ról urzędnika i osoby pomagającej, pracownik socjalny ma za zadanie godzić ze sobą te elementy swej niezwykle trudnej pracy. Pracownicy socjalni oczekują i potrzebują wsparcia osób zarządzających instytucjami pomocy społecznej. Czy je otrzymują?

Zdaniem pracowników socjalnych władzę w instytucjach pomocy społecznej sprawują osoby, które nie znają pracy socjalnej. W przekonaniu moich rozmówców osoby

te tworzą dodatkowy chaos i nie próbują wyznaczyć ani dookreślić reguł panujących w danej placówce w zakresie podejmowania działań pomocowych. Na oficjalnych spotkaniach osoby te wysłuchują bolączek pracowników socjalnych i ich pomysłów dotyczących wprowadzania zmian. Jedna ze studentek powiedziała:

Niby nas słuchają, kiwają głowami, obiecują, a potem wychodzą i nic się nie zmienia.

Kolejny pracownik socjalny dodał:

Ile już takich spotkań było? U nas w placówce już nikt nie wierzy, że to coś da.

Zwierzchnicy przyznają rację specjalistom, składają obietnice dotyczące wprowadzenia koniecznych w pomocy społecznej zmian, po czym zapominają o sprawie. Pracownicy socjalni kolejny raz doświadczają rozczarowania. Są zniechęceni i obecnie coraz rzadziej podejmują próby związane z prowadzeniem tego typu rozmów ze zwierzchnikami, gdyż nie wierzą w ich skuteczność. Ważne dla nich sprawy od lat pozostają niezłatwione.

Następnym zjawiskiem, na które zwracają uwagę badani, jest nadmierna kontrola działań pracowników socjalnych. Pracownicy socjalni skarżą się na rozliczanie ich z czasu spędzanego w terenie. Jedna z osób stwierdziła:

Traktuje się nas jak złodziei czasu, kontroluje, sprawdza. Wpisujemy się na listy, gdy wychodzimy w teren i gdy wracamy, choć 5 minut zajmuje przejście z budynku, w którym pracujemy, a tym, w którym znajdują się listy do podpisania. Stawiają nas w kłopotliwej sytuacji.

Z powyższych przykładów wynika, że pracownicy socjalni muszą radzić sobie z osobami, które w miejscu pracy komplikują ich działania. Nie mają pozytywnego nastawienia do stosowanego systemu kontroli. Specjaliści wyrażają żal z tego powodu, że ludzie organizujący pomoc w instytucjach nie zawsze mogą współpracować ze sobą w przyjemniej atmosferze, wspierać się wzajemnie i przyczyniać się do lepszej organizacji placówek. Paradoksalne jest to, że niektórzy współpracownicy odpowiedzialni za dawanie innym wsparcia, sami wobec siebie mogą stosować przemoc.

Kolejna rzecz, z którą muszą się zmagać niektórzy pracownicy socjalni, to mobbing ze strony przełożonych wyrażający się podważaniem ich decyzji o przydzielaniu zasiłków i świadczeń klientom instytucji pomocowej, padającymi pod ich adresem oskarżeniami o niedbałość wobec budżetu ośrodka pomocy czy nawet grożeniem utratą pracy. Jeden z pracowników socjalnych przyznał, że: *Bardziej gnębią nas przełożeni niż klienci.* Inna osoba dodała, że jej przełożona często używa sformułowania: *Czy pani chce tu jeszcze pracować?* Podobno na porządku dziennym podważane są decyzje pracownika socjalnego o przyznaniu lub nieprzyznaniu klientom różnych form pomocy finansowej, materialnej lub niematerialnej. Moi rozmówcy z żalem stwierdzili, że: *Nie możemy podejmować decyzji w sprawie naszych klientów, pomimo naszego przygotowania zawodowego, posiadanego wykształcenia i doświadczeń.* Jak twierdzą specjaliści, stoją za

tym pewne zatargi na poziomie personalnym, chęć pokazania władzy lub próba łagodzenia rozgoryczenia klientów, którzy często bezpodstawnie odwołują się od decyzji. Jedna z osób przedstawiła to następująco:

Świętością jest to, co klienci mówią. Ich skargi, pomimo braku słuszności, rozpatrywane są pozytywnie. Kierownik ośrodka przychyła się do wyludzania przez klienta zasiłku. Działa niezgodnie z prawem.

Inna osoba dodała:

Kierownicy ośrodków pomocy cenią terminowość, kompletność dokumentacji dołączonej do podjęcia decyzji o przyznaniu lub odmowie świadczeń oraz zadowolenie klientów w większości uzależnionych od pomocy finansowej.

Pracownicy socjalni muszą także tłumaczyć się z tego, dlaczego klienci wyrażają swoje niezadowolenie. Niekiedy stają w tej sprawie przed komisją.

Dużym zaskoczeniem dla mnie jako badacza były informacje o niezadowoleniu klientów z powodu otrzymywanej formy pomocy. Jedna z pań opowiedziała o akcji rozdawania produktów spożywczych:

Wśród osób ubogich nie cieszą się popularnością kasze, mąka, makarony, a produkty, które można sprzedać. Bywa, że klienci nie chcą brać zapasów żywności do domu, dajemy im na siłę.

Inna osoba dodała:

Bezrobotni nie chcą korzystać z darmowych szkoleń, a jak się zapiszą to opuszczają zajęcia, przynoszą zaświadczenia lekarskie, czasami także komuś uda się zdobyć zaświadczenie o całkowitej niezdolności do pracy.

Inna osoba odpowiedziała:

W pomocy społecznej istnieje ryzyko – pracownik socjalny może za bardzo pomóc. Niektórzy klienci traktują nas jak intruzów. Czują się przez nas osaczeni, gdy pytamy, czego im potrzeba.

Z powyższych wypowiedzi można wywnioskować, że orientacja pracowników socjalnych w zakresie rzeczywistych potrzeb klientów nie jest pełna, jak również to, że nie wszyscy klienci chcą odmiany swojego położenia życiowego. Osoby potrzebujące wsparcia wydają się uzależnione od pomocy materialnej i finansowej, a motywowanie ich do działań nie przynosi spodziewanych efektów.

Zdaniem pracowników socjalnych zdarzają się sytuacje, w których osoby żyjące w trudnych warunkach bytowych dostają małe wsparcie finansowe lub materialne bądź też spotykają się z odmową przydzielenia tego rodzaju pomocy. Dzieje się tak najczęściej w pierwszym półroczu, ze względu na narzucone przez kierowników rygory w zakresie kontrolowania całorocznego budżetu danej instytucji pomocowej. W drugiej połowie roku przydzielane są zasiłki i świadczenia większej grupie osób zwracających się po

pomoc z uwagi na powstające w kasie zapasy finansowe. Jedna z moich rozmówczyń powiedziała:

Pieniądze trzeba wydać do końca roku – oszczędzamy przez większą część roku, a w grudniu rozdajemy pieniądze na potęgę.

Osoba reprezentująca inną instytucję dodała:

Pod koniec roku kalendarzowego, kiedy to konieczne jest zamknięcie budżetu, regułą jest przyznawanie pieniędzy nawet tym, którym się pomoc nie należy. Szukamy klientów, którym można przekazać środki np. na wyposażenie mieszkań – zakupu mebli, sprzętów gospodarstwa domowego, sprzętu AGD. Dochodzi wtedy do „sztucznego produkowania potrzeb klientów”. Jest to moim zdaniem nieekonomiczne gospodarowanie środkami publicznymi i sprawia, że klienci przyzwyczajają się do tego, że pomoc społeczna jest w stanie zabezpieczyć ich wszystkie potrzeby, nie tylko te podstawowe, przy jednoczesnym znikomym ich udziale.

Z wypowiedzi pracowników socjalnych wynika, że pieniądze bądź dobra materialne nie zawsze trafiają do najbardziej potrzebujących. Niedorzeczne w pomocy społecznej wydaje się początkowe nadmierne oszczędzanie, a później rozdawanie pieniędzy państwowych klientom przez pracowników socjalnych. Działają oni zgodnie z wytycznymi swoich przełożonych, którzy rozliczani są za zarządzanie środkami powierzonymi przez gminy. Zarówno niedostatki w budżecie instytucji, jak i niewydane pieniądze świadczyłyby o niewłaściwym kontrolowaniu wydatków. Jak tłumaczą tę sytuację pracownicy socjalni, przyznane kwoty na kolejny rok byłyby mniej korzystne. Istnieje jednak druga kwestia, w związku z którą przytoczyłam wypowiedź. Co dzięki takiej formie pomocy uzyskują klienci? Czego się uczą? Jaką postawę życiową rozwijają? Pracownik socjalny podzielił się swoją refleksją: *Podświadomie i świadomie utrwalamy bezradność naszych klientów.*

Dotychczasowa formuła pracy prowadzi do nadmiernego eksploatowania zasobów pracowników socjalnych i jednocześnie do zniszczenia sił wewnętrznych, których regeneracja przy obecnym obciążeniu nie wydaje się możliwa. Świadczy o tym chociażby pełny etat pracownika socjalnego, który wynosi 40 godzin w tygodniu. W innych zawodach pomocowych (pedagog, psycholog, doradca, psychoterapeuta), w których pracuje się z osobami znajdującymi się w trudnym położeniu życiowym, dzienny dyżur osób zatrudnionych rzadko przekracza wymiar 4 godzin, a w przypadku omawianej grupy zawodowej jest to 8 godzin dziennie. W poradniach pełny etat to 20 godzin tygodniowo, z kolei przysługujący urlop w roku to 6 tygodni. Pracownicy socjalni, jak już pisałam, pracują 40 godzin w tygodniu, a przysługujący im urlop liczy 26 dni. Osoby z pięcioletnim stażem pracy mogą ubiegać się o 10 dni dodatkowego urlopu raz na dwa lata. Badani pracownicy socjalni często nie otrzymują urlopu w jednym cyklu. Przeważnie jest on dzielony na dwutygodniowe okresy, w których przez pierwszy tydzień na ogół nie mogą przestać myśleć o swoich podopiecznych i prowadzeniu ich spraw.

Pomoc ludziom wywodzącym się ze środowisk najbardziej zaniedbanych, dysfunkcyjnych, patologicznych, potrzebujących pracy od podstaw na poziomie uznania przez nich swoich praw do godnego życia, nabywania elementarnych umiejętności życiowych, przekładających się na usamodzielnianie, wymaga szczególnego przygotowania kadry i dobrze opracowanych długotrwałych procesów pomocy realizowanych przy współudziale różnych specjalistów. Zdaniem osób badanych, uwzględnienie powyższych aspektów pracy powinno przyczynić się do poprawienia organizacji i warunków pracy tej grupy zawodowej, sprzyjających ochronie potencjału fizycznego i psychicznego pracowników socjalnych. Brakuje jednak zjednoczenia się środowiska i wywalczenia sobie większych praw.

Absurd 3

Niesienie pomocy z narażeniem życia i zdrowia, czyli brak ochrony dla pracowników socjalnych

Głosy pracowników socjalnych świadczą o tym, że w kontakcie z beneficjentami może dochodzić do sytuacji narażania własnego zdrowia lub/i życia. Z doświadczeń badanych osób wynika, że ponoszą oni straty psychiczne związane z przeżywaniem lęku i stresu, gdy przebywają w środowisku osób chorych psychicznie, agresywnych, zaburzonych seksualnie czy tych z kryminalną przeszłością. Istnieje możliwość zabezpieczenia się w sytuacji szczególnie trudnej. Pracownik socjalny może w formie pisemnej, z odpowiednim wyprzedzeniem poprosić o wsparcie policji czy straży miejskiej bądź też drogą mniej formalną zorganizować sobie zabezpieczenie w postaci innego pracownika socjalnego. Bywają jednak sytuacje, w których działać trzeba natychmiastowo lub w których osoba szczególnie niebezpieczna nie została jeszcze zdiagnozowana.

Praca w terenie wymaga dużego ryzyka, a konieczność prowadzenia wywiadu w miejscu zamieszkania klienta stwarza duże zagrożenie. Pracownicy socjalni są świadkami scen przemocy i tragedii rodzinnych. Te niezwykle trudne przeżycia, zdaniem badanych, zapadają głęboko w ich psychice. Niektóre osoby po takich doświadczeniach korzystają ze wsparcia psychiatrycznego. Zdarzają się również sytuacje (na szczęście sporadycznie), w których mieszkaniem danego domu po przyjeździe pracownika socjalnego zamyka za nim drzwi na klucz, straszy, że już stamtąd nie wyjdzie, kładzie nóż na stole czy przystawia pracownikowi broń do skroni. Koszty psychiczne związane są także z niezadowolaniem okazywanym przez klientów i ich reakcjami w postaci ubliżania, oskarżania i obwiniania za niepowodzenia, składania skarg, odmawiania współpracy w zakresie rozwiązania ich problemów.

Pracownicy socjalni działający w środowiskach niezwykle zaniedbanych narażeni są na choroby zakaźne (bakteryjne i wirusowe), jak również na przykre widoki i zapachy. Istnieje także niebezpieczeństwo związane z przenoszeniem insektów. Studenci

pytani o procedury ochronne powiedzieli, że obecnie takich nie ma. Wspominają pewien krótki okres w ich pracy, gdy dostawali środki pozwalające zachować większą higienę (maseczki, rękawiczki ochronne, chusteczki dezynfekujące). Mówią, że starają się chronić siebie we własnym zakresie:

uczymy się zabezpieczać siebie, jesteśmy do tego przyzwyczajeni, ale przydałyby się nam szkolenia z samoobrony i środki ochronne, które teraz kupujemy z własnych pieniędzy.

Respondenci pytani o profilaktykę w aspekcie wypalenia zawodowego i dbałość o higienę psychiczną w pracy opowiadają, że próbowano wprowadzić zajęcia superwizyjne po godzinach pracy. Pracownicy socjalni pracują jednak osiem godzin dziennie; bywa, że zmuszeni są zabrać do domu dokumenty, których nie zdążyli wypełnić w czasie pracy. Są to osoby posiadające własne rodziny, trudno jest im korzystać z dodatkowych form wsparcia w czasie wolnym. Przyznają, że często brakuje im siły, by brać udział w takich zajęciach i rozmawiać o trudnych doświadczeniach zawodowych. W niektórych placówkach w godzinach pracy specjalistów na dyżurze czuwa zatrudniony na etacie psycholog, do którego można zwracać się w różnych kwestiach. Badani zwrócili uwagę na fakt, że osoba prowadząca taką pomoc dla specjalistów nie powinna być pracownikiem tego samego ośrodka pomocy. Mówią, że *trudno jest zwierzać się komuś, kto jest członkiem zespołu pracowniczego.*

Absurd 4

Wygórowane oczekiwania klientów, czyli wysokie żądania i mało pracy własnej

Z wypowiedzi osób badanych wynika, że oczekiwania społeczne w zakresie niesienia pomocy przez pracowników socjalnych są bardzo duże. Specjaliści przyznający świadczenia, zasiłki i pomoc materialną mają okazywać zrozumienie, uczyć nowych wzorców działania, zapobiegać wszystkim dramatом życiowym i ludzkim tragediom, być w każdej chwili gotowi do udzielenia wszelkiej możliwej pomocy, w postaci różnych form świadczonych w ośrodkach. Jak zażartowała jedna ze słuchaczek: *Pracownik socjalny ma być połączeniem Matki Teresy i Spidermana, ma być zawsze zwarty i gotowy na wszystko.* Oczekiwania wobec pracowników socjalnych są bardzo szerokie, jednak klienci pomocy społecznej najczęściej spodziewają się poprawienia ich sytuacji bytowej, przy niewielkim lub żadnym zaangażowaniu ich samych.

Zdaniem pracowników socjalnych klienci skoncentrowani są na pozyskiwaniu finansowego lub materialnego wsparcia w instytucjach pomocy społecznej. Jedna z moich rozmówczyń twierdzi, że

ludzie nie chcą żyć bez korzystania ze świadczeń i zasiłków, pragną przede wszystkim finansowego wsparcia, a wszystkie próby aktywizowania ich kończą się fiaskiem. Naprawdę tylko nieliczne

przypadki pracy z klientem dają pozytywne skutki i widać wówczas efekty profesjonalnej pracy socjalnej.

Z doświadczeń pracowników socjalnych wynika, że efektywność działań pomocowych w odniesieniu do wkładu ich pracy jest często odwrotnie proporcjonalna. Specjaliści mówią:

Mamy do czynienia z błędnym kołem biedy, bezrobocia i brakiem podstawowych aspiracji życiowych.

Beneficjenci pomocy społecznej nie oczekują darmowych form edukacyjnych (kursów, szkoleń), uczenia się nowych sposobów myślenia i działania. Wykazują postawę roszczeniową i są bierni w obliczu proponowanych zmian i koniecznych działań. Jedna ze studentek mówi o tym zjawisku tak:

Często widać, że cel jakim jest pomoc nie został zrealizowany, nawet po długotrwałych staraniach. 90% osób korzystających z pomocy nadal z niej korzysta. Jest to ewidentnie wina tak funkcjonującego systemu pomocy. Osoby wracają, gdy brakuje im żywności czy opału.

Podobno zdarzają się również sytuacje, w których podopiecznemu przysługuje prawo do uzyskania wielu form pomocy finansowej i materialnej. W rezultacie klient korzysta na przykład z zasiłków okresowych, świadczeń rodzinnych i alimentacyjnych, dodatków mieszkaniowych, pobiera również bony obiadowe, których łączna wartość przekracza miesięczne wynagrodzenie pracownika socjalnego. Istniejące od lat formy finansowego i materialnego wspierania ludzi pozostających w trudnej sytuacji oraz mentalność społeczna ukształtowana tak, by pozyskiwać zasiłki i świadczenia z budżetu państwa, utrudniają wprowadzanie potrzebnych zmian organizacyjnych w pomocy społecznej.

Z analizy wypowiedzi pracowników socjalnych wynika, że zdają sobie sprawę z tego, że dobrze byłoby, gdyby organizowana pomoc była rozwijana głównie na poziomie udzielania wsparcia psychicznego, a materialne formy zostałyby znacznie ograniczone i wyraźnie od siebie oddzielone w instytucjach pomocowych. Z opowieści specjalistów wynika, że roszczenia klientów mogą być o wiele dalej idące. Podobno pracownicy socjalni otrzymują absurdalne prośby od klientów dotyczące między innymi: zniesienia walizek na dół, zawieszenia firanek, uspokojenia szczekającego psa sąsiada, zaopiekowania się kotem sąsiadki przebywającej w szpitalu, odetkania spłuczki, naprawienia odrywającej się rynny czy uszkodzonego dachu, usunięcia awarii instalacji elektrycznej.

Absurd 5

Wykonywanie czynności spoza absurdalnie długiej listy zadań, czyli wielokrotne przekraczanie granic kompetencji zawodowych

Zaskoczenie mogą budzić zadania, których pracownicy socjalni podejmują się, wykraczając poza i tak bardzo rozbudowaną listę czynności zawodowych i obowiązków. Do niektórych z nich są zmuszeni, inne wykonują ze względu na poczucie zależności od innych służb publicznych, w związku z czym przystają na dodatkowe działania bądź podejmują pewne inicjatywy, które wynikają z ich osobistego zaangażowania w pomoc społeczną.

I tak wśród zadań obowiązkowych można wskazać na przykład konieczność szacowania strat w budynku uszkodzonym przez żywioły – ulewę, wicher lub powódź, ocenianie stanu zdrowia fizycznego i psychicznego klientów pomocy społecznej, kontrolowanie pracy opiekunek środowiskowych czy sprawdzanie poziomu usług firm pogrzebowych, które wygrały przetarg na organizację pochówku dla klientów ośrodków pomocy społecznej, oraz potwierdzenie w dniu pogrzebu tożsamości osób zmarłych, najczęściej samotnych, bezdomnych lub bezimiennych.

W niektórych domach pomocy społecznej pracownicy socjalni zmuszeni są do przejścia szkolenia w zakresie obsługi kas fiskalnych, a w przyszłości do wystawiania paragonów i faktur mieszkańcom placówek. Bywa, że pracownicy socjalni rozładowują, wydają, a następnie rozliczają kilka ton żywności pozyskanej w zbiórkach. Do czynności nieobowiązkowych, ale znaczących przy podejmowaniu współpracy z innymi instytucjami, na przykład służbami medycznymi lub policją, należy identyfikacja trafiających do szpitala, a nieposiadających dokumentu tożsamości osób chorych, jak również ciał zmarłych pozostających w prosektorium.

Odczuwając wewnętrzną potrzebę, niektórzy pracownicy socjalni z własnych pieniędzy dokonują zakupów spożywczych, wykupują lekarstwa, przeprowadzają zbiórki odzieży dla swoich podopiecznych, podwożą ich do punktów medycznych czy przypominają o terminie badań lekarskich.

Wydaje mi się, że przeciążenie obowiązkami utrudnia pracownikom socjalnym wyznaczenie i chronienie granic własnych działań zawodowych. Możliwe jest też, że specjaliści od lat stykający się w swojej pracy z lukami prawnymi i organizacyjnymi nie są w stanie skutecznie ograniczać zakresu przypadających na nich działań i realizować istoty swego zawodu, jaką jest praca socjalna.

Podsumowanie

Codzienne odnajdywanie się pracowników socjalnych w działaniach placówek pomocowych stanowi dla osób reprezentujących tę grupę zawodową duże wyzwanie. Zadaniem

specjalistów jest godzenie wielu sprzecznych ze sobą obowiązków wpisanych w ich profesję, tworzenie różnych form pracy dostosowanych do potrzeb klientów i pokonywanie trudności wynikających z ustawowo czy instytucjonalnie narzuconych procedur. Zadają sobie pytanie: czy opisany świat pomocy społecznej, istniejący w takiej postaci, da się uprościć i znormalizować? Potrzeby społeczne w zakresie korzystania z pomocy są olbrzymie. Jednakże poprzez niewłaściwą organizację pracy dotyczącej udzielania wsparcia, wielu pracowników socjalnych nie realizuje swoich celów.

Przedstawiona analiza wypowiedzi osób badanych jest tylko niewielką częścią doświadczeń zawodowych pracowników socjalnych. Będąc osobami znającymi dobrze rzeczywistość swojej pracy, sami posiadają interesujące pomysły na wprowadzenie zmian. Pomoc społeczna wymaga ich wiele, lecz nie muszą być to zmiany radykalne. Dopuszczenie do głosu refleksyjnych praktyków, przejętych losem innych ludzi, świadomych własnych ograniczeń i barier instytucjonalnych, mogłoby być istotnym punktem odniesienia w reformowaniu przestarzałych założeń dotyczących pomagania, wypracowanych w minionym ustroju społeczno-politycznym.

Myślę, że prowadzenie regularnych badań jakościowych w tym obszarze pozwoli lepiej zrozumieć położenie osób zatrudnionych w instytucjach pomocy społecznej i może stać się znaczącym źródłem rozumienia kierunku zmian prowadzących do podniesienia poziomu usług pomocowych i redukcowania przynajmniej części obecnych w niej dzisiaj absurdów.

‘WATER TOO DEEP’ – ABSURDITIES IN SOCIAL WELFARE PERCEIVED BY SOCIAL WORKERS

Summary

On the basis of opinions provided by social workers the authoress presents absurdities regarding social welfare perceived by specialists in their everyday professional practice. The authoress confronts the image of the social worker profession that emerges from the *Act on Social Assistance* with the literature on the subject and practitioners' experience, which involves performing numerous tasks, accommodating many contrary duties and overcoming many difficulties in the daily practice that result from legally and institutionally imposed procedures. The authoress selects five absurdities concerning the areas of assistance in social work as provided by the specialists: statutory overload of tasks and functions of the social worker profession; creation of internal barriers in social welfare institutions; lack of health care and no protection of social workers' lives; overload of excessive social expectations; and passing the limits of one's own professional competencies.

Keywords: social welfare, social work, social workers, absurdity

DYSKURS

interkulturowy

Stefii Robak, Isabel Sievers

O ZWIĄZKACH RÓŻNORODNOŚCI ORAZ KULTUR UCZENIA SIĘ W ŚWIECIE PRACY*

Mobilność i migracja, starzenie się społeczeństwa oraz nowe modele życia i pracy zmieniają niemieckie społeczeństwo, a szczególnie świat pracy. Jednocześnie globalizacja i internacjonalizacja zmuszają, przede wszystkim przedsiębiorstwa i organizacje, do zajęcia się różnorodnością, zwłaszcza w kontekście globalizacji rynków, które powinny jak najszerzej obejmować różne grupy ludności. Z kolei procesy modernizacji i sukcesywna transformacja kapitalistycznych struktur pracy wpływają na możliwości rozwoju i utrzymania zdolności wykonywania zawodu oraz zdolności zatrudnienia, niosąc dalekosiężne konsekwencje dla świata pracy oraz dla dalszego rozwoju struktur i form pracy.

Na tym tle pojawia się pytanie, jakie wyzwania w radzeniu sobie z różnorodnością (Vielfalt) stają dziś przed instytucjami i przedsiębiorstwami. Jakie szanse stwarza różnorodność (Diversität) kulturom uczenia się i kulturom organizacji? Jakie strategie i warunki ramowe potrzebne są, by wspierać różnorodność (Vielfalt) i indywidualność jednostki, a przy tym jak tworzyć jak najlepszy inkluzyjny dostęp do edukacji i świata pracy dla wszystkich? I jakie skutki ma to, że ta różnorodność nie jest w wystarczającym stopniu rozpoznana i uznawana? Tymi pytaniami zajmuje się niniejszy artykuł, w którym przyglądamy się aktualnym trendom w kontekście internacjonalizacji rynków pracy, jak i dyskusji wokół zarządzania różnorodnością (Diversity Management). Jednocześnie zawiera on konkretne propozycje kształtowania wrażliwych na różnorodność (diversitätssensibel) kultur uczenia się i kultur organizacyjnych, ponieważ wymagania wobec edukacji, uczenia się i kwalifikacji należy od nowa rozważać z punktu widzenia różnorodności¹.

* Oryginalny tytuł tekstu: *Zum Zusammenhang von Diversität, Anerkennung und Lernkulturen in der Arbeitswelt*.

¹ Autorki są członkami Arbeits- und Forschungsschwerpunktes Interpäd (Interkulturelle Pädagogik) i podchodzą do tematu w przecięciu perspektyw pedagogiki interkulturowej, nauk o edukacji, analizy socjologicznej edukacji dorosłych. Odnoszą się do różnicy kulturowej (*Differenz*), zróżnicowania (*Diversität*) i edukacji, by umożliwić opisanie ich w nowy sposób.

(Brakujące) Uznanie dla różnorodności w świecie pracy

Uznanie różnorodności w świecie pracy odgrywa ważną rolę dla rozmaitych form i sytuacji migracyjnych, jak również dla multikulturowych zespołów w kontekście pracy. Dotyczy ona wszystkich organizacji, przedsiębiorstw i w coraz większym stopniu sektora usług, szczególnie na przykład opieki. Uznanie różnorodności potrzebne jest w formach i strukturach pracy, we współpracy, w kontakcie z klientami, pacjentami, a zwłaszcza w sferze rozwoju osobistego i możliwości rozwoju kompetencji, przyznawanych wszystkim grupom. Kultury organizacyjne i kultury uczenia się zazębiają się ze sobą w obszarze określonych decyzji, form interakcji i struktur wsparcia.

Interpretacje uznania lub nieuznania różnorodności pojawiają się w aktualnych debatach polityki edukacyjnej, w Republice Federalnej Niemiec, na przykład w odniesieniu do rekrutacji wysoko wykwalifikowanych pracowników z zagranicy. Traktowano ją ostatnio jako szczególnie ważną. Rozpoczęła się wraz z „Inicjatywą zielonej karty” („Greencard – Initiative”) za kanclerza Gerharda Schrödera w roku 2000 i wprowadziła tak zwaną zmianę paradygmatu w niemieckiej polityce migracyjnej i integracyjnej². W centrum tej zmiany, która była i jest motywowana głównie względami ekonomicznymi i demograficznymi, znalazła się i znajduje „walka o najlepsze głowy” (Kampf um die besten Köpfe) w międzynarodowej konkurencji. Umowa pokoleń wydaje się w Niemczech słabnąć i potrzebni są młodzi, wykwalifikowani imigranci, by kraj nie pozostał w tyle w międzynarodowej konkurencji. Spojrzenie na współczesne media drukowane – na przykład na „Die Zeit” – przynosi dowody tej sytuacji: „Brak fachowców – szef agencji pracy domaga się dwóch milionów imigrantów” głosi nagłówek artykułu z 14 maja 2011, w którym wskazuje się na to, że „bez celowej migracji nie damy rady”³.

Jednakże w ramach tych dyskursów przeoczona zostaje sytuacja samych imigrantów żyjących już od dawna w kraju. Mimo wciąż podkreślanego braku specjalistów kompetencje wysoko wykwalifikowanych imigrantów/imigrantek często nie są w Niemczech uznawane. Nawet jeśli można zaobserwować, że uwarunkowana migracją różnorodność jest bardziej ceniona w ostatnich latach, to wydaje się, że duży potencjał tych osób jeszcze „leży odłogiem”, co ostatnio jasno wykazały badania Arnda-Michaela Nohla⁴. Różne studia pokazują, że w Niemczech możliwości, jakie daje różnorodność, nie są wykorzystywane w wystarczającym stopniu. Postawy przedsiębiorstw wobec potencjału

² H. Griesse, I. Sievers, *Bildungs- und Berufsbiografien hochqualifizierter Transmigrant/innen*, „Aus Politik und Zeitgeschichte” 2010, nr 15, s. 46-47. November 2010: Anerkennung, Teilhabe, Integration; Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, s. 22-28.

³ <http://www.zeit.de/wirtschaft/2011-05/weise-bundesagentur-einwanderung> [dostęp: 25.06.11].

⁴ Por. *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*, red. A.-M. Nohl u.a., Wiesbaden 2010.

imigrantów/imigrantek badane są aktualnie przez ośrodek badawczy „Interkulturelle Kompetenz” Wyższej Szkoły Zawodowej w Kolonii oraz Instytut Klaus Novy (Klaus Novy Institut)⁵. Badania Uniwersytetu w Konstancji pokazały zaś, że „przy rekrutacji tureckie lub turecko brzmiące nazwiska wpływają negatywnie na decyzje pracodawcy”⁶. Wielu spośród tych imigrantów rozważa przeprowadzkę do kraju swoich przodków, gdzie ich umiejętności umożliwią im karierę, której tu im się odmawia. Częściowo osoby te nie wracają do swojego kraju, lecz emigrują, gdyż większość z nich urodziła się w Niemczech lub też spędziła tu przeważającą część swojego życia. Ponieważ nadal utrzymują silne więzi z Niemcami, a ich proces migracji nie zakończył się całkowicie, mówimy w przypadku tej grupy o wysoko wykwalifikowanych lub odnoszących sukcesy edukacyjne transmigrantach/transmigrantkach⁷.

Wyniki badań Isabel Sievers, Hartmuta Griesego i Rainera Schultego dotyczących niemiecko-tureckich transmigrantów/transmigrantek pokazują, dlaczego w Niemczech wykształceni, wysoko wykwalifikowani imigranci opuszczają (niekiedy tymczasowo) kraj⁸. W odpowiedziach na pytanie o motywy opuszczenia Niemiec miesza się w pełni racjonalne rozważania z raczej emocjonalnymi powodami. W aspekcie racjonalnym padają ekonomiczne powody, perspektywa lepszego stanowiska albo szybszego awansu w kraju docelowym. Tak więc perspektywa zawodowa w Niemczech – częściowo mimo promocji – była niepewna u poszczególnych osób. Do tego dochodzą atrakcyjne oferty pracy w Turcji. Silniej emocjonalnie naznaczone były wyjaśnienia odnoszące się do braku uznania dla ich osoby i ich kompetencji w niemieckim społeczeństwie. Imigranci z sukcesami edukacyjnymi byli konfrontowani z tym, że są inni. Mimo matury i akademickiego statusu czuli się w społeczeństwie lub w pewnych jego obszarach wykluczeni, nieprzynależący, a więc subiektywnie niezintegrowani.

Główny problem w kontekście kwestii uznania⁹ wydaje się związany z powszechną świadomością i częścią mediów. Szczególnie decydujący dla kwestii integracji, ekskluzji lub inkluzji czy też przynależenia imigrantów jest stan świadomości obywateli Niemiec, (nie)obecność kultury integracji¹⁰ oraz powszedniego uznania różnorodności (Vielfalt) w kraju przyjmującym imigrantów.

⁵ Por. A. Scheitza, *Kulturelles Kapital liegt noch brach*. Interview in isoplan, „Integration in Deutschland” (AID) 2006, Nr 2.

⁶ Zob. <http://www.aktuelles.uni-konstanz.de/presseinformationen/2010/30/> [dostęp: 25.06.11].

⁷ Za: L. Pries, *Internationale Migration*, Bielefeld 2001.

⁸ I. Sievers, H. Grieser, R. Schulte, *Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien*, Frankfurt am Main 2010.

⁹ Zob. *Das Konzept „Anerkennung“ – der Kampf um Anerkennung*, [w:] I. Sievers, H. Grieser, R. Schulte, *op. cit.*, Kapitel 6.2.

¹⁰ Autorki posługują się tu terminem *Willkommenskultur*. Chodzi o kulturę społeczeństw stwarzających w zamierzony sposób atrakcyjne warunki życia dla imigrantów (Zuwanderer) (przyp. tłumacza).

Przywołane wyniki pokazują, że z jednej strony występują przeobrażenia w światowej gospodarce, globalizacja i dostosowująca się do nich organizacja przedsiębiorstw działających na skalę międzynarodową, które wpływają na zachowania migracyjne ludzi, zwłaszcza osób odnoszących sukcesy edukacyjne, a z drugiej strony istnieje rzeczywisty sposób, w jaki społeczeństwa ze swoimi kulturami uczenia się i organizacji traktują swoich członków. Gdy nie czują się oni w wystarczającym stopniu uznawani, może dojść do (tymczasowej) emigracji. Eksperci spodziewają się trwałej fluktuacji wśród imigrantów.

Przyczynia się do tego też to, iż Niemcy są mniej atrakcyjne dla lepiej wykwalifikowanych nowych imigrantów niż inne porównywalne kraje. Chociaż migracja i różnorodność w międzyczasie stały się normalnością, to instytucje edukacyjne, ale także (małe i średnie) przedsiębiorstwa do tej pory nie zareagowały na nią w wystarczającym stopniu. Są one do dziś w większości jednojęzyczne, monokulturowe i narodowe – wyjątek stanowią tu duże międzynarodowe przedsiębiorstwa (np. te, które podpisały Kartę różnorodności¹¹). Obecnie brakuje aktywnej i motywującej do uczenia się zależności między rzeczywistością edukacyjną i przeobrażającymi się realiami życia w globalizującym się świecie.

Pierwsze impulsy do przezwyciężenia brakującego uznania dla zasobów i potencjałów imigrantów pochodzą z sektora zarządzania różnorodnością (diversity management), który próbuje aktywnie wykorzystać różnorodność w przedsiębiorstwie, temu będzie poświęcona dalsza część artykułu.

Interpretacje koncepcji różnorodności

Pod pojęciem *diversity* (ang.) lub *Diversität* (niem.) rozumie się różnorodność i heterogeniczność ludzi i grup. *Diversity*¹² jednoznacznie sprzeciwia się dyskryminacji na podłożu przynależności płciowej, rasowej, etnicznej, narodowości, wykształcenia, języka, wieku, fizycznych, intelektualnych lub psychicznych ograniczeń, religii lub światopoglądu. W Niemczech do tej pory dominowało pojęcie różnicy kulturowej (kulturelle Differenz), które interpretowane jest wąsko lub szeroko, i które można przedstawić następująco: różnice kulturowe kształtują się podczas socjalizacji w różnorodnych środowiskach i są przyswajane jako formy habitusu i praktyki. Przenikają je kody struktur wartości – dawniej „narodowo-kulturalnych”, które jednak na podłożu

¹¹ Die Charta der Vielfalt / Karta różnorodności to inicjatywa przedsiębiorstw powołana dla wspierania różnorodności w przedsiębiorstwach. Została powołana w 2006 r. przez Dailmer, BP Europa SE, Deutsche Bank, Deutsche Telekom. Wówczas podpisało Kartę 1100 przedsiębiorstw, kolejne mogą podpisywać ją nadal. Zob. www.charta-der-vielfalt.de (przyp. tłumacza).

¹² Autorki posługują się zamiennie niemieckim i angielskim terminem (przyp. tłum.).

procesów modernizacyjnych i transnacionalizacji podlegają procesowi nowego formowania. Pojęcie diversity zakłada uwzględnienie większego zróżnicowania i różnorodności (Differenzierungen und Vielfalt), bierze ono bowiem pod uwagę rozmaite różnice (gender, klasa, rasa, płciowość, niepełnosprawność), a jednocześnie akcentuje niepowtarzalność, wyjątkowość każdej jednostki. W literaturze można dostrzec dwa podstawowe rozumienia tego terminu: po pierwsze różnorodność jest pojmowana jako różnice, a po drugie jako różnice i cechy wspólne. Według Gertraude Krell to ostatnie rozumienie jest pojemniejsze: pojmowanie różnorodności (Vielfalt) jako różnic pomiędzy ludźmi wyjaśnia, że „nie ma dwóch identycznych jednostek, o tyle jesteśmy właśnie wszyscy różni”¹³. Gdy różnorodność pojmowana jest także jako cechy wspólne, to odzwierciedla się w tym fakt, że ludzie zawsze przynależą do grup i że „również w ramach grup są różnice (a pomiędzy nimi cechy wspólne)”¹⁴.

Pojęcie *diversity* pierwotnie stosowane było w koncepcji zarządzania różnorodnością – diversity management¹⁵. Zarządzanie różnorodnością rozpoczęło się jako ruch społeczno-polityczny w USA w latach 60. XX wieku z połączenia ruchu praw kobiet i ruchu praw obywatelskich. W ostatnich dziesięcioleciach rozwinęło się ono także w koncepcję zarządzania przedsiębiorstwem, które uwzględnia różnorodność pracowników i zakłada, że jej wykorzystanie przyniesie pożytek wszystkim zainteresowanym. Przy tym jawi się tu też idea (bardziej) świadomego podejścia do różnorodności w heterogenicznej załodze, która usytuowana jest w kontekście procesów przedsiębiorczości, jak opłacalność i zalety konkurencji. Dopiero w ostatnim czasie koncepcja ta zaczęła przenikać z obszaru zarządzania do innych dyscyplin, jak choćby nauki o edukacji, gdzie między innymi mówi się o pedagogice różnorodności (Diversity Education)¹⁶.

Koncepcja diversity management zajmuje się różnorodnością, heterogenicznością i różnicami w ramach organizacji. Próbuje je w różnych organizacjach uwzględnić w pozytywny sposób, zakłada wykorzystanie odmienności jednostek, kultur, metod czy funkcji do strategicznego rozwiązywania kompleksowych problemów organiza-

¹³ G. Krell, „Personelle Vielfalt in Organisationen” als Herausforderung für Forschung und Praxis, [w:] *Personelle Vielfalt in Organisationen*, red. H. Wächter, München 2003, s. 219-232.

¹⁴ G. Krell, *Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsfaktor*, [w:] *Chancengleichheit durch Personalpolitik: Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen*, red. G. Krell, Wiesbaden 2008, s. 63-80.

¹⁵ N. Pauser, P. Pinetz, *Diversity und/oder Inklusion – Konzepte zur Qualitätsentwicklung in Organisationen?!*, [w:] *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration*, red. J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Tümmeler, H. Tiemann, Bad Heilbrunn 2009, s. 247-253.

¹⁶ Por. A. Prengel, *Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt*, [w:] *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, red. G. Krell i in., Frankfurt am Main 2007, s. 49-67.

cyjnych¹⁷. Główna idea wynikająca z tego to różnorodność i inkluzja jako orientacja organizacji na zróżnicowanie i indywidualność¹⁸. Założenia koncepcji diversity management uwydatniają i wspierają podstawowe zdolności, umożliwiając adekwatne podejście do społecznej różnorodności. Jest to przede wszystkim programowe założenie o powiązaniu rozmaitych wymiarów różnorodności (gender, klasa, rasa, seksualność, niepełnosprawność) i wyeksponowaniu ich pozytywnego potencjału¹⁹. Paul Mecheril wskazuje, że ta koncepcja nie usuwa atrybucji różnic i nie likwiduje dyskryminacji, ale tworzy w organizacjach nowe praktyki, które modelują rzeczywistość w nowy sposób. Ostatecznie chodzi o to, by wnikać w nowe silne wzory interpretacyjne dotyczące różnic (Differenz). Różnorodność pozwala mieć nadzieję na dość pozytywne i oparte na uznaniu atrybucje wobec różnic. Zadanie polega tu na tym, by różnic nie interpretować w kontekście atrybucji deficytów (Defizitzuschreibungen).

Interpretacja różnorodności, gdy jest ona przede wszystkim związana z naukami o edukacji, musi postępować wedle przesłanek etycznych, należy rozumieć ten termin jako wyraz specyficznych dla środowiska form habitusu, których kształtowanie zasilają różne źródła i które przyswajane są w trakcie socjalizacji, kulturalizacji, oraz dalej ewoluują w powiązaniu z biografią i znajdują swój wyraz w formach uczestnictwa w uczeniu się całościowym. Różnorodność objawia się w szerokim spektrum ważnych z punktu widzenia edukacji form wyrazu jednostek (np. emocji lub wzorów emocjonalnych²⁰), w zróżnicowanych praktykach pracy²¹, praktykach kulturalnych, praktykach uczenia się, ale także w zróżnicowanych zasobach wiedzy oraz we wzorach interpretacyjnych.

„Wartość dodana” pojęcia różnorodności (Diversität) polega na tym, że przejmując ono interpretacje różnicy i wprowadza uznanie jako zasadniczą postawę, ugruntowaną etycznie. Obecnie prowadzony jest fundamentalny dyskurs teoretyczny o uznaniu. Krassimir Stojanov²² podkreśla zwłaszcza gotowość do osiągania wyników, przy której uznanie jest niezbędne. Szczególne wyzwanie stawia konieczność ciągłych wysiłków związanych z tłumaczeniem w różnorodnych formach imigracji oraz współpracy w kulturowo wymieszanych kontekstach. Dotyczy to przede wszystkim kulturowych

¹⁷ H.-J. Aretz, K. Hansen, *Diversity und Diversity-Management im Unternehmen*, Münster 2002, s. 8; A. Wetterer, *Gender Mainstreaming u. Managing Diversity. Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik?*, „Die Hochschule” 2003, nr 2, s. 6-27.

¹⁸ M. Stuber, *Diversity: Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern*, München 2004, s. 15.

¹⁹ P. Mecheril, *DOSSIER Managing Diversity – Alle Chancen genutzt? Diversity. Die Macht des Einbezugs*, 2011, http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp.

²⁰ W. Gieseke, *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*, Bielefeld 2007.

²¹ A. Reckwitz, *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen der bürgerlichen Moderne und zur Postmoderne*, Weilerswist 2006.

²² K. Stojanov, *Bildung und Anerkennung*, Wiesbaden 2006.

przekładów (kulturelle Übersetzungsleistungen), generujących nowe znaczenia. Z punktu widzenia teorii edukacji szczególnie ważne jest, by zrozumieć, jak intersubiektywność może wspomagać uznanie dla różnorodności. Znane są odczuwane i konstruowane właściwości obcości, wiemy też, że mogą być tworzone rozmaite wzory interpretacyjne, ujmujące i konstytuujące różnorodność jako obcość²³. Te wzory interpretacyjne mogą zakładać reakcje pomiędzy dystansem, próbą zrozumienia i zawłaszczeniem oraz powodować odrzucenie, przy czym z owych wzorów interpretacyjnych nie korzysta się w sposób refleksyjny. Podejście do różnorodności rozpatrywane w sferze indywidualnej jest kwestią edukacji emocjonalnej²⁴, która prowokuje różnicowanie własnych wzorów emocjonalnych. Pewne interpretacje różnorodności wymagają zrozumienia, jakie jej aspekty wywołują obcość, dają ją odczuć, a jakie zorientowane są na interesy.

Dla świata pracy i pracodawców różnorodność powinna być interesująca, ponieważ do danych struktur kwalifikacji wprowadza ona dodatkowo wiedzę i praktyki, które z kolei reagują na zróżnicowanie rynków, warunki życia i wymagania interakcyjne. Sformułowane przez K. Stojanov²⁵ uznanie dla wysiłków w tłumaczeniu znajduje w świecie pracy odpowiednik, chodzi tu bowiem o permanentne podwyższanie osiągnięć. Zatem dokonania są wprawdzie szczególnie ważne w świecie pracy, ale też musi być tam zrozumienie, że pracownicy nie mogą ich w pełni osiągnąć sami i że w rozwoju kompetencji jednostki nie można pozostawić jej sobie samej²⁶. Różnorodność nie skłania więc do redukcji perspektyw kształtowania kultur uczenia się, lecz do zróżnicowanej perspektywy, która otwiera rozmaite pod względem strukturalnym możliwości uczenia się i kwalifikacji. Perspektywa ta łączy różnorodność jako rosnącą możliwość zróżnicowania form dostępu do edukacji i kwalifikacji dla jednostek z ich różnorodną przynależnością²⁷, podłożem kulturowym, ich potrzebami wiedzy, kwalifikacji oraz celami uczenia się. Wynikające z tego wymagania mają charakter zarówno podstawowy/zasadniczy, gdyż dotyczą postaw etycznych, ale też kompetencyjny, odwołując się bowiem do podstawowej wiedzy. Jak wiadomo profesjonaliści w organizacjach edukacyjnych potrzebują większej wiedzy, aby móc zaplanować i zrealizować edukację, uwzględniając przy tym zdolności do pracy i biorąc pod uwagę aspekt różnorodności.

²³ O. Schäffter, *Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit*, [w:] *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*, red. O. Schäffter, Wiesbaden 1991, s. 11-42.

²⁴ Por. W. Gieseke, *op. cit.*

²⁵ K. Stojanov, *op. cit.*

²⁶ E. Severing, *Wissensmanagement – durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen*, [w:] *Personalentwicklung im lernenden Unternehmen*, red. R. Arnold, E. Bloh, Hohengehen 2001, s. 137-158.

²⁷ Por. P. Mecheril, *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach) Zugehörigkeit*, Münster u.a. 2003.

O kształtowaniu kultur uczenia się dla świata pracy w kontekście różnorodności

Jeśli przyjrzyć się możliwościom uczestnictwa edukacyjnego w formach instytucjonalnych uczenia się całościowego, to okazuje się, że procesy selekcji właściwe systemowi szkolnemu są kontynuowane także w obszarze dalszego rozwoju osobistego i edukacji. Do aspektów socjalizacyjnych dochodzą kolejne, działające selekcyjnie, elementy sytuacji życiowej i sytuacji zawodowej²⁸. W przypadku wielu pracodawców, szczególnie w biznesie, pierwszoplanowe znaczenia dla decyzji edukacyjnych mają ewentualne korzyści. Z punktu widzenia nauk o edukacji należy z jednej strony wskazać na korzyści różnorodności, które trzeba jednak interpretować przede wszystkim jako pożytek w wymiarze społecznym, a nie ekonomicznym. Z drugiej strony należy rozwijać etyczno-normatywne zasady, które konsekwentnie uwzględniają jednostkę i jej rozwój edukacyjny. Kształtowanie instytucjonalnych i organizacyjnych kultur uczenia się tworzy łącznik pomiędzy społeczeństwem, instytucją i jednostką. W kulturach uczenia się instytucje przedstawiają swoją interpretację edukacji i swoje koncepcje dotyczące związku pomiędzy światem pracy i uczeniem się oraz roli, jaką przypisują uczeniu się w świecie pracy. Szczególnie z punktu widzenia różnorodności niezbędna jest podstawowa świadomość, że uczenie się i edukacja powinny być ujmowane szerzej i że nie mogą one być zbieżne wyłącznie z celem bezpośredniego spożytkowania przez organizacje zatrudniające. Taka fragmentaryczna interpretacja dokonywałaby eksternalizacji różnorodności jako czynnika zakłócającego – procesy i interakcje są tu postrzegane jako skomplikowane elementy i próbuje się, na ile to możliwe, „przygładzić” je w jednorodnej kulturze organizacji. Staje się to tym trudniejsze, że struktury i formy pracy podlegają zmianom, a z powodu różnorodności rosną wymogi współpracy z wykorzystaniem wiedzy i komunikacji. Przestrzenie interakcji w organizacjach są automatycznie wypełniane różnorodnością, ponieważ kultura wiąże się z działaniem, myśleniem i językiem²⁹. Różnorodność przenosi kulturę i ją tworzy. Pojęcie różnorodności wskazuje na wagę indywidualnych aktywności, odgrywających tu dużą rolę. Ten proces wzajemnej wymiany różnorodności, który konstruuje rzeczywistość poprzez interakcje i działania³⁰, mógłby w odniesieniu do pracy rozwijać się spontanicznie, bez kontroli, lecz wzrost usług i innowacji w sferze produkcji w szerokim znaczeniu wymaga przyswajania wiedzy. Dla zapewnienia wiedzy z uwzględnieniem różnorodności

²⁸ H. Friebel, *Die Kinder der Bildungsexpansion*, Neuwied 2008.

²⁹ J. Straub, *Lerntheoretische Grundlagen*, [w:] *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis der Hochschulausbildung*, red. A. Weidemann, J. Straub, S. Nothnagel, Bielefeld 2010, s. 31-98.

³⁰ P.-L. Berger; T. Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt am Main 1980.

i kultury potrzebne są kultury uczenia się, które udostępniają potencjał wiedzy i możliwości uczenia się.

Przez kultury uczenia się rozumiemy kompleksowe struktury, miejsca, przestrzenie, warunki, atmosferę i aranżację, które w rozmaitych sytuacjach nauczania i uczenia się przekazują wiedzę. Są one kształtowane w drodze profesjonalnych działań w obszarze zarządzania edukacją, konstruowania programów oraz dydaktycznej aranżacji nauczania i uczenia się, a także rozwijają się w działaniach związanych z uczeniem się i pracą. Jako przestrzenie uczenia się związane z miejscem, stanowią wyraz stworzonej i dostosowanej rzeczywistości nauczania i uczenia się i rozwijają się przez praktyki uczenia się pracowników³¹.

Jeśli dyskutuje się o uczeniu się w odniesieniu do świata pracy, to z punktu widzenia przedsiębiorczości chodzi o poszukiwanie użytecznych zasobów. Jednakże nie należy zapominać o długotrwałej zdolności jednostek do pracy. Oznacza to, że nie można pozwolić, by oparta na wiedzy zdolność wykonywania zawodu uległa osłabieniu. Przyswajana wiedza i rozwijane zdolności są adekwatne do miejsca pracy, ale jednocześnie mogą być przetransferowane w inne konteksty, jak również mogą być rozwijane poprzez uczenie się całościowe. Dopiero ta kombinacja zapewnia zatrudnienie i otwiera przyszłe możliwości, które jednostki same mogą kreować. Przez to realizuje się tożsamość, przynależność i kulturowość, dzięki której człowiek doświadcza i postrzega samego siebie jako aktywną i zaangażowaną część społeczeństwa. Aktywne procesy zdobywania doświadczenia są tu nie do przecenienia.

Podstawą dla rozwoju kultur uczenia się mogłoby być porozumienie co do tego, że wszystkie jednostki mają prawo wykorzystywać i angażować swoje zdolności. Główne ludzkie zdolności należy traktować jako fundamentalne. Martha Nussbaum stworzyła koncepcję zdolności, które postrzega jako normy ponadkulturowe, na przykład:

- zdolność życia,
- fizyczną integralność, to znaczy zdolność swobodnego poruszania się,
- zmysły, wyobraźnię i myślenie, czyli zdolność posługiwania się zmysłami, wyobrażania sobie czegoś, myślenia i wnioskowania, czytania, pisania, zdolność rozumienia podstawowej wiedzy naukowej i matematycznej, posługiwania się politycznymi i artystycznymi środkami wyrazu, oraz – ogólnie – doświadczania przyjemnych doznań,

³¹ W. Gieseke, *Organisationstheoretische Überlegungen zur Lernkultur. Der übersehene institutionelle/organisatorische Faktor im Lernkulturdiskurs. Erscheint*, [w:] W. Gieseke, S. Robak, M.L. Wu, *Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens*, Bielefeld 2009, s. 49-86; S. Robak, *Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen*, [w:] W. Gieseke S. Robak, M.L. Wu, *op. cit.*, s. 119-150.

- uczucia, a więc zdolność budowania więzi i pielęgnowania własnego rozwoju emocjonalnego,
- przynależność, czyli zdolność życia z innymi i dla innych, pielęgnowania kontaktów społecznych, życia w godności i nie bycia dyskryminowanym,
- kontrolę nad własnym otoczeniem, to znaczy zdolność uczestniczenia w decyzjach politycznych, korzystania z prawa politycznego uczestnictwa, zdolność do pracy i wykorzystywania praktycznego rozumu w miejscu pracy³².

Bycie aktywnym uzyskuje wyjątkowe miejsce w tej koncepcji zdolności.

Wytrenowanie kompetencji nie jest wykluczone, ale uczenie się i edukacja nie mogą być do tego zredukowane. Doświadczenia i rozległe podstawy wiedzy także odgrywają tu rolę. Poszczególne organizacje nie mogą jednak realizować kompleksowo uczenia się całościowego w przedstawiony tu sposób, raczej chodzi o szerokie spektrum instytucji, zwłaszcza edukacji dorosłych i edukacji dalszej. Właśnie w przedsiębiorstwach, zależnie od ich wielkości, widoczne są kompleksowe rozwiązania, w których nakładają się oferty formalne, oferty uczenia się w miejscu pracy, uczenie się przez projekty. Pracodawcy w rozmaitych formach organizacyjnych muszą uwzględniać te relacje. Ponieważ praca w projekcie, w multikulturowym zespole staje się coraz ważniejsza, niezbędne jest, by wiedzę związaną z różnorodnością osadzić strukturalnie i merytorycznie w zasobach wiedzy. Dla kultur uczenia się w przedsiębiorstwie stworzyliśmy podejście analityczne, które prezentujemy w tabeli 1³³.

Ten fragment schematu analizy i struktury rozwoju opiera się na założeniu, że wszystkim grupom w przedsiębiorstwie należy zapewnić równowagę w kształcie oferty we wszystkich czterech obszarach. Po pierwsze równowaga w obszarze uczenia się pomiędzy uczeniem się związanym z pracą, zarządzaniem wiedzą, zorganizowanym nauczaniem i uczeniem się, a także indywidualnym wsparciem w karierze (coachin-giem) jest wyrazem pełnego uznania przedsiębiorstwa dla jednostki. Jest to szczególnie ważne z punktu widzenia różnorodności. Kultury uczenia się i związane z nimi kultury organizacji powinny przybierać formy specyficzne dla instytucji. Patrząc z punktu widzenia struktury, oznacza to, że harmonijna kultura uczenia się otwiera te cztery portale uczestnictwa w uczeniu się i kwalifikowaniu. Nikt nie może być wykluczony z powodu różnorodności. Ale jednostka nie może też uzyskiwać dostępu do edukacji i kwalifikacji na przykład tylko w pierwszych dwóch obszarach, gdyż to przede wszystkim trzeci i czwarty w dalszej perspektywie zapewniają struktury profesjonalizmu i umożliwiają procesy uczenia się związane z zatrzymaniem wiedzy, które mogą prowadzić do awansu. Interpretację różnorodności należy ujmować zarówno strukturalnie, jak i merytorycznie

³² M. Nussbaum, *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*, Berlin 2010, s. 112 i n.

³³ Por. W. Gieseke, *Organisationstheoretische...*, s. 49-86; S. Robak, *op. cit.*, s. 119-150.

Tabela 1

Rozwój osobisty / rozwój organizacyjny – struktura rozwoju kultur uczenia się				
Konceptualne obszary działania	praca i uczenie się	zarządzanie wiedzą	zorganizowane nauczanie i uczenie się	indywidualne wsparcie w awansie / coaching
Płaszczyzna zarządzania edukacją i konstruowania programów				
Konceptualne centrum działania	<i>działanie zawodowe i związane z działaniem przetwarzanie doświadczenia</i>	<i>wiedza / informacje zatrzymanie wiedzy (knowledge retention) i generowanie wiedzy</i>	<i>uczenie się transfer wiedzy, refleksyjne przetwarzanie</i>	<i>struktura planowanie kariery, kreowanie miejsca pracy, kreowanie struktur organizacyjnych</i>
Konceptualny cel działania	<i>optymalizacja działania zawodowego przez formy refleksji nad działaniem związanej z doświadczeniami w miejscu pracy</i>	<i>formy i procesy radzenia sobie z wiedzą: generowanie wiedzy, zatrzymanie wiedzy, dystrybucja wiedzy i zastosowanie, zarówno w ramach instytucji, jak i ponad nimi</i>	<i>systematyczne wytwarzanie i przetwarzanie wiedzy: trening dla kontekstów działania, dyspozycje do zachowania</i>	<i>wsparcie w awansie kadr kierowniczych i dalszy rozwój organizacji</i>
Formy wiedzy	<i>milcząca wiedza (implizites Wissen), wiedza doświadczenia</i>	<i>informacja wiedza doświadczenia, wiedza systematyczna</i>	<i>wiedza doświadczenia, wiedza interpretacyjna, wiedza systematyczna</i>	<i>wiedza specyficzna dla określonych środowisk, wiedza doświadczenia, dyspozycje osobowościowe, wiedza systemowa związana z przedsiębiorstwem</i>
Adresaci	<i>pracownicy wykwalifikowani na różnych poziomach hierarchii itp.</i>	<i>kadra menadżerska średniego szczebla, pracownicy wykwalifikowani na różnych poziomach hierarchii itp.</i>	<i>kadra menadżerska średniego szczebla, pracownicy wykwalifikowani na różnych poziomach hierarchii itp.</i>	<i>kadra menadżerska zorientowana na awans, średni poziom</i>
Pozycjonowanie emocjonalne	<i>zaufanie – strach – radość / zainteresowanie – związek – izolacja</i>	<i>zaufanie – strach – radość / zainteresowanie – związek – izolacja</i>	<i>zaufanie – strach – radość / zainteresowanie – związek – izolacja</i>	<i>zaufanie – strach – radość / zainteresowanie – związek – izolacja</i>
Czynnik kulturowy	<i>różnorodność – różnica – transkultura</i>	<i>różnorodność – różnica – transkultura</i>	<i>różnorodność – różnica – transkultura</i>	<i>różnorodność – różnica – transkultura</i>

Źródło: opracowanie własne.

oraz interakcyjnie. Interpretacje pojęcia kultury, różnorodności z jej aspektami różnic i etycznymi przesłankami można pogodzić z teoretycznymi założeniami transkulturowości³⁴ i hybrydyczności³⁵.

Dokonana z punktu widzenia nauk o edukacji interpretacja kultur uczenia się łączy etyczne i dyscyplinowe zróżnicowania (Differenzierungen) wiedzy, zdolności i portale uczestnictwa w edukacji. Ujmuje je w połączeniu z pojęciem różnorodności (Diversitätsbegriff) i konstruuje kultury uczenia się w wymiarze strukturalnym i merytorycznym tak, by zapewnić uznanie jednostki wraz z jej potrzebami działania, rozwoju indywidualnego, profesjonalizmu i zdolności do zatrudnienia oraz zaangażowania politycznego i kulturalnego.

Nadszedł czas, by przewyciężyć zorientowane narodowo kultury uczenia się i organizacji, a doświadczenia i kompetencje związane z migracjami uznać jako przesłanki edukacji oraz kształtować wrażliwe na różnorodność kultury uczenia się.

Tłumaczenie z języka niemieckiego:
Sylvia Słowińska

RELATIONSHIP BETWEEN DIVERSITY, RECOGNITION AND LEARNING CULTURES IN PROFESSIONAL LIFE

Summary

Mobility and migration, an ageing society, as well as new work and life patterns, are exerting a fundamental impact on German society and, in particular, on professional life. Due to the forces of globalisation and internationalisation public institutions and companies are being confronted with a diverse working population. At the same time, the question arises about how employability is shaped by modernisation processes and the resulting transformation of capitalist working structures with some far-reaching consequences on professional lives.

Public institutions and companies thus face the challenge of how to handle diversity. How can learning cultures profit from diversity? Which strategies and what conditions/frameworks are needed to promote diversity and individuality in a way that grants maximum access to education and professional life for all? And what happens if the diversity-aspect is not appreciated sufficiently?

This article tackles these questions by attending to current developments in the context of the internationalisation of job markets as well as diversity management. It explains how diversity-sensitive learning cultures should be organised to meet the new requirements for education, learning and qualification.

Keywords: diversity, diversity education, adult education, immigrants, Germany

³⁴ W. Welsch, *Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften*, [w:] *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*, red. L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer, A. Manzeschke, Frankfurt am Main 2005, s. 314-341.

³⁵ A. Reckwitz, *op. cit.*

Anna Bilon

RÓŻNICOWANIE SIĘ PORADNICTWA KARIERY W KULTURACH

Implikacje zanurzenia poradnictwa kariery w kulturze

Poradnictwo kariery, jak można zauważyć, podlega dwóm pozornie sprzecznym tendencjom/procesom. Pierwszym z nich jest widoczne dążenie do ujednolicania teoretycznych podstaw poradnictwa kariery. Tu za przykład posłużyć może „globalna” zmiana, określona między innymi przez Bożenę Wojtasik i Augustyna Bańkę jako odejście od poradnictwa dyrektywnego¹, lub powszechna wśród badaczy niemalże na całym świecie akceptacja konstruktywizmu, podejścia dialogowego czy narracyjnego². Specyficznym tendencjom do ujednolicania podlegają także działania organizacyjne i praktyka poradnictwa. Dobrym przykładem tego procesu jest obecna na świecie tendencja do podejmowania prób lokowania na stałe poradnictwa w obrębie systemów edukacji³ oraz wysiłki wkładane w zapewnienie możliwości korzystania z pomocy doradców przez osoby dorosłe, a także powszechność stosowania w praktyce poradnictwa na całym świecie pewnych wypracowanych metod i narzędzi pracy, takich jak testy diagnostyczne czy schematy rozmów doradczych.

Warto jednak zauważyć, że już na poziomie relacji teoria – praktyka poradnictwa istnieje pewna sprzeczność, niekoherencja. Badacze poradnictwa w wielu krajach na świecie zwracają uwagę na fakt, że pomimo globalnej zmiany w teorii, którą za Johnem McLeodem można nazwać swoistym „zwrotem narracyjnym”⁴, w praktyce poradniczej doradcy doświadczają wielu trudności w stosowaniu podejścia narracyjnego/biograficznego, nierzadko rezygnując ze stosowania metod opartych na tych podejściach⁵.

¹ A. Bańka, *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych w współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna” 2004, nr 23, t. 2, s. 18; B. Wojtasik, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, Wrocław; zob. też: B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty psychologiczno-pedagogiczne*, Warszawa 1997.

² Por. J. McLeod, *An Introduction to Counselling*, Philadelphia 2003; *Career counseling. Constructivist Approaches*, eds. M. McMahon, W. Patton, New York–Routledge–Madison Ave 2006 i inni.

³ Eurydice, *Poradnictwo zawodowe w kształceniu obowiązkowym w Europie*, Warszawa 2010.

⁴ J. McLeod, *op. cit.*, s. 63.

⁵ Por. M. Szumigraj, *Poradnictwo Kariery. Systemy i sieci*, Warszawa 2011; M. Kupijers, F. Meijers, *Career learning. Research and practice in education*, 's-Hertogenbosch 2009.

W Polsce Marcin Szumigraj nazwał tę tendencję „niespójnością”⁶ teorii i praktyki, natomiast w Holandii badacze używają kategorii „środowiska niesprzyjającego dialogowi” (*non-dialogical environment*)⁷ i w ten sposób chcą znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego podejście narracyjne/dialogowe nie może być stosowane przez doradców pracujących w szkołach i instytucjach takich jak CWI (holenderski odpowiednik polskich urzędów pracy). Mając na uwadze napięcia w teoretycznych i praktycznych obszarach poradnictwa warto być może zauważyć, że niejednokrotnie to właśnie kultura danej organizacji sprzyja lub nie sprzyja powszechnemu stosowaniu wypracowanych teorii.

Potwierdzać to zdaje się przeciwna tendencja⁸, jaką jest proces różnicowania się poradnictwa kariery, który na poziomie teorii poradnictwa może przejawiać się między innymi w pewnych specyficznych dla danego kraju obszarach zainteresowań badaczy poradnictwa. Na przykład analizując literaturę amerykańską, można przeczytać, że badacze amerykańscy częściej niż polscy skupiają się na pojedynczych teoriach psychologicznych i metodach pracy z klientem⁹. Z kolei podczas analizy literatury holenderskiej dotyczącej poradnictwa kariery można odnotować, że badacze z tego kraju częściej niż badacze polscy sięgają do badań z zakresu neurofizjologii i kognitywistyki, w swojej pracy wykorzystując najnowsze badania mózgu, skupiają się na kompetencjach, które powinna posiadać osoba radząca się po skorzystaniu z poradnictwa oraz na definiowaniu/rozumieniu poradnictwa jako uczenia się (koncepcja: *career learning*)¹⁰. Natomiast analizując literaturę polską, dochodzi się do wniosku, że poradnictwo kariery traktowane jest jako specyficzna relacja pomocowa i jako proces życia społecznego oraz że tylko u nas powstała odrębna subdyscyplina – poradoznawstwo¹¹, której przedmiotem badań jest poradnictwo we wszystkich tych aspektach. Do tej kwestii powrócę w dalszej części tekstu.

Na poziomie organizacji i praktyki poradnictwa – jak przedstawia między innymi Anna Paszkowska-Rogacz¹² – widoczne jest największe zróżnicowanie poradnictwa kariery. Niemalże każde społeczeństwo żyjące w tak zwanej kulturze Zachodu

⁶ M. Szumigraj, *op. cit.*, s. 215.

⁷ M. Kupijers, F. Meijers, *op. cit.*, s. 8-9.

⁸ Różnicowania się poradnictwa kariery nie nazywam tendencją, lecz procesem, w celu odróżnienia go od być może bardziej intencjonalnych działań w ramach tendencji do ujednolicania poradnictwa kariery.

⁹ Por. R. Nelson-Jones, *The Theory and Practice of Counselling and Therapy*, London-Thousand Oaks-New Delhi 2006; G. Corey, *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*, Poznań 2005.

¹⁰ M. Kupijers, F. Meijers, *op. cit.*

¹¹ Świadczy o tym fakt, że angielski termin *counselling studies* (lub *counselling science*) nie odwołuje czytelników do takiej subdyscypliny. Jest to termin nowy.

¹² A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe w krajach Unii Europejskiej*, <http://sdsiz.pl/index.php/publikacje/161-doradztwo-zawodowe-w-krajach-unii-europejskiej> [dostęp: maj 2011].

w XX wieku utworzyło mniej lub bardziej zorganizowany system (sieć¹³) poradnictwa kariery. Systemy te jednak różnią się od siebie.

Analizując przedstawione tendencje/procesy można więc zadać szereg istotnych pytań. Z jednej strony możliwe jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące konsekwencji¹⁴ ujednolicania poradnictwa, z drugiej zaś można również próbować udzielić odpowiedzi na pytania dotyczące przyczyn tego różnicowania się.

Jednak najbardziej ogólnym jest pytanie o to, dlaczego – pomimo, iż od wielu lat niemalże na całym świecie dominuje dyskurs¹⁵, w którym na poziomie teorii podkreśla się odejście od poradnictwa dyrektywnego, a na poziomie organizacji i praktyki akcentuje się konieczność zapewnienia pomocy doradców „każdemu człowiekowi w każdym momencie jego życia”¹⁶ – poradnictwo kariery jest tak odmiennie zorganizowane¹⁷ w różnych częściach świata. Interesującą kwestią wydaje się więc sposób, w jaki poradnictwo kariery różnicuje się w kulturze (w jakich obszarach? w jakim zakresie? które z wymiarów kultury mają dla różnicowania się poradnictwa największe znaczenie?).

Poszukując odpowiedzi na te pytania, przyjmuję, że przedstawione tendencje/procesy obecne w poradnictwie kariery są ze sobą wzajemnie powiązane, zwłaszcza w czasach, gdy niemalże wszystkie społeczeństwa świata podlegają procesom globalizacji. Jednakże mówiąc o globalizacji, mam tu na myśli punkt widzenia Arjuna Appadurai, antropologa kultury, który twierdzi, że globalizacja nie jest „homogenizacją, lecz – odwrotnie – wprowadzeniem różnic w homogeniczne struktury wspólnot”¹⁸.

Stwierdzenie to, jak się wydaje, „odwraca” niejako perspektywę w rozważaniach procesów globalizacji, najczęściej rozumianych jako proces ujednolicania, i w pewien sposób zmusza badacza do spojrzenia na poszczególne kultury jako na swoiste całości, na których – w wyniku rozwoju mass mediów i powstania procesów globalizacyjnych określonych przez A. Appaduraiego mianem „kulturowych przepływów”, będących

¹³ Zob. A. Kargulowa, *O poradnictwie społeczeństwa sieci*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 2 (50), s. 7-22.

¹⁴ Celowo pytam o konsekwencje, nie zaś o przyczyny, ponieważ przyczyny ujednolicania wydają się powszechnie znane. Należą do nich np. procesy globalizacji, rozwój mass mediów, migracje, procesy integracyjne wewnątrz Unii Europejskiej itd.

¹⁵ Poprzez „dyskurs” rozumiem tutaj „system społeczny, ład społeczny [...] wszystkie praktyki i znaczenia nadające kształt danej zbiorowości aktorów społecznych”, posługując się definicjami zaproponowanymi przez D. Howartha, powołującego się na takich badaczy, jak E. Laclau i Ch. Mouffe; D. Howarth, *Dyskurs*, Warszawa 2008, s. 14-18.

¹⁶ Fragment definicji poradnictwa kariery zaproponowanej przez Radę Europy, [za:] *Career Guidance in the Netherlands*, eds. P. van Deursen, M. Jansen, s’Hertogenbosch 2006, s. 1.

¹⁷ Poprzez „zorganizowanie” rozumiem nie tylko formalny kształt systemu/sieci, lecz także każdy aspekt budowania sytuacji poradniczej itd.

¹⁸ A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Kraków 2005, s. 31.

głównymi formami kulturowej płynności¹⁹ – pojawiły się pewne „pęknięcia” czy różnice.

Przyjmując ten sposób postrzegania procesów globalizacji, łatwo zauważyć, że znika owa pozorna sprzeczność pomiędzy tendencją do ujednolicania poradnictwa kariery a procesem jego różnicowania się. Szeroko rozumiana globalizacja bowiem podkreśla i nadaje większe znaczenie istniejącym różnicom kulturowym. Owe różnice w zglobalizowanym świecie, jak zauważają współcześni badacze życia społecznego, przejawiają się głównie w innym sposobie nadawania znaczeń konkretnym faktom i zjawiskom społecznym. Fons Trompenaars i Charles Hampden-Turner twierdzą, iż

to, że wszyscy słuchamy walkmana i jemy hamburgery świadczy jedynie o istnieniu towarów, które można sprzedawać na całym świecie – z tego faktu nie płynie żadna informacja o tym, co znaczy w różnych kulturach jedzenie hamburgerów albo słuchanie walkmana. W Moskwie obiad w McDonalddie świadczy o pewnym statusie, [...] w Nowym Jorku jest to szybki posiłek zabieganego mieszkańca [...]²⁰.

Aktualne zatem wydają się pytania typu: jakie znaczenie nadaje się poradnictwu kariery w różnych częściach świata? Jakie znaczenie nadaje się życiu zawodowemu w różnych kulturach?

Wzajemne powiązanie konsekwencji ujednolicania poradnictwa oraz przyczyn jego różnicowania wiąże się również z pewnym dość oczywistym faktem, że w pewien sposób są one „zanurzone” w kulturze. Jeśli przyjmiemy tak zwany warstwowy model kultury, zaproponowany przez F. Trompenaarsa i Ch. Hampdena-Turnera, lub posłużymy się „diagramem cebuli” zaproponowanym przez Geerta Hofstede i Gerta Jana Hofstede²¹, pokazującym przejawy kultury w życiu społecznym, w którym „osią” kultury są wartości, staje się oczywiste, że proces różnicowania się poradnictwa ma podłoże kulturowe. Co za tym idzie, różnicowanie się poradnictwa kariery, na przykład w zakresie jego organizacji, jest wynikiem odmiennej sytuacji gospodarczej poszczególnych krajów, innych tradycji związanych z organizacją systemu oświaty, systemów pomocy osobom bezrobotnym i/lub szeroko rozumianego życia społecznego.

Podobne podłoże ma różnicowanie się obszarów zainteresowań badaczy poradnictwa, o którym pisałam wcześniej. Jean Baudrillard zwrócił uwagę, że jednostki i grupy społeczne zazwyczaj

nie jednoczą się wokół jednolitego i wymuszonego dekodowania, lecz przetwarzają przekazy na swój własny sposób, przechwytyują je [...] i dokonują ich przekładu [...] przeciwstawiając dominującemu kodowi swe jednostkowe subkody i ostatecznie poddają recyklingowi wszystko,

¹⁹ Z. Pucek, *Arjun Appadurai i antropologia bez granic*, [w:] A. Appadurai, *op. cit.*, s. XIV.

²⁰ F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, Kraków 2002, s. 15.

²¹ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007, s. 20.

co do nich dociera, w swym własnym cyklu, tak samo jak ludy pierwotne poddawały ponownej obróbce w swym własnym obiegu symbolicznym [ludy Siane na Nowej Gwinei] zachodni pieniądz²².

Różnicowanie się głównych zainteresowań badaczy poradnictwa w poszczególnych krajach może być oparte właśnie na podobnych mechanizmach. Badacze (ale także i praktycy) nie przejmują bezrefleksyjnie dominujących teorii (i dominującego kodowania), lecz konfrontują je z własnymi „subkodami”, które są kształtowane w obrębie danej kultury²³, a więc i w obrębie określonych warunków społeczno-ekonomicznych. Być może doskonałym przykładem ilustrującym ten mechanizm jest dyskurs toczący się wokół poradnictwa w Holandii. Z jednej strony badacze poradnictwa wykorzystują powszechnie znane teorie poradnictwa (np. aplikują konstruktywizm, podejście narracyjne itd.). Z drugiej zaś strony „lokalnie ukształtowane subkody” w postaci „czytania” świata poprzez pryzmat wolności i niezależności jednostki, tolerancji wobec inności, tak zwanej kultury konsensusu²⁴ słynnego holenderskiego pragmatyzmu²⁵ i związanego z nim wymogu skuteczności poradnictwa, sprawiają, że dyskurs dotyczący poradnictwa, zwłaszcza edukacyjno-zawodowego, po pierwsze budowany jest na bazie szeroko zakrojonej współpracy teoretyków z praktykami, po drugie skupiony jest na niejako „wymiernych” efektach poradnictwa, takich jak kompetencje.

Na głębszym poziomie analizy „lokalnych subkodów” należy przyznać jeszcze większe znaczenie „lokalnej” kulturze, zwłaszcza językowi, który jak dowodzi Klaus Wilhelm ma ogromny „wpływ na sposób postrzegania świata i stosunek do niego”²⁶, ponieważ warunkuje choćby postrzeganie czasu, przestrzeni, kolorów oraz przedmiotów²⁷, co zdaniem badaczy pozwala przypuszczać, że warunkuje całą percepcję rzeczywistości.

Również konsekwencje tendencji ujednolicania poradnictwa kariery mają charakter kulturowy. Pod próbami rozpowszechniania niektórych teorii, podejść czy metod pracy z klientem na całym świecie tkwi założenie, że są one „zawsze skuteczne i prawdziwe”, a więc możliwe do zaaplikowania w każdej części świata. Warto jednak zauważyć, że już samo myślenie w ten sposób nie jest ideologicznie neutralne, ale jest próbą „zdominowania” dyskursu wokół poradnictwa myślą/filozofią/koncepcją pragmatyzmu,

²² J. Baudrillard, *W cieniu milczącej większości*, Warszawa 2006, s. 57-58.

²³ Zob. m.in. S. Greenblatt, *Kultura*, [w:] *idem, Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, Kraków 2006, s. 145-156.

²⁴ L. Delsen, *Exit polder model? The socioeconomic changes in the Netherlands*, London 2002.

²⁵ Zob. np. M. Korzewski, *O tolerancji w społeczeństwie i prawie holenderskim*, Kraków 2005.

²⁶ K. Wilhelm, *Czy myślisz jak Polak?*, „Charaktery” 2011, nr 8 (175).

²⁷ Np. w kulturach, w których rzeczownik „most” ma rodzaj męski, ludzie przypisują mu cechy męskie, takie jak: „twardość”, „wytrzymłość”, „niebezpieczność” (sic!) itd., w kulturach zaś, w których ma on rodzajnik żeński, ludzie przypisują mu cechy takie jak: „elegancja”, „szczupłość”, „spokój”, K. Wilhelm, *op. cit.*, s. 43.

charakterystyczną dla kultury i społeczeństwa amerykańskiego²⁸. Nic dziwnego, że badacze poradnictwa (a także praktycy) coraz częściej zwracają uwagę na nieadekwatność niektórych teorii i metod w kulturach innych niż zachodnia. Świadczą o tym na przykład toczące się obecnie dyskusje w ramach organizowanego przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne projektu badawczego, w którym udział bierze również prof. Józef Kargul z zespołem z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Analizując korespondencję i materiały, którymi dzielą się uczestnicy projektu (badacze ze Stanów Zjednoczonych, z Korei, Grecji, Malezji, Kanady i Polski) można zauważyć, że nieadekwatność przenoszonych z innych obszarów kulturowych teorii i metod staje się często głównym tematem dyskusji, i – zdaniem badaczy – jest ona jednym z głównych wyzwań dla współczesnego poradnictwa kariery oraz systemów kształcenia doradców, zwłaszcza w dobie istnienia coraz większej liczby społeczeństw wielokulturowych²⁹.

Przyczyną nieadekwatności owych teorii i metod, jak przyznają wspomniani uczestnicy projektu badawczego, są niejednokrotnie leżące u ich podstaw założenia dotyczące świata i człowieka w nim żyjącego, a co się z tym wiąże – również i świata wartości. Większość obowiązujących na świecie teorii, także w krajach azjatyckich³⁰, tworzonych jest w kulturach o orientacji indywidualistycznej, a dokonuje się prób ich zastosowania w krajach, gdzie dominuje kultura kolektywistyczna. Można przewidzieć, że teorie poradnictwa oparte na indywidualizmie nie będą adekwatne, a tym samym w pełni możliwe do wykorzystania w praktyce, w kulturach kolektywistycznych.

Warto również na marginesie zauważyć, że podkreślanie znaczenia kultury w procesie uprawiania poradnictwa, choć obecne w dyskursie psychologii poradnictwa i poradownictwie od dłuższego już czasu³¹, najczęściej sprowadzane jest do takich analiz metod pracy doradcy w środowisku wielokulturowym, w których poradnictwo rozumiane jest jako interakcja, nie zaś jako proces społeczny czy system/sieć. Stosunkowo rzadko dokonuje się bowiem takich analiz, których przedmiotem jest różnicowanie się organizacji i teorii poradnictwa.

Uwzględniając definicję kultury zaproponowaną przez wspomnianych już F. Trompenaarsa i Ch. Hampdena-Turnera, którzy stwierdzają, że „w zglobalizowanym świecie, kultura sprowadza się [...] do istnienia różnic w sposobach rozwiązywania

²⁸ Zob. J.P. Diggins, *Iluzje pragmatyzmu. Modernizm oraz kryzys poznania i autorytetu*, Warszawa 2010.

²⁹ Udostępniona przez prof. zw. dra hab. J. Kargula korespondencja pomiędzy uczestnikami projektu oraz materiały powstające w toku jego realizacji, DSW, 2011.

³⁰ Zob. Wei-Cheng Mau, *Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-Efficacy*, "Journal of Vocational Behavior" 2000, vol. 57, s. 365-378.

³¹ Por. A. Słowik, *Spotkanie z wielokulturowym doradcą zawodu*, [w:] red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, Wrocław 2008, s. 249-255; G. Corey, *op. cit.*, prace A. Paszkowskiej-Rogacz i innych.

problemów i dylematów, [...] a społeczeństwa stają przed podobnymi problemami i dylematami, takimi jak: stosunek do ludzi, czasu i otoczenia”³², przyjmę, że kultura różnicuje poradnictwo kariery na świecie w następujących obszarach:

- 1) stosunku do problemów jako takich,
- 2) stosunku do edukacji, wyboru zawodu i w ogóle życia zawodowego,
- 3) stosunku do pomocy profesjonalnej,
- 4) sposobie budowania/konstruowania sytuacji poradniczej,
- 5) organizacji systemów/sieci poradnictwa.

Zdaję sobie sprawę z tego, że lista wymienionych obszarów nie jest wyczerpana, oraz że analiza różnicowania się poradnictwa kariery wymagałaby odrębnych studiów. Moja wypowiedź ma charakter propozycji, co oznacza, iż zgodnie z klasyfikacją badań poradoznawczych dokonaną przez Elżbietę Siarkiewicz są to rozważania o dużym stopniu „epistemologicznej niepewności”³³, tym bardziej, że celowo pomijam refleksje na temat kultur narodowych w dobie społeczeństw wielokulturowych i globalizacji. Moje propozycje mogą więc być uznane za rozważania o kulturach – „typach idealnych”. Ponadto – czego nie mogę pominąć, pisząc o różnicach kulturowych – jestem badaczem „zanurzonym” w kulturze polskiej, a więc – zgodnie z przyjętymi w tym artykule założeniami – tę kulturę „reprezentującym”³⁴ oraz próbującym opisywać tworzące ją zjawiska językiem subdyscypliny ukształtowanej w tej kulturze, za pomocą „polskich subkodów”.

Posłużę się tutaj zwrotem „wymiarzy kultury” zaproponowanym przez holenderskich badaczy G. Hofstede i G.J. Hofstede. Zdecydowałam się wykorzystać ustalenia tych autorów, ponieważ ich badania są już niejako „klasyczne” i często przywoływane w pracach innych badaczy³⁵. Ograniczę się jednak do różnicowania się poradnictwa w dwóch wymiarach kultury, podczas gdy G. i G.J. Hofstede wyróżnili następujące wymiary:

- dystans władzy (od dużego do małego), czyli „zakres oczekiwań i akceptacji dla nierównego rozkładu władzy, wyrażany przez mniej wpływowych (podwładnych) członków instytucji lub organizacji”³⁶;
- kolektywizm – indywidualizm, a więc wymiar, który różnicuje społeczeństwa ze względu na relacje jednostka – grupy społeczne;

³² F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *op. cit.*, s. 21.

³³ E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Zielona Góra 2010, s. 22.

³⁴ O tym, jak duże znaczenie w procesie badania innych kultur ma „zanurzenie” w kulturze, miałam okazję przekonać się osobiście, prowadząc badania do przygotowywanej pod kierunkiem prof. zw. dra hab. J. Karguła pracy doktorskiej, dotyczącej poradnictwa kariery w Holandii.

³⁵ Zob. np. artykuły zawarte w czasopiśmie „Journal of Multicultural Counseling and Development”.

³⁶ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *op. cit.*, s. 59.

- męskość – kobiecość, przy czym poprzez społeczeństwa „męskie” autorzy rozumieli „społeczeństwa, w których role społeczne związane z płcią są klarownie określone, to znaczy od mężczyzn oczekuje się asertywności, twardości, nakierowania na sukces materialny, natomiast od kobiet skromności, czułości i troskliwości o jakość życia”³⁷. Z kolei za „kobiece” określono te społeczeństwa, w których zarówno od kobiet, jak i od mężczyzn oczekuje się skromności, troskliwości i opiekuńczości, natomiast role społeczne obu płci wzajemnie się przenikają;
- unikanie niepewności, czyli „stopień zagrożenia, odczuwany przez członków danej kultury w obliczu sytuacji nowych, nieznanych lub niepewnych”³⁸;
- orientacja długo- lub krótkoterminowa. Orientacje te, według autorów, definiować można w następujący sposób:

orientacja długoterminowa oznacza rozwijanie cnót przynoszących korzyści w przyszłości, chodzi tu zwłaszcza o upór i oszczędność [...], orientacja krótkoterminowa [...] oznacza pielęgnowanie cnót związanych z przeszłością i teraźniejszością, takich zwłaszcza, jak poszanowanie tradycji, zachowanie „twarzy” i wypełnianie społecznych zobowiązań³⁹.

Niektóre z tych wymiarów, zdaniem badaczy, nakładają się na siebie, tworząc zróżnicowane kultury na świecie. W kwestii globalizacji i ujednolicania kultur G. i G.J. Hofstede stwierdzają, że „kultury mogą ulegać zmianom, ale dopóki będą to zmiany globalne, równoległe oddziałujące na różne kultury, to otrzymane przez nas wskaźniki zachowają aktualność”⁴⁰.

Różnicowanie się poradnictwa kariery w kulturze o dużym bądź niskim dystansie władzy

Zdaniem G. Hofstede i G.J. Hofstede w społeczeństwach o dużym dystansie władzy nierówności pomiędzy ludźmi są uzasadnione i pożądane. W społeczeństwach tych wiele osób, niezależnie od wykształcenia, wyznaje wartości autorytarne. W wychowaniu dzieci dużą wagę przywiązuje się do ich posłuszeństwa, a szacunek do starszych jest podstawową, obowiązującą cnotą. W szkole nauczyciele są „guru przekazującym uczniom własną wiedzę, mądrość” oraz cieszą się respektem i szacunkiem również poza nią. W polityce edukacyjnej większą rolę przywiązuje się do szkolnictwa wyższego. Instytucje w tych społeczeństwach są bardziej scentralizowane, zatrudnia się w nich więcej kadry nadzorującej pracę.

³⁷ *Ibidem*, s. 133.

³⁸ *Ibidem*, s. 181.

³⁹ *Ibidem*, s. 232-233.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 60.

Na zasadzie przeciwieństwa społeczeństwa o małym dystansie władzy na każdym poziomie relacji międzyludzkich akcentują partnerstwo i zrozumienie. Kontakty pomiędzy ludźmi stają się przedmiotem szczególnej troski. Dzieci, uczniowie i studenci traktowani są jak partnerzy i oczekuje się od nich własnej inicjatywy. Społeczeństwa te przywiązują większą wagę do szkolnictwa średniego.

Wśród społeczeństw europejskich największy dystans władzy występuje kolejno w Słowacji, Słowenii, Chorwacji, Bułgarii, Szwajcarii (część francuskojęzyczna), Francji i Polsce, najmniejszy zaś w Austrii, Danii, krajach skandynawskich, Wielkiej Brytanii, Niemczech i Holandii⁴¹.

Zastanawiając się nad obrazem poradnictwa zanurzonego w kulturze o dużym bądź małym dystansie władzy można przypuszczać, że zanurzenie to ma szczególne znaczenie dla sposobów budowania sytuacji poradniczej i nawiązywania relacji doradca – osoba radząca się, może zaważyć na stosunku jednostek do edukacji i życia zawodowego oraz na organizacji systemów/sieci poradnictwa.

Przedstawiona przeze mnie krótka charakterystyka kultur o dużym dystansie władzy pozwala przypuszczać, że poradnictwo w tych kulturach przybiera postać dyrektywnego udzielania porad. Doradca pełni w nim rolę eksperta, który, podobnie, jak i nauczyciele w szkole, wykładowcy na uniwersytetach, szefowie w pracy, zna „obiektywną” prawdę⁴². Dodatkowo cieszy się uznaniem również poza pracą, w swoim środowisku lokalnym. Relacje doradca – klient w kulturach o dużym dystansie władzy są raczej formalne niż osobiste, nie wykraczają poza kwestie zawodowe. Osoba radząca się może odczuwać większy respekt przed doradcą, z racji wykonywania przez niego „zawodu zaufania publicznego”⁴³. Ponadto może być bardziej bierna czy posłuszna, co dowiodły na przykład badania przeprowadzone przez Wei-Cheng Mau na grupie studentów amerykańskich i studentów z Tajwanu, a więc krajów o zasadniczo odmiennym dystansie władzy. Wykazały one, że studenci z Tajwanu są mniej autonomiczni w podejmowaniu decyzji dotyczących życia zawodowego, bardziej zależni od autorytetu i wskazówek, jakie daje im doradca, rodzina czy przyjaciele⁴⁴ niż ich amerykańscy rówieśnicy.

Istotne znaczenie, jak się wydaje, może mieć to, że – jak twierdzą G. Hofstede i G.J. Hofstede – dystans władzy jest w tych kulturach niejako „pożądany”, co może mieć wpływ na oczekiwania osoby radzącej się wobec doradcy. Osoba radząca się „zanurzona” w kulturze o dużym dystansie władzy może wręcz oczekiwać od doradcy

⁴¹ *Ibidem*, s. 53-83.

⁴² *Ibidem*, s. 67.

⁴³ Zob. A. Czerkawska, A. Czerkowski, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, Warszawa 2005, s. 11.

⁴⁴ Wei-Cheng Mau, *op. cit.*

pełnienia roli eksperta lub informatora⁴⁵ i może czuć się niekomfortowo w relacjach partnerskich, zwłaszcza w sytuacji, w której doradca jest osobą starszą od niej.

Ponieważ w kulturach o dużym dystansie władzy istotne znaczenie ma formalna pozycja społeczna, można spodziewać się, że osoby pochodzące z tych kultur mogą przywiązywać większe znaczenie do formalnego wykształcenia, a w życiu zawodowym mogą akceptować swoją niższą pozycję zawodową oraz lepiej radzić sobie w sytuacjach, w których muszą jedynie wykonywać polecenia zawodowe.

W społeczeństwach o małym dystansie władzy, jak można przypuszczać, poradnictwo częściej przyjmuje formę poradnictwa dialogowego lub liberalnego⁴⁶, w którym doradca przyjmuje rolę konsultanta, spolegliwego opiekuna lub leseferysty⁴⁷, tym samym relacja pomiędzy doradcą a osobą radzącą się staje się mniej formalna. Tutaj osoba radząca się może nie oczekiwać od doradcy wskazówek, do których powinna się dostosować, lecz współpracy przy rozwiązywaniu problemów. W przeciwieństwie do osoby, która pochodzi z kultury o dużym dystansie władzy, może czuć się źle w sytuacjach, w których doradca pełni rolę eksperta, przekazującego pełną (i „pewną”) wiedzę o świecie.

W takich krajach, jak Stany Zjednoczone czy Holandia (a więc w społeczeństwach o małym dystansie władzy) z powodzeniem realizowane są projekty „poradnictwa rówieśniczego/koleżeńskiego” (*peer counselling*), w których doradcą staje się człowiek – rówieśnik, będący w tej samej sytuacji życiowej i w tym samym momencie życia⁴⁸. Jak twierdzi Erik Luigies, jednym z celów tego typu programów jest pokazanie uczniom i studentom, że pomoc mogą uzyskać również od siebie nawzajem⁴⁹. Jak można zatem wywnioskować, w poradnictwie zanurzone w kulturze o niskim dystansie władzy mniejszą rolę przywiązuje się do ustalonych ról społecznych, większą zaś do współpracy i kompetencji jednostek. Idea tego typu programów doskonale obrazuje, jak dużą wagę przywiązuje się w tych społeczeństwach po pierwsze do podejmowania inicjatyw przez uczniów/studentów/osoby radzące się, a po drugie do partnerstwa i wzajemności.

Jak wspomniałam wcześniej, zdaniem G. i G.J. Hofstede w krajach, gdzie dominuje kultura o wysokim dystansie władzy, instytucje są mocno scentralizowane. Jeśli porównać dwa europejskie kraje o zasadniczo odmiennym dystansie władzy, takie jak

⁴⁵ Za: B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław 1993.

⁴⁶ Za: A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradowniczego dyskursu. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007, s. 40.

⁴⁷ Za: B. Wojtasik, *Doradca zawodu...*

⁴⁸ Por. B.B. Verenhorst, *Peer counseling*, [w:] *Counseling Methods*, ed. J.D. Krumboltz, C.E. Thorsen, New York–Chicago–San Francisco–Atlanta–Dallas–Montreal–Toronto–London–Sydney 1976, s. 541-558; M. Kupijers, G. Moesker, E. Roefs, *Map and compass for learning pathway*, [w:] *Career Guidance...*, s. 41.

⁴⁹ M. Kupijers, G. Moesker, E. Roefs, *op. cit.*, s. 41.

Słowacja i Holandia, można stwierdzić, że w Słowacji, gdzie w 2007 roku bez sprzeciwu przyjęto dokumenty i strategię zakładające

połączenie systemów całonizowego poradnictwa i opieki psychologicznej, które do tej pory funkcjonowały oddzielnie [...] oraz stworzono zintegrowany system działań na szczeblu krajowym, powołano krajową grupę ekspertów do spraw opracowania standardów jakości i wprowadzono system zapewniania jakości⁵⁰,

poradnictwo zawodowe w obrębie kształcenia obowiązkowego rzeczywiście wydaje się być bardziej scentralizowane niż w Holandii, gdzie od lat 90. obserwuje się procesy prywatyzacji, decentralizacji i deregulacji poradnictwa. W kraju tym forma zapewniania usług doradczych w szkołach, w których realizowany jest obowiązek szkolny, w praktyce zależy od decyzji dyrektora szkoły⁵¹.

Podobne wnioski można wysnuć, porównując organizację poradnictwa we wspomnianej już Słowacji oraz Austrii (pośród krajów europejskich Austria jest krajem, w którym dystans władzy w społeczeństwie jest najniższy), gdzie „Federalne Ministerstwo Edukacji, Sztuki i Kultury określa tylko ramy prawne i mechanizmy w zakresie poradnictwa zawodowego, które należy wdrożyć. Za realizację tej polityki i udostępnianie różnych usług poradnictwa zgodnie ze swoimi potrzebami odpowiadają prowincje i regiony”⁵². W kraju tym nie istnieją również krajowe stowarzyszenia doradców⁵³. Także poradnictwo w obrębie szkolnictwa wyższego nie jest tworzone centralnie i w dużej mierze nie jest finansowane ze środków ministerialnych⁵⁴, co oznacza, że system ten jest bardziej zdecentralizowany niż system słowacki.

Analizując organizację systemów poradnictwa w różnych krajach można dojść do wniosku, że jest prawdopodobne, iż niehierarchizowane sieci poradnictwa powstają częściej w krajach i kulturach o małym dystansie władzy, w których podkreśla się rolę współpracy pomiędzy jednostkami/grupami społecznymi, niż w krajach o dużym dystansie władzy, gdzie obraz poradnictwa kariery może bardziej przypominać hierarchiczny system.

Podsumowując rozważania na temat różnicowania się poradnictwa kariery w kulturach o niskim i dużym dystansie władzy, warto być może dodać, że patrząc szerzej, nie tylko poradnictwo, ale i wszystkie sytuacje edukacyjne i pomocowe mogą różnicować

⁵⁰ Eurydice, *op. cit.*, s. 181.

⁵¹ F. Meijers, *The effects of the marketisation of career guidance services in the Netherlands*, “International Journal for the Advancement of Counselling” 2001, vol. 23, s. 131-149.

⁵² Eurydice, *op. cit.*, s. 7.

⁵³ http://www.programkontoret.se/Global/program/euroguidance/Internationellt_osterrrike.pdf [dostęp: 10.11.2011].

⁵⁴ M. Katzensteiner, P. Andrea, W. Pöllauer, G. Labacher, A. Reinthaler, G. Krötzl, M. Zvariková, T. Soroková, Z. Freibergová, J. Kulka, *Overview on higher education and career guidance and counselling systems in Austria, Slovakia and the Czech Republic*, <http://www.overviewonhighereducation/zvarikova/pdf> [dostęp: 20.10.2011].

się ze względu na ten wymiar kultury, co może mieć poważne konsekwencje przy realizacji projektów edukacyjnych i pomocowych opartych na założeniach podkreślających konieczność budowania partnerskich relacji. Ich uczestnicy, wywodzący się z kultur o dużym dystansie władzy, mogą nie czuć się gotowi do budowania tego typu relacji z doradcą, nauczycielem czy mentorem.

Różnicowanie się poradnictwa kariery w kulturach indywidualizmu i kolektywizmu

Jak piszą wielokrotnie już przytaczani G. Hofstede i G.J. Hofstede

indywidualizm jest właściwy społeczeństwom, w których więzi między jednostkami są luźne i każdy ma na uwadze głównie siebie i swoją najbliższą rodzinę. Kolektywizm z kolei jest właściwy społeczeństwom, w których ludzie od momentu narodzin należą do silnych, spójnych grup. Grupy te przez całe życie zapewniają im opiekę i ochronę, za co ich członkowie odwzajemniają się niekwestionowaną lojalnością⁵⁵.

Dalej autorzy dodają, że zwykle kraje o dużym dystansie władzy mają niski wskaźnik indywidualizmu i odwrotnie.

Krajem, który ma zdecydowanie najwyższy wskaźnik indywidualizmu są Stany Zjednoczone, a w Europie: Wielka Brytania, Węgry i Holandia. Wśród krajów europejskich najniższym wskaźnikiem indywidualizmu cechuje się Słowenia, Rumunia i Grecja. W skali świata najniższym wskaźnikiem indywidualizmu cechują się kraje, takie jak: Gwatemala, Ekwador, Tajlandia oraz Chiny.

Poradnictwo osadzone w kulturze indywidualizmu będzie znacząco różniło się od poradnictwa osadzonego w kulturze kolektywizmu w każdym z wymienionych przeze mnie wcześniej obszarów, ponieważ w społeczeństwach tych zarówno inaczej postrzega się problem jako taki, życie zawodowe, pomoc profesjonalną, jak i odmiennie organizuje się systemy tej pomocy. Oczywiście wydaje się również to, że omawiany wymiar kultury różnicuje również sytuację poradniczą oraz relację doradca – osoba radząca się. Ten obszar rozważań pominę jednak, ze względu na dość bogatą literaturę, dotyczącą choćby konstruowania/budowania sytuacji poradniczej, świata wartości w tych kulturach⁵⁶, a skupię się na sprawach ogólniejszych.

Kultury kolektywistyczne zostały określone mianem „kultur wstydu” (wstyd ma wymiar „międzyosobowy”, jest zjawiskiem społecznym), co oznacza, że w sytuacji doświadczania problemów w tych kulturach jednostka odczuwa wstyd przed swoimi

⁵⁵ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *op. cit.*, s. 88.

⁵⁶ Zob. np. J. McCarthy, *Individualism and Collectivism: What Do They Have to Do with Counseling?*, „Journal of Multicultural Counseling and Development” 2005, vol. 33. iss. 2; Wei-Cheng Mau, *op. cit.*

bliskimi, na przykład dlatego, że nie zdołała spełnić ich oczekiwań. Traci ona wówczas swoją „twarz” (twarz jest widoczna), swój honor. Dzieje się tak dlatego, że człowiek żyjący w kulturze kolektywizmu, budując swoją tożsamość, w tym zawodową, opierając się na przynależności do konkretnej grupy społecznej, uczony jest rezygnacji z własnych dążeń i ambicji dla dobra grupy/rodziny. Postrzega siebie samego bardziej w kategorii „my” niż „ja”.

W kulturach indywidualistycznych, określanych mianem „kultur winy” (wina jest sprawą indywidualną, indywidualnym doświadczeniem), sytuację doświadczania problemów postrzega się jako taką, której doświadcza jednostka (co nie oznacza, że nie może ona dotyczyć bliskich tej jednostki; różnica tkwi w sposobie, w jaki bliscy tę sytuację postrzegają i jak jej doświadczają). W kulturach indywidualistycznych człowiek wyraża siebie w kategorii „ja” i buduje swoją tożsamość w oparciu o swoje własne doświadczenia. Wyraża jasno swoje ambicje i dążenia. Jednostka w sytuacji problemowej może tracić poczucie własnej wartości (które nie jest tak widoczne jak „twarz”) lub godności.

W społeczeństwach kolektywistycznych można zaobserwować zdecydowanie mniejszą mobilność zawodową, a dyplomy ukończenia edukacji na poziomie szkół wyższych zapewniają w nich dostęp do grup o wyższym statusie materialnym i społecznym. Wspomniane przeze mnie wcześniej badania przeprowadzane przez Wei-Cheng Mau pokazały, że choć obecnie decyzje związane z karierą osoby zanurzone zarówno w kulturze indywidualizmu, jak i kolektywizmu podejmują racjonalnie, to w krajach o wysokim wskaźniku kolektywizmu większą rolę odgrywają uczucia i intuicja, a przede wszystkim zdanie innych osób z najbliższego otoczenia⁵⁷. W kulturach kolektywistycznych zatrudnienie zdobywa się najczęściej dzięki przynależności do określonych grup społecznych, a relacje pomiędzy pracodawcą a pracownikiem są postrzegane w kategoriach moralnych. Jednocześnie relacje pomiędzy pracownikami są ważniejsze niż realizacja zadań.

Życie zawodowe jednostek w społeczeństwach indywidualistycznych zależne jest od ich ambicji, dążeń i wytrwałości w osiąganiu celów. Wiąże się to z większą mobilnością zawodową. Dyplomy potwierdzające zdobyte kwalifikacje podnoszą własną wartość i status materialny. Zdobycie zatrudnienia zależne jest od osiągnięć jednostki, a relacje pomiędzy pracodawcą i pracownikiem mają charakter formalnej umowy/kontraktu⁵⁸.

Opierając się na analizach „wpływu” indywidualizmu i kolektywizmu na poradnictwo, jakich dokonał John McCarthy, można stwierdzić, że zarówno indywidualizm, jak

⁵⁷ Wei-Cheng Mau, *op. cit.*

⁵⁸ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *op. cit.*, s. 86-126.

i kolektywizm (jako kulturowe uwarunkowania) mogą dwójako wpływać na rozwój poradnictwa:

- 1) indywidualizm może z jednej strony przyczyniać się do znikomego znaczenia poradnictwa w danym społeczeństwie, ponieważ nastawienie jednostek na swoją własną osobę, na sukces może przyczyniać się do niekorzystania z pomocy profesjonalnych doradców. Z drugiej zaś strony brak wsparcia w najbliższym otoczeniu może powodować potrzebę korzystania z takiej pomocy. Taka sytuacja, jak można zauważyć, miała miejsce w Stanach Zjednoczonych;
- 2) kolektywizm może przyczyniać się do zaniku systemu/sieci poradnictwa, ponieważ jednostki otrzymują dostateczne wsparcie wśród najbliższych, z drugiej zaś strony nastawienie na „wspólne dobro” może przyczyniać się do rozwoju poradnictwa, ponieważ być może „w interesie wszystkich” leży dobro jednostek⁵⁹.

Podjęte przeze mnie próby dotarcia do anglojęzycznej literatury dotyczącej poradnictwa kariery w Gwatemali, kraju, w którym dominuje kultura kolektywistyczna, niestety nie powiodły się z powodu ich znikomej ilości lub niedostępności, co pozwala mi przypuszczać, że albo literatura ta nie jest tłumaczona i nie jest dostępna w języku angielskim, albo w kraju tym słabo rozwinięty jest dyskurs dotyczący poradnictwa. Może to w konsekwencji oznaczać, że kultura kolektywizmu nie sprzyja rozwojowi poradnictwa kariery. Nie oznacza to jednak, że w krajach, gdzie dominuje owa kultura, nie udziela się żadnych porad. Być może w tych właśnie kulturach dominuje poradnictwo, które E. Siarkiewicz nazywa „poradnictwem incydentalnym”⁶⁰ lub „poradnictwem sprowokowanym przez okoliczności”⁶¹, kiedy to doradcą często staje się osoba z najbliższego otoczenia jednostki.

W innym kraju, w którym dominuje kultura kolektywistyczna – w Chinach – jak podaje Yan Li, poradnictwo kariery rozwija się dopiero od lat 90. XX wieku, a jego rozwój, przynajmniej w pierwszej fazie, polegał głównie na wdrażaniu metod poradnictwa stosowanych w krajach szeroko rozumianej kultury Zachodu oraz tłumaczeniu zachodniej literatury⁶². Inni badacze zajmujący się poradnictwem kariery w Chinach, jak Xialou Hu, John Krumboltz i Sunny Chansen, podkreślają, że tak jak chińscy doradcy starają się uczyć od zachodnich specjalistów, tak zachodni powinni dokonać wysiłku, by zrozumieć chińskie wartości i sposób życia⁶³.

⁵⁹ J. McCarthy, *op. cit.*

⁶⁰ E. Siarkiewicz, *op. cit.*, s. 178-179.

⁶¹ *Ibidem*, s. 123.

⁶² Yan Li, *Localization of Career Counseling in China: Achievements and Challenges*, “Career Planning and Adult Development Journal”, Winter 2008/2009, vol. 24, no. 4, s. 39.

⁶³ X. Hu, J. Krumboltz, S. Chansen, *The Status of Career Counseling in the People's Republic of China*, “Career Planning and Adult Development Journal” Summer 1997, vol. 13, no. 2, s. 13-18.

Jeśli Grecję – zgodnie z wynikami badań G. Hofstede i G.J. Hofstede – uznać za kraj, w którym dominuje jedna z najbardziej kolektywistycznych kultur Starego Kontynentu, trzeba przyznać, że zgodnie z danymi Eurydice, w kraju tym istnieje system poradnictwa zawodowego w obrębie szkolnictwa obowiązkowego⁶⁴. Jednak, jak wynika ze spotkania i rozmów z greckim badaczem poradnictwa Spyrosem Kriwasem, który był gościem podczas Naukowego Seminarium Poradniczego organizowanego w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu w listopadzie 2009 roku, w kraju tym istnieją również pewne trudności z aplikacją podejścia narracyjnego/biograficznego/dialogowego i to już na poziomie rozważań o poradnictwie. Być może, pomijając obecną sytuację polityczno-gospodarczą Grecji, wynikają one właśnie z tego, że u podstaw tych podejść tkwią założenia charakterystyczne dla kultur indywidualizmu, a więc odmienne niż te, które dominują w kolektywistycznej kulturze Grecji (w skali ukazującej wskaźnik indywidualizmu poszczególnych kultur Grecja znalazła się za państwami takimi jak: Urugwaj, Turcja, Izrael, Indie⁶⁵).

Z kolei, analizując organizację poradnictwa kariery zanurzonego w kulturach indywidualizmu, warto także zaznaczyć, że w tych kulturach akcentuje się znaczenie „wolności od państwa”, a więc przypisuje się mu niewielką rolę w procesie kształtowania się życia społecznego i gospodarczego. W krajach tych częściej dokonuje się prywatyzacji usług publicznych oraz deregulacji i redukcji wydatków na cele społeczne⁶⁶.

Badania współczesnych trendów w poradnictwie kariery przeprowadzone przez A.G. Watts, Colette Dartois i Petera Planta wskazują, że w niektórych krajach, takich jak Wielka Brytania czy Holandia (kultury indywidualizmu), można zaobserwować tendencje do prywatyzowania usług doradczych⁶⁷. Warto dodać, że choć jak zaznaczają na przykład Leonel Tractenberg, Jan Streumer i Simone van Zolingen żyjemy w czasach dominacji założeń polityk neoliberalnych, które nie są obojętne dla rozwoju poradnictwa kariery na świecie między innymi dlatego, że stawiają przed nim wiele trudnych zadań i wyzwań oraz dlatego, że ogólnie sprzyjają prywatyzacji wszelkich usług społecznych⁶⁸, to w krajach tych prywatyzacji dokonuje się od wielu już lat.

G. Hofstede i G.J. Hofstede twierdzą, że w krajach o wysokim wskaźniku indywidualizmu znacznie częściej korzysta się z mediów i środków masowego przekazu zamiast z tak zwanych sieci kontaktów oraz większą wagę przywiązuje się do tego, by jednostki

⁶⁴ Eurydice, *op. cit.*, s. 73-78.

⁶⁵ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *op. cit.*, s. 91.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 115-118.

⁶⁷ A.G. Watts, C. Dartois, P. Plant, *Careers guidance services within the European Community: contrasts and common trends*, "International Journal for the Advancement of Counselling" 1987, vol. 10, no. 3, s. 179-189, DOI: 10.1007/BF00115701.

⁶⁸ L. Tractenberg, J. Streumer, S. van Zolingen, *Career Counselling in the Emerging Post-Industrial Society*, "International Journal for Educational and Vocational Guidance" 2002, vol. 2, no. 2, s. 85-99.

same potrafiły poradzić sobie z własnymi problemami⁶⁹. Jest więc prawdopodobne, jak sądzę, że w krajach, w których dominuje kultura indywidualizmu bardziej rozwija się poradnictwo nazwane przez Darię Zielińską-Pękał poradnictwem zapośredniczonym⁷⁰. Przykładem takiego kraju jest Holandia, gdzie występują szeroko rozbudowane strony internetowe, umożliwiające zbadanie predyspozycji na przykład do wykonywania określonych zawodów. Strony te oficjalnie uznawane są za poradnictwo zapewniane przez instytucje rządowe⁷¹. Ponadto w kraju tym jednym z głównych założeń poradnictwa, zwłaszcza edukacyjno-zawodowego, jest „pomoc dla samopomocy”⁷², a więc przygotowanie młodych ludzi do samodzielnego radzenia sobie na rynku pracy.

Podsumowując rozważania o różnicowaniu się poradnictwa kariery w kulturach indywidualizmu i kolektywizmu warto zauważyć, że przedstawiony przeze mnie krótki opis tych kultur pozwala spostrzec, jak różne założenia o świecie i człowieku leżą u ich podstaw. Wiąże się to z tym, że niemożliwy jest jakikolwiek uniwersalizm teoretycznych podstaw poradnictwa, ponieważ ludzie wywodzący się z tych kultur zupełnie inaczej postrzegają siebie samych oraz świat, w którym żyją. Wyznają zupełnie inne wartości i inaczej konstruują swoją rzeczywistość.

Kolejnym wnioskiem, który nasuwa się po przedstawionej analizie różnicowania się poradnictwa kariery w kulturach indywidualizmu i kolektywizmu jest to, że analiza ta dokładniej pokazuje omówioną przeze mnie złożoność problematyki ujednolicania teorii i praktyki poradnictwa kariery i jego różnicowania się, a dokładniej – niemożliwość oddzielenia od siebie tych dwóch procesów w dobie globalizacji. Doskonałym tego przykładem są Chiny i Grecja, w których różnicowanie się jest niejako „następstwem” ujednolicania – w Chinach zaczęto rozwijać poradnictwo w latach 90. (kiedy to w kulturze Zachodu w wielu krajach zdążyło już zostać zreformowane), wzorując się na teoriach i metodach wykorzystanych na Zachodzie, co samo w sobie jest już niejako „ujednolicaniem” (w tym przypadku może nie tyle poradnictwa, ile świata). Jednakże różnicuje się ono właśnie dlatego, że owo ujednolicanie jest niemożliwe; gdyby było inaczej chińscy badacze nie zwracaliby uwagi na potrzebę zrozumienia innego świata wartości Chińczyków.

Ostatni wniosek (pytanie?), jaki może nasunąć się po przedstawionej analizie, być może cechujący się największą epistemologiczną niepewnością, dotyczy rozwoju systemów/sieci poradnictwa w kulturach kolektywistycznych.

⁶⁹ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *op. cit.*

⁷⁰ Zob. np. D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo zapośredniczone – rozważania definicyjne i pierwsze próby badawcze*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2007, t. 8, red. M. Olejarsz.

⁷¹ P. van Deursen, M. Jansen, *op. cit.*

⁷² *Ibidem*.

Analizując poradnictwo w krajach, gdzie dominuje kultura kolektywistyczna, przedstawiłam kraje niejako „coraz mniej kolektywistyczne”⁷³ (kolejno: Gwatemala, Chiny, Grecja). Tym, co zwróciło moją uwagę, był coraz łatwiejszy dostęp do informacji, artykułów i opisów ich systemów poradnictwa. Oczywiście może być tak, że jest to powiązane z położeniem geograficznym kraju, a ściślej z tym, że Grecja jest krajem należącym do Unii Europejskiej, a więc niejako „zobowiązany” do zapewniania poradnictwa i jednocześnie będącym często opisywanym w dokumentach Unii Europejskiej; ale być może jest też tak, że w krajach, gdzie dominuje kultura kolektywizmu, to jednak „poradnictwo incydentalne” lub „wywołane przez okoliczności”⁷⁴ jest tym, które dominuje.

Podsumowanie

W artykule starałam się ukazać różnicowanie się poradnictwa kariery w różnych wymiarach kultury. Najbardziej ogólna refleksja, jaka pojawiła się po analizie literatury dotyczącej poradnictwa kariery na świecie oraz literatury dotyczącej procesów homogenizacji (ujednolicania) oraz różnic kulturowych, dotyczy tego, iż poradnictwo kariery, rozumiane jako proces społeczny⁷⁵ podlega tym samym prawom/tendencjom, co inne obszary życia społecznego. Ponieważ powszechnie przyjęte jest, że życie społeczne kształtuje się w obrębie kultury, równie oczywisty jest fakt, że i kształt poradnictwa kariery jest w dużej mierze od niej uzależniony, co starałam się zaznaczyć.

Warto zatem być może zwrócić uwagę na to, że nieprawdziwe, zdaniem wielu badaczy, okazały się pewne przewidywania, dotyczące unifikacji kultur na świecie. Wydarzenia ostatnich lat w Europie ukazały, że różnice kulturowe wciąż są przyczyną wielu konfliktów społecznych – na przykład w Holandii czy we Francji. Nieprawdziwe okazały się również przewidywania Daniela Bella, że „kultura, polityka i ekonomia działają zgodnie ze swymi własnymi, niezależnymi »zasadami osiowymi« i wcale nie determinują się wzajemnie”⁷⁶. Kryzysy ekonomiczne ostatnich lat skłoniły bowiem badaczy do sformułowania poglądu, że to jednak kultura determinuje rozwój gospodarczy społeczeństwa⁷⁷. Stąd też w ekonomii powróciła teoria kulturonomii, która, jak pisze Józef Zarzeczny, ma na celu „podkreślenie, że wszystkie gospodarki zależą od zawichości historycznych, struktury społecznej, psychologii, religii i polityki [...]”⁷⁸.

⁷³ Mające coraz wyższy wskaźnik indywidualizmu.

⁷⁴ E. Siarkiewicz, *op. cit.*

⁷⁵ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce...*

⁷⁶ Z. Pucek, *op. cit.*, s. XV.

⁷⁷ R.J. Samuelson, *Różne przyczyny – kryzys ten sam*, „Newsweek”, 23 XII 2001.

⁷⁸ J. Zarzeczny, *Wprowadzenie*, [w:] *Uwarunkowania współczesnej polityki społecznej*, red. B. Ponikowski, J. Zarzeczny, Wrocław 2002, s. 11.

Wspomniany, urzeczywistniany obecnie projekt badawczy Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, podczas realizacji którego badacze tak często powracają do kwestii nieadekwatności teorii i metod poradnictwa powszechnie przyjętych na świecie oraz do kwestii różnic kulturowych, jest oznaką, że i w poradnictwie od dawna zwraca się uwagę na ogromne znaczenie kultury i różnic kulturowych.

Warto również, jak sądzę, zwrócić uwagę, że nie tylko sytuacja poradnicza, relacja doradca – klient/osoba radząca się i powiązana z nimi problematyka metod pracy doradcy jest tak głęboko zakorzeniona w kulturze, lecz także organizacja poradnictwa i jeszcze szerzej – postrzeganie jego roli.

DIFFERENTIATION OF CAREER COUNSELLING BETWEEN CULTURES

Summary

In the paper, the authoress makes an attempt to reflect on two observable and opposing trends/processes existing in the field of contemporary career counselling, such as the tendency towards homogenization of theories and working methods, and the processes of differentiation between the service systems of career counseling organizations around the world. Both these trends/processes can be treated as consequences of career counselling being 'immersed' in culture. The authoress tries to address the questions about various consequences of this immersion. Career counselling is understood here as a social process that is subjected to constant change nowadays, and to make the reflection on culture transparent the authoress uses the results of research conducted by Geert Hofstede and Gert Jan Hofstede. The paper makes use of two dimensions of culture distinguished by these researchers: the distance of power and the collectivism/individualism. The authoress tries to reflect on the impact of these dimensions on career counseling. In conclusion, she claims that there is no possibility of establishing equal systems, theories and even approaches towards counselling in different cultures and countries around the world.

Keywords: career counselling, culture, immersion, homogenization, differentiation

Małgorzata Rosalska

PROFILAKTYKA NIEPOWODZEŃ MIGRACYJNYCH DOROSŁYCH

Zjawisko migracji (nie tylko zarobkowych) jest coraz bardziej powszechne. Mobilność przestrzenna postrzegana jest jako jedna z kluczowych kompetencji warunkujących powodzenie na globalnym rynku pracy. Zjawisko to nie dotyczy już tylko sytuacji związanych z wyjazdem do pracy za granicę, ale szerzej – pracy w środowiskach zróżnicowanych kulturowo zarówno w kraju, za granicą, jak i w sferze wirtualnej. Najnowszy raport *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, w którym zaprezentowano najbardziej poszukiwane na rynku pracy kompetencje, na pierwszym miejscu dla kadry zarządzającej ulokował umiejętność funkcjonowania w otoczeniu międzynarodowym. Dla pracowników wykonawczych kompetencja ta znajdowała się na szóstym miejscu, jednak warto odnotować, że na drugim umiejscowiono mobilność przestrzenną¹. Dane te wskazują, że kompetencje wielokulturowe coraz mocniej dotyczą codziennego wymiaru życia i stanowią powszechną praktykę rynku pracy. Także na gruncie edukacji coraz wyraźniej dostrzegane są potrzeby myślenia w kategoriach wielokulturowości i edukacji wielokulturowej. Jak zauważa Danuta Lalak główne cele wychowania wielokulturowego są jednak formułowane dość ogólnie i wskazują raczej uniwersalny kierunek pedagogicznych poszukiwań, niż niosą konkretne wskazówki i sugestie do praktycznych zastosowań². Cele te formułowane są przede wszystkim w kontekście edukacji formalnej realizowanej w szkołach, a adresatami tych propozycji są głównie dzieci i młodzież. Sugestie dotyczące edukacji dorosłych kierowane są najczęściej do środowiska biznesowego i koncentrują się na rozwijaniu kompetencji kulturowych niezbędnych w pracy przy projektach i w korporacjach międzynarodowych. Grupa potencjalnych odbiorców oddziaływań edukacyjnych w tym zakresie jest jednak zdecydowanie szersza. Kompetencje wielokulturowe przydatne są studentom uczestniczącym w programach wymiany międzynarodowej, osobom chcącym podjąć pracę za granicą, migrantom i uchodźcom, repatriantom, a także, a może przede wszystkim, osobom

¹ *Foresight kadr nowoczesnej gospodarki*, red. K.B. Matusiak, J. Kuciński, A. Gryzik, Warszawa 2010, s. 129-130.

² D. Lalak, „Swoi” i „obcy” w perspektywie antropologiczno-społecznej, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, red. D. Lalak, Warszawa 2007, s. 113.

pracującym z tymi grupami. W pracy edukacyjnej z osobami dorosłymi trudno jest przewidywać, kiedy i w jakich sytuacjach kompetencje do pracy z osobami odmiennymi kulturowo mogą okazać się przydatne. Coraz częściej w różnych kontekstach edukacyjnych spotyka się osoby, które myślą o wyjeździe z Polski, które do niej przyjechały lub które pracują w zespołach zróżnicowanych nie tylko narodowościowo, ale także kulturowo. Każda z nich potrzebuje wsparcia edukacyjnego lub doradczego.

Celem tego opracowania jest próba wskazania na rolę, jaką oddziaływania edukacyjne mogą odegrać w zakresie profilaktyki niepowodzeń migracyjnych. Zagadnienie to zostanie opisane w kontekście trzech podstawowych poziomów profilaktyki, rozumianej nie tylko jako działania zapobiegawcze, ale także jako propozycja ukierunkowana na zwiększanie kompetencji w zakresie wykorzystywania szans, jakie daje funkcjonowanie w środowisku zróżnicowanym kulturowo. Analizie poddane zostaną także kluczowe czynniki ryzyka oraz kompetencje warunkujące dynamikę i przebieg procesu akulturacji. Kompetencje te opisane zostaną w dwóch perspektywach. Pierwszą stanowią potrzeby osób doświadczających procesu akulturacji, z różnych przyczyn wchodzących w nową, obcą kulturę. Drugą perspektywę stanowią potrzeby osób pracujących z dorosłymi, których celem jest przygotowanie ich do efektywnego funkcjonowania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo.

Czynniki ryzyka

Perspektywa uczestnika obcej kultury koncentruje się przede wszystkim na czynnikach warunkujących efektywny przebieg procesu akulturacji rozumianej jako powtórna enkulturacja, czyli ponowne uczenie się kultury (nowej, obcej), tym razem jako człowiek dorosły. Proces ten obejmuje zdobywanie wiedzy o kulturze przyjmującej, uczenie się nowych zasad komunikacji, pełnienia ról społecznych i zawodowych, schematów zachowań obowiązujących w nowym kraju. Jest to proces trudny, wywołujący wiele napięć, a strategią uczenia się jest tu często metoda prób i błędów. Nieznajomość miejscowych kodów społecznych powoduje wiele nieporozumień i generuje doświadczenia niepowodzeń na różnych płaszczyznach życia codziennego³. Zmiana dotyczy funkcjonowania w podstawowych obszarach życia. Jako najważniejsze przyjmuje się tutaj szerokie kategorie kultury: jedzenie i ubranie, warunki mieszkaniowe i technikę, gospodarkę i transport, aktywności indywidualne i rodzinne, społeczność lokalną i rząd, opiekę społeczną, religię i naukę, seks i cykl życiowy⁴. Jeśli przyjąć za Geertem

³ E. Kownacka, *Od szoku do adaptacji: psychologiczne konsekwencje wyjazdu za granicę*, [w:] D. Cieślukowska, E. Kownacka, E. Olczak, A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe*, Warszawa 2006, s. 42.

⁴ D. Matsumoto, L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk 2007, s. 22.

Hofstede, że kultura jest zaprogramowaniem umysłu, wzorcem myślenia, odczuwania i zachowania przyswajany szczególnie intensywnie w okresie wczesnego dzieciństwa, to zmiana tego wzorca jest zadaniem trudnym i wymagającym. Jak zauważa cytowany autor: „zmiana raz zakodowanego sposobu myślenia, odczuwania i zachowania wymaga podwójnego wysiłku: rezygnacji z czegoś, co już przyswoiliśmy, i powtórnej nauki. Jest to zawsze dużo trudniejsze niż uczenie się po raz pierwszy”⁵. Osoba, która zmienia warunki życia w tak wielu obszarach narażona jest na sytuacje, które będą dla niej nie tylko inne, nieznane, ale także stresujące, a czasem zagrażające. Odczucia te mogą być szczególnie nasilone u osób, które podejmują decyzję o wyjeździe bez świadomości podstawowych wymiarów różnic kulturowych. Ważna jest tu także motywacja do wyjazdu. Decyzje migracyjne zawsze mają charakter złożony, jednak nawet pobieżna analiza doniesień medialnych na temat przyczyn emigracji Polaków wskazuje, że dominują powody wynikające z frustracji i niezadowolenia z możliwości realizacji własnych potrzeb w kraju. Odnosząc się do teorii Everetta S. Lee, który wskazał podstawowe kategorie czynników „wypychających” z kraju pochodzenia i „przyciągających” do kraju emigracji, można zauważyć, że w przypadku polskich migrantów szczególną rolę odgrywają czynniki wypychające: ubóstwo, bezrobocie, niskie zarobki, brak możliwości awansu. Osoba podejmująca decyzję o wyjeździe najczęściej zestawia cechy kraju pochodzenia z krajem docelowym⁶. Jest to jeden z głównych czynników ryzyka niepowodzeń migracyjnych. Owe porównania i szacowania ewentualnych zysków i strat nie dotyczą często faktów, a raczej przekonań, opinii, doświadczeń innych osób. Osoby, które doznają niepowodzeń w Polsce, często idealizują propozycje, możliwości i warunki oferowane w kraju docelowym. Przypisują im istotne znaczenie i formułują duże oczekiwania. Często nie zauważają, że deficyty kompetencyjne, które utrudniały lub uniemożliwiały realizację ich potrzeb, planów, marzeń i aspiracji w kraju mogą utrudniać także realizację celów na emigracji. Jest to duży obszar dla oddziaływań edukacyjnych. Urealnienie myślenia o szansach i zagrożeniach, jakie stwarza emigracja, wiedza o kraju docelowym, wzmocnienie refleksyjności w zakresie własnych kompetencji wielokulturowych może pomóc osobom myślącym o wyjeździe podjąć bardziej racjonalne niż emocjonalne decyzje.

Powyżej zarysowane czynniki dotyczą procesu podejmowania decyzji o wyjeździe oraz przygotowania się do niego. Można założyć, że im dana osoba jest lepiej przygotowana i posiada bogatszy zasób kompetencji ułatwiających funkcjonowanie w środowisku nowym i zróżnicowanym kulturowo, tym większe ma szanse na sukces emigracyjny. Założenie to nie jest do końca słuszne. Sposób funkcjonowania w sytuacji

⁵ G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007, s. 16.

⁶ O. Dębowska, *Migracje – wyniki aktualnych badań i analiz*, Kraków 2007, s. 7.

stresu akulturacyjnego zależy nie tylko od dobrego przygotowania, ale przede wszystkim od indywidualnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych oraz od możliwości uzyskania wsparcia. Podstawowym zadaniem osoby wchodzącej w nieznaną kulturę jest zatem konstruktywne rozwiązanie problemu stresu akulturacyjnego. Stres ten

obejmuje funkcjonowanie psychiczne, fizyczne i społeczne człowieka i jest rezultatem napotykanych w kulturze przyjmującej trudności, a jego istotą staje się doświadczanie negatywnych emocji, które kumulując się, owocują pogorszeniem się ogólnego samopoczucia i satysfakcji z życia i co za tym idzie całości funkcjonowania człowieka⁷.

Ma on charakter kumulatywny i związany jest z codzienną koniecznością pokonywania barier wynikających ze zderzenia się z inną, nieznaną kulturą. Najczęściej wskazuje się na trzy grupy czynników dynamizujących siłę stresu akulturacyjnego – są to bariery psychologiczne, społeczne i fizyczne. Marta Guzik określa kluczowe przeszkody psychologiczne: językowe, mentalności, stereotypizacji negatywnej, etnocentryzmu, samotności nieakceptowanej i izolacji społecznej⁸. Zmierzenie się z tymi trudnościami jest doświadczeniem, które wiąże się ze zmianą statusu z osoby kompetentnej kulturowo w kraju pochodzenia na osobę niekompetentną kulturowo w kraju przyjmującym. Doświadczenie to generuje stres, którego przebieg, dynamika, a także stosowane strategie radzenia sobie z problemami w znacznym stopniu określają sytuację migranta w kraju przyjmującym. Bariery społeczne wiążą się z niedostateczną znajomością języka i – co za tym idzie – brakiem możliwości wchodzenia w zróżnicowane i satysfakcjonujące relacje społeczne. Niepowodzenia społeczne w kraju docelowym zwiększają ryzyko przyjęcia strategii gettoizacji, co zdecydowanie utrudnia korzystanie z możliwości i szans, jakie daje nowe środowisko życia.

Jest wiele modeli ilustrujących dynamikę procesu akulturacji. Najbardziej popularna jest krzywa przystosowania w kształcie litery U. Uwzględnia się w niej cztery fazy reakcji emocjonalnych związanych z pobytem za granicą: euforię, szok kulturowy, adaptację oraz stan równowagi, określany także jako dopasowanie⁹. Podział ten jest bardzo uproszczony, w literaturze można spotkać bardziej rozbudowane krzywe akulturacyjne. Kluczowe dla podjętych rozważań jest pojęcie szoku kulturowego, który określany jest jako efekt kumulacji stresu akulturacyjnego¹⁰. Sytuacja ta wymusza na emigrancie podjęcie działań ukierunkowanych na rozwiązanie tego kryzysu. To czas przyjęcia określonych strategii akulturacyjnych. Emigrant może wybrać strategię konstruktywne

⁷ E. Kownacka, *op. cit.*, s. 42.

⁸ M. Guzik, *Polacy – emigranci w Niemczech u schyłku XX i na początku XXI wieku. Bariery psychologiczne a integracja*, [w:] *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość...*, s. 221.

⁹ M. Chutnik, *Szok kulturowy. Przyczyny, konsekwencje, przeciwdziałanie*, Kraków 2007, s. 49.

¹⁰ E. Kownacka, *op. cit.*, s. 42.

lub wycofać się z trudnej dla niego sytuacji. Jest to kolejny krytyczny moment, który wymaga wsparcia. Nie zawsze wystarcza tu pomoc edukacyjna lub doradcza, czasem konieczna jest pomoc socjalna lub psychoterapeutyczna.

Powyżej zarysowane czynniki ryzyka niepowodzeń migracyjnych wymagają zróżnicowanych oddziaływań profilaktycznych. Oddziaływania te powinny być projektowane z uwzględnieniem rodzaju problemów, dynamiki stresu akulturacyjnego lub grupy adresatów. W dalszej części niniejszego opracowania zaprezentowane zostaną propozycje dobrych praktyk w zakresie profilaktyki niepowodzeń migracyjnych. Propozycje te uwzględniają trzy podstawowe poziomy działań profilaktycznych.

Profilaktyka pierwszorzędowa

Profilaktyka pierwszorzędowa adresowana jest do grupy niskiego ryzyka. W kontekście podjętych rozważań działania profilaktyczne będą miały na tym poziomie charakter edukacyjny i ukierunkowane będą na cele związane z edukacją międzykulturową i kształtowaniem kompetencji wielokulturowych. W zakresie edukacji międzykulturowej spójny katalog celów zaproponowała D. Lalak. Autorka wśród podstawowych zadań wskazuje kształtowanie zachowań społecznych opartych na tolerancji, współdziałaniu, solidarności, zdolności rozwiązywania problemów, kształtowanie umiejętności rozumienia różnic kulturowych oraz postaw społecznych w oparciu o systemy prawne, wiedzę i wrażliwość społeczną. Tak ogólnie zarysowane cele zostały zoperacjonalizowane poprzez wskazanie konkretnych rozwiązań edukacyjnych. Do najważniejszych należy stwarzanie uczniom warunków do zdobywania doświadczeń kulturowych w zakresie kompetencji językowych i bezpośrednich kontaktów z osobami odmiennymi kulturowo oraz eliminacja z programów szkolnych treści rasistowskich i weryfikacja treści podręczników w kontekście szacunku dla odmienności i różnorodności. Ważne jest także włączenie do programów kształcenia nauczycieli treści związanych z umiejętnościami rozwijania kompetencji wielokulturowych¹¹.

Podając się prób projektowania zestawów kompetencji, które mogą okazać się przydatne w procesie uczenia się nowej kultury, akcentuje się czynniki obniżające poziom lub przeciwdziałające nasileniu się stresu akulturacyjnego i szoku kulturowego. Badacze podejmują próby stworzenia katalogu cech i umiejętności, które warunkują udane życie za granicą i jednocześnie pozwalają na konstruktywne rozwiązanie konfliktów wynikających z potrzeby uczenia się nowych zachowań społecznych i zawodowych. Mitchell R. Hammer, William Gudykunst i Richard L. Wieseman proponowali uproszczony trójczynnikowy model efektywności międzykulturowej obejmujący

¹¹ D. Lalak, *op. cit.*, s. 114.

zdolność do radzenia sobie ze stresem psychologicznym, zdolność do efektywnego komunikowania się oraz zdolność do ustalania relacji międzyludzkich¹². Inni badacze proponują katalogi bardziej rozbudowane, wskazując jednocześnie, iż konstruktywne rozwiązanie kryzysu związanego z szokiem kulturowym warunkowane jest wieloczynnikowo. Richard Arvey, Rabi S. Bhagat i Eduardo Salas wskazują na następujące determinanty sukcesu w kraju odmiennym kulturowo: umiejętności techniczne związane z wykonywaną pracą, odpowiedni zestaw cech osobowościowych (tolerancja niepewności, elastyczność zachowań, nieosądzanie, empatia kulturowa, niski etnocentryzm), odpowiednia motywacja, wsparcie ze strony rodziny i innych znaczących osób oraz odpowiednia biegłość w języku danego kraju. Daniel J. Kealey natomiast wskazuje na: empatię, szacunek, umiejętność słuchania, realistyczne oczekiwania, zainteresowanie lokalną kulturą, elastyczność, tolerancję, umiejętności techniczne, inicjatywę, otwartość, towarzyskość i pozytywny obraz samego siebie¹³. Warto zauważyć, że większość z tych elementów dotyczy kompetencji społecznych (miękkich) lub cech osobowościowych. Próby systematyzacji rozproszonych czynników dokonał Jürgen Bolten. Autor ten dokonał typologii czynników warunkujących sukces w obcej kulturze, wprowadzając cztery kategorie kompetencyjne: kompetencję indywidualną, społeczną, strategiczną oraz zawodową. Pierwsza z nich obejmuje motywację, zdolności organizacyjne, optymistyczne nastawienie, umiejętności kontrolowania sytuacji i samokrytyki oraz wydajność. W obszarze społecznym autor za kluczowe uznał empatię, umiejętność pracy w grupie, zdolności adaptacyjne, inicjatywę oraz umiejętności komunikacyjne i przywódcze. Komponentami kompetencji strategicznej są według J. Boltena zarządzanie wiedzą, świadomość kosztów i ryzyka, umiejętność planowania i podejmowania decyzji oraz myślenie synergiczne. Ostatnim obszarem kompetencyjnym w prezentowanej typologii są kompetencje zawodowe obejmujące wiedzę fachową, doświadczenia zawodowe, znajomość lokalnego rynku i prawa, a także znajomość technologii kraju pobytu¹⁴.

Propozycje typologii kompetencji wielokulturowych ilustrują bogactwo podejść do prób usystematyzowania tych czynników, które mogą warunkować w miarę bezpieczne i efektywne przejście procesu akulturacji. W perspektywie edukacyjnej ważne jest jednak, aby same kompetencje wielokulturowe traktować szerzej, jako składnik rozbudowanego zestawu kompetencji kluczowych. W zakresie rozwiązań edukacyjnych już na najwcześniejszych etapach edukacji szkolnej warto wprowadzać warsztaty kompetencji międzykulturowych¹⁵, a także aranżować doświadczenia międzykulturowe

¹² M. Chutnik, *op. cit.*, s. 115.

¹³ *Ibidem*, s. 116.

¹⁴ *Ibidem*, s. 118.

¹⁵ Zob. K. Białek, A. Kowalska, E. Kawnacka, M. Piegat-Kaczmarczyk, *Warsztat kompetencji międzykulturowych – podręcznik dla trenerów*, Warszawa 2008.

i wzmocniać refleksyjność w zakresie własnego etnocentryzmu oraz postaw wobec odmienności i różnorodności.

Profilaktyka drugorzędowa

Profilaktyka drugorzędowa adresowana jest do grupy podwyższonego ryzyka. W kontekście podjętych rozważań będą to osoby, które myślą o wyjeździe do pracy za granicę. Celem profilaktyki na tym poziomie będzie już nie tylko rozwijanie kompetencji wielokulturowych, ale przede wszystkim takie przygotowanie do podjęcia decyzji, które umożliwi racjonalne – oparte na faktach – przygotowanie do wyjazdu i refleksyjny namysł nad motywacją do emigracji. W zakresie rozwiązań edukacyjnych oferta działań profilaktycznych na tym poziomie powinna być realizowana głównie wobec trzech podstawowych grup adresatów: uczniów szkół ponadgimnazjalnych – szczególnie tych o profilu zawodowym, studentów oraz osób poszukujących pracy przez powiatowe urzędy pracy. Te osoby najczęściej podejmują decyzję o pracy poza granicami kraju. Profilaktyka niepowodzeń migracyjnych powinna być ukierunkowana na tym poziomie na takie treści, jak: przygotowanie do wyjazdu, opracowanie dokumentów aplikacyjnych w języku kraju docelowego, procedury rekrutacyjne, pozyskiwanie kluczowych informacji, podstawowe wymiary różnic kulturowych oraz rozpoznanie źródeł wsparcia w kraju pochodzenia i w kraju docelowym.

Przykładem programu profilaktycznego na tym poziomie jest program *Euro*Job – skutecznie, fachowo, za granicą*. Jest to program, który powstał w ramach akcji 1.2 Programu *Młodzież w działaniu* – Inicjatywy młodzieżowe. Autorami tej oferty są studenci ze Studenckiego Koła Doradztwa Zawodowego i Personalnego działającego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Celem projektu było wzmocnienie kompetencji wielokulturowych uczniów II i III klas technikum Zespołu Szkół Przemysłu Spożywczego w Poznaniu, którzy deklaruwali zainteresowanie możliwością podjęcia zatrudnienia poza krajem. Cele dotyczyły kluczowych umiejętności związanych z poszukiwaniem pracy, procedurami aplikacyjnymi i specyfiką pracy w środowiskach wielokulturowych. Autorzy założyli, że udział w projekcie umożliwi uczestnikom:

- poznanie podstawowych prawnych uwarunkowań pracy w krajach Unii Europejskiej,
- umiejętne zastosowanie procedury aplikowania o pracę w krajach Unii Europejskiej,
- zapoznanie się z możliwościami dokumentów Europass, które ułatwiają osobom poszukującym pracy profesjonalną prezentację umiejętności zawodowych i kompetencji,

- poznanie głównych cech pracy w środowiskach odmiennych kulturowo,
- poznanie dynamiki procesów akulturacyjnych, w tym głównie szoku kulturowego,
- rozpoznanie własnych poglądów na temat odmienności kulturowej,
- rozpoznanie osobistych strategii reagowania w sytuacjach trudnych, wynikających z odmienności kulturowej,
- poznanie instytucji i programów ukierunkowanych na wspieranie osób pracujących poza granicami Polski.

Tak szeroko sformułowane cele były realizowane poprzez zróżnicowane oddziaływania edukacyjne. Uczniowie uczestniczyli w sześciu 45-minutowych spotkaniach, podczas których zostały zrealizowane trzy moduły tematyczne: jak dobrze przygotować się do wyjazdu, pułapki pracy za granicą i niezbędnik Polaka na europejskim rynku pracy. W pierwszym module przedstawiono zagadnienia dotyczące możliwości pracy w krajach Unii Europejskiej oraz zadania, które warto podjąć przygotowując się do wyjazdu. W drugim zaprezentowano najważniejsze niebezpieczeństwa, z którymi uczniowie mogą się spotkać, wyjeżdżając do pracy za granicę. Omówione zostały także sposoby radzenia sobie ze stresem akulturacyjnym i trudnościami związanymi ze współpracą z osobami z innych krajów. Trzeci moduł miał na celu zaprezentowanie najważniejszych elementów, na które należy zwrócić uwagę wyjeżdżając do pracy (najważniejsze adresy, dokumenty aplikacyjne, strony internetowe). Dodatkowo przeprowadzono dwa warsztaty *Multi-kulti jest ciekawe!*, których celem było wzmocnienie wielokulturowych kompetencji uczniów, a także rozwijanie umiejętności w zakresie poszukiwania pracy za granicą. Podczas warsztatów uczniowie rozwijali umiejętności związane z opracowywaniem EuroCV i wyszukiwaniem koniecznych podczas pracy za granicą informacji. Każdy z uczestników otrzymał także opracowany na potrzeby projektu poradnik *Euro*Job – 4U*, który zawierał niezbędne informacje dla osób wyjeżdżających do pracy za granicę¹⁶.

Profilaktyka trzeciorzędowa

Ten poziom profilaktyki adresowany jest do grupy wysokiego ryzyka. Cel stanowi tu przeciwdziałanie pogłębianiu się negatywnych zjawisk związanych z procesem akulturacji i wspomaganie procesu integracji. Poziom ten jest bardzo trudno zorganizować. Kluczowe staje się pytanie o organizatorów i ich kompetencje. Oddziaływania trzeciorzędowe realizowane są na terenie kraju przyjmującego – pytanie dotyczy zatem tego, czy profilaktykę niepowodzeń migracyjnych mają realizować instytucje miejscowe, czy

¹⁶ *EuroJob for you. Jak odnaleźć się w wielokulturowej rzeczywistości*, Poznań 2009.

być może powinny to być polskie organizacje świadczące usługi edukacyjne i doradcze na terenie krajów docelowych. W praktyce istnieją oba modele. Polskie organizacje prowadzą działalność na terenie krajów Unii Europejskiej. Przykładem może być tu Barka UK, która świadczy pomoc socjalną i doradczą dla tych Polaków, którzy szczególnie są zagrożeni marginalizacją i wykluczeniem społecznym¹⁷. Dużą rolę odgrywają także parafie polonijne prowadzone przez polskich księży. W przypadku polskich parafii istnieje jednak duże ryzyko wzmacniania tendencji do gettoizacji polskiej społeczności. W drugim modelu przyjmuje się strategię działania, która umożliwia Polakom korzystanie z miejscowych instytucji udzielających wsparcia doradczego i edukacyjnego. Podstawowym rozwiązaniem organizacyjnym jest zatrudnienie polskich specjalistów, którzy mogą komunikować się z Polakami w ich ojczystym języku¹⁸. Na szczególną uwagę zasługują projekty realizowane wspólnie przez Polaków i organizacje miejscowe. Projekty ukierunkowane na integrację nie są zbyt częste, tym bardziej warto je popularyzować. Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie jest projekt realizowany w Holandii w miejscowości Maasbree. Otrzymał on nagrodę dla inicjatywy wolontaryjnej w konkursie na najlepsze inicjatywy społeczne w kategorii „Integracja”. Konkurs organizuje Provinciale Ondersteuning Vrijwilligerswerk Limburg wspólnie z władzami prowincji Limburgia. Ideą projektu „Polen willen door voetbalsport integreren” jest powołanie polskiej drużyny piłki nożnej przy lokalnym klubie piłkarskim MVC-19 Maasbree. Pomysłodawcą idei był klub piłkarski. Drużyna ma polskiego trenera, ale zawodnicy mają kontakt z holenderskimi graczami oraz szansę na grę również w holenderskim zespole. W ten sposób próbuje się stworzyć naturalne warunki do integracji. Choć akcja zaczęła się we wrześniu 2011 roku, drużyna liczy już 25 stałych członków, regularnie trenujących na stadionie w Maasbree, a zainteresowanie drużyną jest bardzo duże. Adresatami są Polacy mieszkający na terenie gminy Peel en Maas, jednak zawodnicy pochodzą także z terenu prowincji. Treningi odbywają się raz w tygodniu, w piątek. Projekt jest postrzegany pozytywnie zarówno przez Holendrów, jak i Polaków. Z wywiadu przeprowadzonego z polskim koordynatorem wynika jednak, iż Polacy postrzegają tę ofertę głównie w zakresie interesującej formy spędzania czasu wolnego i integracji społeczności polonijnej. Podstawową barierą jest brak znajomości języka. Polscy zawodnicy bardziej chcą grać przeciw Holendrom, niż z nimi. Z tego powodu też zmieniono nazwę drużyny – już nie jest nazywana polską drużyną, ale MVC-19 9. Organizatorzy tego projektu mają jednak świadomość, że integracja to proces długotrwały i trudny. Sytuacje wspólnych sportowych przedsięwzięć z jednej strony będą wymuszać konieczność komunikowania się w języku niderlandzkim, a z drugiej są

¹⁷ Zob. <http://barkauk.org/>.

¹⁸ Zob. <http://barka.org.pl/content/de-pers-polak-potrzebie-psychicznej-szuka-pomocy-0>.

szansą do nawiązywania realnych relacji z miejscowymi zawodnikami. Kontakty te są szczególnie istotne, ponieważ nie dotyczą kontekstu pracy.

Kompetencje edukatora

Realizacja zadań profilaktycznych na każdym poziomie wymaga od osób je prowadzących specyficznych kompetencji w zakresie edukacji wielokulturowej. Dotyczy to także edukatorów. Kategoria edukatora jest tu rozumiana bardzo szeroko. Nie jest on postrzegany tylko jako nauczyciel dorosłych, lecz raczej jako osoba pracująca z osobami dorosłymi doświadczającymi na różnych poziomach problemu nieradzenia sobie z odmiennością kulturową. W tym kontekście edukatorem będzie zarówno nauczyciel realizujący warsztaty z edukacji międzykulturowej, osoba wspierająca proces adaptacji pracowników odmiennych kulturowo, doradca zawodowy, koordynator projektów międzynarodowych, jak i pracownik socjalny pracujący w środowisku uchodźców lub polskich emigrantów poza granicami kraju. Kompetencje wielokulturowe edukatora mają znaczenie nie tylko dla efektywności jego pracy z osobami odmiennymi kulturowo. Wartość zaakcentowania płaszczyzną wykorzystywania tych kompetencji jest profilaktyka społecznej ekskluzji i niepowodzeń migracyjnych.

Propozycje typologii kompetencji wielokulturowych edukatorów koncentrują się na trzech podstawowych wymiarach. Są to przekonania i postawy, wiedza oraz umiejętności. Wśród postaw sprzyjających pracy w kontekście wielokulturowości wymieniane są najczęściej tolerancja dla niejednoznaczności, ciekawość poznawcza i szacunek dla odmienności. Wiedza powinna obejmować świadomość komunikatywności, czyli informacje o różnych możliwych barierach komunikacyjnych, zagadnienia dotyczące różnorodności kulturowej świata oraz własną świadomość kulturową. Ważnym obszarem jest tu także wiedza o dynamice i strukturze europejskiego rynku pracy. Umiejętności to przede wszystkim elastyczność zachowania, nawiązywanie i budowanie pozytywnych relacji międzykulturowych oraz diagnozowanie¹⁹. Aby refleksyjnie realizować zadania związane z profilaktyką niepowodzeń migracyjnych edukator powinien rozwijać i wzmacniać także własne, indywidualne kompetencje do pracy w zakresie wielokulturowości. Wśród nich najważniejsze to: świadomość i akceptacja różnic, samoświadomość, uwzględnianie zmienności poglądów, wiedza o kulturze kraju docelowego oraz adaptacja umiejętności polegająca na wrażliwym

¹⁹ M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer-Ronowicz, B. Smoter, E. Kownacka, *Podjęście wielokulturowe w doradztwie zawodowym*, Warszawa 2007, s. 39.

dostosowywaniu swoich umiejętności warsztatowych do indywidualnych potrzeb i możliwości osoby, z którą pracuje²⁰.

Próby uporządkowania zestawu kompetencji osób pracujących w kontekście wielokulturowym podjęli się Derald Wing Sue, Patricia Arredondo i Roderick J. McDavis. Autorzy wyodrębnili trzy kluczowe obszary zawierające zestawy postaw, wiedzy i umiejętności, których rozwijanie i wzmacnianie może warunkować efektywność pracy w środowiskach wielokulturowych. Obszary te to: świadomość własnych przekonań, założeń, wartości i uprzedzeń, rozumienie światopoglądu osoby pochodzącej z innej kultury oraz rozwój odpowiednich strategii i technik pracy z nią. W obszarze metodycznym autorzy wskazują na konieczność uwzględniania przekonań religijnych i duchowych, zasad udzielania pomocy i wsparcia obowiązujących w poszczególnych grupach etnicznych oraz ograniczeń wynikających z niedostatecznej znajomości nowego języka. W procesie konstruowania oddziaływań edukacyjnych ważna jest także wiedza dotycząca pochodzenia klienta i jego zasobów kulturowych i społecznych, barier instytucjonalnych w nowym kraju, uprzedzeń i stereotypów dotyczących jego grupy narodowej lub wyznaniowej i praktyk dyskryminacyjnych, których może doświadczyć. W obszarze umiejętności akcentuje się natomiast możliwości wykorzystywania zróżnicowanych kanałów komunikacyjnych, umiejętne projektowanie interwencji, także przy wykorzystaniu potencjału innych instytucji, dostosowywanie narzędzi diagnostycznych i metodycznych do kontekstu życia emigranta oraz wspieranie go w procesie rozwiązywania różnorodnych problemów wynikających z dynamiki procesu akulturacji²¹.

W procesie konstruowania katalogu umiejętności przydatnych w pracy edukacyjnej w środowisku zróżnicowanym kulturowo pomocna może być także propozycja Lisy Y. Flores. Autorka dokonuje próby operacjonalizacji składników kompetencji zawodowej osoby wspierającej rozwój osób w procesie akulturacji. Wyodrębnia ona trzy podstawowe obszary:

Świadomość:

- wpływu czynników zewnętrznych na tożsamość jednostki (szczególnie w sytuacjach ucisku i dyskryminacji),
- siebie samego jako jednostki obdarzonej kulturą,
- faktu, iż każdy człowiek odbierany powinien być zawsze w określonym kontekście.

²⁰ V.G. Zunker, *Career Counseling. Applied Concepts of Life Planning*, Pacific Grove 2002, s. 293.

²¹ D.W. Sue., P. Arredondo, R.J. McDavis, *Multicultural Counseling Competencies and Standards: A Call to the Profession*, "Journal of Counseling & Development" 1992, no March/April, vol. 70, s. 477-486.

Wiedza na temat:

- pojawiających się teorii dotyczących etnicznej i kulturowej tożsamości jednostki,
- metod pracy edukacyjnej lub doradczej stosowanych w innych obszarach kulturowych,
- historii różnych grup kulturowo odmiennych oraz związków zachodzących między historią a kształtowaniem się rozmaitych światopoglądów.

Umiejętność:

- pracy w roli tego, który powoduje zmianę społeczną,
- przyjmowania pojawiających się reakcji jako wskazówek do podnoszenia kwalifikacji zawodowych,
- krytycznego podejścia do tradycyjnych praktyk i teorii edukacyjnych w odniesieniu do możliwości ich zastosowania w środowisku wielokulturowym²².

Szczególnie ostatni punkt dotyczący krytycznej oceny przydatności warsztatu pracy edukatora w kontekście wielokulturowości prowokuje do postawienia pytania o jakość przygotowania pedagogów dorosłych i doradców zawodowych do pracy z osobami odmiennymi kulturowo.

Zakończenie

Mimo swoistej mody na wielokulturowość strategie kształcenia nauczycieli, doradców zawodowych i pracowników socjalnych w niewystarczającym stopniu uwzględniają potrzebę kształtowania, rozwijania i wzmacniania kompetencji do pracy z osobami doświadczającymi problemów wynikających ze zderzenia kultur i konieczności funkcjonowania w środowiskach zróżnicowanych kulturowo. Przedstawione powyżej próby systematyzacji kompetencji edukatorskich w kontekście profilaktyki niepowodzeń migracyjnych wskazują na potrzebę odnalezienia właściwych proporcji pomiędzy zestawem kompetencji twardych, metodycznych a zestawem kompetencji społecznych i refleksyjnością nad uwarunkowaniami pracy w środowiskach wielokulturowych. Warto zatem formułować pytania o miejsce kształcenia do wielokulturowości w edukacji dorosłych. Problem jest o tyle istotny, że wraz z procesami globalizacyjnymi, zwiększoną mobilnością przestrzenną i dużą dynamiką migracji zarobkowych grupa ewentualnych adresatów tej oferty będzie się systematycznie zwiększać. Edukacyjna oferta adresowana do dorosłych może pełnić funkcję profilaktyczną na wszystkich poziomach. Ważne jest jednak, aby była to oferta dostępna i adekwatna do rzeczywistych potrzeb adresatów. Im bardziej będzie dopasowana, tym większe jest prawdopodobieństwo, że wystarczą oddziaływania informacyjne i edukacyjne, zamiast interwencyjnych i ratunkowych.

²² L.Y Flores, M.J. Heppner, *Multicultural Career Counseling: Ten Essentials for Training*, "Journal of Career Development" 2002, no. 3(28), s. 186.

PREVENTING FAILURE OF ADULT MIGRATION

Summary

The aim of the article is to show the importance of educational processes in preventing failures of adult migration. This issue is analysed in the context of the three fundamental levels of prevention, understood not only as such, but also as a proposal aimed at increasing intercultural skills. Moreover, the analysis covered the key risk factors and competencies that condition dynamics and the course of the acculturation process. These competencies are described from two perspectives. The first one includes needs of adults experiencing processes of acculturation who, for various reasons, are entering an unfamiliar culture. The second perspective involves needs of educators working with adults to prepare them for operating effectively in multicultural environments. The study also presents the practical educational solutions aimed at preventing failures of migration addressed to people planning to migrate or already functioning in a multicultural environment.

Keywords: migration, migration failures, intercultural skills

Aneta Słowik

„MAPOWANIE PRZESTRZENI ŻYCIOWEJ” NARZĘDZIEM PRACY DORADCY MIĘDZYKULTUROWEGO. REFLEKSJE NAD AUTORSKIMI WARSZTATAMI PRZEPROWADZONYMI W GRECJI I NA WĘGRZECH

Podstawy poradnictwa międzykulturowego

Poradnictwo międzykulturowe jest obszarem pracy doradcy z radzącymi się pochodzącymi z różnych kultur, państw, regionów. Podejście międzykulturowe nie jest tylko cechą społeczeństw pluralistycznych, wielonarodowościowych, od lat przyjmujących emigrantów, również w krajach Europy rozwijającej się (Środkowej i Wschodniej) zainteresowanie doradców warsztatem pracy typowym dla doradcy międzykulturowego rośnie, gdyż coraz częściej zarówno doradcy, jak i radzący się przynależą do różnych kontekstów kulturowych. W tym poradnictwie sytuacja poradnicza nie zawsze jest konstruowana i osadzona na czytelnym, jasnym dla dwóch podmiotów, doradcy i radzącego się, komunikatach. Interakcja między nimi wymaga więc, zwłaszcza od doradcy, posiadania takiego doświadczenia i wypracowanego warsztatu pracy, aby wspólnie z radzącym się konstruować proces pomocowy, uwzględniając w nim zasoby kulturowe obydwu partnerów. Zróżnicowane światy, z których pochodzą doradca i radzący się, pozwalają bowiem na wykorzystanie w sytuacji poradniczej ich wydarzeń biograficznych, gdyż doradca i radzący się nie są zobowiązani (zmuszani) do rezygnacji z własnej tożsamości kulturowej. W literaturze funkcjonuje kilka nazw określających taki rodzaj poradnictwa: poradnictwo zorientowane na różnice, poradnictwo wielokulturowe, interkulturowe czy międzykulturowe (por. prace zarówno poradoznawców A. Paszkowskiej-Rogacz, A. Bańki, jak i znawców problematyki wielokulturowości: J. Nikitorowicza, Z. Jasińskiego, T. Lewowickiego).

Niektórzy badacze (R.D. Herring)¹ uważają, że każda sytuacja poradnicza jest międzykulturowa, jej uczestnicy bowiem zawsze wnoszą do interakcji poradniczej kulturę środowiska rodzinnego, sąsiedzkiego i lokalnego. Wtedy międzykulturowość takiej sytuacji można analizować „w wąskim zakresie”. Jeśli zaś głównym kryterium różnicującym jest etniczność, kultura narodowa kraju pochodzenia doradcy i radzącego

¹ R.D. Herring, *Multicultural Counseling in schools. A synergetic approach*, Alexandra 1997.

się, wówczas taką sytuację poradniczą określa się jako międzykulturową „w szerokim zakresie”.

Przywołany przeze mnie podział jest kluczowy, gdyż sytuację poradniczą i jej uczestników będę w dalszej części artykułu analizować w szerokim rozumieniu międzykulturowości. Do jej charakterystyki wykorzystuje się typologie różnic, kodów i cech kulturowych (E.T. Hall², G. Hofstede³, F. Trompenaars i Ch. Hampden-Turner⁴), z istnienia których powinien zdawać sobie sprawę doradca, aby okazać się jak najlepszym konstruktorem nawiązanej relacji. Jednocześnie powinien brać pod uwagę, że radzący się przed nawiązaniem z nim relacji pozostawali w różnych związkach, interakcjach i relacjach z innymi członkami swojej kultury. Tak więc zarówno odmienność kulturowa, jak i przynależność do wielorakich sieci społecznych, czyli osobista sieć radzących się, w znacznej mierze mogą odcisnąć się na przebiegu relacji poradniczej.

Przytoczę najbardziej znane poglądy na temat różnic kulturowych, próbując znaleźć ich odbicie w dotychczasowej literaturze poradoznawczej.

Rozpocznę od Edwarda T. Halla⁵, który dokonuje podziału kultur na monochroniczne i polichroniczne oraz wysokiego i niskiego kontekstu. W kulturach monochronicznych życie ludzi regulowane jest przez czas zegarowy, gdzie rytm, styl i organizacja dnia podporządkowana jest określonej harmonogramowi, planowi. W takich kulturach jednostki organizują swój dzień linearnie. Podejmują czynności jedne po drugich, starając się przestrzegać zasady punktualności i systematyczności. W kulturach polichronicznych czas ma wartość płynną i elastyczną, a jego podział nie jest uporządkowany według określonej struktury. Thomas H. Eriksen⁶, który także przestrzega tego podziału kultur, pokazując różnice w postrzeganiu czasu, odwołuje się do pracy doktorskiej Henri Bergsona (*O bezpośrednich danych świadomości*), w której poddaje on krytyce „czas wymierzony”, określając go jako ilościowy, pusty: „który kieruje nami z zewnątrz, zamiast pozwolić, by doraźne zadania wypełniały czas od wewnątrz”⁷. Zatem jakościową wartość czasu postrzega jako bardziej znaczącą, gdyż bogactwo i głębia wydarzeń, sytuacji biograficznych nasycza go „od wewnątrz”, podczas gdy w kulturach monochronicznych wydarzenia (regulowane czasem „od zewnątrz”) mogą stać się masowymi, bezznaczeniowymi, szybko przeżywanymi i równie szybko zapominanymi. Zatem doradca, pracując z radzącymi się pochodzącymi z innych obszarów kulturowych⁸, powinien uwzględnić

² E.T. Hall, *Poza kulturą*, Warszawa 2001.

³ G. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2000.

⁴ F. Trompenaars, Ch. Hampden-Turner, *Siedem wymiarów kultury. Znaczenie różnic kulturowych w działalności gospodarczej*, Kraków 2002.

⁵ E.T. Hall, *op.cit.*

⁶ T.H. Eriksen, *Tyrania chwili: szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, Warszawa 2001.

⁷ *Ibidem*, s. 63.

⁸ W dalszej części artykułu używam słów *nietradycyjny*, *niestandardowy* i odnoszę je do radzących się pochodzących z innych (niż doradca) obszarów kulturowych.

różnicę między wydzielonym instytucjonalnie czasem na rozmowę a ich sposobem opowiadania i rozumienia doświadczeń biograficznych. Inaczej bowiem o swoim życiu będą opowiadały osoby przynależące do kultur polichronicznych, a inaczej monochronicznych. Wydzielanie czasu na rozmowę doradczą, realizowanie gotowych, masowych scenariuszy spotkań poradniczych w instytucjach formalnych, stosowanie tradycyjnych i oszczędnych narzędzi (kwestionariusze, testy, ankiety) może pozornie pokazywać perfekcjonizm, systematyczność i doskonałe umiejętności organizacyjne doradcy-eksperta⁹ i być wysoko oceniane przez pochodzących z kultury polichronicznej. Jednak radzący się, pochodzący z obszaru kulturowego, w którym czas nie jest mierzony linearnie, nie tylko nie rozumie schematycznego i wysoce sformalizowanego sposobu pracy doradcy, ale również nabiera przekonań o nieufnym, podejrzliwym, obcym i mało skutecznym charakterze instytucji, w której się: *nie słucha; przechodzi od okienka do okienka; stoi w kolejkach; traci czas; traktowanym się jest jak zero*. Konsekwencją takiej interpretacji sytuacji przez radzącego może być szukanie pomocy w nieformalnych sieciach wsparcia wytworzonych w gettach i wspólnotach mniejszościowych. Jednostki, przekonane o przedmiotowym traktowaniu, „uciekają” instytucjom pomocowym, bazując na wiedzy wygenerowanej w różnych niszach poradniczych. Proces integracji, realizowany między innymi poprzez poradnictwo i będący przecież sztandarowym celem (niemal) każdej instytucji państwowej, bez uwzględniania różnic kulturowych przynosi skutek odwrotny, prowadząc raczej do gettoizacji i marginalizacji.

W drugim kryterium, także ważnym ze względu na organizację poradnictwa wielo-międzykulturowego, autor nawiązuje do zasad komunikacji, które w kulturach wysokiego kontekstu cechuje brak bezpośredniości. Myśli w tych kulturach nie są wyrażane wprost, lecz mają charakter niepełnych, abstrakcyjnych wypowiedzi. Zdania, jeśli są formułowane, bywają niedokończone, niespójne, dychotomiczne i ambiwalentne. Z kolei w kulturach niskiego kontekstu komunikaty mają charakter otwarty i pełny, wyrażane są w sposób przejrzysty, uczciwy i łatwy do zrozumienia. W dotychczasowej literaturze poradoznawczej wymagania, co do otwartości i jasności komunikatów nadawanych przez uczestników sytuacji poradniczej, są podzielone. Z jednej strony (w poradnictwie dyrektywnym) oczekiwana jest jasność, szczerłość i otwartość komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, z drugiej w postępowaniu liberalnym akceptowane jest, a nawet wymagane, pozostawianie swobody wypowiedzi, jedynie zarysowywanie problemów do przemyśleń czy wsłuchiwanie się w ciszę (por. S. Kriwas)¹⁰.

⁹ B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wrocław 1994.

¹⁰ Prof. dr S. Kriwas wygłosił (27.11.2009) wykład pt. *The social constructionism and constructionism in career counselling intervention: basic theoretical points and practical implications* w ramach Naukowego Seminarium Poradoznawczego (NSP) organizowanego w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Więcej na ten temat można przeczytać w artykule M. Mielczarka, *W poszukiwaniu*

Z kolei Geert Hofstede¹¹, znany holenderski badacz wielokulturowości, proponuje inny sposób rozumienia różnic kulturowych. Dokonuje on podziału kultur na niskiego unikania niepewności i wysokiego unikania niepewności. Dla osób pochodzących z pierwszego typu kultur niepewność stanowi wyzwanie, nie przeraża, lecz zachęca do eksploracji. Zatem zmianom wprowadzonym w życiu nie towarzyszy lęk, obawa, niepokój, ale ciekawość nowych doświadczeń, możliwość uczenia się z nich i podejmowania kolejnych innowacyjnych działań. W kulturach wysokiego unikania niepewności sytuacje nowe są postrzegane jako niebezpieczne, wprowadzające niepokój i zagrażające wypracowanej harmonii. Podejmowanej zmianie towarzyszy niechęć, opór i poczucie zagubienia. Zatem spotkanie z instytucjonalnym doradcą również może być postrzegane w takich kategoriach. Jednostka z kultury niskiego unikania niepewności będzie aktywnie szukała pomocy i wsparcia w skonstruowanej przez siebie zindywidualizowanej (osobistej) sieci, traktując ją jako sposób na osiągnięcie lepszej jakości życia¹² i śmiało włączając w nią poradnictwo. Z kolei osoba pochodząca z kultury wysokiego unikania niepewności może nie stworzyć własnej sieci, korzystając „pasożytniczo” z pomocy istniejącej w sieciach utworzonych przez innych ludzi.

Inne przesłanki dla organizacji poradnictwa wielo-międzykulturowego będą wynikały z dokonanego podziału kultur na te o małym i dużym dystansie władzy. W tych pierwszych szacunek i respekt w stosunku do osób znaczących i ważnych nie jest im okazywany z racji zajmowanych przez nich stanowisk i sprawowanych funkcji, a status społeczny przychodzi wraz ze zdobytym doświadczeniem i solidnie wypracowanymi umiejętnościami, nie jest zaś wynikiem wieku, stanu urodzenia, zajmowanego stanowiska czy dziedzicznych predyspozycji. Relacje podwładny – przełożony nie mają charakteru wertykalnego, lecz horyzontalny, a ich podstawą jest podmiotowość oraz otwarta i szczera komunikacja. Zasady te umożliwiają podejmowanie autonomicznych inicjatyw, wzajemne uczenie się od siebie, przyzwolenie na swobodne dzielenie się nowymi pomysłami, nawet takimi, które nie są zgodne ze zdaniem przełożonego i kadry zarządzającej.

W kulturach o wysokim dystansie władzy status społeczny wyznacza prestiż i uznanie, które okazywane są w komunikatach werbalnych i pozawerbalnych. Otrzymany respekt jest gwarantowany starszym wiekiem, odpowiednim pochodzeniem, płcią, a także zajmowanymi stanowiskami. Spotkania o charakterze nieformalnym pomiędzy przełożonymi a pracownikami występują rzadko, a poleceń osób starszych, przełożonych nie kwestionuje się, lecz sumiennie wykonuje. Tak więc, uwzględniając te podziały

teoretycznych podstaw poradnictwa dla dorosłych. Spotkanie ze Spyrosem Kriwasem, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 1(62).

¹¹ G. Hofstede, *op. cit.*

¹² B. Wojtasik, *Proces zmian w poradnictwie edukacyjno – zawodowym, dążenie do spójności, współpracy i dobrej jakości, „Edukacja Dorosłych” 2010, nr 1(62).*

kultury, proces konstruowania całościowej kariery radzącego się może zależeć nie tylko od dominacji pojęć stosowanych w rozmowach prowadzonych w instytucjach poradniczych¹³, ale również od władzy znaczeń, jakie przypisuje radzący się swoim wyobrażeniom, przekonaniom „przynoszonym” na spotkanie z doradcą. Traktowanie doradcy jako wyroczni i uznawanie otrzymanej od niego pomocy za niepodważalną, jednoznaczną, może prowadzić do wyuczenia się postaw biernych. Ponadto doradca-ekspert może manipulować radzącym się, traktując go jako łatwego do kierowania, dobrze wpisującego się w statystyki „obsłużonych” klientów, nie posiadającego własnego zdania, nie walczącego o swoją tożsamość kulturową. Z kolei osoba wymagająca od doradcy bycia refleksyjnym praktykiem postrzegana jest jako trudny klient, niewspółpracujący, zadający za dużo pytań, niesłuchający, niezintegrowany, nieznający języka i przez to nieokazujący szacunku doradcy. Szukanie wspólnej płaszczyzny porozumienia zabiera doradcy zbyt dużo czasu i jest małoopłacalne, zwłaszcza, że konstruowanie sytuacji poradniczej i procesu rozwiązywania problemów z osobami pochodzącymi z innych obszarów kulturowych wymaga od doradcy zastosowania innych (nietradycyjnych) metod pracy. Doradcy pochodzący z kultury o wysokim dystansie władzy wskazują na ograniczenia i bariery instytucjonalne (np. przestrzenne – brak własnego biurka, pokój doradczy zajmowany przez kilku doradców), a także brak umiejętności interpersonalnych niezbędnych w pracy z „nietradycyjnymi” radzącymi się, na zdobycie których (pomimo zgłaszanych potrzeb) brakuje pieniędzy.

Innym kryterium podziału kultur zaproponowanym przez G. Hofstede¹⁴, a także istotnym z punktu widzenia poradnictwa wielo-międzykulturowego, jest rodzaj więzi międzyludzkich, które w kulturach kolektywistycznych są przyjacielskie, ciepłe, lojalne, w kulturach indywidualistycznych zaś formalne, sztywne i bez zobowiązań. W kolektywnych kulturach grupy i wspólnoty, do których przynależy jednostka, zapewniają jej bezpieczeństwo, opiekę i wsparcie. Ich interes traktuje się jako realizację dobra własnego, a osiągnięte przez siebie sukcesy (materialne i pozamaterialne) rozdziela się wśród członków, „splacając” w ten sposób zapewnione poczucie przynależności i stałość więzi. W kulturach tych rada udzielona jednemu radzącemu się może być radą wspólną (kolektywistyczną), którą obudowuje się znaczeniami pochodzącymi od członków grupy, do której radzący się przynależy. Zatem przekazywane porady nabierają swojej performatywnej¹⁵ „mocy i działania”, żyjąc w pierwszej kolejności życiem kontekstu kulturowego, na przykład kultury mniejszości etnicznej, z której radzący się pochodzi. Kolejne rady otrzymane od doradcy mogą być poddawane wielokrotnej interpretacji

¹³ M. Mielczarek, *op. cit.*, s. 113.

¹⁴ G. Hofstede, *op. cit.*

¹⁵ E. Siarkiewicz, *Poradnictwo performatywne i inne formy pomocy w zdarzeniach krytycznych i doświadczeniach granicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2010, t. 11, red. M. Olejarz.

przez wspólnotę, stając się wypadkowymi uzgodnieniami wobec wymagań kultury przyjmującej i kultury macierzystej. Ponadto rozmowa doradcza może być spotkaniem z członkami rodziny radzącego się, pomimo że doradca prowadzi spotkanie z jedną osobą¹⁶. Bliscy czują się zaproszeni do podejmowania decyzji, głośnego i publicznego rozważania przekazywanych treści, a w niektórych przypadkach także do kontroli wypowiedzi radzącego się.

Z kolei w kulturze indywidualistycznej radzący się może wymuszać na doradcy sztywny, chłodny, sformalizowany charakter rozmowy, gdyż przyznanie się do nieradzenia sobie jest postrzegane jako oznaka słabości, ponadto okazana przed obcą osobą. Mając możliwość obserwacji pracy doradcy w kulturze wysoko zindywidualizowanej spisywałam komunikaty o takim charakterze wypowiedziane przez radzącego się:

Institucja to nie miejsce na okazywanie emocji;

Oj, przepraszam wruszyłam się, wiem, nie powinnam...;

Poryczałam się, a pani nie jest od tego, aby mnie pocieszać...;

Z kolei doradca w kulturze średnio zindywidualizowanej może stawiać granice swoich obowiązków, jednocześnie wskazując tych, którzy pomoc w danym kontekście kulturowym powinni radzącemu się zapewnić:

w tym mogę Panu(i) pomóc, ale w tym zakresie proszę zwrócić się do bliskich...;

Przecież ma Pan(i) rodzinę...!;

A od czego ma się rodzinę...? Przecież bliscy powinni Pani(u) pomóc!

Autor *Kultur i organizacji* w swojej pracy odwołuje się również do charakterystyki ról społecznych związanych z płcią, co także znajduje odbicie w poradnictwie. W kulturach męskich podział ról jest tradycyjny: mężczyzna jako głowa rodziny powinien być odpowiedzialny, stanowczy, zaradny. Do jego obowiązków należy podejmowanie decyzji ostatecznych i zabieranie głosu w sprawach ważnych. Od kobiet oczekuje się skromności, czułości, wypełniania obowiązków domowych i podporządkowania decyzjom podejmowanym przez mężczyznę. W kulturach kobiecych zaś role społeczne nie są wyznaczone przez płeć. W kulturach bardziej liberalnych w zakresie podziału ról ze względu na płeć partnerzy wspólnie planują życie, podejmują decyzje dotyczące przyszłości rodziny. Zawody tradycyjnie wykonywane przez mężczyzn stają się domeną kobiet, co przyczynia się do łamania i wzajemnego przenikania stałych (związanych z płcią) ról społecznych. Stąd niektórzy badacze poradnictwa, w tym także ja, przedsta-

¹⁶ A. Słowik, *Spotkanie z doradcą zawodu pracującym w wielokulturowym środowisku*, „Pedagogika Pracy” 2007, nr 51.

wiają interkulturowe sytuacje poradnicze¹⁷, w których różnice płci doradcy i radzącego się decydują o sposobie interakcji między nimi.

Prowadząc poradnictwo wielokulturowe i analizując sytuacje poradnicze, które konstruowałam wraz z radzącymi się, zauważyłam, że w niektórych kulturach indywidualna rozmowa doradcy (mężczyzny) z radzącym się (kobietą) może odbywać się wyłącznie w towarzystwie innego członka rodziny (najczęściej mężczyzny). Jego obecność nie jest wynikiem potrzeby kontroli czy przejawem braku zaufania w stosunku do żony/dziewczyny, lecz oznaką troski, odpowiedzialności i chęci zapewnienia jej bezpieczeństwa. Mężczyzna nieokazujący takich zachowań może być wykluczony przez swoją wspólnotę, która postrzega go jako niemęskiego, niezaradnego, niedbającego o dobro rodziny. Poczucie przynależności do wspólnoty zapewnia bezpieczeństwo, wsparcie moralne, a także pomoc praktyczną (pożyczki finansowe, pilnowanie domu pod nieobecność właścicieli, sprawowanie opieki nad dziećmi w przypadku nieobecności rodziców), stąd przestrzeganie wszystkich zasad wypracowanych podczas pracy doradcy w kulturze Zachodu może być dla przedstawicieli innych kultur kłopotliwe.

Mając to na uwadze międzykulturowy doradca powinien uwzględniać w swojej praktyce „niejednoznaczność” charakteru spotkań doradczych z radzącymi się pochodzącymi z innych kultur. Poszukiwanie znaczeń, niedokonywanie ich jednostronnej interpretacji na bazie posiadanej wiedzy i wyobrażeń, umożliwiają „wytrenowanie” umiejętności międzykulturowych doradcy. Jednak ich zdobycie nie jest gwarancją łagodzenia wszystkich trudności zawodowych, z jakimi zмага się w swojej pracy doradca międzykulturowy.

Specyfika trudności zawodowych międzykulturowego doradcy

Doradcy pracujący z osobami pochodzącymi z innych obszarów kulturowych szukają metod i narzędzi, które będą skutecznymi receptami w pracy z „nietradycyjnymi” radzącymi się. Oczekiwania doradcy kierowane są w stronę przywołanych przeze mnie kodów i różnic kulturowych, które traktuje się jak latarnię wysyłającą światło dla statków zmierzających w mroku do portu. Mają one być podstawą radzenia sobie z różnorodnością, która – jak określił jeden z uczestników warsztatów – *pcha się drzwiami i oknami*. Zygmunt Bauman (za H.G. Gadamerem) zaprasza obywateli Europy (a w moim przekonaniu również doradcę i radzącego się) do „wejścia na drogę do porozumienia się co do prawdy”¹⁸, która jego zdaniem wiedzie przez „fuzję horyzontów”. Ponadto dodaje on, że:

¹⁷ A. Słowik, *Interkulturowe sytuacje poradnicze*, „Dyskursy Młodych Andragogów 2008, t. 9, red. M. Olejarz.

¹⁸ Z. Bauman, *Kultura w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2011, s. 104.

Jeśli przybywając z różnorodnych zbiorowisk, pragniemy dotrzeć do prawdy ponadzbiorowskiej i co do niej się porozumieć, potrzebujemy „fuzji horyzontów”, owego wstępnego warunku syntezy doświadczeń o odrębnej historii, lecz wspólnej przyszłości. [...] Unia Europejska jest szansą takiej fuzji. Jest wszak ona wspólną naszą pracownią, w jakiej, wiedząc o tym czy nie, i czyniąc to z chęcią albo i niechętnie, dokonujemy spawania grupowych horyzontów, poszerzając przy tej okazji każdy z nich¹⁹.

Przywołanej przeze mnie charakterystyki kodów kulturowych dokonałam celowo, traktując je tylko jako „płynne ramy” (*liquid frameworks*) – i to z możliwością zmiany ich struktury – do wysycania ich jakościowo i ilościowo wydarzeniami, doświadczeniami i sytuacjami z biografii zarówno radzącego się, jak i doradcy. W ten sposób spotkanie z „niejednoznacznością” staje się zadaniem słuchania, rozumienia i uczenia się Inności, staje się ważnym elementem kompetencji zawodowych doradcy.

Marta Piegat-Kaczmarczyk²⁰ jako kolejny element budujący kompetencje międzykulturowe doradcy wyróżnia określone umiejętności, do których zalicza elastyczność zachowania, nawiązywanie pozytywnych relacji międzykulturowych i diagnozowanie. Elastyczność zapewnia doradcy radzenie sobie w sytuacjach nowych i możliwość dostosowania się do zasad, obyczajów i kodów kulturowych obowiązujących w kulturze przyjmującej. Dwie kolejne umiejętności ułatwiają nie tylko stosowanie w praktyce różnych i efektywnych sposobów komunikacji z Innymi, ale także bycie przez nich zrozumiałym i traktowanym jako wiarygodny partner interakcji poradniczej. Istotnym i nieodłącznym elementem dialogu podejmowanego z osobami pochodzącymi z innego obszaru kulturowego jest świadomość mocno zagnieżdżonych w kulturze macierzystej (doradcy i radzącego się) uprzedzeń, stereotypów w stosunku do innych narodowości i grup etnicznych, które poddane refleksji tracą swoje znaczenie.

Do profesjonalnego warsztatu pracy doradcy należą również postawy przyjmowane podczas spotkań z „niestandardowymi” radzącymi się. Do tych negatywnych M. Piegat-Kaczmarczyk²¹ zalicza etnocentryzm, dyskryminację, akcentowanie różnic, zaś do tych pozytywnych tolerancję dla niejednoznaczności, ciekawość poznawczą i szacunek dla odmienności. Ciekawość pozwala uczyć się nowej i nieznannej kultury, poznawać interpretacje i znaczenia nadawane nowym doświadczeniom i sytuacjom. Postawa tolerancji i szacunku dla odmienności nie oznacza bezwolnej akceptacji świata kultury, którą „przynosi” na spotkanie radzący się, ale jest przyglądaniem się i podejmowaniem refleksji nad biegiem biografii osadzonym w przeżywanym przez

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ M. Piegat-Kaczmarczyk, *Kompetencje międzykulturowe doradcy zawodowego*, [w:] *Podjęcie wielokulturowe w doradztwie zawodowym. Praktyczny poradnik dla doradcy zawodowego pracującego z klientem odmiennym kulturowo*, red. M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer-Ronowicz, B. Smoter, E. Kownacka, Warszawa 2007.

²¹ *Ibidem*.

niego świecie. Zygmunt Bauman powołując się ponownie na H.G. Gadamera, uważa, że misją Europy i jej obywateli jest:

żyć z Innymi, jako Inny dla Innego, to fundamentalne zadanie człowieka – zarówno na najwyższych, jak i na najniższych poziomach... Stąd być może bierze się ta szczególna przewaga Europy, która mogła i musiała nauczyć się sztuki życia z innymi. W Europie, jak nigdzie indziej Inny zawsze mieszkał tuż – tuż, w zasięgu wzroku i na wyciągnięcie ręki; metaforycznie z pewnością, bo zawsze w zasięgu ducha – ale jakże często dosłownie, cieleśnie. [...] „Zadanie Europy”, twierdzi Gadamer, polega na przekazaniu wszystkim sztuki uczenia się wszystkich od wszystkich²².

Europejscy doradcy międzykulturowi, z którymi miałam przyjemność rozmawiać, również podkreślali potrzebę uczenia się owej misji bycia Europejczykiem, która nie prowadzi do negacji własnych kodów kulturowych, ale raczej ich „zawieszenia”. Wielu z nich podkreślało konieczność uczenia się konstruowania sytuacji poradniczej, pokazując nieskuteczność standardowych narzędzi, sposobów i metod. Pytanie, jak pracować z radzącymi się pochodzącymi z innego obszaru kulturowego, powracało kilkakrotnie podczas formalnych spotkań.

Metoda „mapowanie przestrzeni życiowej”

Uczestnicząc w konferencji zatytułowanej „Feel like a migrant”, zorganizowanej w Londynie w czerwcu 2010 roku przez partnerów z sześciu europejskich krajów (Niemcy, Wielka Brytania, Austria, Hiszpania, Rumunia, Szwajcaria), miałam możliwość poznać metodę nazywaną „mapowaniem przestrzeni życiowej” (Life Space Mapping). Realizacja tej metody polega na budowaniu historii życia przy wykorzystaniu namalowanych przez radzących się obrazków. Na potrzeby prowadzonych przeze mnie warsztatów dokonałam modyfikacji tego narzędzia, proponując radzącym się wykorzystanie różnych gotowych przedmiotów w postaci rysunków figur osób, zwierząt, urządzeń, zjawisk, jako narzędzi ilustrujących wydarzenia biograficzne.

Metoda ta jest nie tylko środkiem do poznania radzącego się, ale również pozwala rozwijać umiejętności międzykulturowe doradcy, o których pisałam wcześniej. Ponadto uważam, że tak skonstruowane narzędzie spełnia ważną funkcję, odpowiadając na potrzeby wyzwań dla poradnictwa²³, które dokładnie charakteryzuje Alicja Kargulowa²⁴. Narzędzie to traktuję jako środek do „zrozumienia społeczeństwa sieci i problemów

²² Z. Bauman, *op. cit.*, s. 102-103.

²³ Jednak badaczka zwraca uwagę, że: „wyzwania dla poradnictwa w społeczeństwie sieci mogą być przewidywane w sposób niepełny, ogólny, są trudne do jednoznacznego i wyczerpującego wyliczenia, ciągle zmieniają się” (A. Kargulowa, *maszynopis*, 2011).

²⁴ Cytowany fragment pochodzi z referatu zatytułowanego *Wyzwania dla poradnictwa kariery w społeczeństwie sieci. Postawienie problemu* i wygłoszonego przez A. Kargulową na konferencji *Vocational Designing and Career Counselling* w Padwie w dniach 12-14 września 2011.



Rysunek 1. Przykładowe symbole wykorzystywane przez radzących się podczas warsztatów

jego członków na podstawie dostępnych dowodów i wstępnych teorii”²⁵. Dowodem tym mogą być (i są w moim przekonaniu) wypowiedzi ludzi, ich biografie, historie życiowe, przedmioty biograficzne, znaczenia i interpretacje nadawane przeżytym (i przeżywanym) przez nich doświadczeniom, jak również proces refleksyjnego konstruowania własnej biografii w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

Za twórcę metody „mapowania przestrzeni życiowej” uważa się R. Vance’a Peavy’ego²⁶, który pracując z osobami pochodzącymi z innych obszarów kulturowych zauważył ich trudności w procesie integracji do kultury przyjmującej. Radzący się nie potrafili zrozumieć kontekstu kultury goszczącej (*Host Culture*), bowiem postrzegali ją jako nadmiernie wymagającą, trudną do „złapania” (*grasp*) czy przeszkadzającą

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ R.V. Peavy, *Sociodynamic Counselling. A constructivist perspective*, Victoria 1997.

w konstruowaniu własnego życia. Jednocześnie zauważali własne ograniczenia wynikające ze stałego zagnieżdżenia się w sieci (getta etniczne). Vance Peavy zbudował narzędzie, opierając się na metodzie wizualizacji, w której radzący się maluje i rysuje na kartce papieru ważne dla niego wydarzenia biograficzne. Na graficzną reprezentację życia jednostki składają się pojedyncze słowa, symbole, przedmioty i osoby, które umieszczone odpowiednio w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości przedstawiają i nawiązują do znaczących dla niego sytuacji i doświadczeń biograficznych. Badacz również podkreślał, że wizualizacja ułatwia przełamywanie lęku i oporu radzącego się²⁷. Formularze, ankiety, kwestionariusze przekazywane do wypełnienia, gotowe rady, szybko wypowiedane przez doradcę w języku ojczystym np. „na progu”²⁸, w biegu, na korytarzu, tworzą zgiełk i chaos poradniczy, w którym „nietradycyjny” radzący się jeszcze bardziej gubi swoją podmiotowość. Ponadto w niektórych kulturach profesja doradcy jest nieznaną. Ci, którzy pochodzą z krajów o systemie totalitarnym, mogą traktować spotkanie w instytucji formalnej jako zagrażające własnemu bezpieczeństwu, będąc przekonanym, że przekazywane informacje mogą być wykorzystane przeciwko nim w sposób instrumentalny i nieetyczny. Radzący się, którzy starają się o uzyskanie statusu azyłanta, obawiają się sprawdzenia przez urzędników udzielonych wiadomości, a w przypadku stwierdzenia ich niezgodności mogą grozić deportacją. Praca nad rysunkiem własnego życia nie tylko zapewnia jego bezpieczeństwo ontologiczne, ale również jest inspiracją (punktem startowym) do swobodnego konstruowania własnego życia, które za Z. Baumanem nie powinno być traktowane jako:

stare opowieści o grupowej (wspólnotowej) „przynależności z urodzenia”, [bo te] nie brzmią już wiarygodnie, rośnie zapotrzebowanie na „narracje tożsamości”, w których opowiadamy sobie o tym, skąd przyszliśmy, kim jesteśmy teraz i dokąd zmierzamy. Tego rodzaju opowieści są dziś niezbędne dla przywracania zagubionego poczucia bezpieczeństwa, odbudowy straconego zaufania [...]”²⁹.

Ponadto wykorzystanie tego narzędzia wymaga od doradcy i radzącego się przestrzegania kilku zasad, które uzgadniane są między nimi we wspólnie zawartym kontrakcie. Autor „mapowania przestrzeni życiowej” zwraca uwagę, że podstawą tak rozumianego procesu pomocowego jest aktywność, zaangażowanie i współpraca dwóch podmiotów sytuacji poradniczej. Ponadto doradca powinien przyjąć postawę inicjującą i zapraszającą do rozmowy, którą można nazwać „let me be educated about yourself” (pozwól mi się uczyć ciebie; chcę zrozumieć ciebie, twoją biografię, nawet jeśli jest ona dla mnie nieczytelna, niejasna).

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ E. Siarkiewicz, *Pomiędzy codziennością a powszechnością. Poradnictwo na progu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, nr specjalny.

²⁹ Z. Bauman, *op. cit.*, s. 99.

czas się z tym uporać...;

zauważam ‘to’ wtedy, kiedy podejmuję refleksję...;

zobacz, ciągle „to” się przewija przez całe moje życie...

Ponadto radzący się, dokonując interpretacji obrazków lub pojedynczych symboli, pokazywali, że ich wartość nabiera innego znaczenia w zależności od perspektywy czasowej, w której były analizowane (tylko przeszłości, tylko teraźniejszości, tylko przyszłości; bądź wszystkich trzech jednocześnie). W drabinie kroków, celów rozciągniętych pomiędzy teraźniejszością a przyszłością radzący się wpisał (w kolejności od lewej do prawej): „planowanie wypoczynku podczas weekendu”, „nowe stanowisko w pracy”, „wykreowanie przestrzeni dla nowych idei”, „zdobycie psa”, „częstsze gotowanie w domu”, „odkrywanie przestrzeni”, „wypracowanie czasu dla samego siebie”. Niezrealizowane potrzeby, obowiązki życia codziennego łączone były z potrzebami wyższego rzędu na przykład „zmienić, rozwiązać problem, sytuację na dziś, na teraz”, ale także dokonać przebudowy wartości, priorytetów wymagających namysłu, czasu, „wycofania się” z zabieganej codzienności.

Narzędzie to wykorzystałam kilkakrotnie: na warsztatach międzynarodowych, wykładach gościnnych, zajęciach dydaktycznych prowadzonych (w Grecji, na Węgrzech i w Polsce) dla doradców-praktyków, studentów poradnictwa I i II stopnia, nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych sieci Euroguidance.

W Grecji³¹ zaprosiłam uczestników do przyjęcia ról doradcy i radzącego się, gdzie radzący się był uchodźcą, emigrantem lub osobą starającą się o uzyskanie azylu. Zajęcia były prowadzone w języku angielskim, co jeszcze bardziej ułatwiało uczestnikom odegranie ról i zrozumienie trudności (np. bariery językowej) w pracy z „nietradycyjnym” radzącym się. Uczestnicy ćwiczeń warsztatowych podkreślali przede wszystkim wysiłek włożony w chęć wzajemnego porozumienia się, któremu towarzyszyła frustracja, zmęczenie, werbalnie i pozawerbalnie okazywana bezradność. Będąc jednocześnie obserwatorką i prowadzącą warsztaty, zauważyłam, że proces rozmowy doradczej ewoluował od słów:

ja nie umiem z nim rozmawiać!, on/ona mnie nie rozumie!,

jak mam mu/jej to powiedzieć!

do znalezienia alternatywnych sposobów komunikacji i przekonania

że jednak są sposoby, aby się porozumieć;

³¹ Zajęcia dydaktyczne (warsztaty połączone z wykładem) prowadziłam podczas wizyty naukowo-dydaktycznej (Teaching Staff Mobility) na Uniwersytecie w Patras (Grecja) w dniach 6-12 maja 2011 r. w ramach umowy bilateralnej LLP – Erasmus podpisanej między tamtejszą uczelnią a Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu.

inaczej się rozmawia w takich sytuacjach; powinnam bardziej „wysłuchać” się i starać się zrozumieć, co próbuje mi osoba przekazać;

porozumiewanie się słowem nie wystarczy: gest dłoni, mowa ciała, uśmiech, kilkakrotne powtarzanie komunikatów i ich zapisywanie na kartce dużymi i drukowanymi literami i „wyjście spoza biurka” doradcy.

Każdy z uczestników warsztatów, grając rolę doradcy i radzącego się, wskazywał, że najbardziej blokującym zachowaniem ze strony doradcy były okazywane przez niego komunikaty (pozawerbalne) świadczące o niepewności i zdenerwowaniu (pot na twarzy, nerwowe ruchy rąk, jąkanie się, brak kontaktu wzrokowego, szukanie pomocy lingwistycznej u innego doradcy, spuszczenie głowy, milczenie, korzystanie ze słownika, agresywne powtarzanie zdań bądź wycofywanie się z interakcji).

Radzący się rysowali własną „mapę przestrzeni życiowej” na dużym arkuszu papieru. W tym celu wykorzystali różne miejsca w sali (np. podłogę, przestronny blat stołu), gdyż jak zauważyli uczestnicy warsztatów taki sposób pracy zapewniał:

komfortowe, mniej sztywne, i bardziej swobodne, partnerskie relacje.

Inna osoba dodała:

w takiej diadzie można pozwolić sobie na błędy; jest czas na to, aby szukać różnych dróg i sposobów porozumienia, śmiać się z lingwistycznych nieporozumień i zrzucić „gorset” instrumentalnego, automatycznie przyjmowanego schematu zachowań.

Również podczas warsztatów na Węgrzech zaprosiłam uczestników do przyjęcia roli doradcy i radzącego się. Podobnie (jak w Grecji) prowadzenie rozmowy doradczej w języku dla siebie obcym (język angielski) znacznie ułatwiało odtworzenie autentycznego spotkania z radzącym się, pochodzącym z innego obszaru kulturowego. Doradcy-praktycy, badacze poradoznawstwa, wykładowcy, pracownicy administracyjni sieci Euroguidance³² (z Łotwy, Austrii, Węgier, Niemiec, Słowenii i Słowacji) pracowali na biograficznych mapach, gdzie wybrane przez nich symbole stawały się dla nich źródłem inspiracji do mówienia o przeżywanych sytuacjach, spotkaniach, doświadczeniach tych z przeszłości, teraźniejszości i oczekiwanych w przyszłości. Uczestnicy

³² W dniach 17-18 maja 2011 r., w Budapeszcie (Węgry) uczestniczyłam w kolejnej edycji „*Seminarium Cross Border*” w ramach sieci Euroguidance. Tegoroczny temat seminarium był poświęcony innowacyjnym narzędziom i metodom w poradnictwie kariery. Euroguidance jest siecią skupiającą mniejsze krajowe centra Euroguidance, których działania są koordynowane przez LLP (*Lifelong Learning Programme*). Sieć ta została założona w 1992 r. i jest obecna w 33 krajach na terenie Europy. Do jej celów przede wszystkim należą: rozwój i realizacja europejskich wytycznych w zakresie poradnictwa w każdym kraju członkowskim UE, promowanie i wspieranie wzajemnej współpracy instytucji i osób zaangażowanych w badania i praktykę poradniczą, a także realizowanie europejskiej polityki w zakresie LLP. Działania w sieci obejmują organizowanie międzynarodowych projektów, konferencji, seminariów, wizyt studyjnych, a także wydawanie publikacji naukowych, instruktażowych, ulotek i broszur dotyczących poradnictwa.

podejmowali refleksje nad mapami życiowymi, wpisując w szczeble drabiny działania, zmiany, kroki, które chcą podjąć, aby w przyszłości zrealizować swoje plany i marzenia. Jednocześnie, jak zauważyli radzący się, refleksja nad wyborami przynosiła odwrotny rezultat. Wypowiedziane scenariusze biograficzne powodowały ich modyfikację:

a może ja tego wcale nie potrzebuję?; wybiorę to, ale umiejscowię rysunek w dolnej części okręgu jako mało wartościowy cel w moim życiu...;

a właściwie ja to usunę z mojej teraźniejszości i przyszłości, ja wiem, że muszę tego dokonać, ale to nie jest to, co naprawdę chcę od siebie i mojej przyszłości;

dopiero mówiąc na głos wiem, że może ja tego wcale nie chcę; owszem plany są ważne, ale moje uczucia, pragnienia ludzkie, właśnie te materialne też mają znaczenie.

Również obecność doradców (tutaj jak najbardziej międzykulturowych) była znacząca, gdyż zadając pytania, stosując techniki aktywnego słuchania, poznawali strukturę biografii osadzoną w innym kontekście kulturowym. Okazując respekt, szacunek do Inności pomagali radzącemu zobaczyć realia, zwyczaje, codzienność kultury przyjmującej, co ułatwiało proces integracji, ale również chroniło przed iluzorycznymi oczekiwaniami od przeszłości.

Radzący się dokonywali porównania znaczeń i interpretacji wybranych symboli, szukali podobieństw w mapach skonstruowanych przez siebie (gdyż uczestnicy zamieniali się rolami), poznawali siebie, przełamując stereotypy, wyobrażenia, bariery w kontakcie z Innymi, uczyli się w praktyce kompetencji międzykulturowych:

Ja w mojej przyszłości znalazłam to, co u Ewy występuje w jej teraźniejszości, a przecież jesteśmy z innych krajów... ona jest starsza ode mnie; rozmowa między nami nie była trudna, mój doradca pomagał mi wyrazić myśli, gdyż znał lepiej ode mnie język angielski; nie miałam wrażenia, że rozmawiam z doradcą, u którego byłam w swoim kraju, ale bardziej z partnerem, towarzyszem; miałam inne zdanie o Słowakach, a tu proszę, taka niespodzianka; bardzo fajnie nam się rozmawiało, dużo rzeczy wspólnych znalazłam, podobnych.

Również, podobnie jak w Grecji, możliwość pracy nad własną przestrzenią życiową na dużym arkuszu papieru w warunkach zaufania i intymności, w dużej sali (gdyż uczestnicy nie słyszeli siebie), w wybranych przez siebie miejscach, było podkreślane przez radzących się jako jeden z warunków przeprowadzenia dobrej rozmowy doradczej:

fajnie było, że inni nie słyszeli tego, co mówiliśmy o sobie;

ja nie wiedziałam, że doradca może usiąść na podłodze i tak ze mną rozmawiać;

rozmowa nie była prowadzona przez stół, ale siedzieliśmy obok siebie, jak partnerzy, czasami zaglądaliśmy do mapy, którą ja narysowałam.

Uczestnicy podczas podsumowania warsztatów stwierdzili, że wykorzystanie tego narzędzia wymaga od doradcy wyjścia poza standardowy warsztat pracy. Ich zdaniem szukanie różnych sposobów komunikacji i ich indywidualnego dopasowania

do każdego radzącego się jest podstawowym warunkiem pracy z osobami z innych obszarów kulturowych.

Zakończenie

Prowadząc warsztaty, miałam okazję przekonać się, że pomimo posiadania wiedzy o różnicach kulturowych i tak za każdym razem rozmowa doradcza jest spotkaniem z indywidualnym człowiekiem, który nie powinien być traktowany jako reprezentant (przedstawiciel) danej kultury. Wiedza, postawy przyjmowane przez doradcę pomagają, ale nie gwarantują gotowych odpowiedzi na pytanie, jak organizować sytuację poradniczą z udziałem „niestandardowych” radzących się. Zebrane przeze mnie mapy pochodziły od Europejczyków, dlatego kontekst kulturowy opowiadanych narracji był jasny do odczytania (w szerokim rozumieniu międzykulturowości) nie tylko dla doradcy, ale również dla mnie jako badacza. Ponadto moja obecność jako autora i prowadzącego warsztaty umożliwiła mi przeprowadzenie bezpośredniej obserwacji procesu tworzenia mapy przestrzeni życiowej. Myślę, że bardziej wymagające dla doradcy będą spotkania z radzącymi się pochodzącymi spoza europejskiego obszaru kulturowego.

Uważam, że „mapowanie przestrzeni życiowej” można również potraktować jako sposób zdobywania wiedzy biograficznej w procesie uczenia się radzącego się. Koncepcja biograficznego uczenia się postrzega człowieka jako dynamicznego kreatora własnego życia. Pojawiające się w życiu epizody edukacyjne i związane z nimi problemy traktowane są jako wyzwania i powinny być rozpatrywane przez jednostki w kategoriach edukacyjnych szans. Zdaniem Agnieszki Bron:

używając samoświadomości, uczymy się z naszych biografii przez podsumowywanie, refleksję, samorefleksję i opowiadanie historii innym i sobie samym. Aby nowa wiedza (zarówno faktyczna, jak i życiowa) stała się naszą wiedzą, musi być ona zinternalizowana, przetrawiona przez biograficzne doświadczenie³³.

Ponadto praca opisanym tu narzędziem umożliwia konstruowanie i szukanie znaczenia doświadczeń przeżywanych przez radzącego się. Sposób odkrywania pojedynczej sieci biograficznej dzięki mapowaniu przestrzeni życiowej ma dla jednostki wartość edukacyjną, gdyż wykorzystanie metafor, interpretacji umożliwia odkrywanie sensu życia, a to z kolei ułatwia „nietradycyjnemu” radzącemu się integrację w nowej kulturze.

³³ A. Bron, *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2009, t. 10, red. M. Olejarz.

**‘LIFE SPACE MAPPING’ – TOOL USED IN MULTICULTURAL COUNSELLOR’S WORK.
REFLECTIONS ON SELF-DEvised WORKSHOPS CONDUCTED IN GREECE AND HUNGARY**

Summary

An innovative tool called ‘life space mapping’ is used by multicultural career counsellors in career guidance. It is employed in a counselling process for counsellees such as refugees, migrants and asylum-seekers in order to help them to value their biographical learning (formal, non-formal and informal) in a lifelong process of constructing their careers. This counsellor’s method of working is based on multicultural counselling which respects life experiences and cultural values of the client. The practice of basic principles of this method includes: a cooperation and communication through dialogue between a counsellor and a client, comprehensive and metaphorical thinking, meaning-making and active participation of the help seeker.

The main goal of workshops, conducted in Greece and Hungary, was to discuss and analyse the various counsellees’ biographical components (biographical symbols, biographical life span of time divided in past, present, future) which influence effective vocational choices of clients from different cultures. The workshops were realised in a combination of working on one’s own, play group, common and personal reflection. In addition, participants had an opportunity of looking through their biographies as a counsellor, including intercultural exchange with other members of that workshop.

Keywords: life space mapping, multicultural counselling, multicultural counsellor

SPRAWOZDANIA

Monika Noworolnik

XIII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW I PORADOZNAWCÓW, WROCŁAW, 16-19 MAJA 2011

W dniach od 16 do 19 maja 2011 roku odbyła się XIII już edycja Letniej Szkoły Młodych Andragogów, tym razem pod rozszerzoną nazwą – Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradodawców (LSMAiP). Gospodarzem Szkoły był Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownictwa z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu wraz z wieloletnim kierownikiem i opiekunem naukowym szkoły – profesorem Józefem Kargulem. Współorganizatorem tego wydarzenia był Zakład Animacji Kultury i Andragogiki oraz Zakład Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego. Patronat nad wydarzeniem sprawował: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Naukowe Towarzystwo Poradawcze. Jak co roku, także i tym razem, Szkole przyświecała idea stworzenia młodym naukowcom przestrzeni do uczenia się od siebie nawzajem oraz od mistrzów – wybitnych przedstawicieli nauki w Polsce. Uczestnicy zgłębiali wiedzę podczas spotkań autorskich z profesorami z takich uczelni, jak: Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Uniwersytet Wrocławski i Dolnośląska Szkoła Wyższa.

Oficjalnego otwarcia LSMAiP dokonała profesor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Ewa Kurantowicz, która w wykładzie inauguracyjnym przekonywała słuchaczy o rosnącej potrzebie badań w zakresie nauczania i uczenia się dorosłych podejmujących kształcenie akademickie. Postulat ten wynika nie tylko ze zmian prawnych, zapisanych w Ustawie o Szkolnictwie Wyższym czy szerzej z dyrektyw unijnych związanych z wymogiem wdrożenia strategii LLP (*Lifelong Learning Programme*) do programów kształcenia, lecz jest przede wszystkim konsekwencją przemian społeczno-kulturowych, których obecnie doświadczamy. Niebawem znaczenie dla kształcenia wyższego ma fakt, iż edukacja nie jest dziś jedyną formą aktywności poznawczej osób dorosłych i odbywa się nie tylko w murach danej uczelni. Zgodnie z wynikami najnowszych badań andragogicznych, zmiany powinny podążać w kierunku odchodzenia od tradycyjnych form kształcenia na uniwersytetach. W programach kształcenia większą wagę należy przykładać do

rozwoju kompetencji osobistych czy zawodowych, jak również uwzględniać wiedzę pochodzącą z życiowego doświadczenia uczących się dorosłych. Strategie LLP zasadzają się między innymi na poszerzeniu dostępności edukacji, zwiększeniu liczby podmiotów odpowiedzialnych za edukację i komercjalizacji usług edukacji pozaformalnej oraz na wytwarzaniu tzw. sieci uczenia się¹. Profesor zaznaczyła, iż wprowadzaniu na uniwersytet strategii uczenia się przez całe życie powinna przyświecać idea uspołecznienia szkoły wyższej, rozumiana jako poszerzanie możliwości tworzenia na terenie instytucji kształcących różnorodnych społeczności, czy też „sieci” uczących się. Ich tworzenie jest pożądane, gdyż kreują one wspólnotę znaczeń konstruowanych w ramach konkretnej kultury uczących się. Ciekawe wydaje się zwrócenie uwagi, że na uczelniach wyższych obecne są raczej „taktyki obronne”, stosowane przy wdrażaniu strategii postulowanych przez Unię Europejską w ramach kształcenia dorosłych na uniwersytetach. Do najczęściej obserwowanych „taktyk obronnych” należy zaliczyć:

- integrowanie osiągnięć studentów z celami i naciskami pojawiającymi się w obrębie danej uczelni, pomimo tego, iż uczenie się nie zawsze powiązane jest tylko z nauczaniem i często odbywa się poza kontrolą,
- zastępowanie kontaktów osobistych kontaktami sprofesjonalizowanymi, pomimo że instytucja uniwersytetu powinna działać na rzecz zmniejszania i zapobiegania tworzeniu się nowych barier,
- rezygnację z wykorzystywania potencjału uczenia się z doświadczenia na rzecz dyscyplinarnej wiedzy i narzucania programów nauczania, pomimo że powinny być negocjowane, a uniwersytet nie powinien być instytucją skostniałą, lecz elastyczną, odpowiadającą na potrzeby studentów i uwzględniającą ich wiedzę nabytą poza instytucją.

Wykład zakończył się pytaniem otwierającym dyskusję: czy uniwersytet jest społecznością ludzi, którzy mają ze sobą wiele wspólnego, czy też jest on przykładem „społeczności różnic”?

Kolejne, interesujące spotkanie odbyło się przy udziale profesora Tadeusza Aleksandra z Krakowskiej Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego, który przedstawił historię rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Omówione dane statystyczne wyraźnie wskazują na ewolucję w aspiracjach edukacyjnych Polaków. Znacząco spadł wskaźnik osób kończących edukację na niższym poziomie. Wzrosła natomiast liczba uczących się na poziomie średnim oraz wyraźnie zaznaczył się odsetek osób podejmujących edukację na studiach wyższych. W świetle tego możemy mówić o eksplozji ambicji uczących się Polaków. Pytanie, jakie profesor zaraz potem postawił, dotyczyło jakości szkolnictwa dla dorosłych w Polsce. Najczęściej wymienianymi problemami, z jakimi

¹ R. Edwards, *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*, London 1997.

boryka się oświata współcześnie, są: niedostosowanie budynków i brak zaplecza naukowo-dydaktycznego w miejscach, gdzie kształcą się dorośli; nieadekwatne, zbyt infantylne programy nauczania, brak odpowiedniej kadry nauczającej – młodzi nauczyciele bez doświadczenia i przygotowania andragogicznego oraz brak podstawowej wiedzy z zakresu andragogiki na temat tego, kim jest uczeń dorosły (niedostrzeganie różnicy między dziećmi i młodzieżą a uczniem dorosłym). Na koniec profesor zwrócił uwagę na potrzebę prowadzenia badań już na gimnazjalnym i średnim szczeblu edukacji oraz wskazał na problem ciągle zbyt małej liczby badań andragogicznych w zakresie edukacji pozaszkolnej.

Pierwszy dzień LSMAiP zakończył się spotkaniem z profesorem Uniwersytetu Warszawskiego Mirosławem Karwatem, który przedstawił zebranym problem tak zwanej mediatyzacji polityki². Zjawisko mediatyzacji, jak wyjaśnił profesor, wiąże się z tym, że wydarzenia sceny politycznej toczą się przy współudziale prasy, telewizji i Internetu, a nawet obserwujemy fenomen przeniesienia całego życia politycznego do mediów. To właśnie media stają się istotnym źródłem przekazów pochodzących ze sceny politycznej. Kontakt polityków z obywatelami odbywa się głównie za pomocą mediów. Przykładem jest choćby to, że o wyborach oraz o przebiegu kampanii politycznych czy debat obywatele najczęściej dowiadują się pośrednio, czyli z telewizji, prasy, Internetu. Oczywiście środki masowego przekazu realizują w polityce wiele funkcji, z czego za najważniejsze można uznać aktywizowanie społeczeństwa, oddziaływanie na postawy ludzkie. Mediatyzację cechuje jednak odpolityczniony sposób przedstawiania polityki. Media stały się ważnym graczem politycznym, który wpływa na postawy i zachowania odbiorców. Ukazują zniekształcony obraz świata, kierując się w swojej narracji sztuką skrótu, emitując treści sensacyjne, prowokacyjne, czyli takie, które przyciągną uwagę widza. Obywatel musi umieć odróżnić informacje prawdziwe od tych manipulowanych, co nierzadko bywa trudnym zadaniem. Jak podkreśla profesor, problem społecznego wpływu mediów jest głębszy, gdyż nie dotyczy tylko odbiorców, ale także nadawców, tworzących elity polityczne i kreujących polityków po prostu „znanych z tego, że są znani”. Odbija się to oczywiście na jakości życia politycznego państwa.

Program tegorocznej LSMAiP przewidywał zaproszenie wszystkich uczestników do udziału w ostatnim seminarium z cyklu spotkań *Teorie edukacyjne w ogniu krytyki*, podczas którego wykłady wygłosili zagraniczni eksperci, zajmujący się edukacją osób dorosłych. Spotkania te zaplanowano przed południem, w drugim dniu szkoły. Tym razem Dolnośląska Szkoła Wyższa gościła profesorów z Uniwersytetu w Edynburgu ze Szkocji: Meę Shaw i Iana Martina. Wystąpienie profesor M. Shaw zatytułowane *The Politics of Community in Community Development* dotyczyło zagadnienia rozwoju

² Mediatyzacja kampanii politycznych, red. M. Kolczyński, M. Mazur, S. Michalczyk, Katowice 2009.

i edukacji w społecznościach grup marginalizowanych i wykluczonych. Prowadząca już od początku swojego wystąpienia podkreślała, iż zdefiniowanie pojęcia społeczność nastrocza wielu problemów, gdyż społeczności ludzi, których powinna łączyć na przykład wspólnota terytorium, doświadczeń, częściej dzielą tak zwane tożsamości homogeniczne, koncentrujące się bardziej wokół przypadkowej i krótkotrwałej aktywności, niż wokół poczucia wspólnego miejsca czy podobnej historii życia. Zwłaszcza w erze globalizacji i związanych z nią masowych migracji w celach zarobkowych, które sprzyjają tworzeniu się społeczności niestacyjnych i ciągle poddawanych zmianom z zewnątrz. Pojęcie społeczności czy wspólnoty w ponowoczesności nie jest już takie oczywiste i jednoznaczne. Mimo tego, że w literaturze nadal bywa przedstawiane jednowymiarowo i tylko w pozytywnym kontekście, to badania i praktyka ukazują kontekst negatywny i złożoność tego terminu. Profesor mocno akcentowała w swoim wystąpieniu, iż podstawą działania na rzecz rozwoju danej społeczności musi być świadomość występujących jednocześnie ambiwalencji. Poprzez swoje działania społeczności mogą włączać jedne grupy oraz tym samym wykluczać bądź marginalizować inne. To właśnie te i inne sprzeczności są źródłem społecznej praktyki, krytycznej działalności i edukacji, gdyż wytwarzają prawdziwą przestrzeń dla rozwoju.

Badaczka podjęła też zagadnienie polityki rozwoju społeczności marginalizowanych w Wielkiej Brytanii. Swoje wystąpienie rozpoczęła od refleksji nad pojęciem rozwoju społeczności, definiowanym zazwyczaj bardzo wąsko. Ukazała jak za szczytnymi sentencjami przeciw nierównościom kryje się zazwyczaj pewna ideologia. Ogólne, propagandowe hasła zawsze służą interesom władzy, stanowią „narzędzia” do zarządzania. W takich warunkach zdecydowanie nie można mówić ani o rozwoju społeczeństwa obywatelskiego, ani tym bardziej o demokracji. Profesor M. Shaw zaznaczyła, że idee te mogą jedynie przyczyniać się do pogłębiania istniejących już nierówności w społeczeństwach marginalizowanych. Prawdziwy rozwój społeczności możliwy jest tylko dzięki działaniom oddolnym, wywodzącym się z inicjatyw samej społeczności, a nie, tak jak to jest praktykowane, poprzez odgórnie narzucone, zewnętrzne wytyczne, które są zupełnie oderwane od kontekstu, w jakim dana społeczność żyje. Zdaniem uczzonej, praca nad rozwojem społecznym powinna bardziej skupiać się na etycznym aspekcie rozwoju społeczności, wyrażającym się w sprzeciwie wobec ekonomicznych wyznaczników polityki neoliberalnej.

Profesor I. Martin wprowadził uczestników w poruszany temat swoim krótkim wystąpieniem *Working with the dialectics of community*. Następnie zaproponował zebrany dyskusję nad opracowanym modelem teoretycznym, który dotyczył sposobu rozumienia terminu *społeczność*. Uczestnicy wypowiadali się na temat samej struktury modelu, jak też zastanawiali się nad możliwościami jego zastosowania w swoich projektach badawczych.

Tego dnia, po przerwie, uczestnicy wzięli udział w grze symulacyjnej autorstwa profesora J. Kargula. Podczas zajęć warsztatowych młodzi adepci nauki podzieleni na zespoły redakcyjne mieli za zadanie krytycznie przyrzeć się dwóm artykułom oraz ocenić ich poprawność pod względem naukowym, merytorycznym, logicznym i struktury wypowiedzi. Było to niezwykle kształcące ćwiczenie, rozwijające zwłaszcza umiejętności związane z pisanem publikacji naukowych.

Kolejny dzień Szkoły rozpoczął się autorskim spotkaniem z profesorem Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie Zofią Szarotą, której wykład nosił tytuł: *Koncepcja siebie dojrzałej kobiety. Lustro społeczne czy krzywe zwierciadło*. Wystąpienie dotyczyło tożsamości dojrzałych kobiet i nawiązywało do koncepcji Jaźni odzwierciedlonej Charlesa Cooleya³. W badaniach dążono do ustalenia, na ile jaźń odzwierciedlona jest efektem lustra społecznego, czyli zespołu przekonań o sobie uzyskiwanego w wyniku subiektywnej interpretacji reakcji innych osób na własną osobę. Zdaniem profesor, osoby starsze są postrzegane bardzo stereotypowo w naszym społeczeństwie. Dzisiejsza kultura, wraz z kultem młodości, dyskryminuje je i kategoryzuje jako osoby słabe, bezbronne, ubogie, powolne, mało wydajne, niedoinformowane, aspołeczne, bierne, gadatliwe, pozbawione orientacji w dzisiejszych realiach życia, niedołążne. Uczona postanowiła zbadać za pomocą metody sondażu diagnostycznego, czy uprzedzenia wiekowe będą wpływać na obraz siebie dojrzałych kobiet. Badania prowadzone były na Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Gorlicach na próbie 53 kobiet w wieku od 55-83 lat (dobór celowy). Zaprezentowane wyniki badań pokazały, że w grupie kobiet, które miały pozytywne przekonania na temat własnej osoby nie zaznaczył się istotny wpływ lustra społecznego. Respondentki w ankietach na swój temat udzielały bardzo pozytywnych opinii dotyczących wzorca pięknej kobiety, czyli:

- a) wyglądu zewnętrznego: proporcjonalna budowa, szczupła, zadbana jak na swój wiek, smukła sylwetka;
- b) cech charakteru: kultura osobista i wypowiedzi, asertywność, zadziorność, przebojowość;
- c) poziomu intelektualnego: wykształcona, inteligentna, mądra, korzystająca ze swojego życiowego doświadczenia.

Kobiety w większości akceptowały zmiany związane z podeszłym wiekiem. Natomiast w mniej licznej grupie, w której przekonania o sobie były negatywne, wpływ lustra społecznego (zewnętrznych opinii itp.) był bardziej rozległy: kobiety żywiły przekonanie, iż młodzi myślą o starszych ludziach, że są aseksualni, bez ambicji, skryci, kłótlivi. Co istotne, same postrzegały kobiety rówieśniczki jako powolne, konserwatywne i również aseksualne. Wnioski z badań, jakie wysnuła badaczka, brzmiały: koncepcja siebie

³ J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004, s. 398.

słuchaczek Uniwersytetu Trzeciego Wieku okazała się odporna na społeczne stereotypy starości; wykazano, iż badane kobiety posiadają realistyczny obraz siebie, dostrzegają wady, ale i zalety życia w okresie późnej dorosłości.

Trzeci dzień LSMAiP zakończył się spotkaniem autorskim z profesorem Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej na Wydziale Zamiejscowym w Katowicach Augustynem Bańką. Wystąpienie zatytułowane: *Rozwój jednostek do wymagań i potrzeb rynku pracy* dotyczyło rozwoju karier młodych pracowników w kontekście zmian na rynku pracy. Profesor rozpoczął od refleksji nad zagadnieniem mobilności na rynku pracy, gdyż – jak podkreślił – dzisiaj nie jest ona pojmowana tylko jako przemieszczanie się w przestrzeni, ale jako swego rodzaju wymaganie stawiane młodym ludziom. Rynek pracy jest dziś rynkiem „czarnych dziur instytucji” – jak stwierdził profesor – charakteryzującym się brakiem jasnych i trwałych struktur. Do popularnych obecnie praktyk w instytucjach czy zakładach pracy należy zastępowanie kontaktów psychologicznych tak zwanymi kontaktami sformalizowanymi. Zauważalna staje się też ograniczona pewność zatrudniania, a lojalność i przywiązanie do organizacji nie stanowią dziś żadnej wartości na rynku pracy. Podjęcie pracy w danej firmie nie gwarantuje, jak kiedyś, stabilności zatrudnienia, nie stwarza też żadnych perspektyw na przyszłość w rozwoju kariery. Zróżnicowanie ścieżek procesu tranzycji (przejścia) ze sfery edukacji do sfery rynku pracy tworzy nieciągłość egzystencji. Kompetencje nabyte podczas kształcenia uniwersyteckiego szybko się dezaktualizują. Procesy globalizacji i transkulturalizacji tylko wzmagają to zjawisko, serwując nam nowe konteksty rozwoju osobowości i współczesnych karier. W dużej mierze to właśnie czynnik ekonomiczny odpowiedzialny jest za tę wielokontekstowość rozwoju osobowości. Według profesora przejawami tych nowych wymiarów współczesnych karier są:

- nieciągłość na rynku pracy,
- spostrzeganie życia jako łańcucha powiązanych ze sobą chwil (pojawianie się tzw. momentów zawieszenia się, wstrzymywania znaczeń, przemijanie dotychczasowej sieci znaczeń, a pojawienie się w jej miejsce nowych),
- tyrania wyborów (konieczność nieustannego ponawiania prób w tworzeniu ciągłości egzystencji i kariery za pomocą pewnych, określonych prawd).

Wobec tego podstawowy problem wiążący się z rozwojem do wymagań i potrzeb rynku pracy ma postać filozoficznego pytania: Jak scalić sfragmentaryzowaną tożsamość zawodową w jedną historię, w spójny życiorys? Profesor uważa, że potrzebny jest przede wszystkim entuzjazm i pasja, które są rezerwuarem optymizmu i nadziei. W swoim wystąpieniu zaproponował też model wspomagania rozwoju jednostek w formie cyklu, który rozpoczyna i kończy najważniejsza faza – faza otwarcia się na nowe możliwości.

W ostatni dzień LSMAiP Dolnośląska Szkoła Wyższa gościła profesor Marię Straś-Romanowską z Uniwersytetu Wrocławskiego. Wykład zatytułowany *Przygotowanie się do starości jako zadanie* w pełni poświęcony był zagadnieniu starości. Koncentrował się głównie na psychologicznych aspektach, takich jak na przykład zmieniająca się wraz z wiekiem struktura potrzeb. W okresie późnej starości ludzie pragną być kimś przydatnym, akceptowanym i uznanym; mają potrzebę godności, bycia sobą; potrzebę aktywności zawodowej, domowej czy środowiskowej; potrzeby estetyczne (mówi się o wzroście progu wrażliwości na otaczające piękno); potrzeby religijne; potrzeby kontaktu z innymi oraz potrzebę dokonywania bilansu własnego doświadczenia. Ostatnia z tych potrzeb jest niezwykle ważna dla rozwoju ludzi w tym wieku. Profesor uważa, iż jeśli starość ma być „jak jesień – złota” (a nie słotna) trzeba się do niej przygotować już za młodu, ponieważ – co potwierdzają badania psychologiczne – kluczowym doświadczeniem starości jest tak zwana kumulacja strat, dotycząca między innymi zdrowia i kondycji, urody, sprawności fizycznej, umysłowej lub utraty statusu. Świadomość przemijania stanowi silne źródło stresu, dlatego podstawowymi zadaniami rozwojowymi człowieka starego są:

- akceptacja faktu starzenia się, czyli niezaprzeczanie starości, rozpatrywanie pozytywnych aspektów starości, uświadomienie sobie zadań, jakie w tym okresie życia człowiek musi wypełnić,
- adaptacja do nowej sytuacji życiowej, która wymaga rozstrzygnięcia dylematów typu: wycofać się z życia czy być aktywnym; a przejawem dobrego przystosowania się jest akceptacja własnego losu, dokonanie bilansu życia; natomiast nieakceptowanie zmian związanych ze starością przejawia się zachowaniami obronnymi i agresywnymi.

Z rozwojowego punktu widzenia bardziej pożądanym jest dokonywanie refleksji nad negatywnymi wspomnieniami, czyli przyznanie się do błędu i wybaczenie sobie. Ta reinterpretacja doświadczenia, w postaci bilansu opartego na porządkowaniu życia i szukaniu harmonii, jest nie tylko niezbędna dla dalszego rozwoju człowieka w tym wieku, ale też stanowi warunek dobrej jakości życia.

Obrady LSMAiP, koncentrujące się głównie wokół spotkań autorskich prowadzonych przez profesorów z zakresu takich nauk, jak: pedagogika społeczna, andragogika, poradotwórczość, psychologia, politologia i innych, przeplatane były wystąpieniami młodych andragogów i poradotwórców. Podczas około dwudziestominutowych referatów lub prezentacji, ukazywali oni swoje zainteresowania badawcze. Wymieniali doświadczenia i dzielili się wiedzą oraz wynikami prowadzonych badań. Dzięki temu zetknięciu się z krytyczną refleksją i cennymi wskazówkami, udzielanymi przez uznane autorytety w poszczególnych dyscyplinach, młodzi adepci nauki poszerzali horyzonty myślowe. Podczas tegorocznej edycji Szkoły swoje wystąpienia

kolejno prezentowali: dr Anna Walulik z Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie – prezentacja zatytułowana *Interpretacja narracji absolwentki Korespondencyjnego Kursu Biblijnego z wykorzystaniem hermeneutyki obiektywnej*, dr Elżbieta Siarkiewicz z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, dr Ewa Trębińska-Szumigraj oraz dr Daria Zielińska-Pękał z Uniwersytetu Zielonogórskiego – prezentacja pt. *Edukacyjne prowokacje w kształceniu doradców. Etnografia performatywna jako metodologiczna podstawa prezentowanego przedsięwzięcia*, mgr Anna Bilon z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej – referat pt. *Różnicowanie się i zanurzenie poradnictwa kariery w kulturze*, dr Monika Sulik z Uniwersytetu Śląskiego – referat pod tytułem *Edukacja ustawiczna w kontekście kształcenia dorosłych*, mgr Adam Płaczek z Programu Doktoranckiego Dolnośląskiej Szkoły Wyższej – prezentacja na temat szkolenia policjantów w zakresie udzielania pierwszej pomocy, mgr Joanna Kłodkowska z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej – referat *Organizowanie czasu w Ochotniczych Hufcach Pracy przez pracowników instytucji*, mgr Magdalena Czubak-Koch z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej – referat *Zmiana w organizacji – szansa czy zagrożenie dla uczenia się?* oraz mgr Monika Noworolnik, studentka studiów doktoranckich w Dolnośląskiej Szkole Wyższej – referat zatytułowany *Uczenie się i nabywanie kompetencji społecznych w miejscu pracy*.

W ostatni dzień Letniej Szkoły Młodych Andragogów i Poradzoznawców nastąpiło oficjalne zamknięcie Szkoły przez jej kierownika – profesora J. Kargula. Po serii kilku wystąpień uczestników i dyskusji nad nimi, ostatnie chwile spotkania upłynęły na rozdaniu certyfikatów LSMAiP i wzajemnych podziękowaniach. Jednocześnie profesor zaprosił wszystkich uczestników do wsparcia organizacji tego przedsięwzięcia w kolejnych edycjach.

NOTA O AUTORACH

Bartkowiak Monika, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Bilon Anna, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Czerkawska Alicja, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Kłodkowska Joanna, mgr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Kurantowicz Ewa, dr hab. prof. DSW – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Noworolnik Monika, mgr – studia doktoranckie, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Malec Małgorzata, dr – Uniwersytet Wrocławski
Olejarz Małgorzata, dr – Uniwersytet Zielonogórski
Oleniacz Małgorzata, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Paszowska Anna, mgr – Uniwersytet Gdański
Robak Steffi, prof. – Uniwersytet im. G.W. Leibniza w Hannoverze
Rosalska Małgorzata, dr – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Siarkiewicz Elżbieta, dr hab. – Uniwersytet Zielonogórski
Sievers Isabel, dr – Uniwersytet im. G.W. Leibniza w Hannoverze
Słowik Aneta, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
Sulik Monika, dr – Uniwersytet Śląski
Trębińska-Szumigraj Ewa, dr – Uniwersytet Zielonogórski
Zadłużny Marek, mgr – seminarium doktoranckie, Uniwersytet Zielonogórski
Zielińska-Pękał Daria, dr – Uniwersytet Zielonogórski

