

ZESZYTY NAUKOWE
WSHE

Serie wydawnicze WSHE

Debiuty Naukowe WSHE (od 1998 r.)

Zeszyty Naukowe WSHE (od 1997 r.)



ZESZYTY NAUKOWE WSHE

Tom XL

Półrocznik

seria C:
Nauki Pedagogiczne

zeszyt 14
Wiek senioralny w teorii i w codzienności



Włocławek 2015

Kolegium redakcyjne
ks. Marian Włosiński (przewodniczący)
Jozef Jarab, Bazyl Degórski, Olena Bida, Jozef Biel'ak,
Marian Šuráb, Martin Dojčár, Dorota Kochman,
Adam Wróbel, Adam Żwirbla

Redaktorzy tomu
prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski
dr Władysław Kubiak

Recenzenci tomu
prof. zw. dr hab. Krystyna Marzec-Holka
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Marian Bybluk
Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy

Opracowanie redakcyjne
Dorota Wojciechowska

Projekt okładki
Regina Magier

Łamanie
Maciej Kolanowski

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
Włocławek 2015

ISSN 1507-7403

Wydawca
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
87-800 Włocławek, pl. Wolności 1
tel. 660 71 38 91, faks 660 64 14 07
<http://www.wshe.pl>, e-mail: biurorektora@wshe.pl

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	13
--------------------	----

CZEŚĆ PIERWSZA [PODSTAWOWA]

WIEK SENIORALNY W TEORII I W CODZIENNOŚCI

Zygmunt Wiatrowski

Potrzeba i szanse aktywnego życia i bycia w wieku senioralnym.....	17
--	----

Janusz Trempała

Dyskryminacja ze względu na wiek a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych.....	31
---	----

Iwona Mandrzejewska-Smól

Podjęmowanie aktywności przez osoby starsze w kontekście przystosowania do starości	47
---	----

Renata Brzezińska

Rzeczywistość ludzi w wieku senioralnym a poziom ich satysfakcji życiowej (na przykładzie badań słuchaczy oddziałów terenowych Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku).....	57
---	----

Władysław Kubiak

Współczesny patriotyzm seniorów w ujęciu porównawczym.....	73
--	----

Adam Gawroński

Etapy rozwojowe człowieka dorosłego z wyszczególnieniem okresu starości	85
---	----

Beata Płackiewicz

Osobowościowe aspekty funkcjonowania w okresie późnej dorosłości.....	97
---	----

Joanna Borowiak, Tomasz Borowiak

Wyobrażenia o starości i osobach starszych w relacjach międzypokoleniowych	111
--	-----

Ireneusz Pyrzyk

Opieka i cierpienie (umieranie) jako istotne czynniki funkcjonowania człowieka w wieku sениoralnym 127

Dorota Wróblewska

Sytuacja życiowa i potrzeby osób starszych z terenu województwa kujawsko-pomorskiego w kontekście starzenia się społeczeństwa (komunikat z badań) 137

Henryk Stępień

Problemy aktywności zawodowej ludzi starszych (głos w dyskusji) 141

Jarosław Pułanecki

Toksyczny senior w domu pomocy społecznej. Kim jest, jak sobie z nim radzić i pracować (analiza i refleksja sytuacyjna)..... 147

Piotr Bielicki

Aktywność fizyczna jako sposób dbania o zdrowie (na przykładzie „Regionalnego Programu Aktywności Fizycznej Seniorów” — komunikat z badań)..... 153

Izydor Zaręba

E-wykluczenie a ageizm (głos w dyskusji) 157

CZĘŚĆ DRUGA [REPREZENTACYJNA]

REFLEKSJE PROFESORÓW WSHE WE WŁOCŁAWKU

— Z OBSZARU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Teresa Hejnicka-Bezwińska

Światopoglądowy charakter stereotypów w myśleniu o wychowaniu i pedagogice 163

Zygmunt Wiatrowski

Pozytywne i dyskusyjne następstwa wiązania nauki i edukacji nade wszystko z rynkiem pracy 175

Stanisław Kunikowski

Dziedzina kultury jako układ odniesienia i penetracji dla pedagogiki 187

Ks. Marian Włosiński

Pedagogiczny sens radości w wychowaniu człowieka..... 199

Olena Bida, Ludmiła Prokopenko

Janusz Korczak i Aleksander Zacharenko — filary działalności
opiekuńczo-wychowawczej..... 215

Roman Schulz

Dygresje jako „ukryty program” wykładu akademickiego 225

Recenzje i omówienia

Słowo wstępne prof. Stanisława Kunikowskiego — rektora WSHE
— w pracy okolicznościowej Z. Wiatrowskiego i A. Gawrońskiego
pt. *Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych* 239

Renata Brzezińska, *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością
Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*
(ks. M. Włosiński)..... 241

Informacje o autorach 245

TABLE OF CONTENTS

Introduction.....	13
PART ONE [BASIC]	
SEIGNIORIAL AGE IN THEORY AND IN EVERYDAY LIFE	
Zygmunt Wiatrowski The need and opportunities for active living and being in the senior age.....	17
Janusz Trempała Discrimination based on age and the functioning and development of the elderly.....	31
Iwona Mandrzejewska-Smól Taking up activities by the elderly in the context of adaptation to old age...	47
Renata Brzezińska The reality of the elderly people and the level of their life satisfaction (in the example of research within the students from department areas of Cuiavian-Dobrzynski University of The Third Age in Wloclawek).....	57
Władysław Kubiak Contemporary patriotism of seniors — a comparative study.....	73
Adam Gawroński Stages of development of adult with emphasis of elderly period.....	85
Beata Płackiewicz Personality aspects of functioning in late adulthood.....	97
Joanna Borowiak, Tomasz Borowiak Ideas about old age and the elderly in intergenerational relations.....	111
Ireneusz Pyrzyk Tutelage and suffer (death) as essential factors of function grow old people.....	127

Dorota Wróblewska

Life situation and needs of older people from the area of the Kujawsko-Pomorskie Province in the context of an aging population (a statement from research)..... 137

Henryk Stępień

Problems regarding professional activity of older people (a voice in the discussion)..... 141

Jarosław Pułanecki

The toxic senior at the social assistance home — who are they, how to deal and work with them (an analysis and the situational reflection)..... 147

Piotr Bielicki

Physical activity as a way of taking care of health (“Regional Programme of Physical Activity with Seniors” as an example — a statement the research)..... 153

Izydor Zaręba

E-exclusion and ageism (a voice in the discussion)..... 157

PART TWO [REPRESENTATIVE]

REFLECTIONS BY PROFESSORS OF UHEW IN WŁOCLAWEK

— IN THE FIELD OF EDUCATIONAL SCIENCES

Teresa Hejnicka-Bezwińska

Ideological nature of stereotypes in thinking about education and pedagogy..... 163

Zygmunt Wiatrowski

Positive and questionable consequences binding science and education above all else with labour market..... 175

Stanisław Kunikowski

The field of culture as a frame of reference and education penetration 187

Ks. Marian Włosiński

Pedagogical sense of joy in human education 199

Olena Bida, Ludmiła Prokopenko

Yanush Korchak and Oleksandr Zaharenko are knights of humane pedagogics 215

Roman Schulz

Digressions as “hidden curriculum” of the academic lecture 225

Reviews

Słowo wstępne prof. Stanisława Kunikowskiego — Rektora WSHE
— w pracy okolicznościowej Z. Wiatrowskiego i A. Gawrońskiego
pt. *Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych* 239

Renata Brzezińska, *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością
Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*
(ks. M. Włosiński)..... 241

Information about authors 245

WPROWADZENIE

Hasło kolejnego „Zeszytu Naukowego WSHE”, przygotowanego do publikacji przez Wydział Nauk Pedagogicznych — **Wiek senioralny w teorii i w codzienności** — skłania nade wszystko do ogólniejszej refleksji nad zjawiskiem starzenia się społeczeństwa. Jest to zapewne najpoważniejsze wyzwanie społeczne naszych czasów i to w skali całego świata, a na pewno Unii Europejskiej. Powiedzieć też można, że problem starzenia się społeczeństwa stanowi następstwo dokonujących się ogromnych zmian w naszym życiu i działaniu gospodarczym oraz społecznym, a tym bardziej medycznym. Według danych statystycznych z 2011 r. — prawie 24% ludności mieszkającej w krajach Unii Europejskiej, to osoby w wieku powyżej 60 lat życia, przy tym na ogół dobrze czujących się i legitymujących się nadal rozległą oraz wielostronną aktywnością. W Polsce ten wskaźnik stanowi 20% populacji. Prognozy w tym zakresie wskazują wzrastające możliwości dynamicznego życia i bycia owej społeczności w wieku senioralnym. Oczywiście jawią się też liczne problemy trudne, potwierdzające że nadmierny optymizm może okazać się zawodny — szczególnie w sytuacjach skonkretyzowanych.

Te wszystkie problemy i złożoności stanowią swoisty rdzeń treściowy wielu opracowań niniejszego zbioru — wydanego m.in. z okazji 20-lecia Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

W 2005 r. uczelnia weszła w drugie dziesięciolecie swego istnienia. W następstwie wzmożonej aktywności naukowo-badawczej wielu zasłużonych, ale także pragnących własnego rozwoju, pedagogów i osób współpracujących z nimi w danej uczelni, zaczęto podejmować coraz to nowe i bardziej aktualne problemy naukowe i dydaktyczne, wśród których na plan pierwszy wysuwano problematykę ludzi starzejących się. Możliwe — dlatego, że wielu z nich, szczególnie w wieku podeszłym i starym, przy tym bardziej zaawansowanych w nauce, zaliczało się do grupy emerytów, pracujących w uczelniach niepublicznych, dla nich jeszcze dozwolonych.

Swoistym stymulatorem owej aktywności stały się m.in. pozycje literaturowe traktujące o starzeniu się i o starości.

W pierwszej kolejności wymienić wypada pozycję pt. *Starzenie się a satysfakcja z życia*, pod redakcją S. Steuden i M. Marczyka, wydaną w 2006 r. przez KUL. Ale poważną rolę odegrały też pozycje:

— A.A. Zych, *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice 1999.

— B. Szatur-Jaworska, *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa 2000.

— M. Halicka, *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Białystok 2004.

— *Starość, starzenie się i inne hasła*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, Warszawa 2006.

Kształtującym się w całej drugiej dekadzie wymiarem aktywności zespołu włocławskiego były następujące jego działania:

— Poważne potraktowanie włączenia do programu andragogiki na kierunku pedagogika także problematyki gerontologicznej.

— Zorganizowanie Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej (z udziałem gości zagranicznych) przez WSHE i WTN w 2007 r. w Ciechocinku pt. „Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku”.

— Wydanie w kolejnym roku akademickim (2007/2008) dwóch tomów — zbiorów pokonferencyjnych (jw.) pod redakcją Zygmunta Wiatrowskiego (i innych współredaktorów) przez WSHE i WTN.

— Przystąpienie od 2008 r. do organizacji przy WSHE Uniwersytetu Trzeciego Wieku; najpierw grupy włocławskiej, a następnie w randze oddziałów pod ogólną formułą: Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku — liczącego aktualnie (tj. w końcu 2014 r.) około 1400 słuchaczy ze środowisk: Włocławek, Rypin, Lipno, Aleksandrów Kujawski, Ciechocinek, Wielgie i Dobrzyń nad Wisłą¹.

Głównym inicjatorem i organizatorem działań KDUTW był i jest nadal rektor uczelni — prof. Stanisław Kunikowski, a aktualnie jego pełnomocnikiem jest prorektor WSHE, dr Władysław Kubiak.

W latach 2008–2014 zorganizowano kilka udanych spotkań i konferencji naukowych poświęconych tej jakże złożonej i społecznie ważnej problematyce. Wśród tychże na szczególnie zaakcentowanie zasługuje Seminarium popularnonaukowe zorganizowane w październiku 2014 r. przez WSHE — we współpracy z Urzędem Miasta we Włocławku — pod hasłem: „Wielowymiarowy problem społeczeństwa senioralnego”. Uczestniczyło w nim około 200 osób, reprezentujących głównie KDUTW, ale także różne instytucje, kluby i stowarzyszenia, a także inne formy organizacji działalności wśród ludzi starzejących się².

¹ Aktualną sytuację organizacyjną, programową i działaniową opisuje w sposób interesujący, wsparty wynikami badań empirycznych, dr Renata Brzezińska z WSHE w pracy pt. *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, Włocławek 2014.

² Tego rodzaju seminaria zapoczątkował w 2013 r. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy — w ścisłej współpracy z Urzędem Marszałkowskim Województwa Kujawsko-Pomorskiego.

Opublikowano też kilkanaście artykułów i relacji z badań naukowych — zarówno w wydawnictwach WSHE, jak i ogólnopolskich. Materiały skupione w tym opracowaniu są dalszym przykładem problemowej aktywności publikacyjnej środowiska pedagogów i innych specjalistów w analizowanym zakresie.

W 2009 r. prof. Zygmunt Wiatrowski — główny inicjator i organizator przedstawionych powyżej działań związanych z wiekiem senioralnym, opublikował pracę zwartą, opartą na szeroko zakrojonych badaniach empirycznych pt. *Dorastanie, dorosłość i starość w kontekście działalności i kariery zawodowej* (Radom 2009).

Wreszcie przedstawiciele Instytutu Pedagogiki WSHE we Włocławku i liczni organizatorzy działań związanych z Uniwersytetami Trzeciego Wieku (a właściwie z „Uniwersytetami Wieku Senioralnego”) często uczestniczyli w spotkaniach naukowych i problemowych w różnych ośrodkach w kraju i za granicą.

Można zatem stwierdzić, że w latach — od 2008 r. do 2014 r. — problematyka społeczeństwa starzejącego się oraz wieku senioralnego stała się wprost dominująca w poszerzającej się nieustannie aktywności dość licznego grona pedagogów i innych specjalistów akcentowanej szczególnie (z racji 20-lecia) Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

W zawartości treściowej niniejszego „Zeszytu Naukowego WSHE” wyróżniono dwie części strukturalne:

— **Części pierwszej nadano (powtarzalne) hasło przewodnie: „Wiek senioralny w teorii i w codzienności”.**

Skupiono w niej 14 opracowań problemowych. Są to materiały i opracowania bardziej i mniej rozległe oraz wartościowe. Część z nich ma wyraźnie wymiar teoretyczny, ale są też analizy i refleksje autorskie, dotyczące rzeczywistości senioralnej, przy tym wzbogacone ilustracjami z badań sondażowych oraz dokumentacyjnych (m.in. komunikaty z badań).

— **Część druga nawiązuje do Jubileuszu WSHE**, a w szczególności skupia kilka opracowań profesorskich na zasadzie aktywności tzw. reprezentatywnej. Inaczej mówiąc — poproszono etatowych profesorów nauk pedagogicznych o przedstawienie wcześniej lub specjalnie przygotowanego i opublikowanego artykułu ze swej specjalności pedagogicznej, który (zdaniem Autora) ma wartość zasługującą na upowszechnienie w środowisku uczelnianym i regionalnym. Są to więc „przedruki” celowo przybliżone społeczności regionalnej. Wypada w tym miejscu podkreślić, że zaproszeni Profesorowie Instytutu Pedagogiki WSHE, to znaczącej rangi Postacie w skali kraju, a także poza granicami.

*

Żywimy nadzieję, że takie podejście do formuły kolejnego „Zeszytu Naukowego WSHE” z obszaru nauk pedagogicznych uzyska akceptację społeczności odbiorców i czytelników.

dr Władysław Kubiak
z-ca redaktora
prorektor, pełnomocnik
rektora ds. KDUTW
przy WSHE

prof. Zygmunt Wiatrowski
redaktor naukowy Zeszytu
dyrektor Instytutu Pedagogiki
WSHE we Włocławku

Włocławek, styczeń 2015 r.

Zygmunt Wiatrowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

POTRZEBA I SZANSE AKTYWNEGO ŻYCIA I BYCIA W WIEKU SENIORALNYM

Słowa kluczowe: wiek senioralny; aktywność człowieka; starość; starzenie się; wiek emerytalny; powinność człowieka; społeczność senioralna.

THE NEED AND OPPORTUNITIES FOR ACTIVE LIVING AND BEING IN THE SENIOR AGE

Key words: senior age; human activity; senility; aging; retirement age; duties of men; senior community.

Wprowadzenie

Dla określenia społeczności powyżej 60 lat życia stosuje się różne nazwy i pojęcia: wiek emerytalny, trzeci wiek, wiek senioralny, wiek starczy, późny wiek dorosłości i inne, z tym że od lat dziewięćdziesiątych XX w. upowszechniana jest nazwa: wiek senioralny. W aspekcie formalnym, ale także naukowym liczy się nade wszystko współczesne spojrzenie nauki na tzw. wielkie okresy w życiu i rozwoju człowieka (zwane też dominującymi). Otóż jeszcze do połowy XX w. wyróżniano powszechnie: wiek dziecięcy, wiek młodzieńczy i wiek dorosłości; co szczególnie silnie akcentowano w psychologii, a przez dalsze lata wielkim zwolennikiem tego podziału był nade wszystko Erik H. Erikson¹. Dzisiaj, m.in. pod wpływem Światowej Organizacji Zdrowia, wyróżnia się coraz powszechniej okresy: wiek dziecięcy, wiek młodzieńczy, wiek dorosły i wiek starczy (a coraz częściej także okres prenatalny)².

Występuje zatem potrzeba bardziej jednoznacznego określenia się w danym zakresie, a tym bardziej ustalenia miarodajnej wykładni takich dziedzin wiedzy

¹ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 1997.

² Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.

naukowej, jak psychologia, pedagogika, medycyna, gerontologia i inne. Określoną próbę w danym zakresie zaprezentowano w niniejszym toku rozważań i analiz.

Wiek senioralny w kontekście starzenia się społeczeństw

Termin „starzenie się” jest dość wieloznaczny; jego wartość teoretyczna polega na tym, że podkreśla on proces i zmiany zachodzące w człowieku, który starzeje się. Według wielu autorów termin ten zawiera także sytuacje pogarszania się, obniżania poziomu funkcjonowania oraz wskazuje na wiek jako zasadę wyjaśniania. Starzenie się jest jednym z prawidłowych etapów rozwoju osobniczego, polegającym na zachodzących wraz z wiekiem zmianach morfologicznych i czynnościowych, a prowadzących do stopniowego ograniczania możliwości adaptacyjnych ustroju. Często podkreśla się, że jest to proces nieodwracalny³.

Z tak określonego procesu starzenia się oraz z literaturowych interpretacji wynika, że przebiega on w trzech dopełniających się płaszczyznach — biologicznej, psychologicznej i społecznej.

W ostatnich 20–40 latach rozwoju cywilizacyjnego coraz więcej mówi się i pisze nie tylko o starzeniu się człowieka, ale także o starzeniu się społeczeństwa, przewidując, że w latach 2010–2030 następować będzie znaczne poszerzenie wymiarów zjawiska ludzi w wieku późnej starości.

W tym kontekście wypada przypomnieć, że według Światowej Organizacji Zdrowia (z lat osiemdziesiątych minionego wieku) starość dzieli się na trzy podkresy:

- od 60. do 75. roku życia — wiek podeszły,
- od 75. do 90. roku życia — wiek starczy,
- po 90. roku życia — wiek sędziwy.

Dodajmy do powyższego, iż w Polsce upowszechniono analizy statystyczne, z których wynika że:

- w 2010 r. było 12,9% osób w wieku powyżej 65 lat życia,
- w 2020 r. będzie takowych już 17,4%,
- w 2030 r. będzie aż 21,1% osób w wieku powyżej 65 lat życia.

Z różnych powodów tę szybko wzrastającą liczbowo i procentowo społeczność nazywać będziemy w dalszym toku rozważań społecznością senioralną.

³ Starość — starzenie się i inne hasła..., [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006.

Tradycyjne spojrzenie na okres emerytalny i starczy człowieka

Przypuszczalnie dla wszystkich jest oczywiste, że tzw. okres emerytalny nie może być przypisywany całej społeczności powyżej 60–65 lat życia. Jednak stosunkowo duża społeczność ludzi związana jest przynajmniej w sposób formalny z tą właśnie nazwą. Stąd zasadne staje się stosowanie tej formuły w odniesieniu do możliwie całej zbiorowości osób żyjących w danym okresie.

W toku specjalnie zorganizowanych badań naukowych w latach 2006–2008 (którymi objęto około 3 tys. osób, w tym 850 emerytów) ustalono różne wyznaczniki przejścia na emeryturę oraz bycia w zbiorowości emerytów.

W szczególności badano i określono:

- terminy przechodzenia na emeryturę,
- sposób przyjęcia faktu przejścia na emeryturę,
- miejsce zamieszkania emerytów,
- ocenę aktualnej sytuacji materialnej,
- dominujący sposób spędzania wolnego czasu,
- kontakty społeczne emerytów–seniorów.

Wszystkie te wyznaczniki i właściwości poddano szczegółowej analizie ilościowej i jakościowej w pozycji już cytowanej (*Dorastanie, dorosłość i starość...*, 2009), do której odwołują zainteresowanych.

Omówione zostaną dwa zestawy danych. Oto one:

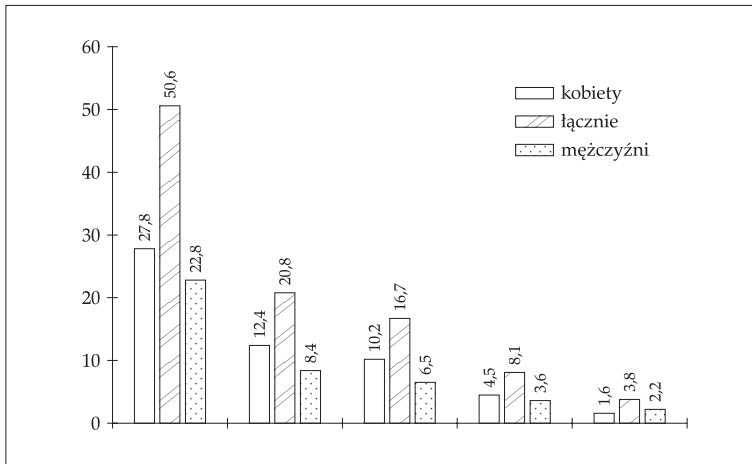
Tabela 1. Terminy przejścia na emeryturę (N=850)

Lp.	Możliwości — przejście:	Badani		Razem	Proc.	Ranga
		K=480	M=370			
1	W ogólnym terminie ustawowym	236	194	430	50,6	I
2	W terminie wcześniejszym — możliwym dla grupy zawodowej	105	72	177	20,8	II
3	W terminie wcześniejszym — z powodu restrukturyzacji gospodarczej	87	55	142	16,7	III
4	W terminie wcześniejszym — z powodu stanu zdrowia lub innych przyczyn	38	31	69	8,1	IV
5	W terminie późniejszym	14	18	32	3,8	V
	Średnie wyboru	96	74	170	20,0	–

Z danych zestawionych w tabeli wynika, że najliczniejsza grupa badanych (50,6%, w tym 49,2% kobiet i 52,4% mężczyzn) przeszła na emeryturę w okresie ustawowym. Ale stosunkowo duża grupa badanych (20,8%, w tym 21,9% kobiet i 16,6% mężczyzn) wybrała termin wcześniejszy, przysługujący odpowiednim grupom zawodowym.

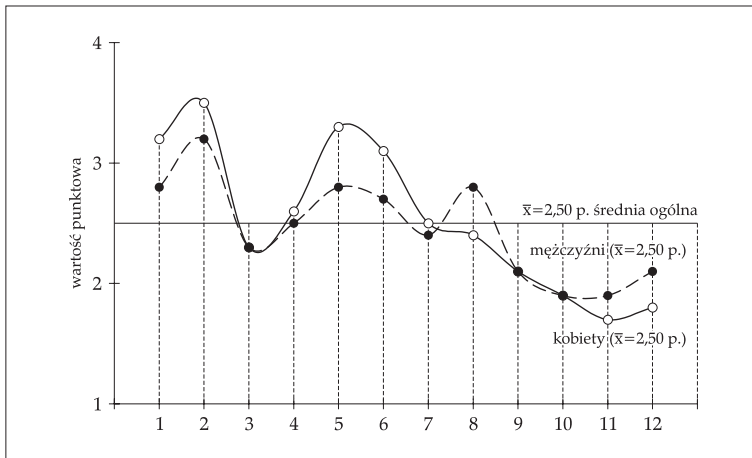
Inne możliwości uwidocznione w tabeli uplasowały się poniżej średniej i nie wywołują dyskusji.

Zaakcentowane stwierdzenia dobrze uwidacznia ilustracja graficzna, na której możliwość 1 wyraźnie lokuje się powyżej średniej (20%).



Rycina 1. Obraz terminów przejścia na emeryturę (N=850)

Uwaga: możliwości 1, 2, 3... ustalono w tabeli.



Rycina 2. Sposób spędzania wolnego czasu przez seniorów

Wyjaśnienia: Sposób spędzania wolnego czasu przez seniorów: 1 — czytanie książek i prasy, 2 — oglądanie programów telewizyjnych, 3 — troska o dom (mieszkanie), 4 — urzeczywistnianie zainteresowań hobbystycznych, 5 — czas dla rodziny, 6 — troska o zdrowie, 7 — aktywność społeczna, 8 — praca zawodowa, 9 — podróże zagraniczne, 10 — łączność z Klubem Seniora, 11 — działalność twórcza, 12 — inne.

Tabela 2. Sposób spędzania wolnego czasu przez emerytów
— zestawienie analityczne (N=850)

Lp.	Możliwości — dominujące formy:	Średnie wyboru		Łączna średnia wyboru	Ranga
		K=480	M=370		
1	Wiele czytam	3,2	2,8	3,00	III
2	Oglądam różne programy telewizyjne	3,5	3,2	3,35	I
3	Doprowadzam swój dom lub swoje mieszkanie do przyzwoitego stanu	2,3	2,3	2,30	VIII
4	Urzeczywistniam swoje zainteresowania hobbystyczne	2,6	2,5	2,55	VI
5	Poświęcam wiele czasu rodzinie	3,3	2,8	3,05	II
6	Zajmuję się swoim stanem zdrowia	3,1	2,7	2,90	IV
7	Angażuję się w nurt życia społecznego, samorządowego i lokalnego	2,5	2,4	2,45	VII
8	Nadal pracuję zawodowo	2,4	2,8	2,60	V
9	Uprawiam podróże zagraniczne	2,1	2,1	2,10	IX
10	Uczestniczę często w działaniach Klubu Seniora — osób „trzeciego wieku”	1,9	1,9	1,90	XI
11	Poświęcam się działalności twórczej	1,7	1,9	1,80	XII
12	Inne	1,8	2,1	1,95	X
	Średnie wyboru	2,5	2,5	2,50	—

Badani określali każdą możliwość w odpowiednim okienku skali; przyjęto przy tym punkty przeliczeniowe: „tak” — 4 p., „raczej tak” — 3 p., „raczej nie” — 2 p., „nie” — 1 p. oraz przedziały skalowe: do 1,50 p. — odpowiedź „nie”, od 1,51 do 2,25 p. — „raczej nie”, od 2,26 do 3,25 p. — „raczej tak” i od 3,26 do 4,00 p. — „tak”.

Z ryciny 2 wyczytać można, że wybory i odpowiedzi badanych senierek znacznie przewyższają wybory mężczyzn przy określaniu takich możliwości, jak czytanie książek i prasy, oglądanie programów telewizyjnych, czas dla rodziny, troska o zdrowie. Natomiast znacznie wyższe wybory mężczyzn dotyczą jedynie pracy zawodowej, działalności twórczej, innych sposobów spędzania wolnego czasu.

Mimo to — średnie ogólne dotyczące wszystkich analizowanych sposobów spędzania wolnego czasu są równe i wynoszą w przypadku kobiet i mężczyzn po 2,50 p., przy tym sytuują się na pograniczu przedziałów skalowych „raczej tak” i „raczej nie”⁴.

⁴ Szczegółowe analizy ilościowe i jakościowe oraz czynnikowe przeprowadzono w pozycji *Dorastanie, dorosłość i starość...*, op. cit.

Z przedstawionych w skrócie danych z badań (na próbie 850 osób) wynika, że życie i bycie emerytów jest nawet mocno zróżnicowane, stąd sytuacyjność emerytów nie da się określić jednoznacznie. W takiej sytuacji mogą występować oceny nasycone tradycyjnie, ale także i spojrzeniami bardziej współczesnymi.

W tej złożonej sytuacji wyjątkowego znaczenia nabiera wcześniejsze przygotowanie człowieka do tegoż szczególnego okresu życia, tj. życia emerytalnego, senioralnego i starczego zarazem.

W literaturze problemowej wyróżnia się kilka typów ludzkich przejawiających konkretne zachowania wobec starości, które zarazem świadczą o strategii przystosowania. W zbiorze pod redakcją M. Dziegielewskiej pt. *Przygotowanie do starości* (Łódź 1997) wyróżniono pięć następujących typów:

- typ prezentujący postawę konstruktywną,
- typ prezentujący postawę zależności,
- typ prezentujący postawę obronną,
- typ prezentujący postawę agresywną,
- typ prezentujący postawę wrogości,

przy czym autorzy opracowań orzekają, iż osoby typu konstruktywnego stanowią idealny model przystosowania podkreślając jego cechy: dążenie do spełnienia życiowego, aktywność, odczuwalną radość z działania, pogodzenie ze starością i wizją nieuchronnej śmierci oraz posiadanie wysokiej oceny dla siebie i dla innych⁵.

Analizowaną sytuację już w 1969 r. określa Robert Havighurst pisząc i wykazując, że „wśród zadań rozwojowych okresu późnej dojrzałości (powyżej 60. roku życia) ważne są następujące zadania rozwojowe:

- przystosowanie się do faktu pogarszania się stanu zdrowia, w tym także utraty sił fizycznych;
- przystosowanie się do faktu przejścia na emeryturę i zmniejszania dochodów materialnych;
- przystosowanie się do śmierci osoby najbliższej: męża, żony;
- nawiązanie bliskich relacji z grupą rówieśniczą;
- gotowość do podejmowania nowych ról i do zmian w sposobie pełnienia starych ról;
- dokonanie takich zmian w otoczeniu fizycznym, aby można było żyć w sposób przynoszący zadowolenie”⁶.

Można przyjąć, że tak sformułowane zadania są aktualne dalej, także w naszych czasach; w których (niestety) ich nasilenie często „potęguje się”.

⁵ *Przygotowanie do starości. Materiały z konferencji gerontologicznej*, pod red. M. Dziegielewskiej, Łódź 1997.

⁶ R. Havighurst, *Adjustment to retirement: a cross national study*. Assen: van Gorcum, 1969.

Współczesność wieku senioralnego — problemy i urok

Coraz częściej formułowane jest twierdzenie, iż nazwa „wiek senioralny” uzyskuje akcept społeczny. Wynika to stąd, że — jak pisze E. Sobol, a tym bardziej R. Brzezińska — „Jest coś szlachetnego w brzmieniu słowa «senior». Wyczuwa się w nim dostojeństwo, powagę, autorytet doświadczenia; pobrzmiewa nutka życiowej mądrości i wielopokoleniowej historii”⁷.

W tej sytuacji do wyjaśnienia pozostaje nazwa „trzeci wiek”, dziś powszechnie stosowana dla tzw. Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Otóż, jeśli na początku tych rozważań wyróżniliśmy cztery wielkie okresy w życiu człowieka, a na trzecim miejscu usytuowaliśmy okres dorosłości (wczesnej, średniej i późnej) oraz powiązaliśmy go z okresem aktywności zawodowej człowieka, to interesujący nas wiek senioralny musi być usytuowany na czwartym miejscu, a z czasem może nawet na piątym, jeśli uwzględnimy też okres prenatalny. Póki co — już aktualnie mamy do czynienia z okresem (wiekiem) czwartym a nie trzecim.

Dodajmy do powyższej tonacji słownej, że nazwa „wiek senioralny” — od 60–65 roku życia do setki lat i dalej — brzmi nawet sympatycznie i budująco społecznie.

A jeśli tak, to stosowana powszechnie nazwa „Uniwersytet Trzeciego Wieku” staje się przynajmniej dyskusyjna. Bardziej właściwa mogłaby być nazwa: „Uniwersytet dla Seniorów” lub „Uniwersytet Senioralny”. Oczywiście już aktualnie stosowane są także jeszcze inne formuły nazewnicze; np. w Ciechoćniku od czterech lat funkcjonuje z dużym powodzeniem „Uniwersytet dla Aktywnych”, jednak jako Oddział w ramach Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy WSHE we Włocławku. Jest to wprawdzie odmiana lokalna, lecz zawarty jest w niej poważny problem o szerokiej wymowie.

Nas jednak nade wszystko interesują problemy egzystencjalne i osobowościowe wieku senioralnego, dlatego im poświęcimy więcej uwagi. Chodzi w szczególności o problemy trudne, często niemożliwe do ich rozwiązania, przy tym prowadzące niekiedy do dostrzegania jedynie bezsensu dalszego życia.

A oto refleksyjnie potraktowany wykaz owych problemów:

- szczególnie uciążliwe problemy egzystencjalne,
- problemy związane ze spędzaniem wolnego czasu,
- problemy zdrowotne i związane z sensem życia,
- problemy dotyczące kontaktu z rodziną i najbliższymi,
- problemy niemożliwości liczenia na pomoc społeczną,

⁷ R. Brzezińska, *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, WSHE, Włocławek 2014, s. 5.

- problemy ograniczonej możliwości korzystania z form edukacyjnych i dostępnych dla innych dóbr kultury,
- problemy bycia podmiotem w różnych sytuacjach życia rodzinnego, towarzyskiego i społecznego,
- problemy dostrzegania człowieka potrzebującego pomocy,
- problemy nadmiaru (lub niedomiaru) globalizacji i integracji kosztem gubienia indywidualnego człowieka,
- problemy poszanowania człowieka starego.

W dotychczasowym podejściu do wieku senioralnego zbyt często odnoszono się z dużą dozą pesymizmu i określonej beznadziejności. Tymczasem — kierując się rozpoznaniem rzeczywistego stanu rzeczy, m.in. opisywanego w literaturze, a także swoim starczym doświadczeniem 86-latka, pragnę autorytatywnie stwierdzić, że nie tylko smutek, przygnębienie oraz ograniczona sprawność życia i bycia cechują współczesną zbiorowość senioralną. W toku zasygnalizowanych wcześniej badań tzw. pozytywnych przejawów życia i bycia dostrzeżono i wymieniono nawet wiele.

A oto przejawy, oznaki i wyznaczniki podkreślonego przeze mnie także uroku wieku senioralnego:

- chęć bycia nadal aktywnym, zdrowym, sprawnym i przydatnym społecznie;
- wiara nie tylko w Boga, ale także w człowieka, szczególnie społecznego, tudzież wiara w rodzinę i szerszą społeczność (lokalną, zawodową...), a tym bardziej w życie jako wartość niemal najwyższą;
- autentyczne przeżywanie wartości — nie tylko najdonioślejszych, jakimi zawsze były i są: prawda, dobro i piękno, ale także takich, jak: rodzina, praca, przyjaźń, zdrowie, dalsza edukacja itd.;
- niemalejące, ale nadal wzrastające zainteresowanie: możliwym poznaniem świata i siebie, wiedzą i kulturą oraz ich wpływem na dalszy bieg życia ludzkiego;
- czynienia wszystkiego co możliwe na rzecz dobrego poznania samego siebie i bycia dobrym człowiekiem;
- dążność do dzielenia się swoimi doświadczeniami rodzinnymi, zawodowymi i społecznymi, szczególnie życiowymi i sprzyjającymi dobru człowieka;
- odczuwanie potrzeby oraz szukanie i nawiązywanie kontaktów społecznych — godnych człowieka w przeróżnych konstelacjach, tym bardziej w wydłużającej się z roku na rok naszej starości, tj. w epoce starzenia się społeczeństwa;
- uznanie zasady całożyciowego uczenia się i potwierdzenie tego własną aktywnością edukacyjną;
- dążenie do pozytywnego wykorzystywania i spędzania wolnego czasu oraz wzbogacanie swoich doznań i przeżyć, a tym bardziej swojej osobowości i swojej podmiotowości.

Myślę, że podobnych, a może i ciekawszych uroków wieku senioralnego każdy z Państwa jest w stanie wymienić dużo więcej. Ale myślę też, że wszystkie te uroki — przy negatywnym nastawieniu i zabarwieniu mogą stać się powodem i przejawem swoistego udręczenia oraz beznadziejności, a może nawet zniechęcenia do dalszego życia w owym wieku starym.

Ludzie wieku senioralnego w nowoczesnym świecie — potrzeba i szanse aktywnego życia i bycia

Aktywność stanowi właściwość naturalną każdej istoty żywej, a nade wszystko człowieka. Dzięki swojej aktywności człowiek uczestniczy w ciągłym przeobrażaniu istniejącej rzeczywistości oraz zaspokajaniu swoich potrzeb. Na co dzień, tj. w przeróżnych sytuacjach naszego życia, mówimy o takich przejawach i postaciach aktywności, jak: aktywność biologiczna, rodzinna, zawodowa, społeczna, egzystencjalna, kulturalna, edukacyjna i inne... W każdej z tych postaci aktywności ludzkiej stosowane i wykonywane są ściśle określone rodzaje czynności, umiejętności i kompetencji ogólnych, zawodowych i społecznych.

W analizach naukowych wymienia się i mówi:

- o aktywności naśladowczej,
- o aktywności kierowanej,
- o aktywności psychicznej, w tym szczególnie intelektualnej,
- o aktywności profesjonalnej,
- o aktywności zawodowej,
- o aktywności twórczej,
- o aktywności społecznej⁸.

Myślę, że uczestnicy spotkania senioralnego zechcą nadać tym postaciom i rodzajom aktywności ludzkiej odpowiednią interpretację — poddając także pogłębionej analizie własną aktywność.

Dodam też, że koncepcja aktywności odnoszona do okresu senioralnego zakłada również traktowanie aktywności jako wartości cenionej społecznie oraz jako warunek równowagi emocjonalnej, wyrażającej się optymizmem jednostki, która według Z. Szaroty — zakłada podejmowanie aktywności na miarę sił i możliwości wyrażanych przez siebie jako miarę jej pozytywnego wizerunku w oczach własnych i otoczenia.

Konkretyzując dotychczasowe rozważania na temat aktywności człowieka — skłonny jestem stwierdzić, że aktywność jednostek i społeczności senioralnych

⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005.

powinna nade wszystko prowadzić do likwidacji, a przynajmniej do znacznego pomniejszenia występujących u nich stanów — osamotnienia, niechęci, rezygnacji i bezsensu życia oraz do wyzwalania gotowości i sił do możliwego rozwiązywania także powyższych problemów.

Oczywiście, do tego potrzebna jest refleksja nad samym sobą, m.in. wywołana zaktualizowanym stanem rzeczy, tym bardziej, że wyraźnie wzrasta rola działalności, która umożliwia i stymuluje wzmożony wysiłek intelektualny także ludzi starszych.

Toteż w konkluzji powyższych zapisów stwierdzić można, że potrzeba i szanse aktywnego życia i bycia jednostek oraz odpowiednich grup społecznych zależy nade wszystko od wieloaspektowej, rozumnej i odpowiedzialnej aktywności tychże w różnych sytuacjach ich życia i bycia. A jeśli tak, to także w wieku senioralnym tak rozumiana aktywność staje się i codzienną potrzebą, i sytuacyjną możliwością.

Niestety, nie wszyscy seniorzy mają tego świadomość, a co gorsze — nie wszyscy są przekonani o takiej życiowej potrzebie i możliwości. Na pewno współczesność wieku senioralnego uzyskuje dodatkowe impulsy do dalszego swego rozwoju — tak mocno zaakcentowanego w formule europejskiej, której w 2012 r. nadano nazwę: „Europejski Rok Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej”.

Problem powinności seniorów i ich przeróżne formy aktywności

Wiele już powiedzieliśmy o potrzebie i szansach aktywnego życia i bycia w wieku senioralnym. Otóż nasuwa się pytanie — czy chodzi tylko o potrzebę i szansę bycia aktywnym, czy może należałoby potraktować cały ten problem raczej w formule powinnościowej.

W analizach literaturowych z zakresu filozofii, psychologii, socjologii i pedagogiki a także innych nauk wyróżnia się m.in. takie pojęcia bliskoznawcze, jak: zadania, obowiązki, konieczności i powinności. Pomijając określenia tychże pojęć — skupimy się jedynie nad powinnościami.

W *Słowniku języka polskiego* powinność określana jest jako „świadomy obowiązek, konieczność, zobowiązanie, spełnienie w poczuciu moralnej odpowiedzialności; to do czego jest się powołanym”. Stan współczesnej wiedzy naukowej o powinnościach człowieka jest rozległy i wielce interesujący. Stąd w niniejszych analizach i rozważaniach ograniczę się jedynie do pewnych sygnałów. Oto niektóre z nich:

— Powinności związane są ściśle z wartościami, bowiem nie ma i być nie może powinności bez wartości.

— „Człowiek najpierw przeżywa wartości, które motywują go do działania, nadają nie tylko sens jego życiu, ale przede wszystkim wyrażają to, co być powinno i czego pragniemy”.

Powinności są filarami, na których opiera się życie społeczne, osobiste i wspólnotowe (...). Stanowią podstawowy element ludzkich postaw i przyjmowanych stanowisk⁹.

Współcześnie wyróżnia się pięć następujących grup powinności człowieka dorosłego:

- powinności ogólnoludzkie,
- powinności rodzinne,
- powinności zawodowe,
- powinności społeczne,
- powinności edukacyjne.

W przypadku społeczności senioralnej szczególnie aktualne stają się powinności społeczne i powinności edukacyjne, ale nade wszystko powinności ogólnoludzkie.

W przypadku powinności społecznych liczą się najbardziej powinności obywatelskie, stwarzające człowiekowi w okresie starości szansę bycia w złożonych strukturach społecznych.

Z kolei w przypadku powinności edukacyjnych chodzi głównie o znanie najnowszych czasów, gdy człowiek musi się uczyć przez całe życie, aby być i znaczyć społecznie (Z. Wiatrowski).

Najrozleglejszą wymowę, głównie moralną, nadaje się powinnościom ogólnoludzkim. Określa je bardzo dobrze i ciekawie Czesław Znamierowski (1967), gdy formułuje cztery ich grupy, które powinni wszyscy dopełniać, a które są gradacją wymogów moralnych. Do nich należą powinności niejako nakazujące moralnie:

- powstrzymywanie się od wszystkich działań, które innym przynoszą cierpienia;
- działać tak, żeby nie przeszkadzać innym w tworzeniu wartości;
- czynnie zmniejszać sumę cierpień innych ludzi;
- czynnie zwiększać szansę zadowolenia innych ludzi¹⁰.

Nie muszą przypuszczalnie uzasadniać, że jest to podejście nade wszystko filozoficzno-etyczne. Natomiast swoje powinnościowe analizy zakończę wypowiedzą K. Pierzchały, który w toku swoich analiz powinnościowych mocno podkreśla, że „powinności” otwierają jednostkę i zespoły ludzkie na odpowiedzialne i skuteczne działanie oraz na wielostronną aktywność¹¹.

⁹ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999, s. 393; patrz też: Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.

¹⁰ Cz. Znamierowski, *Zasady i kierunki etyki*, Warszawa 1967.

¹¹ K. Pierzchała, *Czynniki dojrzałej osobowości — powinność i odpowiedzialność*, „Kultura i Edukacja”, 1997, nr 1–2 oraz inne opracowania.

*

W konkluzji uogólniającej całość rozważań wyznaczonych tematem: „Potrzeba i szanse aktywnego życia i bycia w wieku senioralnym” skłonny jestem twierdzić i uzasadniać, że społeczności senioralnej wypada też przypisywać znaczący wymiar nadziei i gotowości wytrwałego dążenia do jego urzeczywistnienia — także wysiłkiem samych seniorów.

Streszczenie

W toku przedstawionych rozważań, wyznaczonych tematem: „Potrzeba i szanse aktywnego życia i bycia w wieku senioralnym” analizuję następujące zagadnienia oraz problemy strukturalne:

- 1) Wiek senioralny w kontekście starzenia się społeczeństw.
- 2) Tradycyjne spojrzenie na okres emerytalny i starczy człowieka.
- 3) Współczesność wieku senioralnego — problemy i urok.
- 4) Ludzie wieku senioralnego w nowoczesnym świecie — potrzeba i szanse aktywnego życia i bycia.
- 5) Problem powinności seniorów i ich uzewnętrznianie.

W każdym przypadku akcentuję nade wszystko własne doświadczenia i refleksje ogólne (86-latka), chociaż jest także miejsce na odwołanie się do literatury problemowej oraz do własnych badań empirycznych.

Summary

In the course of the presented considerations, designated by the topic: The need and opportunities for active living and being in the old age, I analyze the following issues and structural problems:

- 1) Senior age in the context of the aging societies.
- 2) Traditional view on the retirement and senile period.
- 3) Contemporaneity of the senior age — the problems and the beauty.
- 4) The seniors in the modern world — the need and the opportunities for active living and being.
- 5) The problem of seniors obligations and its externalizing.

I emphasize above all my own experiences and general reflections in each case, because I'm 86 years old. Besides, I refer to the scientific literature and for my own empirical researches.

Literatura wykorzystana i szczególnie polecana

- Bańka A., *Mądre starzenie się i szczęśliwa długowieczność a prawidłowość postaw w okresie dorastania oraz dorosłości*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, pod red. Z. Wiatrowskiego i in., Włocławek 2007.
- Brzezińska R., *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, WSHE, Włocławek 2014.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 1997.
- Halicka M., *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Białystok 2004.
- Havighurst R., *Adjustment to retirement: a cross national study*. Assen: van Gorcum, 1969.

- Mandrzejewska-Smól I., *Przechodzenie na emeryturę i wiek senioralny w świetle pedagogicznych badań empirycznych*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 2, pod red. Z. Wiatrowskiego i in., Włocławek 2008.
- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 1999.
- Pierzchała K., *Czynniki dojrzałej osobowości — powinność i odpowiedzialność*, „Kultura i Edukacja”, 1997, nr 1–2.
- Przygotowanie do starości. Materiały z konferencji gerontologicznej*, pod red. M. Dzięgielewskiej, Łódź 1997.
- Starość — starzenie się i inne hasła...*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Warszawa 2006.
- Stenden S., Marczuk M. (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Lublin 2006.
- Synak B., *Polska starość*, Gdańsk 2002.
- Szatur-Jaworska B., *Ludzie starzy i starość w polityce społecznej*, Warszawa 2000.
- Tokaj A., *U progu starości*, Poznań 2000.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.
- Znamierowski Cz., *Zasady i kierunki etyki*, Warszawa 1967.

Janusz Trempała

(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

DYSKRYMINACJA ZE WZGLĘDU NA WIEK A FUNKCJONOWANIE I ROZWÓJ LUDZI STARSZYCH*

Słowa kluczowe: negatywny obraz człowieka starzejącego się; dyskryminacja ze względu na wiek; ageizm; rozwój człowieka starzejącego się; problem starzenia się poznawczego.

DISCRIMINATION BASED ON AGE AND THE FUNCTIONING AND DEVELOPMENT OF THE ELDERLY

Key words: negative image of human aging; discrimination on grounds of age; ageism; ageing human development; the problem of cognitive ageing.

Wprowadzenie

Na początek kilka słów komentarza w dwóch sprawach. Po pierwsze, zjawisko społecznej dyskryminacji ze względu na wiek życia ludzi określane jest w literaturze angielskojęzycznym terminem *ageism*. Mówiąc o tym zjawisku, używać będę angielskiego terminu, bowiem jego przełożenie na język polski poprzez analogię do dwóch innych wielkich „izmów”, tj. rasizm (*racism*) i seksizm (*sexism*), jest kłopotliwe: spolszczenie angielskiego słowa *ageism* jako „egeizm” lub jego tłumaczenie jako „wiekizm” niosą dwuznaczne konotacje¹. Po drugie, w tytule pojawia się wzbudzające zdziwienie wyrażenie, mówiące o *rozwoju ludzi starzejących się*. Zdziwienie to wywołuje potoczne myślenie, w którym funkcjonowanie ludzi starzejących się wiążemy zwykle z osłabieniem, ubytkami czy stratami: starzenie się przeciwstawiamy zwykle rozwojowi. Uprzedzając dalszy ciąg wywodu, należy zaznaczyć, że pogląd ten nie znajduje potwierdzenia we współczesnej psychologii rozwoju człowieka.

* Tekst publikowanego tu opracowania jest zmienioną wersją artykułu nt. *Ageizm a funkcjonowanie i rozwój ludzi starszych* opublikowanego przez autora w „Warmińsko-Mazurskim Kwartalniku Naukowym”: *Nauki Społeczne* (Olsztyn 2014, t. 1, nr 9, s. 1–23).

¹ Wyrażam równocześnie nadzieję, iż wkrótce uzgodnimy w polskiej literaturze termin, właściwie nazywający opisywane zjawisko.

Wiodącą tezę prezentowanego wykładu jest teza, że negatywny obraz człowieka starzejącego się jest efektem nie tylko prawidłowych zmian w tym okresie życia, ale także obecnej kultury, w której nadal liczy się przede wszystkim człowiek młody, silny, zdrowy i wydajny. Zamiarem autora jest przedstawienie, że położenie ludzi starszych we współczesnym społeczeństwie utrudnia im prawidłowe funkcjonowanie, a także hamuje potencjał rozwojowy, którym dysponują, chociaż sami czasem o tym nie wiedzą.

Podjęty problem zostanie omówiony w sposób nietypowy. Artykuł oparty będzie głównie na wynikach badań empirycznych nad starzeniem się psychicznym ludzi, jakie od kilku lat prowadzi jeden z zespołów Katedry Psychologii Rozwoju Człowieka UKW w Bydgoszczy, którą autor kieruje. Opracowanie to potraktujemy jako kolejną próbę ich podsumowania. Oryginalność tych badań polega na tym, że koncentrujemy w nich uwagę nie tyle na ograniczeniach, ile na możliwościach rozwojowych ludzi starzejących się.

Dyskryminacja ze względu na wiek życia

Autor w swoich wykładach często podkreśla, że ze społecznego punktu widzenia, ludzie starzejący się mają powody do niezadowolenia. Z przynależnością do grupy ludzi starzejących się wiąże się bowiem negatywne naznaczenie i marginalizacja w życiu społecznym. Niezadowolenie to wyzwała dążenie do zmiany roli i statusu społecznego ludzi starszych we współczesnym społeczeństwie. Ludzie starsi coraz dłużej żyją w zdrowiu fizycznym i psychicznym, ale też coraz lepiej się organizują w imię obrony swoich praw do godnego życia i rozwoju we współczesnym społeczeństwie.

Ageism

Termin *ageism* został upowszechniony w literaturze naukowej stosunkowo niedawno przez Roberta N. Butlera². Trzeba zaznaczyć, że termin ten opisuje dyskryminację ludzi ze względu na ich wiek życia, dotyczy więc różnych grup wiekowych. Początkowo był stosowany głównie w opisie sytuacji młodzieży, dyskryminowanej w społeczeństwie zdominowanym przez dorosłych. Po rewolucji młodzieżowej lat sześćdziesiątych XX w. sytuacja społeczna ludzi

² R.N. Butler, *Ageism: A Forward*, "Journal of Social Issues", 1980, 36, 8–11.

młodych uległa radykalnej poprawie. Termin ten obecnie wiązany jest głównie z dyskryminacją ludzi starszych.

Ageism w odniesieniu do ludzi starszych wyraża się w dwóch, powiązanych ze sobą sferach. Po pierwsze, w negatywnych postawach i stereotypowym spostrzeganiu ludzi starych jako, np. nieatrakcyjnych, niekompetentnych, słabych, schorowanych, aseksualnych, zgrzybiałych, zdziecinniałych itp., a także w stereotypowym spostrzeganiu starzenia się jako nieuchronnego procesu narastających wraz z wiekiem „strat” i „osłabienia”³.

Po drugie, w działaniach i społecznych praktykach dyskryminujących ludzi starszych, np. w zatrudnieniu, w dostępie do edukacji, a nawet w dostępie do pewnych sposobów leczenia i opieki medycznej oraz w rysunkach, komentarzach czy dowcipach publikowanych nie tylko w kolorowej prasie i nie tylko młodzieżowej. Z przykrością należy także wspomnieć, że przynależność do grupy ludzi starszych okazuje się być czynnikiem wpływającym niekorzystnie na diagnozę ich zachowania i wybór postępowania psychoterapeutycznego w praktyce psychiatrycznej i psychologicznej⁴.

Powody dyskryminacji ludzi starszych

Do najważniejszych powodów negatywnych postaw i dyskryminacyjnych działań wobec ludzi starszych zaliczana jest zwykle gerontofobia, czyli lęk młodszych ludzi przed własną starością oraz lęk przed śmiercią. Zdaniem wielu badaczy, lęki te są przenoszone na osoby starsze w postaci stereotypów i uprzedzeń⁵.

Wydaje się jednak, że mechanizm przenoszenia własnego lęku na starszych nie wyjaśnia w sposób wyczerpujący powodów zjawiska ageizmu, bowiem sam lęk przed starością ma złożoną genezę. W sposób naturalny jego źródłem może być biologiczna potrzeba jednostki do zachowania własnego życia. Ale lęk przed śmiercią ma inną jakość w różnym wieku życia ludzi. Śmierć nie istnieje w świadomości małego dziecka, ma inne znaczenie w młodości niż w okresie kryzysu połowy życia dorosłych, i zostaje — jak często mówimy — „oswojona” w późnej dorosłości. Z drugiej strony, dziecko jest „wolne” od stereotypów, nabywa je dopiero w socjalizacji grupowej. Wydaje się więc, że lęk przed starością może mieć głównie charakter społeczny: może być on lękiem nie tyle przed śmiercią, ile przed nieuchronnym stygmatem i odrzuceniem społecznym

³ M. Perlmutter, E. Hall, *Adult development and aging*, New York 1992, John Wiley and Sons.

⁴ J. Rodin, E. Langer, *Aging labels: the decline of control and the fall of self-esteem*, „Journal of Social Issues”, 1980, 36, 12–29.

⁵ T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk 2003.

lub z psychologicznego punktu widzenia, po prostu lękiem przed bliżej nieznaną, własną przyszłością w podeszłym wieku, która nie rysuje się najlepiej. Należy dodać, że powody ageizmu mogą mieć charakter historyczno-społeczny. Jeszcze do niedawna wartość człowieka starego w społeczeństwie była znikoma, podobnie jak i wartość dziecka. Z tego punktu widzenia, negatywne postawy wobec starszych są dziedzictwem kultury społeczeństw, w których liczy się przede wszystkim człowiek zdrowy, silny i sprawny.

Stereotypy na temat ludzi starszych

Stereotypem w najszerszym znaczeniu nazywamy uogólnione przekonania na temat członków grup społecznych. Przekonania te są prototypami kategoryalnymi, które nie są oparte na faktach bezpośredniego doświadczenia jednostki lecz zostały przez nią nabyte w socjalizacji grupowej. Posługujemy się nimi w swoich sądach na temat innych grup społecznych oraz regulacji zachowań w interakcjach z innymi. Sądy na temat innych grup mogą mieć charakter pozytywny, jak również negatywny. Gdy są one naznaczone negatywnie mówimy o uprzedzeniach.

Badania własne. Uprzedzenia wobec ludzi starzejących się są jedną ze sfer, w której wyraża się ageizm. Problem ten podjęliśmy w Katedrze Psychologii Rozwoju Człowieka UKW w ramach badań własnych nad jawnymi (N=180) i ukrytymi (N=90) postawami wobec ludzi starzejących się w trzech dobranych losowo, równolicznych grupach wiekowych: w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości⁶. W badaniach tych ciekawił nas zakres występowania ageizmu w postawach ludzi w różnym wieku życia. Spodziewaliśmy się różnic międzygeneracyjnych w nasileniu negatywnych postaw na niekorzyść młodszych osób badanych. Postawy *jawne* (deklarowane) mierzyliśmy przy zastosowaniu standardowej metody kwestionariuszowej (P-LS Kogana). Natomiast postawy *ukryte* (niejawne, automatycznie wpływające na reakcje jednostki) były badane przy zastosowaniu eksperymentalnej metody poprzedzania semantycznego i afektywnego, z wykorzystaniem technik komputerowych: mierzono komputerowo czas reakcji (RT) w wyborze przymiotników (pozytywnych/negatyw-

⁶ Do badań zostały włączone osoby zdrowe psychicznie i somatycznie: w przypadku osób starszych wyłączone osoby demencyjne i obłożnie chore somatycznie.

J. Tr e m p a ł a, L. Z a j ą c - L a m p a r s k a, *Postawy wobec osób starszych: różnice międzypokoleniowe*, „Przegląd Psychologiczny”, 2007, 50, 4, s. 447–462; L. Z a j ą c - L a m p a r s k a, *Postawy utajone wobec osób starszych, przejawiane w trzech grupach wiekowych: wczesnej, średniej i późnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, 2008, 13, 3, s. 91–102; L. Z a j ą c - L a m p a r s k a, *Współczesny obraz człowieka starszego wśród młodych dorosłych*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2008, 13, 2, s. 124–140.

nych/neutralnych) poprzedzonych ekspozycją twarzy kobiet/mężczyzn w różnym wieku życia.

Wyniki tych badań doprowadziły nas do wielu ciekawych stwierdzeń empirycznych. Cztery z nich traktujemy jako najważniejsze z punktu widzenia prezentowanego artykułu:

1) Przeciętne wyniki pomiaru postaw jawnych i ukrytych, generalnie wyrażają neutralny stosunek badanych przez nas osób do ludzi starszych. Zauważone różnice indywidualne (ze względu na wiek i płeć badanych), chociaż istotne, mogą być interpretowane jedynie w kategoriach względnych: jako bardziej lub mniej neutralne, albo jako bardziej lub mniej „obojętne”. Tak więc, z punktu widzenia analizy średnich pomiaru postaw, trudno jest mówić o negatywnej stereotypizacji ludzi starszych w badanych przez nas próbach osób. W miejscu tym należy jednak zauważyć, że analizy skoncentrowane na tendencjach przeciętnych mogą redukować różnice indywidualne (np. pomiędzy osobami o bardziej i mniej pozytywnych postawach) w badanej grupie, prowadząc we wnioskowaniu do artefaktów.

2) Zastosowanie bardziej zaawansowanych i bardziej złożonych, wielozmiennowych analiz statystycznych zgromadzonych danych ujawniło jednak przejawy ageizmu w badanych przez nas próbach, zarówno w postawach jawnych jak i ukrytych wobec ludzi starszych. Analizy skupień pozwoliły wyodrębnić znaczący odsetek osób (ponad 1/3 badanych), które negatywnie oceniały ludzi starszych, wyrażały obojętność w kontaktach z nimi oraz niepewność w ocenie ich wartości dla życia społecznego. Sposób myślenia tych osób o ludziach starszych można ująć w sposób następujący: *Nie jesteście fajni i nie jestem pewien, czy chcę mieć z wami coś wspólnego oraz czy jesteście przydatni w życiu społecznym.*

3) Najbardziej zaskakującym było jednak stwierdzenie, że największy ageizm wyrażali ludzie najstarsi. Zarówno postawy jawne, jak i ukryte były coraz mniej negatywne w coraz młodszych grupach wiekowych. Uzyskaliśmy więc dane niezgodne z oczekiwaniami, że młodszy przenoszą swoje lęki przed starością na ludzi starszych. W dyskusji, wynik ten został ostatecznie zinterpretowany pozytywnie jako przejaw politycznie poprawnych zmian socjo-kulturowych we współczesnym społeczeństwie: młodszy mają prawdopodobnie coraz bardziej pozytywny obraz ludzi starszych.

4) W wyniku analizy skupień zaciekało nas ponadto, że można wyodrębnić grupę osób starzejących się, którzy mają pozytywny stosunek do ludzi starszych i ich społecznego funkcjonowania, ale którzy nie chcą mieć nic wspólnego ze swoimi rówieśnikami. Ich sposób myślenia o ludziach starszych można scharakteryzować następująco: *Moi rówieśnicy są fajni i społecznie przydatni, ale nie chcę mieć z nimi nic wspólnego.* Jest to stosunkowo nieliczna grupa badanych w okresie późnej dorosłości (około 1/5 próby). Prawdopodobnie nie czują się

oni starzy lub podświadomie wypierają swoją starość. Dane te potwierdzają tezę o dużym zróżnicowaniu dróg rozwojowych w okresie późnej dorosłości.

Możliwości rozwojowe ludzi starzejących się

Internetowa wyszukiwarka „Google” pokazuje, że termin rozwój robi zawrotną karierę, nie tylko w naukach biologicznych i społecznych. Jego współczesne rozumienie wykracza poza klasyczną definicję jako zmian wyrażających wzrost. Rozwój we współczesnej psychologii coraz częściej nie jest utożsamiany z liniowym postępem⁷. Pomijamy w tym miejscu nadużycia, jakie napotykamy w komercyjnych publikacjach, które nie mają nic wspólnego z naukowym podejściem do badań nad funkcjonowaniem człowieka, w których „rozwój” jest terminem modowym, mającym przyciągnąć uwagę potencjalnych klientów (np. we wzbudzających wątpliwości treningach *coachingu*, ustawień rodzinnych, czy mentalizacji relacji). Możliwości rozwojowe w psychologii wiązane są współcześnie z nowością (*novelty*) form adaptacji, kształtujących się często nieoczekiwanie w każdym wieku życia jednostki w danym kontekście historyczno-kulturowych zmian jej aktywności.

Geneza negatywnego obrazu starzenia się ludzi

Potencjałem rozwojowym i plastycznością w funkcjonowaniu ludzi starzejących się piszący interesuje się od dawna⁸. Współcześnie, możemy powiedzieć, że w wielu obszarach badań nad starzeniem się dysponujemy wiedzą, która jest całkiem dobrze udokumentowana empirycznie⁹. Dzisiaj nie trzeba już przekonywać specjalistów, że:

⁷ J. Trempała, *Natura rozwoju psychicznego*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2011.

⁸ J. Trempała, *Rozwój poznawczy w dorosłości*, „Przegląd Psychologiczny”, 1986, XXIX, 1, s. 9–23; J. Trempała, *Zmiany w funkcjonowaniu poznawczym ludzi starzejących się*, „Przegląd Psychologiczny”, 1989, XXXII, 2, s. 293–308; J. Trempała, *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa–Poznań 1989; J. Trempała, *Rozwój poznawczy*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001 i in.

⁹ J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

a) Rozwój psychiczny człowieka nie kończy się w adolescencji, lecz trwa w ciągu całego życia ludzi, od poczęcia do śmierci. W funkcjonowaniu ludzi dorosłych, w tym w okresie późnej dorosłości, pojawiają się bowiem zmiany, które wskazują na kształtowanie się jakościowo nowych funkcji psychicznych, których nie odnajdujemy we wcześniejszych okresach rozwojowych.

b) Prawidłowe¹⁰ starzenie się psychiczne ludzi nie jest monolitycznym procesem zmian wyłącznie o charakterze regresywnym. Można wskazać dwa tego powody:

— zmiany regresywne w późnej dorosłości nie są totalne: zachodzą stopniowe i raczej selektywne ubytki, np. w pojmowaniu stałości (niezmienności), w schematach rozumowania czy pamięci, ale na tej podstawie nie można mówić o „powrocie” ludzi starszych do dzieciństwa (regresji), bowiem;

— obok naturalnych ubytków zachodzą zmiany progresywne: w późnej dorosłości pojawiają się np. jakościowo nowe sposoby myślenia, związane współcześnie z mądrością, nowe strategie zapamiętywania, uczenia się itp., których nie odnajdujemy we wcześniejszych okresach rozwoju, a które zapewniają pomyślne funkcjonowanie ludzi starszych.

c) Ludzie starsi zachowują plastyczność rozwojową: nawet krótkotrwałe treningi aktywizują ich kompetencje i spowalniają procesy starzenia się psychicznego.

Powyższe ustalenia wskazują, że jednoznacznie pesymistyczny obraz starzenia się nie znajduje uzasadnienia w wynikach badań współczesnej psychologii rozwoju człowieka. Dowodzą również, że procesy starzenia się nie mogą być traktowane jako odwrotność procesów rozwojowych obserwowanych w młodości. Najnowsze badania obalają kolejne mity w tym zakresie. Okazuje się na przykład, że neurogeneza (powstawanie nowych neuronów) jest możliwa nawet w okresie późnej dorosłości¹¹, że w przypadku starzenia się afektywnego możemy mówić o efekcie pozytywności (*positivity effect*): starzejąc się doświadczamy więcej pozytywnych niż negatywnych emocji, jesteśmy bardziej zadowoleni i zrównoważeni emocjonalnie itp.¹²

¹⁰ Ustalenia współczesnej psychologii na temat starzenia się ludzi sugerują, że w języku polskim brakuje nam terminu, który opisywałby w sposób adekwatny naturę prawidłowych zmian zachodzących wraz upływem czasu, znaczeniowo odpowiadający angielskiemu słowu *ageing*. Oznacza ono posuwanie się w czasie bez utraty wartości, a nawet nabywanie z czasem większej wartości (np. w przypadku dzieł sztuki). W języku polskim dysponujemy tylko terminem „starzenie się”, który zawiera znaczenie bliskie angielskiemu terminowi *senescence*, oznaczającego niepomysłne, a nawet patologiczne starzenie się (zniedołężnienie).

¹¹ Gdy studiowałem w latach siedemdziesiątych, uczono mnie, że rozwój układu nerwowego trwa najdłużej, ale ostatni neuron przyrasta przeciętnie w 21 roku życia człowieka.

J. Ve t l a n i, *Starość okiem przyrodnika*, „Psychiatria Polska”, 2007, 4, s. 109–138.

¹² W przypadku badań nad zadowoleniem ludzi starszych w Polsce do niedawna obserwowano prawidłowość odwrotną. W ostatniej dekadzie zaczęła rysować się tendencja obserwowana w literaturze światowej, głównie amerykańskiej, ale w ostatnich dwóch latach ponownie obserwujemy spadek zadowolenia ludzi starszych. Odpowiada ona jednak gradientowi spadku

W tym kontekście, autor zadał sobie kiedyś pytanie, skąd wziął się pesymistyczny obraz starzenia się? Konkluzja była zaskakująca. Można wskazać dwa zasadnicze tego powody. Poniżej sformułowane uwagi są dyskusyjne, ale autor formułuje je świadomie, aby dyskusję taką wywołać.

Pierwszym powodem jest brak we współczesnej literaturze wyczerpującej wiedzy na temat prawidłowego starzenia się. Nie poświęcaliśmy temu problemowi należytej uwagi, zanim w psychologii nie uznaliśmy, że rozwój trwa w całym wymiarze życia indywidualnego i zanim w psychologii rozwoju nie zajęliśmy się w sposób bardziej systematyczny prawidłowym procesem starzenia się ludzi. Do niedawna wiedzę o funkcjonowaniu ludzi starzejących czerpaliliśmy głównie z badań klinicznych, skoncentrowanych na patologicznym starzeniu się ludzi (demencją, depresją starczą i sprzężonymi chorobami somatycznymi). Zgromadziliśmy na ten temat ogromną i rzetelną wiedzę. Dotyczy ona jednak szczególnych przypadków albo tzw. patologicznych dróg życia ludzi starszych, nie jedynych w procesie starzenia się. Wiedza w tym obszarze jest użyteczna głównie w zrozumieniu kształtowania się zmian patologicznych w okresie starzenia się oraz prawidłowości opisujących nieuchronny etap drogi życiowej, który nazywamy zniedołężnieniem. Nie może być jednak ona uogólniana na całą późną dorosłość, którą współcześnie charakteryzuje: wydłużanie się życia ludzi w zdrowiu fizycznym i psychicznym i wzrastające zróżnicowanie indywidualne. Dowodzą tego wyniki badań populacyjnych, także w Polsce¹³.

Drugim powodem negatywnego obrazu ludzi starszych jest kultura, w której nadal liczy się człowiek silny, zdrowy i wydajny. W ramach tej kultury wartość ludzi starszych i młodych są niedoceniane. Sytuacja dziecka w ostatnim stuleciu uległa poprawie, możemy nawet powiedzieć, że pod koniec XX w. doszło we współczesnych społeczeństwach do przewartościowania młodości¹⁴. Natomiast przedstawione powyżej rozważania na temat ageizmu wskazują, że stosunek do ludzi starszych współcześnie nadal pozostawia wiele do życzenia.

Przyjmując, że w prawidłowym starzeniu się mamy do czynienia nie tylko ze zmianami związanymi z odziedziczonymi programami dojrzewania i starzenia się, ale także z socjokulturowymi uwarunkowaniami funkcjonowania ludzi, w naszych badaniach ostatnio skoncentrowaliśmy uwagę na treściach (zawartości) zadań poznawczych rozwiązywanych przez osoby w różnym wie-

poczucia zadowolenia w innych grupach wiekowych Polaków w ostatnim czasie (zob. Czapiński, Błądowski, 2013).

L.L. Carstensen, *A long bright future*, New York 2009: Random House Inc.

¹³ M. Leszko, L. Lamparska, J. Trempała (w druku). *Aging in Poland: demography, research, and social policy*.

¹⁴ J. Trempała, *Obsesyjna miłość rodziców do dziecka. Przyczynek do dyskusji*, „Roczniki Naukowe WSiE TWP”, Seria A, Wydawnictwo Uczelniane WSiE TWP, Olsztyn 2010.

ku. Założyliśmy, że ze względu na specyficzne doświadczenia ludzi w różnym wieku życia, zawartość treściowa tych zadań nie pozostaje bez wpływu na poziom ich wykonania.

Badania nad starzeniem się poznawczym

W dalszym ciągu prezentowanego artykułu zostaną skrótowo omówione niektóre wyniki naszych dotychczasowych badań nad starzeniem się poznawczym. Warto podkreślić, że w przeciwieństwie do zdecydowanej większości publikowanych w literaturze studiów, w naszych badaniach koncentrujemy uwagę nie tyle na ograniczeniach, ile na możliwościach poznawczych ludzi starszych.

Badanie 1. Rozpocznemy od badań nad rozumowaniem sylogistycznym w zadaniach formalnych i życiowych osób badanych w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości¹⁵. Ciekawiły nas różnice międzygeneracyjne w poziomie rozumowania sylogistycznego, ale głównie pytanie, jak radzą sobie ludzie starsi w porównaniu z młodszymi z zadaniami formalnymi (abstrakcyjnymi) oraz obciążonymi treściami doświadczenia życiowego.

Badania te miały charakter eksperymentalny i objęły stosunkowo dużą próbę osób badanych (N=180), dobranych w sposób losowy na zasadzie „śnieżnej kuli” do trzech równolicznych grup wiekowych (po 30 osób w grupach wiekowych wczesnej, średniej i późnej dorosłości), zrównoważonych ponadto ze względu na płeć i poziom wykształcenia badanych. W doborze kierowano się kryterium wyłączenia/włączenia ze względu na zdrowie fizyczne i psychiczne badanych. Zastosowano 48 zadań wymagających rozumowania sylogistycznego (np. jeśli $A > B$ i $B > C$, to $A > C$) o różnej treści i złożoności strukturalnej, eksponowanych komputerowo w porządku blokowym (4 bloki ze względu na treść i strukturalną złożoność zadań) z automatycznym pomiarem czasu i poprawności odpowiedzi.

Badania te doprowadziły do wielu ważnych stwierdzeń empirycznych, z których jednak dwa wnioski są istotne z punktu widzenia prezentowanych tu rozważań: a) ludzie starsi gorzej niż młodsi rozwiązują sylogizmy logiczne, i to raczej niezależnie od ich złożoności, jednakże b) gdy treść zadań nie ma charakteru abstrakcyjnego, lecz jest związana z codziennym doświadczeniem życiowym, to poziom wykonania tych zadań w grupie ludzi starszych w pewnym

¹⁵ P. Michalska, Poziom i strategie rozwiązywania zadań wymagających rozumowania sylogistycznego o treści formalnej i życiowej we wczesnej, średniej i późnej dorosłości, Instytut Psychologii UKW, Bydgoszcz 2013, niepublikowana rozprawa doktorska.

zakresie wykazuje wzrost. Wyniki tych badań sugerują, że ludzie starsi **nie zatracają** zdolności do rozumowania sylogistycznego. Po prostu, gorzej radzą sobie z abstrakcyjnymi zadaniami logicznymi, które nie zawierają treści związanych z codziennym doświadczeniem.

Badanie 2. Ciekawe wyniki uzyskaliśmy również w badaniach nad hamowaniem stereotypów w rozumowaniu sylogistycznym ludzi młodych i starych¹⁶. Chcieliśmy sprawdzić, czy stereotypowe na temat starzenia się treści sylogizmów obniżają poziom ich wykonania w grupie zdrowych osób starszych. Zgodnie z teorią podwójnego przetwarzania informacji (*dual-processing theory*), założyliśmy, iż stereotypy te bardziej angażują ludzi starszych, a w konsekwencji obciążone nimi sylogizmy zajmują więcej uwagi i wymagają dłuższego czasu w weryfikowaniu wiarygodności przesłanek i konkluzji rozwiązywanego zadania¹⁷.

W badaniach udział wzięło 90 osób dobranych losowo (kula śniegowa) do dwóch równolicznych grup wiekowych: w okresie wczesnej dorosłości ($n=45$, $M=23,2$ lat) i późnej dorosłości ($n=45$, $M=73,0$ lat). Zastosowano 12 sylogizmów liniowych o różnej treści (stereotypowej negatywnej/stereotypowej pozytywnej/neutralnej) oraz złożoności strukturalnej. Sylogizmy były eksponowane komputerowo w porządku losowym. Rejestrowano automatycznie czas i poprawność odpowiedzi.

Wyniki omawianych badań częściowo potwierdziły nasze przewidywania. Okazało się, że sylogizmy obciążone treściami stereotypowymi (negatywnymi, ale i pozytywnymi!!!) na temat starzenia się były zdecydowanie wolniej rozwiązywane przez osoby starsze, ale szybkość wykonania sylogizmów neutralnych była taka sama w obu grupach wiekowych. Niestety wyniki pomiaru poprawności wykonania tych zadań nie były jednoznaczne. Zgodnie z oczekiwaniami, wyniki badań dowodzą, że treści stereotypowe zadań logicznych (niezależnie od ich walencji) spowalniają odpowiedzi ludzi starszych w porównaniu z młodszymi. Niestety, na podstawie analizy zgromadzonych danych nie można wnioskować o związku szybkości odpowiedzi z ich poprawnością: wzrost szybkości odpowiedzi nie oznacza wzrostu ich poprawności. Ze względu na pewne ograniczenia, badania w tym zakresie wymagają replikacji.

Badanie 3. Badaliśmy również procesy ukierunkowania uwagi w grupie zdrowych ludzi starszych przy zastosowaniu emocjonalnej wersji testu Stroopa¹⁸. W teście tym zadaniem badanego jest nazwanie koloru czcionki (czer-

¹⁶ L. Zając-Lamparska, J. Trempała, A. Mrówka, *Stereotypes inhibition in syllogistic reasoning. Changes related to age and time measurement repetition during study*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2013, 18, s. 469–485.

¹⁷ W. De Neys, *Dual processing in reasoning. Two systems but one reasoned*, „Psychological Science”, 2006, 17, 5, s. 428–433; J. St. B. T. Evans, *Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition*, „Annual Review of Psychology”, 2008, 59, s. 255–278. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093629

¹⁸ M. Dunajska, A. Szymanik, J. Trempała, *Attentional bias and emotion in older adults: Age-related differences in responses to an emotional Stroop task*, „Polish Psychological Bulletin”, 2012, vol. 43(2), s. 86–92. DOI: 10.2478/v10059-012-0014-5.

wona/zielona), którą napisane są słowa o różnej walencji (neutralne/pozytywne/negatywne). Przyjmuje się w nim, że znaczenie emocjonalne słów utrudnia nazywanie kolorów, zajmuje więcej uwagi, wymaga zwiększonej kontroli poznawczej i więcej czasu (tzw. efekt interferencji emocjonalnej).

W badaniach tych udział wzięło 60 osób zdrowych w wieku od 60 do 85 lat ($M=68$ lat; $SD=6,64$ lat) dobranych losowo na zasadzie śnieżnej kuli. Zastosowano eksperymentalny program komputerowy eksponujący w porządku losowym 15 słów pozytywnych, 15 słów negatywnych i 15 słów neutralnych. Czas reakcji oraz ich poprawność mierzone były i zapisywane automatycznie.

Wyniki tych badań są zaskakujące. Otóż, okazało się, że w przeciwieństwie publikowanych w literaturze danych, efekt interferencji emocjonalnej nie występuje w tym wieku, tj. nie wystąpiły istotne różnice w szybkości i poprawności odpowiedzi na słowa emocjonalne i neutralne. Można więc powiedzieć, że ludzie starsi radzą sobie dobrze z emocjonalnym znaczeniem bodźców, z poznawczo-emocjonalną niespójnością znaczeń i hamowaniem automatycznych reakcji. Co ciekawe, zauważyliśmy nawet efekt przyspieszenia odpowiedzi wraz z wiekiem ludzi starzejących, ale głównie kobiet po 75 r.ż. Niestety, efektu przyspieszenia wraz wiekiem badanych nie można dobrze wyjaśnić w ramach dostępnej w literaturze wiedzy. Wynik ten wymaga replikacji badań, które właśnie podjęliśmy.

Badanie 4. Zajęliśmy się również problemem efektywności treningu pamięci codziennej osób starszych¹⁹. Chodziło o odpowiedź na pytanie, czy ma sens stosowanie krótkotrwałych treningów grupowych w rozwiązywaniu przez ludzi starzejących się zadań angażujących pamięć codzienną (np. zapamiętywanie miejsca przechowywanych przedmiotów, planu podróży, zakupów itp.). Interesowało nas również, czy zachodzi transfer efektów ćwiczenia pamięci codziennej na wykonanie innych zadań pamięciowych, nie związanych bezpośrednio z codziennym doświadczeniem, mierzących pamięć krótko- i długotrwałą (poziom percepcji wzrokowej, zapamiętywanie słów i opowiadań).

W badaniach udział wzięło 40 osób zdrowych w wieku 65–78 lat ($M=68,4$ lat; $SD=3$ lata) słuchaczy uniwersytetów III wieku i domów dziennego pobytu. Zastosowano następującą procedurę: 4 grupy treningowe po 10 osób \times 6 godz. \times 6 tygodni. Zajęcia treningowe prowadzone były we wszystkich grupach przez tę samą trenerkę. Pomiar kontrolny funkcji pamięciowych został przeprowadzony trzykrotnie: przed i po treningu oraz po miesiącu od zakończenia treningu.

Analiza zgromadzonych danych empirycznych dowiodła, że nawet krótkotrwały trening grupowy pamięci codziennej poprawia w sposób istotny i względnie trwałą pamięć wzrokową (test Bentona), zapamiętywanie słów (Test 10

¹⁹ M. M i e r z w a, Pamięć codzienna. Zmiany pod wpływem treningu u osób po 65 r.ż., Instytut Psychologii UKW, Bydgoszcz 2010, niepublikowana rozprawa magisterska.

słów), treści opowiadań (Test Choynowskiego). Trening ten podniósł znacząco również subiektywną ocenę stanu własnej pamięci, tj. zapamiętywanie nazwisk i imion, miejsca przechowywania przedmiotów, zabieranie potrzebnych przedmiotów itp. (Test Pamięci Codziennej). Pomiar kontrolny po miesiącu od zakończenia treningu wykazał utrzymywanie się efektu poprawy pod wpływem ćwiczenia. Wynika z tego, że krótkotrwałe ćwiczenie pamięci z wykorzystaniem zadań związanych z codzienną aktywnością ludzi starszych przynosi nie tylko krótkotrwałą, ale także względnie długotrwałą poprawę w ich funkcjonowaniu poznawczym²⁰.

Podsumowanie wyników badań

Omówione powyżej wyniki dotychczasowych naszych badań nad możliwościami poznawczymi ludzi starszych są generalnie zgodne z oczekiwaniami. Zastrzec należy, że nie wszystkie z nich prowadzą do jednoznacznych konkluzji i z różnych powodów wymagają replikacji. Dążąc jednak do uogólnienia powyższych ustaleń empirycznie, można powiedzieć, że ludzie starsi:

- a) gorzej niż młodsi rozwiązują zadania abstrakcyjne, ale tak samo dobrze, gdy treść zadań nawiązuje do ich codziennego doświadczenia;
- b) są gorsi od młodszych, gdy treść zadań aktywizuje stereotypy nt. starości, ale zadania neutralne rozwiązują tak samo szybko jak młodsi;
- c) radzą sobie dobrze z emocjonalnym znaczeniem bodźców, z poznawczo-emocjonalną niespójnością znaczeń i hamowaniem automatycznych reakcji;
- d) wykonują lepiej zadania pamięciowe w wyniku nawet krótkotrwałego treningu rozwiązywania problemów codziennych, wymagających zapamiętywania i efekt ten jest względnie trwały.

Z ustaleń tych wynika, że jeśli w badaniach nad funkcjonowaniem poznawczym ludzi starszych skoncentrujemy uwagę nie tyle na ograniczeniach, ile na ich możliwościach, to obraz starzenia się ulega zmianie na bardziej optymistyczny. W ostatnich latach można zauważyć w literaturze wzrost zainteresowania badaczy potencjałem rozwojowym ludzi starszych. Wydaje się, że nie tylko wiedza o ograniczeniach, ale także na temat ich możliwości, jest ważna z pragmatycznego punktu widzenia, doskonalenia diagnozy i wspomagania rozwoju ludzi starszych.

²⁰ W tym miejscu warto wspomnieć, że obecnie kończymy analizę danych z serii eksperymentów, które wskazują, że krótkotrwałe trening pamięci operacyjnej (WM) poprawia w sposób istotny inteligencję płynną (Gf), czyli ogólną zdolność rozumowania, nie tylko w grupach ludzi młodych, ale także starszych.

Konkluzja

Po raz kolejny autor podjął próbę zebrania i krótkiego podsumowania podstawowych ustaleń empirycznych poczynionych w ramach wieloletnich projektów badawczych na temat starzenia się, jakie realizujemy w Katedrze Psychologii Rozwoju Człowieka UKW. Kolejny raz zaskakuje obszar niewiedzy i niejednoznaczność wyników badań własnych, ale także danych publikowanych na ten temat w literaturze. Należy podkreślić, że mamy świadomość braków teoretycznych oraz wad metodologicznych badań nad starzeniem się. Z jednej strony nie dają się one uniknąć, ale z drugiej, ich świadomość pozwala wyznaczyć kierunki dalszych poszukiwań.

Przedstawione w tym tekście rozważania zakończymy stwierdzeniem, które wymaga namysłu i dyskusji ważnej zarówno z punktu widzenia teorii psychologicznej jak i praktyki społecznej. Zaliczamy je do najważniejszych na obecnym etapie badań. Otóż, wydaje się, że w prawidłowym procesie starzenia się ludzie starsi nie tracą kompetencji umysłowych, w takim w stopniu, w jakim do tej pory nam się wydawało. Wykazują raczej spadek sprawności w wykonywaniu wielu zadań nie związanych z ich codzienną aktywnością i doświadczeniem, np. w rozwiązywaniu abstrakcyjnych zadań (logicznych łamigłówek). Sprawność ta jednak wzrasta, jeśli dostosujemy wymagania zadań do treści doświadczeń, specyficznych w naszej kulturze dla ludzi starszych, oraz pod wpływem nawet krótkotrwałego treningu poznawczego.

Stwierdzenie to sugeruje, że ludzie starsi nie zatracają plastyczności w uczeniu się i rozwoju zdolności zapewniających pomyślne funkcjonowanie. Można oczekiwać, że dalsze badania nad potencjałem rozwojowym ludzi starszych doprowadzą do upadku wielu mitów na temat starości, którymi „karmi się” ageizm społeczny.

Streszczenie

W prezentowanym opracowaniu autor stara się uzasadnić pogląd, że negatywny obraz człowieka starzejącego się w społeczeństwie utrudnia funkcjonowanie i hamuje potencjał rozwojowy, którym dysponują ludzie starsi. Rozważania oparto o analizę wyników badań empirycznych nad postawami społecznymi wobec osób starszych oraz nad funkcjonowaniem poznawczym ludzi w okresie późnej dorosłości, które od kilku lat prowadzimy w Katedrze Psychologii Rozwoju Człowieka Instytutu Psychologii UKW w Bydgoszczy. W badaniach tych przyjmujemy założenie, że postawy wobec ludzi starszych oraz obserwowane w tym okresie życia zmiany w funkcjonowaniu poznawczym są efektem nie tylko prawidłowego starzenia się człowieka, ale w dużym stopniu także funkcją kultury. W konkluzji podkreślono, że wyniki badań, chociaż niejednoznaczne, dowodzą, iż starsi nie zatracają plastyczności w uczeniu się i dalszym rozwoju.

Summary

In the presented paper the author tries to justify the view that the negative image of a man ageing hampers the functioning of society and inhibits the growth of development potential that older people have. Considerations are based on the analysis of the results of empirical studies of social attitudes towards the elderly and on cognitive functioning in late adulthood, which has been carried out for several years in the Department of Psychology of Human Development at UKW in Bydgoszcz. In these studies we assume that the attitudes towards the elderly and observed in this period of life changes in cognitive functioning are the result of not only normal human ageing, but to a large extent, a function of culture. In conclusion it was stressed that the results, although inconclusive, but give proof that the elders did not lose plasticity in learning and further development.

Literatura cytowana

- Butler R.N., *Ageism: A Forward*, "Journal of Social Issues", 1980, 36, 8–11.
- Carstensen L.L., *A long bright future*, New York 2009: Random House Inc.
- Czapiński J., Błędowski P., *Stan społeczeństwa obywatelskiego. Aktywność i jakość życia osób w podeszłym wieku. Diagnostyka Społeczna 2013 Warunki i Jakość Życia Polaków — Raport. [Special issue]. Contemporary Economics*, 2013, 7, 309–316 DOI: 10.5709/ce.1897-9254.111
- De Neys W., *Dual processing in reasoning. Two systems but one reasoned*, "Psychological Science", 2006, 17, 5, 428–433.
- Dunajska M., Szymanik A., Trempała J., *Attentional bias and emotion in older adults: Age-related differences in responses to an emotional Stroop task*, "Polish Psychological Bulletin", 2012, vol. 43(2), 86–92. DOI: 10.2478/v10059-012-0014-5
- Evans J.St.B.T., *Dual-processing accounts of reasoning, judgment, and social cognition*, "Annual Review of Psychology", 2008, 59, 255–278. DOI: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093629
- Leszko M., Lamparska L., Trempała J. (w druku). *Aging in Poland: demography, research, and social policy*.
- Michalska P., *Poziom i strategie rozwiązywania zadań wymagających rozumowania syllogistycznego o treści formalnej i życiowej we wczesnej, średniej i późnej dorosłości*, Instytut Psychologii UKW, Bydgoszcz 2013, niepublikowana rozprawa doktorska.
- Mierzwa M., *Pamięć codzienna. Zmiany pod wpływem treningu u osób po 65 r.ż.*, Instytut Psychologii UKW, Bydgoszcz 2010, niepublikowana rozprawa magisterska.
- Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk 2003.
- Perlmutter M., Hall E., *Adult development and aging*. New York 1992, John Wiley and Sons.
- Rodin J., Langer E., *Aging labels: the decline of control and the fall of self-esteem*, "Journal of Social Issues", 1980, 36, 12–29.
- Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Trempała J., *Natura rozwoju psychicznego*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2011.
- Trempała J., *Obsesyjna miłość rodziców do dziecka. Przyczynek do dyskusji*, „Roczniki Naukowe WSiE TWP”, Seria A, Wydawnictwo Uczelniane WSiE TWP, Olsztyn 2010.

- Trempała J., *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa-Poznań 1989.
- Trempała J., *Rozwój poznawczy w dorosłości*, „Przegląd Psychologiczny”, 1986, XXIX, 1, 9–23.
- Trempała J., *Rozwój poznawczy*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001.
- Trempała J., Zając-Lamparska L., *Postawy wobec osób starszych: różnice międzypokoleniowe*, „Przegląd Psychologiczny”, 2007, 50, 4, 447–462.
- Trempała J., *Zmiany w funkcjonowaniu poznawczym ludzi starzejących się*, „Przegląd Psychologiczny”, 1989, XXXII, 2, 293–308.
- Vetulani J., *Starość okiem przyrodnika*, „Psychiatria Polska”, 2007, 4, 109–138.
- Zając-Lamparska L., *Postawy utajone wobec osób starszych, przejawiane w trzech grupach wiekowych: wczesnej, średniej i późnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, 2008, 13, 3, 91–102.
- Zając-Lamparska L., Trempała J., Mrówka A., *Stereotypes inhibition in syllogistic reasoning. Changes related to age and time measurement repetition during study*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2013, 18, 469–485.
- Zając-Lamparska L., *Współczesny obraz człowieka starszego wśród młodych dorosłych*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2008, 13, 2, 124–140.

Iwona Mandrzejewska-Smól

(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

PODEJMOWANIE AKTYWNOŚCI PRZEZ OSOBY STARSZE W KONTEKŚCIE PRZYSTOSOWANIA DO STAROŚCI

Słowa kluczowe: osoby starsze; starość; przystosowanie się do starości; postawa wobec starości; aktywność osób starszych; aktywność w wieku senioralnym; aktywność umysłowa seniorów.

TAKING UP ACTIVITIES BY THE ELDERLY IN THE CONTEXT OF ADAPTATION TO OLD AGE

Key words: the elderly; old age; adaptation to old age; attitude to old age; active ageing; activity at senior age; mental activity of seniors.

Wprowadzenie

Coraz powszechniejsze zjawisko wydłużania się ludzkiego życia ma wpływ na wyraźne zwiększenie się liczebności osób starszych w ogólnej liczbie ludności, zwłaszcza w krajach wysoko cywilizowanych. W związku z tym w naszym społeczeństwie coraz bardziej do głosu dochodzą i będą dochodzić potrzeby ludzi starych traktowane do tej pory marginalnie.

Pomimo iż ludzie starzy ustępują młodym pokoleniom zwłaszcza w dziedzinie zawodowej, ekonomicznej, czy politycznej, to nie oznacza to, że nie stanowią wartości w życiu ogólnospołecznym. Znaczenie człowieka w życiu społecznym wraz z jego wiekiem przenosi się z dziedzin ekonomii i polityki na dziedziny bardziej duchowe, co prawda mniej dostrzegalne, ale równie ważne. Albowiem zdaniem L. Dyczewskiego ludzie starzy:

- utrwalają w społeczeństwie wszystkie sprawdzone w życiu osobistym wartości, normy i wzory stosunków międzyludzkich, a zwłaszcza rodzinnych;
- przekazują na ogół młodszemu pokoleniu prawidłowy stosunek do społeczeństwa i państwa;
- stanowią nieodzowne uzupełnienie zinstytucjonalizowanego kształcenia i wychowania;

— nadają trwałość i ciągłość całościowo rozumianemu życiu społecznemu i narodowemu¹.

Również fakt, że starzejący się człowiek odczuwa spowolnienie niemal wszystkich czynności organizmu nie czyni z niego osoby zniedołężniałej, nieposiadającej potrzeb, skupionej na oczekiwaniu końca życia. Wielu spośród nich podejmuje się na nowo działalności zawodowej i pełni szereg funkcji społecznych².

Problemy przystosowania się do starości

Starzenie się, a co za tym idzie prawidłowe przystosowanie się do starości dla wielu ludzi nie jest łatwym zadaniem. Przyjmują oni w tym zakresie dość różnorodne postawy, stąd literatura przedmiotu proponuje bogate i różnorodne propozycje typologii postaw wobec własnej starości³.

Do pięciu najczęściej występujących postaw ludzi starych należą:

1) Postawa konstruktywna — jedyna pozytywna wśród wyróżnionych, skierowana na aktywność na rzecz najbliższych i osób potrzebujących pomocy lub wsparcia. Postawę tę prezentują ludzie obiektywnie oceniający siebie i swoje osiągnięcia, optymistycznie zorientowani na swoją przyszłość.

2) Postawa zależności — uznawana za postawę naganną: choć osoba jest sprawna fizycznie i psychicznie, żąda opieki, stale absorbuje uwagę bliskich lub opiekunów. Postawa ta cechuje ludzi wykazujących pewne formy bierności i zależności od innych, nie należących do ludzi ambitnych, wykazujących nieufność wobec nowości.

3) Postawa obronna — w tym przypadku, pomimo iż jednostka nie może wykonać danej czynności, broni się przed pomocą innych, równocześnie zamykając się w sobie, izolując. Jest osobowością bierną, która mogłaby pomóc innym, ale nie chce. Postawę tę przyjmują ludzie wcześniej zaabsorbowani aktywnością zawodową, obawiający się bierności na emeryturze, są bardziej skoncentrowani na tym, co ich otacza, niż na życiu wewnętrznym.

¹ Por. L. D y c z e w s k i, *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Lublin 1994, s. 9–12.

² Tamże, s. 36–40.

³ Autorka niniejszego opracowania wielokrotnie ukazywała różnorodną typologię tych postaw w licznych artykułach poświęconych problematyce aktywności osób starszych, do których w szczególności należą: *Aktywność edukacyjna osób starszych z myślą o społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, Z. W i a t r o w s k i, I. M a n d r z e j e w s k a - S m ó l, A. A f t a ń s k i (red.), Włocławek 2010; *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starzejących się*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. A l e k s a n d e r (red.), Radom 2010.

4) Postawa wrogości — skierowana na innych — jednostka uważa, że inni kontaktują się z nią tylko wówczas, gdy potrzebują czegoś w zamian (np. emeryturę czy rentę). Postawa ta jest charakterystyczna dla ludzi, którzy skłonni są do przypisywania innym winy za własne błędy, są podejrzliwi, skłonni do konfliktów, nie akceptują starości, dostrzegając w niej same wady.

5) Postawa autodestrukcji — czyli postawa wrogości skierowana na siebie. Osoba taka nie umie pogodzić się z własną starością, oczekuje śmierci, jednocześnie lękając się jej. Postawa ta cechuje osoby, które posiadają niechętny stosunek do własnego życia, są życiowo bierni, uważają się za ofiary złego losu, czują się niepotrzebni i osamotnieni⁴.

Natomiast Adam A. Zych wyróżnia dodatkowe cztery typy postaw ludzi starych wobec starości:

- lęk przed starością i bunt wobec starzenia się;
- rezygnacja i/lub izolacja społeczna i emocjonalna;
- rozsądna, poznawcza i emocjonalna akceptacja starości jako naturalnej fazy życia ludzkiego;
- refleksyjna postawa wobec minionego życia⁵.

Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że wiele wśród zaprezentowanych powyżej postaw ma charakter negatywny świadczący o trudnościach w przystosowaniu się osób starszych do tego etapu życia.

Jako że determinanty starości są wypadkową czynników biologicznych, psychologicznych oraz społeczno-kulturalnych, do których zaliczyć należy: czynniki dziedziczne, historię życia, cechy osobowości, postawę wobec starości, to wynika z tego generalnie, że sposób w jaki jednostka się starzeje w głównym stopniu zdeterminowane jest jakością jej wcześniejszego życia⁶.

Postawa wobec własnej starości uzależniona jest od wielu czynników, jednak najsilniej wpływa na to płeć oraz faza starości. Uznaje się, że kobiety charakteryzują się większą zdolnością do adaptacji do starości niż mężczyźni poprzez częstsze przeżywanie sytuacji stresowych we wcześniejszych etapach życia, i dzięki czemu posiadają one większą umiejętność radzenia sobie ze stresem. Istotne znaczenie ma również faza starości, w której dana jednostka się znajduje. Dłuższy okres bycia uznawanym za człowieka starego, pozwala na zdobywanie doświadczeń, ułatwiających modyfikację postawy wobec tego etapu życia⁷.

⁴ D.B. Bromley, *Psychologia starzenia się*, Warszawa 1969, s. 132–139, [w:] B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 59.

⁵ A.A. Zych, R. Bartel, *Zur lebenssituation alterer Menschen in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland — eine komparative Survey — Studie (Sytuacja życiowa ludzi starszych w Polsce i RFN)*, Giessen 1988, s. 94–100, [w:] Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Kraków 2004, s. 48–49.

⁶ Por. Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa...*, s. 47–50.

⁷ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii...*, s. 60.

Prawidłowe przystosowanie się do starości pozwala na korzystanie z jej głównej zalety, jaką jest dysponowanie dużą ilością wolnego czasu, a co za tym idzie możliwością wykonywania ulubionych zajęć, czy uwolnienia się od konieczności rywalizacji społecznej.

Z kolei w przypadku nieodpowiedniego przystosowania się do starości, a wręcz jego braku, przeważają uczucia osamotnienia, frustracji, cierpienia, a także obawy przed zależnością od innych⁸.

Niepokojącym jest fakt, że w związku z brakiem odpowiedniego przystosowania do starości, postawy osób starszych wobec tej fazy życia bardzo często nacechowane są wieloma obawami i lękami, których nasileniu sprzyja negatywny wizerunek tej fazy życia wśród całego społeczeństwa. W polskim społeczeństwie funkcjonuje wiele negatywnych stereotypów dotyczących osób starszych. Postrzega się ich jako: schorowanych, niedołączonych, infantylnych, wymagających ciągłej opieki i wsparcia finansowego ze strony rodziny lub opieki społecznej. Funkcjonuje przekonanie, że starcy są: zrzędlivi, złośliwi, uparci, wiecznie utyskujący i nieszczęśliwi⁹.

Warto w tym miejscu odnieść się do wyróżnionych w literaturze siedmiu mitów dotyczących społecznych wyobrażeń starzenia się i starości:

- mit osamotnienia i opuszczenia;
- mit umocnienia się poglądów i postaw konserwatywnych;
- mit spadku możliwości dokonywania osiągnięć;
- mit pogorszenia się stanu zdrowia (starość = choroba);
- mit utraty zdolności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów;
- mit zahamowania możliwości rozwojowych;
- mit aseksualności człowieka starego¹⁰.

Negatywne postrzeganie tej grupy wiekowej przez większość społeczeństwa sprzyja powstawaniu, kumulacji i utrzymywaniu się barier w sferze uczestnictwa społecznego osób starszych. Potwierdzają to ogólnopolskie badania Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego i Instytutu Spraw Publicznych w Warszawie opublikowane w 2007 r., które wskazują przede wszystkim na poczucie osamotnienia i deprivację innych potrzeb psychospołecznych polskich seniorów po ich przejściu na emeryturę. Podkreślają one bardzo istotny problem złożoności mechanizmów uczestnictwa społecznego osób starszych, tkwiący głównie w polskiej kulturze, w strukturze społecznej, a także w osobowości społecznej tych osób z różnych środowisk społecznych. Akcentują także takie zjawiska, jak: utrudnienia na rynku pracy, bariery uczestnictwa w pozarodzinnych kontaktach społecznych oraz niski poziom zaangażowania seniorów

⁸ Tamże.

⁹ Por. Z. S z a r o t a, *Gerontologia społeczna i oświatowa...*, s. 49–50.

¹⁰ Tamże, s. 50.

w sprawy społeczności lokalnej i uczestnictwa w działaniu instytucji obywatelskich¹¹.

J. Halicki, M. Halicka wskazują, że funkcjonowanie w Polsce ludzi starszych poza głównym nurtem życia społecznego jest konsekwencją kulturowo uwarunkowanej postawy, charakterystycznej dla właściwie wszystkich grup wiekowych Polaków¹².

Tak więc samo wydłużenie się życia, więcej lat starości, nawet w najlepszym zdrowiu, nie jest zadowalającym osiągnięciem dla wszystkich ludzi, bowiem wielu z nich doświadcza starości w osamotnieniu, a wówczas długie życie staje się dla nich uciążliwe.

Przyczynia się do tego bezwzględna konieczność ciągłych przystosowań do szybko następujących zmian ekonomicznych i społecznych oraz niełatwe do rozwiązania bez niczyjej pomocy problemy osamotnienia i izolacji¹³.

Osamotnienie i izolacja społeczna osób w okresie starości przyczynia się również do coraz większych rozbieżności i kontrastów w porozumieniu z młodszym pokoleniem w zakresie wzajemnych potrzeb i dążeń, wygenerowanych głównie przez ogromny postęp cywilizacyjny i kulturowy, który w sposób istotny wpływa na odmienne ich postrzeganie przez te pokolenia z perspektywy własnych doświadczeń w odmiennych okresach czasowych.

Podjęmowanie aktywności przez osoby starsze

Zaprezentowane powyżej ustalenia wskazują na konieczność podejmowania refleksji nad procesem starzenia się, a przede wszystkim nad jakością życia w okresie późnej dorosłości.

Zmieniona sytuacja życiowa człowieka starszego zmusza go do uruchamiania zdolności adaptacyjnych do zmiennych warunków życia. Przystosowanie człowieka do nowych warunków w dużej mierze zależy od rodzaju podejmowanych działań jednostkowych, czyli od aktywności człowieka starego. Podjęmowanie aktywności umożliwia mu reorganizację własnego życia, zwiększa jego zdolności adaptacyjne, kształtuje zdolność do samodzielnego kierowania życiem w taki sposób, aby było ono źródłem poczucia sensu i satysfakcji. Brak

¹¹ M. Niezabitowski, *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Katowice 2007, s. 7–9.

¹² J. Halicki, M. Halicka, *Integracja społeczna i aktywność ludzi starszych*, [w:] B. Synak (red.), *Polska starość*, Gdańsk 2003, s. 200–201.

¹³ A.A. Zych, *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice 1999, s. 11–12.

aktywności z kolei powodować może utratę akceptacji ze strony otoczenia, a co za tym idzie wyizolowanie i osamotnienie¹⁴.

Podejmowana aktywność przez osoby w wieku senioralnym może spełniać wielorakie funkcje, do których należą:

1) funkcja adaptacyjna — pomagająca w lepszym przystosowaniu się osób starszych do życia w nowej sytuacji społecznej i rodzinnej;

2) funkcja integracyjna — prowadząca do lepszego przystosowania się w grupie, do której należą ludzie starsi;

3) funkcja kompensacyjna — ułatwiająca wyrównywanie braków w innych zakresach (np. brak pracy zawodowej, brak wpływów, władzy);

4) funkcja kształcąca — pomagająca rozwijać i doskonalić cechy oraz dyspozycje osobowościowe jednostki;

5) funkcja rekreacyjno-rozrywkowa — pomagająca zlikwidować stres, przywracająca chęć do życia, wypełniająca czas wolny;

6) funkcja psychohigieniczna — pozwalająca na odczuwanie satysfakcji. Może poprawić jakość życia, np. poprzez podniesienie autorytetu¹⁵.

Istnieje również wiele czynników, które mają wpływ na podejmowanie aktywności przez osoby starsze¹⁶. Do najważniejszych z nich należą:

1) wykształcenie — im wyższe wykształcenie, tym większy jest poziom aktywności;

2) środowisko rodzinne — aktywność uzależniona jest od osobowości członków rodziny, pochodzenia, a także od kontaktów z ich członkami (dziećmi, wnukami i innymi krewnymi);

3) stan zdrowia i poziom kondycji fizycznej — im człowiek jest zdrowszy i w lepszej kondycji fizycznej, tym częściej podejmuje aktywność;

4) warunki bytowe — mogą skutecznie ograniczać rodzaje aktywności;

5) płeć — więcej jest kobiet w wieku emerytalnym i to one częściej podejmują wybraną aktywność;

6) miejsce zamieszkania (miasto, wieś) — wiąże się z ofertą rodzajów aktywności dla seniorów;

¹⁴ B. Szatur-Jaworska, P. Błęadowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii...*, s. 161–162.

¹⁵ Tamże, s. 164.

¹⁶ Autorka niniejszego opracowania również wielokrotnie ukazywała funkcje aktywności oraz czynniki warunkujące podejmowanie aktywności przez seniorów w licznych artykułach poświęconych problematyce aktywności osób starszych, do których w szczególności należą: *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starzejących się*, [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, T. Aleksander (red.), Radom 2010; *Aktywność edukacyjna seniorów jako forma uczestnictwa społecznego*, [w:] D. Seredyńska (red.), *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, Bydgoszcz 2012; *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, [w:] A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Spoleczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, Toruń 2013.

7) instytucje kulturalne — im prężniej działają w miejscu zamieszkania określone instytucje kulturalne, tym aktywność seniorów jest większa¹⁷.

Z koncepcją podejmowania aktywności przez osoby w wieku senioralnym wiąże się proces aktywnego starzenia się, którego głównym inicjatorem jest Światowa Organizacja Zdrowia promująca i monitorująca nowe rozwiązania w wyznaczonych obszarach. Określa ona proces aktywnego starzenia się (*active ageing*) jako optymalizację szans w dziedzinie zdrowia, partycypacji i zabezpieczenia w celu poprawy jakości życia osób starszych¹⁸.

Podstawowym celem *active ageing* są starania o zachowanie autonomiczności i niezależności jednostki, z uwzględnieniem zróżnicowania grup osób starszych, a co za tym idzie:

- zwiększenie liczebności osób charakteryzujących się pozytywną jakością życia w momencie osiągnięcia starszego wieku;
- zwiększenie ilości osób starszych aktywnie uczestniczących w życiu społecznym, kulturalnym, ekonomicznym oraz politycznym całego społeczeństwa, jak również w życiu rodzinnym i lokalnym;
- zmniejszenie relatywnie kosztów związanych z leczeniem i opieką zdrowotną¹⁹.

Aktywność umysłowa seniorów i jej wymiary

Spośród wielu form aktywności na szczególną uwagę zasługuje aktywność umysłowa, gdyż właśnie ta aktywność najsilniej stymuluje do uruchamiania zdolności adaptacyjnych do zmiennych warunków egzystencji, a także wpływa na jakość życia człowieka na każdym etapie rozwoju.

Dynamika przemian współczesnej cywilizacji wymaga od człowieka w każdym wieku permanentnego uczenia się, orientacji w otaczającym świecie, polegającej nie tylko na posiadaniu wiedzy ogólnej na tematy bieżących wydarzeń, ale również „proces ciągłego podążania za doznaniem poczucia nieustannego uczestnictwa w rozumieniu i kształtowaniu obrazu rzeczywistości. To również poznawanie siebie i nabywanie doświadczenia w sposobach uczenia się i realne zdobywanie wiedzy”²⁰.

¹⁷ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii...*, s. 162.

¹⁸ *Active Ageing: A Policy Framework*, A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing, Madrid, April 2002, World Health Organization, Geneva 2002, s. 12.

¹⁹ Tamże, s. 12–16.

²⁰ A. Roguska, *Edukacja permanentna osób dorosłych w starości*, [w:] *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, pod red. T. Zacharuk, B. Boczukowej, Kielce 2009, s. 77.

Przez stosunkowo długi okres sądzono, że uczenie się ludzi starszych nie jest możliwe, ze względu na ich ograniczone możliwości. Przykładem koncepcji, które w sposób niekorzystny prezentują możliwości intelektualne tych osób są poglądy W. Jamesa oraz G.F. Patridge'a, E.J. Swifta, E. Meumann'a, J.H. Ballarda. W roku 1893 W. James w swojej pracy *Zasady psychologii* opublikował tezę, że w zasadzie człowiek po 25. roku życia nie jest w stanie niczego nowego już się nauczyć. Choć badania w tym zakresie miały charakter wycinkowy a interpretacja wyników wskazywała na pewne nadużycia, sądy te miały długotrwały wpływ na przekonania opinii społecznej i przyczyniły do utrwalenia negatywnych stereotypów w tym zakresie²¹.

Poważniejsze refleksje na temat roli edukacji w życiu osób w wieku senio-ralnym przyniosły dopiero lata osiemdziesiąte XX w. Włodzimierz Szewczuk uznał, że możliwości intelektualne człowieka są niezależne od jego wieku metrykalnego i mogą trwać na zadowalającym poziomie aż do końca, nawet bardzo długiego życia²². Powyższy pogląd znalazł się z poparciem J. Rembowskiego, który stwierdził, że ograniczenie zdolności uczenia się nie występuje nawet w wieku 60 lat. Natomiast czynnikami, które mają istotny wpływ na zmniejszenie efektywności wysiłku umysłowego ludzi starszych są: zanik motywacji, zły stan zdrowia, izolacja społeczna i wynikająca stąd apatia²³.

Na uwagę zasługują również badania H.C. Lechmana, który wykazał, że w ciągu ludzkiego życia dwukrotnie występuje wzrost możliwości twórczych w wielu dziedzinach nauki i sztuki. I tak na przykład:

1) najlepsze wiersze powstają pomiędzy 25. a 29. oraz pomiędzy 80. a 84. rokiem życia poetów,

2) sukces w zakresie prozy zdobywany jest przez osoby w okresie od 35. do 43. roku życia, a następnie powtarzany między 60. a 64.,

3) wśród artystów w zakresie sztuk plastycznych szczyt twórczości przypada na czas pomiędzy 30. a 40. rokiem życia a następnie powraca po 70.,

4) z kolei wśród muzyków przypada on około 30. roku życia i powtarza się również po ukończeniu 70. lat,

5) z kolei filozofowie osiągają szczyty możliwości między 35. a 40. rokiem życia, co powtarza się po ukończeniu przez nich 80. lat²⁴.

Największą wymowę w zakresie działalności twórczej po siedemdziesiątym roku życia mają dane zawarte w pracach: W. Szewczuka (*Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1979), M. Wallisa (*Późna twórczość wielkich artystów*, War-

²¹ Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa...*, s. 72.

²² W. Szewczuk, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 1979, [w:] Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa*, s. 73.

²³ J. Rembowski, *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, Warszawa-Poznań 1984, [w:] Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa...*, s. 73.

²⁴ B.F. Skinner, M.E. Vaughan, *Przyjemnej starości! Poradnik praktyczny*, Kraków 1993, s. 79-80.

szawa 1975), K. Wiśniewskiej-Roszkowskiej (*Starość jako zadanie*, Warszawa 1989). Analizowane w nich osoby osiągnęły świadomość swego mistrzostwa, świadomość celów i zadań, świadomość doboru środków artystycznego wyrazu, potwierdzając tezę o całościowych możliwościach intelektualnych i twórczych człowieka²⁵.

Współcześnie już wiadomo, że osoby starsze uczą się w odmienny sposób niż ludzie młodzi, a dla zachowania sprawności umysłowej do późnych lat, uczenie się w tym wieku jest wręcz konieczne. Dlatego też edukację osób w wieku senioralnym powinno się rozważać w perspektywie zmiany, a nie wycofania czy ograniczenia działań edukacyjnych. Jednak istotne jest, aby osobę starszą charakteryzowała postawa otwartości wobec tych działań, jak również świadomość roli kształcenia przez całe życie. Ma to silny związek nie tylko z sytuacją, w jakiej w chwili obecnej dana jednostka się znajduje, lecz także z dotychczasowym podejmowaniem aktywności edukacyjnej przez seniorów²⁶. Należy dodać, że osoby te przywiązują dużą wagę do użyteczności procesu kształcenia, bowiem oczekują one, że zdobyte umiejętności praktyczne, powinny pomóc im w przezwyciężeniu trudności życia codziennego, w samodzielnej realizacji potrzeb w rozwiązywaniu najistotniejszych problemów, a także w dostosowaniu się do podlegającej nieustannym zmianom rzeczywistości. Wyrazem tej tendencji jest zapotrzebowanie osób starszych na dokończanie w zakresie obsługi: telefonu komórkowego, komputera, czy bankomatu. Wykazują oni także chęć konsultacji z różnymi specjalistami, jak: dietetycy, rehabilitanci, ekonomiści, czy prawnicy²⁷.

W chwili obecnej duże znaczenie ma fakt, że coraz większa liczba osób starszych wyraża potrzebę udziału w przedsięwzięciach edukacyjnych. Aktywność umysłowa stanowi dla nich zarówno rozrywkę intelektualną i kulturalną, jak i trening intelektualny, prowadzący do niezależności, emancypacji i stałego rozwoju, czego wyrazem jest rozwój Uniwersytetów Trzeciego Wieku w wielu krajach²⁸.

Samodzielność i niezależność osób starszych stanowi zasadniczy cel ich edukacji.

²⁵ Z. Szarota, *Gerontologia społeczna i oświatowa...*, s. 74.

²⁶ Por. A. Fabiś, *Edukacja seniorów — odpowiedź na wymagania współczesności*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr 1–2, s. 33–34.

²⁷ T. Aleksander, *Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, s. 332–335.

²⁸ Por. A. Fabiś, *Edukacja seniorów...*, s. 34.

Streszczenie

Dla osób starszych, a tym bardziej w wieku senioralnym ważne staje się rozwijanie dalszej aktywności, a szczególnie aktywności umysłowej. Stąd rola szczególna przypada dalszej edukacji, oczywiście w formach dostosowanych do wieku senioralnego. Rolę tę w znacznym stopniu spełniają Uniwersytety Trzeciego Wieku.

Summary

For the elderly, and even more so for those at the stage of seniors, it becomes important to develop further activities, especially mental ones. Hence, the role of further education carries a significant role, evidently in forms adapted to the age of the senior. This role will largely be met by the Open Universities for 50 plus citizens.

Literatura

- Aleksander T. (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, Radom 2010.
- Dyczewski L., *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Lublin 1994.
- Fabiś A., *Edukacja seniorów — odpowiedź na wymagania współczesności*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr 1–2.
- Niezabitowski M., *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*, Katowice 2007.
- Synak B. (red.), *Polska starość*, Gdańsk 2003.
- Szarota Z., *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Kraków 2004.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Wiatrowski Z., Mandrzejewska-Smól I., Aftański A. (red.), *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, Włocławek 2010.
- Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*, Warszawa 1992.
- Zacharuk T., Boczukowa B. (red.), *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian*, Kielce 2009.
- Zych A.A., *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*, Katowice 1999.

Renata Brzezińska

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

RZECZYWISTOŚĆ LUDZI W WIEKU SENIORALNYM
A POZIOM ICH SATYSFAKCJI ŻYCIOWEJ
(na przykładzie badań słuchaczy oddziałów terenowych
Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku
we Włocławku)

Słowa kluczowe: seniorzy; satysfakcja życiowa; Uniwersytet Trzeciego Wieku.

THE REALITY OF THE ELDERLY PEOPLE AND THE LEVEL
OF THEIR LIFE SATISFACTION
(in the example of research within the students from department areas
of Cuiavian-Dobrzynski University of The Third Age in Wloclawek)

Key words: seniors; life satisfaction; the University of the Third Century.

Wstęp

Prognozy demograficzne uświadamiają coraz większą obecność ludzi starszych w strukturze społecznej. Na tym tle, warto zatem zwrócić uwagę na pojawiające się z wiekiem liczne problemy seniorów, które stanowią o ich określonym funkcjonowaniu w życiu i powodują konkretny poziom ich satysfakcji życiowej.

Przystosowanie się do nowego okresu życia, jakim jest starość, stanowi często rewolucyjną wręcz zmianę w życiu seniorów. W literaturze gerontologicznej funkcjonuje termin pomyślnego starzenia się (z ang. *successful aging*), wywodzący się z psychologii pozytywnej, którego wynikiem jest subiektywny dobrostan i satysfakcja z życia. Pojęcie to spopularyzowane przez J. Rowe i R. Kahna odnosiło się do seniorów, którzy żyją dłużej niż wynosi przeciętna i odczuwają wysoką jakość życia w ciągu starzenia się. Jest ono spowodowane trzema głównymi komponentami: dobrym zdrowiem, wysokim poziomem

funkcjonowania poznawczego i fizycznego oraz aktywnością życiową¹. Choć autorzy uznali fakt, że *wiek kalendarzowy związany jest z deficytami, które są nieuniknionym towarzyszem starości*, to jednak w koncepcji pomyślnego starzenia się minimalizowane są straty, a uwypuklane możliwości rozwojowe².

Na pomyślne starzenie się składa się szereg czynników zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. D.B. Bromley podkreśla, że: „Prawidłowemu przystosowaniu się towarzyszy najczęściej właściwy standard życia, materialne zabezpieczenie i poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, dobry stan zdrowia, regularne i dość częste kontakty z innymi ludźmi, pożyteczna działalność i możliwość rozwijania zainteresowań osobistych”³.

Do koncepcji pomyślnego starzenia się nawiązuje szereg teorii, które zajmują się nie tylko wyjaśnianiem przebiegu, przyczyn i konsekwencji procesu starzenia się i starości, ale także poszukiwaniem mechanizmów adaptacji do wieku senioralnego jako pomocy dla ludzi starszych. Na pomyślne starzenie się zwraca uwagę teoria zadań rozwojowych Roberta Havighursta, która zbudowana jest na modelu rozwoju ukierunkowanym na zadania i kryzysy. Autor zidentyfikował sześć głównych etapów w życiu człowieka, przypisując każdemu z nich pewne zadania rozwojowe, charakterystyczne dla danego wieku. Od ich realizacji zależy dalszy rozwój jednostki. Wśród zadań rozwojowych okresu późnej dojrzałości i starości (powyżej 60. roku życia), jako tzw. kompozycji normatywnych, Havighurst wyróżnił:

- przystosowanie się do faktu pogarszania się stanu zdrowia, w tym także utraty sił fizycznych,
- przystosowanie się do faktu przejścia na emeryturę i zmniejszania dochodów materialnych,
- przystosowanie się do śmierci osoby najbliższej: męża/żony,
- nawiązanie bliskich relacji z grupą rówieśniczą,
- gotowość do podejmowania nowych ról i do zmian w sposobie pełnienia dawnych ról,
- dokonanie takich zmian w otoczeniu fizycznym, aby można było żyć w sposób przynoszący zadowolenie.

Według autora, realizacja każdego z tych zadań jest ściśle powiązana z kontekstem społecznym, który obejmuje rodzinę, rówieśników, pracę, mass media. Poza tym, jego zdaniem, zadowolenie w starości związane jest z poprzednimi fazami życia⁴.

¹ R.D. Hill, *Pozytywne starzenie się*, Laurum, Warszawa 2010, s. 38.

² J. Haliński, *Pomyślne starzenie jako jedna z kluczowych kategorii późnej dorosłości*, [w:] *Człowiek dorosły istota (nie)znana?*, pod red. E. Dubas, Wydaw. Naukowe Novum, Łódź–Płock 2005, s. 165–173.

³ D.B. Bromley, *Psychologia starzenia się*, PWN, Warszawa 1969, s. 144.

⁴ R. Havighurst, *Adjustment to retirement: a cross — national study*, Assen: van Gorcum, 1969.

Każdy etap rozwoju stwarza liczne problemy w funkcjonowaniu człowieka, choć nieco inne w poszczególnych okresach jego życia. Teoria Havighursta zwraca uwagę na potrzeby ludzi starszych, których w wieku senioralnym jest także wiele, co autor akcentuje w swoich zadaniach i kryzysach rozwojowych. Odgrywają one niewątpliwą rolę w procesie pomyślnego starzenia się i określaniu poziomu satysfakcji życiowej.

Satysfakcja życiowa jest ważnym korelatem pomyślnego starzenia się. Najczęściej określana jest jako zadowolenie z życia. Wiąże się także z terminami szczęście, dobre samopoczucie, jakość życia, choć niekiedy terminy te stosuje się zamiennie jako synonimy, co wprowadza chaos w obszarze pojęciowym. Według D.E. Stull, satysfakcja życiowa to wynik całościowej oceny swojego życia, zatem musi mieć miejsce w ciągu dłuższego odcinka czasu⁵. M. Sułowska rozpatruje pojęcie satysfakcji życiowej jako bilans życiowy, twierdząc, że chociaż ludzie wielokrotnie dokonują refleksji nad swoim życiem w ciągu jego trwania, to jest ona najgłębsza w wieku senioralnym. Zdaniem autorki dopiero starszy człowiek, po przejściu na emeryturę, jest w stanie w pełni, w sposób świadomy ocenić wartość swojego życia⁶. Natomiast ważnym jest, że satysfakcją życiową różnicuje wiele czynników, które decydują o jej określonym poziomie.

Założenia metodologiczne badań własnych i ich realizacja

Celem badań stało się poznanie satysfakcji życiowej słuchaczy oddziałów terenowych Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku w kontekście ich problemów w wieku senioralnym i prowadzonej aktywności życiowej. Dlatego problem główny w niniejszym opracowaniu przybrał następującą postać:

Jaki poziom satysfakcji życiowej charakteryzuje słuchaczy KDUTW, biorąc pod uwagę rzeczywistość w jakiej funkcjonują?

Problem ten wygenerował kilka następujących pytań szczegółowych:

- 1) Jakie problemy życiowe są udziałem ludzi w wieku senioralnym?
- 2) Jaki jest poziom zadowolenia z życia wśród seniorów?
- 3) Czym jest on spowodowany?
- 4) Jaki jest udział Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku w kreowaniu satysfakcji życiowej jego słuchaczy?

⁵ Cyt. za: M. H a l i c k a, *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Akademia Medyczna, Białystok 2004, s. 19.

⁶ M. S u ł o w s k a, *Bilans życiowy ludzi starych*, [w:] *Encyklopedia seniora*, pod red. I. B o r s o w a, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 97–102.

Wśród metod badawczych zastosowano sondaż diagnostyczny z technikami ankiety i analizy dokumentów. Ankieta została przeprowadzona wśród słuchaczy 6 oddziałów terenowych KDUTW: Włocławka, Lipna, Ciechocinka, Aleksandrowa Kujawskiego, Rypina i Radziejowa. Próbę badawczą stanowiły 294 osoby.

W zakresie analizy dokumentów wykorzystano dostępne raporty Centrum Badania Opinii Publicznej, Głównego Urzędu Statystycznego oraz inne, dotyczące problemów życiowych seniorów i ich stosunku do starości.

Badania prowadzone były w okresie od marca 2013 r. do stycznia 2014 r.

Problemy życiowe ludzi w wieku senioralnym

Starość jest okresem kiedy następuje przewaga strat nad zyskami, co dotyczy wszystkich sfer egzystencji człowieka. Problemy dotyczące seniorów można zatem rozpatrywać w kategoriach: zdrowotnych, materialnych, społeczno-egzystencjalnych, związanych z dostępem do infrastruktury i nowoczesnych mediów i innych.

Dla zdecydowanej większości Polaków okres starości wiąże się z różnego rodzaju obawami. Badania CBOS przeprowadzone w 2012 r. wskazują, że jedynie nieliczni nie odczuwają lęku przed tym okresem życia (6%). Niezależnie od wieku i własnej sytuacji życiowej, respondenci myśląc o swojej starości, niezmiennie najbardziej obawiają się chorób, niedołężności, utraty pamięci (73%). Ponad połowa (56%) boi się utraty samodzielności, bycia ciężarem dla innych, uzależnienia od innych ludzi. Jedna trzecia ankietowanych obawia się złych warunków życia, trudności z utrzymaniem się (32%), a także samotności i utraty osób bliskich (32%)⁷.

Stan zdrowia jest jednym z najważniejszych czynników warunkujących jakąkolwiek aktywność życiową, która także ma niebagatelne znaczenie dla postrzegania własnego życia w kontekście kolejnego jego okresu, jakim jest starość. Badania GUS z 2010 r. podają, że stan zdrowia deklarowany przez większość osób starszych wskazuje na występowanie długotrwałych problemów zdrowotnych, ograniczenia codziennej aktywności oraz niezadowalająca jakość usług medycznych. Co piąta osoba w wieku 60–69 lat i prawie 45 proc. osób w wieku ponad 70 lat oceniało swój stan zdrowia jako zły i bardzo zły. Raport *Global Age Watch Index 2013*, na zlecenie ONZ, badający jakość życia ludzi po 60. roku życia, nie pozostawia złudzeń. Wśród 91 sklasyfikowanych państw na

⁷ Raport CBOS, *Polacy wobec własnej starości*, Warszawa 2012 (próba badawcza: 1017 osób), www.cbos.pl [dostęp: 23.08.2014].

świecie, Polska zajmuje 62 miejsce, a wśród krajów Unii Europejskiej jest na 87 miejscu pod względem jakości opieki zdrowotnej⁸.

Kolejny problem stanowi sytuacja materialna ludzi starszych. Według badań CBOS z 2010 i 2012 r. wynika, że tylko 30% emerytów jest zadowolona ze swoich dochodów. Deklaracje respondentów wskazują, że jedynie siedmiu na stu z nich (7%) nie ma problemów materialnych. Prawie co drugi ankietowany w starszym wieku (46%) żyje natomiast na średnim poziomie, co oznacza, iż w jego gospodarstwie domowym starcza na codzienne wydatki, ale na poważniejsze zakupy trzeba oszczędzać. Niewiele mniej osób starszych (41%) uważa, że żyją skromnie i muszą na co dzień bardzo oszczędnie gospodarować. Wreszcie sześciu na stu badanych (6%) twierdzi, że ma problemy z zaspokojeniem nawet podstawowych potrzeb⁹. Ten brak bezpieczeństwa socjalnego jest powodem stresu i zrozumiałego rozgoryczenia wśród wielu starszych osób.

Jednym z najtrudniejszych życiowych zadań, któremu musi sprostać dorosły człowiek, jest przejście na emeryturę. Dla wielu osób stanowi moment przełomowy w życiu. Adaptacja do emerytury wiąże się z koniecznością radzenia sobie z jej negatywnymi wyznacznikami, ponieważ okres ten jest czasem wielu zmian w aspekcie psychologicznym, społecznym, biologicznym, materialnym. Wyłączenie z pracy zawodowej, która stanowi główną rolę i wartość w życiu człowieka, niekiedy powoduje jaskrawą zmianę statusu nie tylko zawodowego, ale i społecznego, gdyż w publicznym odbiorze funkcjonuje negatywny stereotyp człowieka starszego. Przejście na emeryturę często traktowane jest jako umowny początek starości. Może to spowodować frustrację czy załamanie psychiczne. Dodatkowo pojawia się związane z wiekiem obniżenie sprawności i aktywności fizycznej, stopniowe osłabienie funkcji narządów ciała, często choroby. Ta zmiana statusu jest szczególnie uciążliwa dla ludzi aktywnych w okresie kariery zawodowej, przedsiębiorczych, inwestujących we własny rozwój. W literaturze gerontologicznej, w latach sześćdziesiątych pojawiło się nawet pojęcie „śmierci społecznej” na określenie emerytury¹⁰.

Kolejnym poważnym problemem okresu starczego jest samotność. Tutaj niezbędnym jest przywołanie kategorii pojęciowych samotności i osamotnienia, które często stosuje się zamiennie, a które stanowią różne znaczenia.

„Samotność to stan obiektywny, oznaczający brak kontaktów z rodziną i innymi osobami, osamotnienie zaś to stan subiektywny, związany z poczuciem utraty bądź braku bliskiej osoby”¹¹.

⁸ R. Jolly, *Raport GlobalAge Watch Index 2013*, www.helpage.org/global-agewatch/reports/global-agewatch-index-2013 [dostęp: 08.09.2014].

⁹ Por. raporty CBOS: *Spędzanie czasu na emeryturze*, Warszawa 2012 (próba badawcza 1013 osób); *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*, Warszawa 2010 (próba badawcza 1022 osoby), www.cbos.pl [dostęp: 23.08.2014].

¹⁰ A. Comfort, *Dlaczego się starzejemy*, PWN, Warszawa 1968, s. 131.

¹¹ B. Szatur-Jaworska i in., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 60.

Obydwa pojęcia mają różne zabarwienie emocjonalne. Wydaje się, że samotność można rozpatrywać w kategoriach pozytywnych. Jest ona czasami wręcz pożądana dla człowieka starszego będąc stanem, w którym można dokonać refleksji nad życiem czy uzyskać dojrzałość w kolejnym jego etapie. Natomiast osamotnienie ma zawsze wydźwięk pejoratywny, związany z niedorozwojem świata zewnętrznego jednostki. Jego przyczyną może być śmierć współmałżonka innych osób z bliskiego otoczenia, a także zerwanie więzi rodzinnych¹². Wcześniejsze badania prowadzone przez autorkę wśród seniorów z wykorzystaniem biografii edukacyjnej wykazały, że często skarżą się oni na poczucie osamotnienia wskazując na „syndrom pustego gniazda”, kiedy dzieci usamodzielniają się i odejdą z domu¹³. Niektóre badania (np. Hansa Petera Tewnsa) sugerują, że poczucie osamotnienia zależne jest od płci. Częściej osamotnione czują się kobiety, przeważnie z powodu wdowieństwa¹⁴.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden ważny problem dla ludzi starszych, którym jest adaptacja do zmian cywilizacyjnych i kulturowych. W tym zakresie występuje kilka trudności, które stanowią niekiedy traumatyczne doznania dla seniorów. Jedna z nich dotyczy technologii informacyjnych, nowości technicznych, którymi często ludzie starsi nie potrafią się posługiwać i które budzą w nich lęk (telefon komórkowy, komputer, Internet, karty płatnicze). Badania GUS z 2011 r. wykazały, że 85,9% ludzi po 65. roku życia nigdy nie korzystała z komputera, na co wskazuje jedynie 5,7% ludzi w wieku od 16 do 40 lat¹⁵.

Zmiany kulturowe to także swoboda obyczajowa panująca nie tylko w mediach, ale także w społeczeństwie, miejscu zamieszkania czy w rodzinie, która dla większości ludzi starszych stanowi szok cywilizacyjny. Większość seniorów wychowana w duchu tradycji, postrzegana jest w społeczeństwie jako konserwatywna, hołdując często innym wartościom, aniżeli te, które są lansowane w dzisiejszej rzeczywistości. Obrazują to badania CBOS z 2013 r., wskazując na fakt, że chociaż od 2005 r. nastąpiła liberalizacja postaw w zakresie obyczajowości, to jednak maleje ona zdecydowanie wraz z wiekiem. Najczęściej dla starszych ludzi nie do przyjęcia są zachowania związane z życiem bez ślubu, pożyciem seksualnym przedmałżeńskim czy antykoncepcją¹⁶. Ludzie starsi zwyczajowo postrzegani są negatywnie w społeczeństwie jako osoby nie odpowiadające wymogom popkultury.

¹² Tamże, s. 111.

¹³ R. Brzezińska, *Akomodacja życiowa seniorów — słuchaczy Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XXXVIII, Włocławek 2014, s. 99.

¹⁴ Por.: E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź 2000, s. 355.

¹⁵ GUS, *Jak się żyje ludziami starszymi w Polsce*, Warszawa 2012 (badania wykonane na próbie 13,3 tys. osób) stat.gov.pl/cps/rde/xbc/gus/WA_jak_sie_zyje_os_starszym_w_pl_30_XI_2012.pdf [dostęp: 23.08.2014].

¹⁶ CBOS, *Wartości i normy*, Warszawa 2013 (badania wyk. na próbie 1005 Polaków) www.cbos.pl [dostęp: 28.08.2014].

Ale parafrazując Marię Dąbrowską, warto przyjrzeć się nie tylko „nocom”, ale też i „dniom” tego okresu, gdyż niewątpliwie jedno i drugie decydują o jakości życia. Z wiekiem pojawiają się nowe wartości w życiu senioralnym, pozytywne jego aspekty, które stanowią o dopełnieniu i rozwoju człowieka. Podzielić je można na wartości wewnętrzne i zewnętrzne. Jedną z wartości wewnętrznych jest mądrość i doświadczenie, jako dwa składniki, które się wzajemnie przenikają i uzupełniają. Mówiąc o mądrości, nie mamy na myśli tej wartości, mierzonej rangą dyplomów. Chodzi o mądrość stanowiącą aspekt rozwoju osobowego, która właściwa jest głównie dla starszego wieku, nie ze względu na wykształcenie, ale z racji przeżytych lat i związanego z tym dużego doświadczenia. Naukowcy nazywają ją „mądrością transcendentną”¹⁷. Stare afrykańskie przysłowie mówi „Gdy umiera starzec, płonie cała biblioteka”.

Nie bez znaczenia pozostają preferencje aksjologiczne, wyznawane i stosowane przez ludzi starszych. Chodzi o przekaz młodemu pokoleniu moralnych wartości, które w dzisiejszym świecie uległy dewaluacji. Według E. Trafiałek, seniorzy najwyżej cenią wartości głęboko humanistyczne, znacząco różniące się od priorytetów ludzi młodych. Badania wykazały, że są to: sumienność, rzetelność, odpowiedzialność, tolerancja, dobroć, życzliwość, miłość bliźniego, wiara, prawda, sprawiedliwość, uczciwość, wiedza, kultura osobista, zaradność, szacunek dla ojców i historii¹⁸. Te prospołeczne i uniwersalne wartości są przedmiotem przekazu międzypokoleniowego i stanowią o kształtowaniu i utrwalaniu pozytywnych postaw, tak potrzebnych w dzisiejszej rzeczywistości. To one decydują o rozwoju młodego społeczeństwa w kierunku pożądanego powrotu do autorytetów.

Wśród innych wartości wewnętrznych, właściwych dla okresu starczego, należy wymienić spokój i cierpliwość. Z wiekiem, człowiek wskutek spowolnienia procesów psychicznych oraz nabytego doświadczenia zaczyna działać rozważniej i do wielu spraw podchodzi z należyty dystansem, nie poddając się tak łatwo emocjom, które są charakterystyczne dla okresu młodości. Jest to niezwykle cenna właściwość pozwalająca na bardziej przemyślane decyzje, obiektywizm w ich podejmowaniu i refleksję.

Z kolei wśród wartości zewnętrznych, które czynią wiek emerytalny i nadchodzącą starość okresem bardziej przyjaznym, należy wymienić dużą ilość wolnego czasu. Sprzyja ona nie tylko odpoczynkowi należnemu po wielu latach pracy zawodowej, ale i samorealizacji. Senior może wreszcie oddać się zainteresowaniom czy wymarzonemu hobby, na które wcześniej nie miał czasu. Czas wolny sprzyja też większemu zacieśnianiu relacji społecznych, zarówno w zakresie więzi rodzinnych, jak i przyjacielskich. Ponadto umożliwia osiągnięcie

¹⁷ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2011, s. 282.

¹⁸ E. Trafiałek, *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2006, s. 90.

stabilizacji w postaci ustalonego porządku dnia, bez pośpiechu i obowiązków pracowniczych.

Wiele zależy jednak od samych seniorów, ich podejścia do procesu starzenia się, aktywizacji życiowej, optymizmu wobec nowego etapu życia, dającej im satysfakcję życiową, która stanowi jeden ze składników procesu pomyślnego starzenia się.

Poziom satysfakcji życiowej — analiza wyników badań własnych

W badaniach wzięło udział 294 seniorów—słuchaczy z sześciu oddziałów terenowych KDUTW. Badana zbiorowość to osoby, których wspólną cechą jest zakończenie aktywności zawodowej, ale zróżnicowane pod względem innych cech demograficznych, takich jak wiek, płeć, wykształcenie, stan cywilny czy sytuacja materialna, co zobrazowano w tabeli 1.

Z danych zestawionych w tabeli — wiek badanych jest zmienną, która zasługuje na uwagę. Najliczniejszą kategorię, ponad 41% respondentów, tworzą osoby, które mają od 60 do 65 lat, a niemal 28% mieści się między 66 a 70 rokiem życia. Gdyby połączyć te opcje z kategorią osób do 59. roku życia, co stanowi 10,9% próby, to okazuje się, że w zdecydowanej większości, w ponad 80%, Uniwersytet zdominowali ludzie w pełni sił i aktywności. Zdaniem ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), którzy dokonali umownego podziału starości na trzy okresy, między 60. a 74. rokiem życia przypada etap wczesnej starości, a ludzie w tym wieku to tzw. młodzi-starzy (z ang. *young-old*)¹⁹. Według Z. Wiatrowskiego, jest to okres życia, z którym w dobie starzenia się społeczeństwa, można wiązać jeszcze duże nadzieje na aktywność życiową²⁰.

Warta podkreślenia jest także inna cecha badanych, a mianowicie wykształcenie. Ponad 54% łącznie deklaruje wykształcenie wyższe i policealne, a niemal 39% respondentów średnie. Wykształcenie zasadnicze zawodowe i niższe, jest udziałem niespełna 8% słuchaczy. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że UTW jest instytucją elitarną, która skupia jednostki o wyższym od rówieśników poziomie wykształcenia.

Większość badanej populacji jest zadowolona ze swoich materialnych warunków życiowych, co podkreśla niemal 60% słuchaczy.

Wydaje się, że powyższe wyniki dotyczące słuchaczy UTW, zarówno w aspekcie wieku wskazującego na możliwość jeszcze długiej aktywności życiowej,

¹⁹ J. Harwas-Napierała, B. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2005, s. 251.

²⁰ Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Instytut Technologii Eksploatacji — PIB, Radom 2009, s. 144.

Tabela 1. Struktura społeczno-demograficzna badanych (N=294)

Właściwości osobowe badanych	Włocławek N=120	Aleksandrów Kujawski N=44	Lipno N=17	Ciechocinek N=50	Rypin N=23	Radziejów N=40	Razem	Wartość (w proc.)
1. Płeć								
— kobieta	103	38	15	40	23	31	250	85,0
— mężczyzna	17	6	2	10	—	9	44	15,0
2. Wiek								
— do 59 lat	9	7	3	3	1	9	32	10,9
— 60-65 lat	52	18	6	22	5	19	122	41,5
— 66-70 lat	34	14	4	13	8	9	82	27,9
— 71-75 lat	16	3	—	10	5	3	37	12,6
— 76-80 lat	7	2	2	2	3	—	16	5,4
— powyżej 80 lat	2	—	2	—	1	—	5	1,7
3. Aktualny stan cywilny								
— mężatka/zonaty	52	28	12	25	10	30	157	53,4
— wdowa/wdowiec	51	11	4	9	9	7	91	31,0
— wolny	17	5	1	16	4	3	46	15,6
4. Wykształcenie								
— wyższe	29	9	4	21	8	12	83	28,2
— policealne	29	10	5	18	8	5	75	25,5
— średnie	49	22	7	10	7	18	113	38,5
— zasadnicze zawodowe	11	3	1	1	—	5	21	7,1
— podstawowe	2	—	—	—	—	—	2	0,7
5. Sytuacja materialna								
— bardzo dobra	4	1	1	6	1	1	14	4,8
— dobra	61	25	13	30	16	28	173	58,8
— wystarczy tylko na podstawowe potrzeby	51	17	3	14	6	9	100	34,0
— nie wystarcza na podstawowe potrzeby	4	1	—	—	—	2	7	2,4

jak i wykształcenia wyższego od rówieśników emerytów oraz stosunkowo dobrej sytuacji materialnej, decydują o wyjątkowości tej populacji wśród innych seniorów.

Na tle rzeczywistych problemów, z jakimi borykają się ludzie starsi, jak i właściwości osobowych respondentów, zbadano ich poziom satysfakcji życiowej. Wydaje się, że powyższy problem należy bardziej skonkretyzować i spojrzeć z perspektywy wyróżnionych zmiennych. Wśród czynników różnicujących istotnym wydaje się wiek i wykształcenie badanych. Dla lepszego odczytu danych, we wszystkich badaniach przyjęto podział na dwie grupy wiekowe: słuchacze do 65. roku życia (52,4%) oraz słuchacze powyżej 66. roku życia (47,6%). W zakresie wykształcenia, również zastosowano podział na dwie grupy: seniorzy z wykształceniem wyższym i policealnym (53,7%) oraz z wykształceniem średnim, zawodowym i podstawowym (46,3%).

Tabela 2. Poziom zadowolenia z życia, z uwzględnieniem wieku i wykształcenia seniorów (N=294)

Kategoria odpowiedzi	Wiek		Razem	Wartość (w proc.)	Wykształcenie		Razem	Wartość (w proc.)
	do 65 lat	66 i więcej			wyższe i policealne	średnie i niższe		
Bardzo wysokie	9	10	19	6,5	10	9	19	6,5
Wysokie	68	63	131	44,6	78	53	131	44,6
Średnie	73	60	133	45,2	64	69	133	45,2
Brak zadowolenia	4	4	8	2,7	4	4	8	2,7
Brak odpowiedzi	1	2	3	1,0	1	2	3	1,0
Razem	154	140	294	100,0	158	136	294	100,0

Jak wynika z badań, ponad 45% słuchaczy wyraża średnie zadowolenie z życia. Z kolei jednak niewiele mniej, bo 44,6% pisze o wysokim zadowoleniu, a 6,5% o bardzo wysokim zadowoleniu. Gdyby połączyć obie kategorie pozytywne, otrzymamy 51,1% osób wyrażających całkowitą satysfakcję życiową, co jest wynikiem zadowalającym w odniesieniu do przedstawionych powyżej trudności dotyczących ludzi w wieku senioralnym. Jedynie 2,7% seniorów jest niezadowolonych ze swojego życia, co stanowi pozycję marginalną.

Jak wynika z badań, opcje dotyczące bardzo wysokiego, wysokiego zadowolenia z życia oraz braku satysfakcji, nie uwidoczniły większych różnic w zakresie kategorii wiekowych. Nieco większa rozbieżność dotyczy średniego zadowolenia z życia, którą odczuwa niemal 10% więcej osób do 65 lat. Nieco dziwi ten wynik, gdyż wydawać by się mogło, że to ludzie znacznie starsi mogą odczuwać mniejszą satysfakcję życiową, spowodowaną ułomnościami wieku starczego (np. choroby). Być może problem tkwi w stosunkowo niedawnym

przejściu wielu z tych osób na emeryturę (od 3 miesięcy do 5 lat), zatem może tutaj należy upatrywać braku przystosowania się do zmian spowodowanych nową sytuacją i poszukiwaniem własnego miejsca na odnalezienie się w innej rzeczywistości. Jednak zdaniem niektórych badaczy, m.in. J.C. Cavanaugha, nie istnieje związek między wiekiem a poziomem satysfakcji życiowej²¹.

W przypadku wykształcenia, niemal o 20% więcej osób z wykształceniem wyższym i policealnym w porównaniu z niższym, wyraża wysoki poziom zadowolenia z życia. Można zatem domniemywać, że wyższy poziom wykształcenia generuje pewne postawy ludzi charakteryzujące się potrzebą realizacji i rozwijania pasji życiowych, zaspokajania potrzeb poznawczych, co ma związek z odczuwanym stopniem satysfakcji życiowej.

Pozostałe kategorie nie wykazały większych rozbieżności.

Uzasadniając bardzo wysokie zadowolenie z życia, seniorzy pisali przede wszystkim o dobrym zdrowiu, spełnieniu w życiu i aktywności. Przy uzasadnieniu wysokiego zadowolenia z życia najczęściej powtarzały się opinie o wspierającej rodzinie, która dostarcza wsparcia, dobrego zdrowia, dobrych warunkach materialnych, spełnieniu w życiu, możliwości rozwoju, aktywności życiowej, posiadaniu wielu przyjaciół lub stałych kontaktach z ludźmi.

Z kolei średni poziom satysfakcji życiowej u ludzi starszych spowodowany jest najczęściej problemami zdrowotnymi, zbyt niską emeryturą, która często nie pozwala na realizację wielu pasji, osamotnieniem spowodowanym utratą bliskich osób i brakiem kontaktów społecznych, problemami rodzinnymi, niespełnieniem w życiu.

O niezadowoleniu z życia piszą osoby, które przeżyły tragedie rodzinne oraz skarżące się na osamotnienie. Powtarzająca się kategoria osamotnienia, która decyduje o niskim zadowoleniu z życia, ma swoje odzwierciedlenie wśród właściwości osobowych badanych, gdyż, jak wskazują dane w tabeli 1, ponad 1/3 respondentów pozostaje we wdowieństwie, a 15,6% w stanie wolnym.

Powyższe wyniki wskazują na fakt, jak wiele jest czynników decydujących o określonym poziomie zadowolenia z życia, choć niektóre kategorie pokrywały się w wypowiedziach respondentów. Analizując wyniki obrazujące wysokie i bardzo wysokie zadowolenie z życia, które zaznaczyła ponad połowa słuchaczy, warto zwrócić uwagę na powtarzającą się kategorię aktywności jako uzasadnienie życiowej satysfakcji. W tej grupie podkreśliło ją 87% badanych. Jest to również, jak wspomniano powyżej, jeden z najważniejszych komponentów koncepcji pomyślnego starzenia się. Stopień aktywności osoby starszej jest niejako wskaźnikiem jakości jej życia we wszystkich obszarach.

„Spełniona potrzeba aktywności, czyli rzeczywiście podjęta aktywność, warunkuje zaspokojenie wszystkich potrzeb człowieka, zarówno biologicznych,

²¹J.C. Cavanaugh, *Starzenie się*, [w:] *Psychologia rozwojowa*, pod red. P.E. Bryant, A.E. Dolmana, Zysk i Sp-ka, Poznań 1997.

jak i społecznych i kulturalnych (...), jest też warunkiem odgrywania ról społecznych, funkcjonowania w grupie, bycia w społeczeństwie"²².

Badania wykazały, że słuchacze KDUTW, oprócz udziału w zajęciach KDUTW, wykazują różnorodną aktywność życiową. Deklaruje to 97,7% respondentów. Jedynie dwie osoby przyznają, że oprócz przynależności do KDUTW, nie mają innych zainteresowań. Pozostałe osoby nie udzieliły odpowiedzi. Spośród słuchaczy, którzy zadeklarowali aktywność, wyodrębniono różne jej formy, a wyniki zostały przedstawione z podziałem na poszczególne oddziały terenowe.

Tabela 3. Formy aktywności słuchaczy KDUTW (N=287)

Kategorie odpowiedzi	Włocławek	Aleksandrów Kujawski	Lipno	Ciechocinek	Rypin	Radziejów	Razem	Wartość (w proc.)
Czytanie	71	26	13	34	18	26	188	65,5
Telewizja	64	18	9	14	15	27	147	51,2
Ogród, działka	54	27	11	18	15	27	152	53,0
Sport	46	19	4	36	16	15	136	47,4
Zajęcia artystyczne	29	18	5	15	7	20	94	32,8
Parafia	10	1	2	4	4	3	24	8,4
Inne	9	7	9	12	10	8	55	19,2

Badani mogli zaznaczyć więcej możliwości, dlatego dane nie bilansują się do 100%.

Warto zwrócić uwagę na wynik z tabeli 4, wskazujący pierwszą kategorię, w której ponad 65% badanych jako najczęściej preferowaną formę spędzania czasu, wskazało czytanie (książek, czasopism). Zapewne ten rodzaj zainteresowań, miał związek z podjęciem nauki w ramach UTW, ponieważ zamiłowanie do czytelnictwa charakteryzuje osoby, u których dominuje głód wiedzy i ciekawość świata. Wynik ten jest tym bardziej budujący, gdyż ogólnopolskie badania nad czytelnictwem nie napawają optymizmem. Z badań przeprowadzonych przez Bibliotekę Narodową w 2008 r. wynika, że 62% dorosłych nie przeczytało w ciągu roku ani jednej książki²³.

Wiele osób podejmuje działalność relaksacyjną w postaci zajęć na działce lub w ogrodzie, co jest udziałem 53% badanych i uprawiania sportu, jako kate-

²² *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, pod red. Z. Wiatrowskiego, I. Mandrzejewskiej-Smól, A. Aftańskiego, t. 2, Włocławek 2008, s. 382.

²³ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie, Świat Książki*, Warszawa 2010, s. 7.

gorii deklarowanej przez ponad 47% słuchaczy. Obie formy są wspaniałym rodzajem aktywności prozdrowotnej. Dodatkowo uprawa działki może stanowić nie tylko zajęcie, ale i źródło dochodów w postaci własnych warzyw i owoców, a także może służyć jako teren wspólnie spędzanego czasu (z dziećmi, wnukami, znajomymi).

Badania wykazały, że ponad 51% słuchaczy skupia się na oglądaniu telewizji, co zapewne pozwala wypełnić wolny czas. Raport z badań CBOS z grudnia 2009 r. wykazał, że mimo iż ludzie w wieku przedemerytalnym deklarują prowadzenie aktywnych form życia na emeryturze, to po jej osiągnięciu ich plany są rzadko realizowane, a wśród większości seniorów dominują bierne formy spędzania czasu, głównie oglądanie telewizji²⁴. Trudno jednak odnieść ten zarzut do słuchaczy KDUTW, wśród których oglądanie telewizji nie stanowi głównej kategorii ich zainteresowań życiowych, ponieważ zaznaczyli także inne formy aktywności, a nawet po kilka. Wydaje się, że w takim ujęciu, telewizja jest niejako dopełnieniem ich zainteresowań światem, pełniąc dla seniorów raczej funkcję informacyjną.

Wśród zajęć artystycznych, które pojawiają się u ponad 32% badanych, dominują robótki ręczne i szycie, ale także malarstwo, witrażownictwo, muzyka (w tym śpiew i gra na instrumencie, chór), koło teatralne, poezja.

Ponad 8% osób bierze udział w pracach kościoła, udzielając się w swojej parafii, uczestnicząc w pielgrzymkach. U podłoża religijności może leżeć czynnik „strachu przed śmiercią”, ale może to być również potrzeba kontaktów społecznych, a także nasilający się z wiekiem konserwatyzm²⁵.

W kategorii inne, którą zaznaczyło przeszło 19% badanych, dominuje wolontariat (10 osób), podróże (6 osób), surfowanie po Internecie (4 osoby), a także myślistwo, udział w teleturniejach wiedzy, uczestnictwo w imprezach kulturalnych, opieka w rodzinie (nad wnukami, chorymi członkami rodziny), nauka języków obcych czy zajmowanie się medycyną niekonwencjonalną.

Wszystkie te formy zainteresowań i spędzania wolnego czasu świadczą o prowadzeniu aktywnego trybu życia przez większość badanych seniorów. Są również dowodem na to, że po zakończeniu kariery zawodowej osoby te umiały wypełnić lukę czasową w postaci interesujących i aktywizujących zajęć, które są dopełnieniem ich aktywności na UTW. Wynik jest tym bardziej budujący, że raport CBOS z 2012 r., badający aktywność ludzi w wieku emerytalnym wykazał, że 1/4 polskich emerytów preferuje bierne spędzanie czasu, a 1/2 wykazuje umiarkowaną aktywność²⁶. Potwierdza to także raport Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Toruniu, według którego aktywność poznawcza

²⁴ Raport CBOS, *Raport Sytuacja ludzi starszych w społeczeństwie. Planowanie a rzeczywistość*, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2009 (próba badawcza 1022 osoby).

²⁵ A. Zych, *Religijność ludzi starzejących się i starych*, [w:] *Trzeci wiek bez starości*, pod red. A. Jopkiewicza i E. Trafiałek, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2000, s. 100.

²⁶ Raport CBOS, *Sposoby spędzania...*, op. cit.

seniorów ogranicza się w zasadzie do oglądania telewizji, słuchania radia i uczestnictwa w nabożeństwach²⁷.

Trzeba zwrócić uwagę na to, że w wypowiedziach osób, które wskazały wiele form własnej aktywności, zauważalny jest życiowy optymizm i pogoda ducha. Można przypuszczać, że ten entuzjazm spowodowany jest całkowitym wypełnieniem czasu wolnego w postaci różnych zajęć i kontaktów osobowych, a tym samym wykluczeniem nudy i apatii. Niejako potwierdzeniem tej tezy jest wypowiedź J. Rembowskiego, według którego „...aktywność jest potrzebą psychiczną i społeczną w każdym wieku, nie wyłączając późnych lat życia. Tak więc ludzie starzy są zadowoleni z siebie, jeśli w ich zachowaniu ujawnia się działanie zastępcze po utracie roli pierwotnej”²⁸.

Nie bez znaczenia dla poziomu satysfakcji życiowej pozostaje aktywność edukacyjna, którą respondenci widzą w przynależności do Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Instytucja prowadzi rozległą i różnorodną działalność edukacyjną i kulturalno-oświatową, proponując swoim słuchaczom liczne formy mają na celu ich aktywizację oraz systematyczny rozwój intelektualny i kulturalny.

Edukacja w wieku senioralnym stanowi niezaprzeczalną wartość. Pełni funkcję adaptacyjną, integracyjną, kompensacyjną, terapeutyczną, co podkreśla wielu naukowców. Rolę edukacji seniorów trafnie określiła O. Czerniawska pisząc: „Nauka w starszym wieku staje się ważną aktywnością, ćwiczeniem umysłu, przyjemnością, przygodą. To niewinne uczenie się tworzy wzory pozytywnego starzenia się i przyczynia się do powstawania stylu życia na starość, propagującego edukację jako wartość wzbogacającą je”²⁹.

W oparciu o powyższe rozważania zbadano czy istnieje związek między przynależnością do KDUTW a poziomem zadowolenia z życia jego słuchaczy. Zapytano zatem badanych: czy i w jakim stopniu udział w zajęciach UTW spowodował zmiany, które zaszły w ich życiu. Wyniki przedstawiono z podziałem na poszczególne oddziały terenowe (tab. 5).

Jak wynika z badań, najwięcej osób, bo ponad 42%, wskazuje na duży stopień zmian w życiu po zapisaniu się w szeregi UTW. Szczególnie widoczny jest ten wynik w oddziale w Ciechocinku i Radziejowie. Gdyby połączyć kategorie deklaracji dużego i bardzo dużego wpływu UTW na życie jego członków, widać, że optuje za tym prawie połowa słuchaczy. Niemal 35% pisze o średnim wpływie. Niecałe 14% respondentów określa go jako niewielki, ale na uwagę zasługuje także fakt, iż żadna z osób nie napisała, że przynależność do UTW

²⁷ Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, *Sytuacja życiowa i potrzeby ludzi starszych z terenu województwa kujawsko-pomorskiego w kontekście starzenia się społeczeństwa. Raport końcowy z badania*, Toruń 2014, s. 73.

²⁸ J. R e m b o w s k i, *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, PWN, Warszawa-Poznań 1984.

²⁹ O. C z e r n i a w s k a, *Edukacyjne aspekty jakości życia*, [w:] *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2000, s. 179.

Tabela 5. Stopień zmian w życiu seniora jako rezultat uczestnictwa w zajęciach UTW (N=294)

Kategorie odpowiedzi	Włocławek	Aleksandrów Kujawski	Lipno	Ciechocinek	Rypin	Radziejów	Razem	Wartość (w proc.)
Bardzo duży	9	3	–	6	1	2	21	7,1
Duży	45	14	7	31	9	21	125	42,5
Średni stopień	44	16	7	8	11	13	101	34,3
Niewielki	22	6	3	4	2	4	41	13,9
Brak odpowiedzi	–	5	–	1	–	–	6	2,0
Razem	120	44	17	50	23	40	294	100,0

nie zmieniło jej życia. Zatem wyniki badań jednoznacznie wskazują, że uczestnictwo seniorów w zajęciach Uniwersytetu w mniejszym lub większym stopniu zaważyło na kolejach ich życiowej biografii.

W pytaniu otwartym o konkretne zmiany, jakie zaszły w życiu seniorów, słuchacze podkreślali, że działalność w ramach zajęć Uniwersytetu zaspokaja ich potrzeby społeczne (poznanie nowych ludzi, kontakty interpersonalne), poznawcze (zdobywanie nowej wiedzy, rozwój zainteresowań i umiejętności, udział w dobrach kultury) oraz pozwala na wypełnienie czasu wolnego w aktywny sposób³⁰. Fragmenty wielu cytowanych wypowiedzi seniorów wskazują, że w poprzednim etapie życia istniały u nich pewne potrzeby czy marzenia związane z edukacją, które z różnych powodów nie mogły zostać zaspokojone. Dopiero teraz nastąpiło spełnienie ich oczekiwań, ponieważ na ich drodze życiowej pojawiła się instytucja, która umożliwiła im pokierowanie własnym rozwojem, powodując liczne, pozytywne zmiany w ich życiu.

Wnioski

O poziomie satysfakcji życiowej decyduje szerokie spektrum sfer życia warunkujących jej ocenę. Niektóre z nich są niezależne od człowieka, np. zdrowie czy warunki materialne. Ale istnieją też czynniki, które zależą od samych

³⁰ Szczegółowe przedstawienie wyników badań patrz: R. Brzezińska, *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, Wydawnictwo WSHE, Włocławek 2014.

seniorów, dzięki którym mogą oni wpływać na jakość swojego życia w okresie starości. Jednym z nich jest styl życia promujący wszelką aktywność, zarówno fizyczną jak i intelektualną jako kluczowa determinanta procesu pomyślnego starzenia się. Wszechstronna aktywność prowadzi do spowolnienia procesów starzenia się. Niestety, ludziom starszym ciągle jeszcze poświęca się mało uwagi w zakresie ich problemów, a trzeba pamiętać, że z uwagi na zmiany demograficzne, rola i pozycja osób starszych ulegać będzie ciągłym przeobrażeniom.

Należy zwrócić większą uwagę na tworzenie warunków aktywności dla ludzi w wieku senioralnym. Dlatego ważne jest projektowanie nowoczesnych rozwiązań w zakresie polityki społecznej i socjalnej, m.in. poprzez rozwijanie instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych form opieki nad ludźmi starszymi. Doniosłą rolę w tym zakresie odgrywają Uniwersytety Trzeciego Wieku, które starają się stworzyć warunki do wszechstronnej aktywności ludzi starszych zarówno w zakresie intelektualnym, jak i społecznym i fizycznym. Tym samym przeciwdziałają zjawisku marginalizacji seniorów i przyczyniają się do poprawy jakości ich życia. Mówią o tym sami słuchacze wskazując, że aktywność (zwłaszcza edukacyjna) stała się stylem ich życia. Dlatego też tego rodzaju instytucje powinny być wspierane przez państwo w postaci choćby niewielkich dotacji na prowadzenie działalności, aby mogły pełniej aktywizować swoich słuchaczy do dalszego funkcjonowania w społeczeństwie. Potrzebne są zatem regulacje prawne, które dostrzegłyby UTW jako instytucje wspierające i aktywizujące ludzi starszych. A może należałoby też doprowadzić do zmiany nazwy Uniwersytetu na „Uniwersytet Wieku Senioralnego”, (co przekonywująco uzasadnia prof. Zygmunt Wiatrowski w swoich wcześniejszych analizach)?

Streszczenie

Artykuł przedstawia problemy ludzi w wieku senioralnym, które stanowią o ich poziomie satysfakcji życiowej. Badania empiryczne prowadzone w latach 2013–2014 wśród 294 słuchaczy Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku, wskazały na aktywność jako jeden z głównych czynników decydujących o zadowoleniu z życia. Seniorzy podkreślali także duże znaczenie aktywności edukacyjnej, oferowanej przez udział w zajęciach KDUTW.

Summary

The following article illustrates typical problems of seniors, which are deciding factors over their life satisfaction level. The empiric research conducted between 2013–2014 among 294 students of the Cuiavian-Dobrzyński University of the Third Age in Włocławek, indicated activeness as one nature of life satisfaction. The seniors also highlighted the significance of educational activity, realized through their participation in KDUTW classes.

Władysław Kubiak

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

WSPÓŁCZESNY PATRIOTYZM SENIORÓW W UJĘCIU PORÓWNAWCZYM

Słowa kluczowe: patriotyzm; współczesny patriotyzm; patriotyzm lokalny i regionalny; senior; miłość do ojczyzny; studenci; młode pokolenie.

CONTEMPORARY PATRIOTISM OF SENIORS — A COMPARATIVE STUDY

Key words: patriotism; contemporary patriotism; local and regional patriotism; senior; love of the homeland; the students; the young generation.

Celem opracowania jest przedstawienie diagnozy stanu współczesnego patriotyzmu, jego rozumienia oraz przejawów, widzianych przez przedstawicieli trzech pokoleń — osób związanych z Wyższą Szkołą Humanistyczno-Ekonomiczną. Badaniem zostali objęci słuchacze Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku Oddział we Włocławku, studenci Wydziału Nauk Pedagogicznych i Wydziału Nauk Społeczno-Technicznych WSHE, uczniowie Zespołu Szkół Akademickich przy WSHE oraz studenci Wyższej Szkoły Technicznej we Włocławku¹. Przystępując do realizacji powyższego celu przedstawione zostaną odpowiedzi na następujące pytania: Czym jest dziś słowo patriotyzm? Co ono oznacza dla młodego pokolenia, dla ludzi starszych?

Badaniom, które odbyły się w miesiącach czerwiec i lipiec 2014 r. poddano łącznie 144 osoby, którym w kwestionariuszu zadano 26 pytań. Dodatkowo zawarto metryczkę osobową uwzględniającą dane dotyczące płci, wieku, miejsca zamieszkania, poziomu wykształcenia i statusu zawodowego.

¹ R. Brzezinska, *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, Włocławek 2014, s. 71–83. Należy zaznaczyć, że z dniem 4 marca 2015 r. uprawomocniła się decyzja Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego o połączeniu przez włączenie Wyższej Szkoły Technicznej we Włocławku w struktury WSHE we Włocławku. Od tego dnia, studenci i pracownicy WST stali się studentami i pracownikami WSHE.

Tabela 1. Skład społeczny ankietowanych osób

Osoby biorące udział w badaniu		Liczba ankietowanych	Razem
KDUTW O/Włocławek		32	32
Studenci WSHE	pedagogika	15	45
	bezpieczeństwo narodowe	15	
	administracja	15	
Studenci WST	budownictwo	11	42
	transport	16	
	logistyka	15	
Uczniowie ZSzA		25	25
Razem		144	144

Źródło: obliczenia własne na podstawie badań.

Przedział wieku był bardzo zróżnicowany i obejmował następujące grupy: 16–20 lat — 25 osób, 21–40 lat — 84 osoby, powyżej 60 lat — 32 osoby. Brak osób w przedziale 41–59 wynikał z charakteru badanych grup. Osoby ankietowane zamieszkują przede wszystkim w województwie kujawsko-pomorskim (128), ale były też osoby z województwa mazowieckiego (6), wielkopolskiego (1), łódzkiego (2) i warmińsko-mazurskiego (1)².

Uzyskane odpowiedzi na pytania merytoryczne stanowiły podstawowy materiał do pogłębionej analizy problemu.

Grupa pierwszych ośmiu pytań dotyczyła utożsamiania się badanych osób z pojęciem patriotyzm i identyfikacją z poczuciem dumy lub wstydu z osiągnięć Polski. Pierwsze z pytań dotyczyło rozumienia słowa patriotyzm. Zaproponowano w tym przypadku 24 warianty odpowiedzi, które ankietowani mogli różnicować odpowiedziami od zdecydowanie tak, poprzez tak, trudno powiedzieć, do nie i zdecydowanie nie. Uzyskane odpowiedzi dają niezwykle interesujące wyniki, które same w sobie mogą być przydatne w różnych analizach. Generalnie rzecz ujmując, w 24 wariantach tylko w pięciu występuje istotna różnica pokoleniowa widoczna w odpowiedziach seniorów oraz pozostałych badanych. Dotyczy to określeń — uczciwe płacenie podatków, systematyczne chodzenie do kościoła, bycie lojalnym „Obywatelem UE”, kupowanie polskich produktów i zaufanie do demokratycznie wybranych przedstawicieli władzy. W tych przypadkach seniorzy uważają je za przejaw patriotyzmu, zaś studenci jak i uczniowie nie zgadzają się z takim rozumieniem. Mniej już widoczna jest różnica pokoleniowa przy określeniu — mieszkanie przez całe życie w Polsce, które seniorzy i część studentów w pełni łączą z patriotyzmem, ale już

² W przypadku nie bilansowania się odpowiedzi występowało zjawisko braku danych.

uczniowie i pozostała grupa studentów odrzucają takie rozumowanie. Należy pozytywnie ocenić, że zdecydowana większość badanych potrafi podać jakąś definicję pojęcia patriotyzm. Warto zaznaczyć, że skojarzenia z patriotyzmem są pozytywne, nie odnotowano żadnych wypowiedzi negujących proponowane warianty lub je rozszerzające. Sama definicja patriotyzmu jest rozumiana w różny sposób, choć uogólniając, można stwierdzić, że dominuje raczej tradycyjne rozumienie patriotyzmu, nawiązujące do symboliki ojczyznianej, narodowej, a także walki w obronie tych wartości. Wskazać można jedynie, że mniej jest patriotyzmu przedstawianego jako praktyczne działanie w kategoriach aktywności lokalnej, pomocniczości, partycypowania w demokracji, jak również przestrzegania reguł wspólnoty, uczciwości wobec innych. Bardziej szczegółowo można to zestawić w sposób następujący. Patriota: Powinien mieć szacunek do przodków, znać historię i tradycję swojego kraju, kochać swoją ojczyznę, być gotowym do poświęceń, powinien obchodzić święta i rocznice narodowe, rozwijać swoją lokalną społeczność (patriotyzm lokalny), stawiać dobro kraju i swojej społeczności ponad interes osobisty, rezygnować z prywatnych korzyści na rzecz interesu społeczności, szanować symbole narodowe, uczestniczyć w życiu społecznym i politycznym kraju, dbać o wykształcenie.

Drugie z pytań miało udzielić odpowiedzi, kto we współczesnej Polsce jest największym patriotą?

Jak wynika z uzyskanych odpowiedzi, nie występują żadne istotne różnice pokoleniowe w określaniu największych patriotów we współczesnej Polsce. Zarówno seniorzy jak i pozostałe grupy badanych za takich właśnie uważają przede wszystkim obywateli, którzy rzetelnie pracują dla państwa, polskich żołnierzy wyjeżdżających na misje pokojowe, sportowców reprezentujących Polskę poza granicami kraju oraz polityków, którzy dopominają się o godne miejsce Polski w świecie. Zwraca tylko uwagę stosunkowo duża liczba wskazań studentów WST na przedsiębiorców, którzy prowadząc firmę przyczyniają się do wzrostu poziomu życia innych, co zapewne wynika z tego, że są to przyszli inżynierowie, którzy w przyszłości będą pracować w takich zakładach, a część z nich już prowadzi własną działalność gospodarczą.

Trzecie z pytań dotyczyło oceny na ile Polska, region i miejscowość, w której ankietowani mieszkają wykorzystala szansę, jaka pojawiła się po wyborach, zmianach ustrojowych zapoczątkowanych obradami Okrągłego Stołu i wyborami 4 czerwca 1989 r. na dynamiczny rozwój.

Zdecydowana większość odpowiadających pozytywnie oceniła przeobrażenia w Polsce, swoim regionie i miejscowości, w której mieszka w okresie po wyborach w czerwcu 1989 r., choć zwraca uwagę duża liczba tych, którzy wybrali odpowiedź — „trudno powiedzieć”.

Kolejne pytanie miało dać odpowiedzi, których z wybitnych rodaków już nieżyjących lub żyjących współcześnie Polacy uważają za największych patriotów? Należy zaznaczyć, że nie wskazano żadnych postaci do wyboru,

a odwołano się do samodzielnych decyzji osób ankietowanych, prosząc o podanie trzech nazwisk bez uzasadnienia oraz sfery działania. Uwzględniając wszystkie wyniki, badane osoby wskazywały najczęściej papieża Jana Pawła II, Tadeusza Kościuszkę, Józefa Piłsudskiego i Lecha Wałęsę i wskazania te dotyczyły wszystkich bez zasadniczych różnic wiekowych. Należy jednak zaznaczyć, że celem badania nie było hierarchizowanie tych osób, a ich wskazanie. Badani seniorzy wskazali łącznie 29 postaci, z których znaczna część to osoby już nieżyjące (Fryderyk Chopin, Cyprian Kamil Norwid, Mikołaj Kopernik, Ignacy Paderewski, Piotr Wysocki, Stefan Batory, Janusz Korczak, Witold Pilecki, Kazimierz Wielki, Wojciech Jaruzelski, Władysław Sikorski, Stefan Wyszyński, Stefan Starzyński), ale zgłoszono także osoby żyjące współcześnie, takie jak np. Jerzy Owsiak, Anna Dymna, Jerzy Buzek, Władysław Bartoszewski, Jolanta Kwaśniewska. Wśród osób zgłoszonych był też jeden wrocławianin — Stanisław Zagajewski. Zakres osób zgłoszonych przez studentów i uczniów był znacznie mniejszy i ograniczał się do tych, które zdominowały zestawienie odpowiedzi na to pytanie. Warto tylko wskazać, że wśród wskazanych przez uczniów był aktualny polityk — Janusz Korwin-Mikke oraz zabity w Iraku dziennikarz Waldemar Milewicz.

Następne dwa pytania były ściśle związane z sobą, ale zupełnie przeciwstawne, a dotyczyły znajomości i utożsamiania się z faktami i wydarzeniami z historii Polski, z których ankietowani są dumni lub których się wstydzą?

Wydarzenia, z których Polacy czują się szczególnie dumni ze swojej przeszłości związane są przede wszystkim z odzyskiwaniem tożsamości narodowej i wolności państwowej. Najwięcej wskazań dotyczyło przemian demokratycznych w Polsce po 1989 r. i obalenia komunizmu oraz odzyskania niepodległości w 1918 r. Uczucie szczególnej dumy wywołuje również pamięć o wyborze Karola Wojtyły na papieża oraz cały pontyfikat Jana Pawła II. Według seniorów, tym, co podsyca narodową dumę Polaków, jest również odwoływanie się do pamięci o powstaniu warszawskim, obrony Częstochowy i akcesja Polski do NATO. Warto zaznaczyć, że np. studenci WST (kierunek budownictwo) również często odwoływali się do historii wymieniając np. bitwę pod Grunwaldem, odsiecz Wiednia, obronę Westerplatte jako powody do dumy narodowej Polaków. W sposób niezwykle interesujący odpowiadali uczniowie ZSZA, wskazując zarówno fakty i wydarzenia historyczne, jak np. uchwalenie Konstytucji 3 Maja, walkę o swój język i ojczyznę, powstanie listopadowe i styczeniowe, obronę Wizny w 1939 r., jak i wydarzenia zupełnie współczesne, np. zburzenie muru berlińskiego, obrady Okrągłego Stołu i strajki robotników. Wśród uczniów był też pojedynczy głos o braku zdania w tej kwestii. Poczucie wstydu ma na ogół odmienne źródła niż odczuwanie dumy. Prawie co trzecia osoba deklarująca, że zdarza jej się odczuwać wstyd z powodu bycia Polakiem lub Polką, twierdząc, że najbardziej ją zawstydzają aktualne wydarzenia na polskiej scenie politycznej. Ankietowani wymieniają tu głównie afery polityczne (afery taśmowa,

afery Rywina) oraz brak tolerancji religijnej, politycznej i społecznej (studenci WST — budownictwo), częste powroty do katastrofy smoleńskiej, plaga samobójstw w Polsce (studenci WSHE — bezpieczeństwo narodowe) i obrady Okrągłego Stołu (uczniowie ZSZA). Źródłem wstydu dla części badanych jest szereg wydarzeń z przeszłości naszego kraju. Wśród seniorów wskazywano np. na brak pomocy dla powstańców Getta Warszawskiego, zajęcie Zaolzia w 1938 r., mordowanie żołnierzy AK i strzelanie do stoczniowców. W podobny sposób upatrywali źródła wstydu studenci WSHE (administracja) powołując się na przykłady z historii. Dla nich np. takim wydarzeniem była Targowica, wojny światowe i rozbiory Polski. Niemal w identyczny sposób potraktowali powyższe pytanie studenci WST (transport), którzy wymieniali zarówno wydarzenia współczesne — wyprzedaż firm, obecna władza, zły wizerunek Polaków za granicą, jak i wydarzenia historyczne — stan wojenny, prześladowania Żydów po II wojnie światowej i masakra robotników na Wybrzeżu.

Kolejne pytanie miało określić miejsce zamieszkania, z którym przede wszystkim ankietowani się identyfikują?

Największa liczba — 51 zdecydowanie wybrało Polskę jako ten poziom, z którym się najbardziej identyfikuje, a na drugim miejscu — 34 osoby, dla których miejsce zamieszkania jest najważniejsze. Gdyby jednak połączyć odpowiedzi w ujęciu regionalnym, czyli miejsce zamieszkania, „Małą Ojczyznę” i region to właśnie ten poziom byłby dominujący. Znikoma liczba „obywateli świata” i utożsamiania się z Europą może świadczyć o ogromnym przywiązaniu do określenia Ojczyzna i to bez względu na wiek, gdyż dotyczy zarówno seniorów, studentów jak i uczniów.

Kolejne z pytań zwracało się do ankietowanych o samookreślenie wyboru miejsca, gdyby istniała możliwość zmiany swojego miejsca zamieszkania.

Widoczna różnica wystąpiła we wskazaniach seniorów i studentów w porównaniu do uczniów ZSZA odnośnie zmiany swego miejsca zamieszkania. Ci pierwsi deklarowali w zdecydowanej większości przywiązanie do swego aktualnego miejsca zamieszkania, podczas gdy uczniowie wykazują dalej idącą łatwość zmiany swego adresu, preferując wyjazd poza obecną miejscowość, a nawet za granicę do kraju UE.

Odpowiedź na pytanie o to czym powinien charakteryzować się ktoś, kto określa się mianem patrioty lokalnego, była podana w jedenastu wymiarach i zadaniem ankietowanego było wskazanie ich hierarchii.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można stwierdzić, że występuje identyczna zbieżność w odniesieniu do rozumienia słowa patriota i patriota lokalny. Nie ma zasadniczych różnic pokoleniowych w ich identycznym rozumieniu, z jednym tylko wyjątkiem odnoszącym się do kupowania wyrobów regionalnych, gdyż uczniowie nie traktują tego procederu jako patriotyzmu lokalnego.

Dziesiąte pytanie dotyczyło wskazania, czy są jakieś szczególne cechy, które wyróżniają region zamieszkały przez respondentów spośród innych regionów Polski? Wśród analizowanych grup wystąpiła nieomal pełna zbieżność, gdyż zarówno wśród studentów jak i uczniów przeważały opinie negatywne, a tylko wśród słuchaczy KDUTW wystąpiła niewielka przewaga głosów na tak (16:14).

Następne pytanie było konsekwencją poprzedniego i dotyczyło wskazania konkretnych trzech cech, które ten region wyróżniają od innych. W tym przypadku seniorzy wykazywali się o wiele większą znajomością takich cech i z dużą łatwością je wymieniali w przeciwieństwie do innych badanych grup. Wskazywali np. tysiącletnią historię regionu, piękne Bulwary nad Wisłą we Włocławku, ziemię wysokiej klasy, znakomite położenie regionu, piękny Zalew Włocławski, dużo zieleni, lasów i jezior, piękna i specyficzna kultura ludowa, ale były też i krytyczne osądy dotyczące Włocławka i regionu, np. duże bezrobocie, zniszczone bezpowrotnie fabryki, brak pracy dla młodych ludzi. We wskazaniach studentów i uczniów podkreślano głównie walory przyrodnicze Włocławka i całego regionu Kujaw wyrażające się w pięknym położeniu nad brzegiem Wisły i dużą ilością jezior i lasów.

Pytanie dwunaste było skonstruowane tak, aby poznać jak bardzo badani utożsamiają się z własną miejscowością i regionem, w którym mieszkają.

Tabela 2. Tożsamość miejsca zamieszkania

Pytanie — czy wyjechałbym do innej miejscowości, gdybym miał taką możliwość	Słuchacze KDUTW	Studenci WSHE	Studenci WST	Uczniowie ZSzA
Tak, do innej miejscowości w moim regionie	6	2	9	1
Tak, do innego regionu w kraju	6	5	4	8
Tak, za granicę	2	22	19	14
Nie, nie wyjechałbym	13	13	–	2
Trudno powiedzieć	4	4	6	–

Źródło: obliczenia własne na podstawie badań.

Kolejne dwa pytania były znów ze sobą związane, a mianowicie dotyczyły najpierw wskazania czy ankietowany zna jakieś produkty lub potrawy lokalne, które wyróżniają ten region spośród innych regionów Polski, a następnie wskazania konkretnych przykładów takich produktów i potraw lokalnych. I znów wystąpiła różnica między seniorami i pozostałymi badanymi grupami. Zdecydowana większość słuchaczy KDUTW potwierdziła, że znają takie produkty lub potrawy i to w relacji 24:6, w pozostałych grupach przeważała nieznajomość takich marek. Wśród seniorów wskazywano np. kawę kujawską zbożową, pro-

dukty z Delecty, nawozy sztuczne z Anwilu, wrocławski ketchup i pomidory. W tych odpowiedziach dominowały potrawy, ale wskazywano także dodatkowo na fajans wrocławski, który znany był uprzednio w całej Polsce jako produkt regionalny.

W podobny sposób połączone kolejne dwa pytania dotyczyły wskazania najpierw odpowiedzi czy badany zna jakieś wydarzenie, postać lub święto, które wyróżniają region spośród innych regionów Polski, a następnie podanie ich przykładów w liczbie trzech. I znów powtórzyła się sytuacja jak poprzednio, gdyż większość seniorów potwierdziła znajomość takich wydarzeń (20:9), podczas gdy w innych grupach badani w większości wskazywali na niezajomość takich faktów.

Siedemnaste pytanie zawierało prośbę o wskazanie w jakim wydarzeniu związanym z danym regionem ankietowany uczestniczył osobiście w ostatnim okresie.

Tabela 3. Udział w lokalnych wydarzeniach

Pytanie	Słuchacze KDUTW	Studenci WSHE	Studenci WST	Uczniowie ZSzA
Uroczyste dni mojej miejscowości	21	33	20	13
Konferencja naukowa nt. historii regionu	7	1	–	1
Wydarzenie sportowo-turystyczne w regionie	8	10	11	7
Nadanie imienia ulicy, placówce w regionie	1	–	–	2
Odsłonięcie tablicy pamiątkowej w regionie	2	–	1	–
Inne wydarzenie	–	–	–	–
Nie uczestniczyłem w żadnym takim wydarzeniu	2	4	4	6
Nie było takich wydarzeń	–	4	5	–
Inne	1	1	3	1

Źródło: obliczenia własne na podstawie badań.

Podobnie jak w poprzednich pytaniach nie są zauważalne różnice pokoleniowe w uczestnictwie w wydarzeniach lokalnych. Zdecydowanie, w różnych grupach wiekowych preferowany jest udział w uroczystych dniach swojej miejscowości oraz wydarzeniach sportowo-rekreacyjnych.

Kolejne dwa pytania znów były ze sobą związane i dotyczyły wskazania potraw regionalnych, które ankietowani przygotowują, zwłaszcza podczas wizyt znajomych, gości, członków rodzin pochodzących z innych regionów Polski. I tym razem seniorzy wyróżnili się w sposób zdecydowany znajomością potraw

regionalnych stosunkiem głosów 25 do 7, podczas gdy studenci negowali ich znajomość, a uczniowie przyznawali się do ich nieznaności, co jest nawet naturalne, aż w wymiarze 6 do 18. Wśród potraw wymieniano przede wszystkim żurek kujawski i on dominował wśród wszystkich badanych, którzy wykazywali się taką znajomością. Ponadto seniorzy wskazywali także pyzy kujawskie, bigos, kapustę z grochem, czerninę, placek drożdżowy, pierogi z grzybami i kapustą, placki ziemniaczane, zacierki. W wielu przypadkach, zarówno w przypadku seniorów jak i studentów i uczniów podawano potrawy ogólnie znane, które są serwowane w całej Polsce. Za przykład niech posłuży potraktowanie jako potraw kujawskich np. golonka, śledzie po kaszubsku, kaczką z farszem z wątróbki, kurczak nadziewany itp.

W podobny sposób połączono kolejne dwa pytania z prośbą o wskazanie, czy są jakieś miejsca w rejonie zamieszkania badanych, które chętnie pokazują swoim znajomym, gościom, członkom rodzin pochodzących z innych regionów Polski podczas ich odwiedzin oraz wskazania trzech spośród nich. Tym razem seniorzy wspólnie ze studentami WSHE wykazali się pozytywnie dużą znajomością takich miejsc (KDUTW 30:2, studenci WSHE 32:10), podczas gdy w przypadku studentów WST i uczniów ZSzA przeważały odpowiedzi negatywne (studenci WST 15:24, uczniowie ZSzA 5:17). Wśród wskazań seniorów dominowały charakterystyczne miejsca dla Włocławka, jak np. Wisła, Bulwary i nowa Marina, punkt widokowy za Wisłą, katedra, Hala Mistrzów, Park Sienkiewicza i Park Łokietka, tama ze względu na miejsce zamordowania ks. J. Popiełuszki, ale były też miejsca poza Włocławkiem, jak np. Płowce, Ciecchinek, megality w Sarnowie i Wietrzychowicach, Licheń i skansen w Kłóbce. W wielu przypadkach miejsca te się pokrywały, a więc były traktowane jednakowo jako interesujące dla osób spoza regionu bez względu na wiek ich propagatora.

Pytanie dwudzieste drugie zawierało w sobie prośbę o odpowiedź, czy ankietowany sam siebie uważa za patriotę lokalnego i wskazywało z góry na cztery warianty.

Tabela 4. Samoocena patrioty lokalnego

Pytanie	Sluchacze KDUTW	Studenci WSHE	Studenci WST	Uczniowie ZSzA
Tak	19	27	16	6
Nie	–	6	4	1
Trudno jest mi ocenić	12	12	17	17
Inne	–	–	–	1

Źródło: obliczenia własne na podstawie badań.

Konsekwencją tego pytania była prośba w kolejnym o uzasadnienie w kilku zdaniach stwierdzenia, że badany jest patriotą lokalnym. Z analizy odpowiedzi wynika, że właśnie taka prośba nastęrczyła najwięcej trudności. Dotyczy to w szczególności studentów i uczniów, którzy oddawali kwestionariusz bez jakichkolwiek wpisów. Jedynie w przypadku seniorów znajduje się kilka takich uzasadnień. Warto je zacytować, gdyż pokazują sposób myślenia o patriotyzmie lokalnym. Oto one: „Urodziłam się tutaj, mieszkam cały czas, cała rodzina jest stąd, staram się obiektywnie, ale z miłością opowiadać o swoim regionie”, „Biorę udział w obchodach świąt i uroczystości lokalnych, uczęszczam na imprezy sportowe, biorę w nich udział amatorsko, propaguję region w Polsce i za granicą”, „Wywieszam flagi, biorę udział w obchodach i innych uroczystościach, pokazach kulinarnych, występach chórów, rajdach itp.”, „Spełniam każdy obowiązek obywatelski. Propaguję dorobek swego miasta i jestem obiektywny w ocenach ludzi, którzy mają wpływ na to co jest dobre i co jest złe”, „Uczestniczę w wyborach lokalnych i do parlamentu — popieram naszych przedstawicieli”, „Uczestnictwo w wydarzeniach Włocławka, w wyborach, spotkaniach, które wnoszą coś pożytecznego dla społeczności”.

Zestaw kolejnych pytań dotyczył udziału ankietowanych w wyborach samorządowych³. Pytanie 24 dotyczyło potwierdzenia samego udziału, zaś kolejne było prośbą o wskazanie na jakiego kandydata badany głosował. W przypadku tego pytania nie wystąpiły różnice w podejściu do wyborów, gdyż zarówno seniorzy jak i studenci w sposób zdecydowany potwierdzili swój udział (KDUTW — 81,25%, studenci WSHE — 73,3% i studenci WST — 54,76%). Uczniowie ZSZA ze względu na swój wiek nie uczestniczyli w tych wyborach.

Tabela 5. Udział w wyborach samorządowych

Pytanie	Słuchacze KDUTW	Studenci WSHE	Studenci WST	Uczniowie ZSZA
Głosowałem na kandydata z ogólnopolskiej listy partii politycznej	18	15	12	–
Głosowałem na kandydata z lokalnego komitetu wyborczego	11	16	12	–
Inne	3	5	2	–

Źródło: obliczenia własne na podstawie badań.

Podczas głosowania nie wystąpiły istotne różnice w wyborze kandydatów, na których głosowali seniorzy i studenci.

³ Badanie ankietowe odbywało się w miesiącach czerwcu i lipcu 2014 r., więc odpowiedzi dotyczyły wyborów w 2010 r.

Pytanie dwudzieste szóste dotyczyło podania przyczyny, jeśli ktoś z badanych nie brał udziału w wyborach. Jedną z przyczyn nieobecności był brak zaufania do polityków, także samorządowych; na taką odpowiedź zdecydowało się 4 seniorów oraz 5 studentów, w tym 4 z WST. Inni badani wybrali drugi wariant, a mianowicie: nie było takiego kandydata, na którego chciałbym głosować — taką przyczynę podało 5 seniorów oraz 11 studentów, w tym 7 z WST.

Podsumowanie

Z dokładnej analizy podanych powyżej wyników badań wynika, że współczesny patriotyzm ma dzisiaj wiele znaczeń i tak naprawdę odbierany jest przez każdego z osobna w indywidualny sposób. Każdy człowiek niezależnie od wieku, płci, poziomu wykształcenia i statusu zawodowego ma swój własny, wykreowany wizerunek tej wartości⁴. Należy zaznaczyć, że na przestrzeni czasu kryteria patriotyzmu ulegały radykalnym przeobrażeniom. W dawnych czasach patriotą był niewątpliwie człowiek biorący udział w walkach w obronie ojczyzny, często łączone to było z wiarą chrześcijańską⁵. W czasach nowożytnej historii Polski patriotyzm wyrażany był udziałem w powstaniach narodowych i odbudową państwa przez pracę organiczną lub pracę u podstaw. W okresie okupacji hitlerowskiej młodzi polscy patrioci organizowali akcje sabotażowe i prowadzili działania zbrojne. W dzisiejszych czasach na szczęście nie ma zapotrzebowania na zakładanie nielegalnych formacji do wyrażenia swojej miłości do ojczyzny. Powstaje pytanie, czym w dzisiejszych czasach powinien charakteryzować się polski patriota i czy występuje zróżnicowanie pokoleniowe? Z wyników badań autora wynika, że patriotyzm dziś to dla jednych miłość do Ojczyzny, dla innych narodowa historia, tolerancja do innych narodów, poszanowanie rocznic i znajomość historii, jeszcze dla innych, że to tradycja i wiara katolicka. Odnosząc się do bezpośredniego znaczenia słowa patriotyzm, to po prostu umiłowanie własnej ojczyzny, w znaczeniu szerszym, globalnym, ale także tej małej ojczyzny, czyli najbliższego otoczenia, dzielnicy, ulicy. I tutaj trzeba przyznać, że patriotyzm bywa współcześnie wielowymiarowy. Nie można go jednoznacznie zasufladkować i podać jego definicji. Takie rozumienie patriotyzmu łączącego w sobie i tradycję, i teraźniejszość jest charakterystyczne dla zróżnicowanego wspólną przeszłością wielopokoleniowego społeczeństwa. Nie można w pełni zgodzić się z twierdzeniem, że pa-

⁴ *Czas patriotów*, „Gazeta Wyborcza” z 31.05.2010 r.

⁵ *Czy patriotyzm to zakurzone i bezużyteczne pojęcie?*, „Niedziela Ogólnopolska”, nr 45/2007, s. 24.

triotyzm dziś dla młodego pokolenia jest czymś innym niż dla pokolenia starszego, które jeszcze żyło w czasach II wojny światowej. Niesłuszny, w świetle badań autora jest pogląd, że obecnie patriotyzm jest dosyć zapomnianym pojęciem, którego zasad większość społeczeństwa nie przestrzega. Często wyrażany jest pogląd, że obecnie niewielu ludzi obchodzą święta i rocznice narodowe, gdyż zależy im głównie na zdobywaniu pieniędzy i wówczas patriotyzm prawie całkowicie zanika. Ludzi nie interesuje kraj, w którym żyją, lecz cele materialne. Ważne są tylko prawa wynikające z bycia obywatelem kraju. Sprawy państwa większości nie interesują. Wyniki badań wskazują jednak, że młodzież traktuje dziś coraz częściej swoją małą i większą ojczyznę zdecydowanie bardziej w sposób popkulturowy. Deklarują w sposób oczywisty, że kochają Polskę, ale wyrażają te uczucia w zupełnie odmienny sposób niż przed dziesięcioleciem. Identyfikują się na przykład ze swoimi sportowymi idolami, z zespołami reprezentującymi nasz kraj w rozgrywkach międzynarodowych, dopingują kadrę narodową.

Rezultaty badań potwierdzają, że poczucie patriotyzmu jest wśród Polaków duże i to też jest niezwykle istotne. Silne poczucie dumy narodowej częściej jest jednak typowe dla osób starszych niż młodych. Warto zauważyć, iż różnice w deklaracjach nie są zbyt wielkie i sprowadzają się głównie do intensywności deklarowanych odczuć — młodzi częściej stwierdzają, że czują się dość dumni z tego, że są Polakami, podczas gdy starsi częściej są z tego powodu bardzo dumni. Dumę ze swojej polskości częściej deklarują osoby słabiej wykształcone niż respondenci legitymujący się wyższym wykształceniem. Poczucie dumy narodowej łączy się również z silniejszą religijnością, a także z prawicowymi poglądami politycznymi. Mocniej jest akcentowane przez mieszkańców wsi i małych miast.

Wyniki badań pokazują również podział klasycznego wyobrażenia patriotyzmu na dwie kategorie: patriotyzm historyczny i militarny przejawiający się w działaniach zbrojnych w walce o niepodległość kraju, który należy do tradycji. Jednak nie jest to ta wizja, którą należy promować, gdyż nie ma ona do czego zachęcać. W obecnych czasach młodzi ludzie nie będą ginęli za ojczyznę, gdyż nasz kraj cieszy się niepodległością. Ważniejsza jest obecnie ta druga kategoria patriotyzmu — taki patriotyzm, który po prostu wyraża się w postawach obywatelskich poprzez regularne płacenie podatków i umiejętnie korzystanie z różnego rodzaju praw, przywilejów, obowiązków, które jako obywatele mamy⁶. W tej kategorii powinna być też promocja postaw proeuropejskich.

Na zakończenie należy ponowić pytanie: Czym jest patriotyzm we współczesnej Polsce? Odpowiedź jest wspólna dla ludzi starszych i młodego pokolenia: patriotyzm zawsze, niezależnie od sytuacji, jest oddaniem się ojczyźnie.

⁶ A. Stelmasiak, *Patriotyzm — wczoraj, dziś i jutro*, „Civitas Christiana”. Miesięcznik Katolickiego Stowarzyszenia „Civitas Christiana”, nr 11/2008.

Aby obecnie móc powiedzieć o sobie, że jest się patriotą, należy działać dla dobra tej ojczyzny. Patriotą winien wykazywać się czymś więcej niż tylko ponoszeniem ciężarów i świadczeń publicznych zapisanych w aktach prawnych. Patriotą musi w stosunku do swojej ojczyzny wykazać się działaniami dobrowolnymi, które służą jej dobru. Winien też aktywnie uczestniczyć w życiu publicznym poprzez choćby korzystanie ze swojego czynnego lub z biernego prawa wyborczego.

Podsumowaniem niniejszych badań niech będzie stwierdzenie, że każde pokolenie ma prawo i powinność, żeby mówić o patriotyzmie własnym językiem i odczuwać go po swojemu.

Streszczenie

Kryteria patriotyzmu na przestrzeni czasu ulegały radykalnym przeobrażeniom. W dawnych czasach patriotą był człowiek biorący udział w walkach w obronie ojczyzny, często łączone to było z wiarą chrześcijańską⁷. W czasach nowożytnej historii Polski patriotyzm wyrażany był udziałem w powstaniach narodowych i odbudową państwa przez pracę organiczną lub pracę u podstaw. W okresie okupacji hitlerowskiej młodzi polscy patrioci organizowali akcje sabotażowe i prowadzili działania zbrojne. W dzisiejszych czasach na szczęście nie ma potrzeby walki zbrojnej dla wyrażenia swojej miłości do ojczyzny. Czym więc, w dzisiejszych czasach, powinien charakteryzować się polski patriota i czy występuje zróżnicowanie pokoleniowe? Z rezultatów badań autora wynika, że patriotyzm dziś to dla jednych miłość do Ojczyzny, dla innych naroduwa historia, tolerancja do innych narodów, poszanowanie rocznic i znajomość historii, jeszcze dla innych to tradycja i wiara katolicka. Odnosząc się do bezpośredniego znaczenia słowa patriotyzm, to po prostu umiłowanie własnej ojczyzny, w znaczeniu szerszym, globalnym, ale także tej małej ojczyzny, czyli najbliższego otoczenia, dzielnicy, ulicy.

Summary

Patriotism criteria over time underwent a radical transformation. In ancient times, a patriot was a man who took part in the fighting in defense of the homeland, it was often combined with the Christian faith. In times of modern history of Poland, patriotism was expressed in participation in the national uprisings and rebuilding the state by organic work or grassroots work. During the Nazi occupation, young Polish patriots organized sabotage and conducted military operations. Today, fortunately, there is no need for an armed struggle to express their love for their homeland. What, then, in this day and age should have a Polish patriot and that there is a generational diversity? The results of my research shows that patriotism today is for some love for the Fatherland, for others the love of national history, tolerance of other nations, respect for anniversaries and knowledge of history, yet for others, it is a tradition and Catholic faith. Referring to the direct meaning of the word patriotism, it is just the love of one's native country, both in terms of the wider scale, but also this small country, which is the immediate environment and the neighborhood street.

⁷ Czy patriotyzm to zakurzone i bezużyteczne pojęcie?, „Niedziela Ogólnopolska”, nr 45/2007, s. 24.

Adam Gawroński

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

ETAPY ROZWOJOWE CZŁOWIEKA DOROSŁEGO Z WYSZCZEGÓLNIENIEM OKRESU STAROŚCI

Słowa kluczowe: rozwój człowieka; etapy rozwoju; dorosłość; starość; starzenie się.

STAGES OF DEVELOPMENT OF ADULT WITH EMPHASIS OF ELDERLY PERIOD

Key words: human development; stages of development; adulthood; elder age; aging.

Wprowadzenie (w kontekście ogólnego pojęcia rozwoju człowieka)

Rozwój człowieka jest pojęciem bardzo złożonym, które narodziło się na gruncie filozofii. Jako pierwszy zwrócił na nie uwagę Arystoteles. Ujmował on rozwój „jako proces nadawania materii formy, a więc jako zmianę zmierzającą w określonym kierunku, zmianę celową, polegającą na przechodzeniu od form niższych do wyższych”¹. Tak więc problematyka szczeblowości rozwojowej człowieka, podejmowana była już w starożytności. Uczni chińscy dzielili wówczas ludzkie życie na siedem etapów, przy czym aż sześć z nich odnosiło się do dorosłości. Każdy z wyjątkiem młodości i starości obejmował dziesięcioletni okres życia. Zaliczały się do nich: 1) młodość (do 20 r.ż.); 2) wiek zawierania małżeństw (do 30 r.ż.); 3) wiek pełnienia urzędów społecznych (do 40 r.ż.); 4) wiek poznawania własnych błędów (do 50 r.ż.); 5) końcowy okres twórczego życia (do 60 r.ż.); 6) wiek upragniony (do 70 r.ż.); 7) starość (od 70 r.ż.)². Ciekawostką jest, że bardzo wymownie określany „wiek upragniony”, był etapem, który osiągnęli nieliczni obywatele.

¹ Cyt. za: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2000, s. 45.

² E. Rosset, *Proces starzenia się ludności. Stadium demograficzne*, Warszawa 1959, s. 31.

Podążając szlakiem starożytnej historii, można jeszcze wskazać na podział życia dokonany przez greckiego uczonego — Pitagorasa, który analogi doszukiwał się w odniesieniu do pór roku. Wyzначył odpowiednio następujące dwudziestoletnie etapy: 1) okres stawania się człowiekiem (0–20 lat); 2) człowiek młody (20–40 lat); 3) człowiek w pełni (40–60 lat); 4) człowiek stary (60–80 lat). Biorąc pod uwagę współczesne modele rozwoju, w rozumieniu Pitagorasa człowiek wchodził w dorosłość bardzo późno, natomiast starość osiągał stosunkowo wcześniej.

Współcześnie rozwój człowieka rozpatrywać można w ramach wielu nauk szczegółowych — biologii, geologii, socjologii, historii czy też antropologii. Dla nas jednak podstawowymi i wzajemnie przenikającymi się kategoriami naukowymi są dyscypliny psychologiczno-pedagogiczne, uwzględniające procesy zachowawczo-społeczne. Obecnie w tej materii naukowej wyróżnić możemy bardzo wielu znaczących teoretyków, rozmaicie definiujących ten proces. W efekcie czego, w kontekście literatury przedmiotu szczegółowej możemy mówić o rozwoju psychicznym, społecznym, zawodowym, osobowym, czy też moralnym itp. W zamierzeniu tego opracowania nie jest jednak rozstrzyganie kwestii interpretacyjnych, tylko rozpatrzenie rozwoju człowieka ze względu na występujące w nim charakterystyczne okresy i fazy, przyjmując, iż „okres” jest pojęciem szerszym i nadrzędnym. Skupiając się na gruncie dorosłości, można jedynie wskazać na ujęcie W. Pomykały, który określa rozwój jako „wzrost zdolności rozumienia przez jednostkę swego otoczenia i ustosunkowanie się do niego oraz podtrzymywania lub zmieniania dotychczasowych właściwości jego otoczenia”³. W takim odniesieniu rozwój człowieka dorosłego posiada następujące wymiary: biologiczny, psychiczny, społeczny, rodzinny, zawodowy, edukacyjny, moralny, aksjologiczny itp.

Początkowo sfera zainteresowań psychologów nie obejmowała interesującej nas płaszczyzny andragogicznej. Najwięksi ówcześni teoretycy rozwoju — Z. Freud i J. Piaget — głównie skupiali się na dzieciństwie, przy czym ostatnim zasadniczym okresem w rozwoju człowieka, był okres dorastania⁴. Jako pierwszy poza te ramy wykroczył C.G. Jung, przyglądając się wnikliwiej fazie życia, następującej po osiągnięciu przez jednostkę pełnej dojrzałości psychicznej. Uważał, iż pomimo jak to określał — „schodzenia w dolinę śmierci” — życie człowieka może się bogacić i dopełniać. Będący pod silnym wpływem teorii Z. Freuda i C.G. Junga — E.H. Erikson jako pierwszy wyodrębnił i opisał etapy już w odniesieniu do rozwoju całożyciowego. Wprowadzając termin „bieg życia”, wskazał na specyfikę każdego z wyróżnionych okresów. Przy czym każde stadium w rozwoju utożsamia z jakimś wewnętrznym kryzysem

³ W. Pomykało, *Dorośli. Problemy rozwoju*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 123.

⁴ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2001, s. 129.

lub też problemem moralnym, któremu jednostka musi stawić czoła i rozwiązać. Podążający tym samym torem — D.L. Levinson, dokonał podobnego podziału, wskazując na pojęcie „cyklu życia ludzkiego”⁵. On z kolei swoją uwagę skupił na aktywności człowieka, wyrażającej się w kontaktach z ludźmi, instytucjami, środowiskiem i wartościami. Jeszcze innym znanym autorem w tej dziedzinie jest R. Havighurst, piszący o zadaniach rozwojowych, realizowanych w poszczególnych fazach życia, których spełnienie prowadzi do sukcesu i podejmowania dalszych wyzwań. Wszyscy oni, choć kierując się odmiennymi kryteriami i wyznacznikami, zgodnie podzielili okres dorosłości na trzy okresy: 1) wczesną dorosłość; 2) średnią dorosłość – wiek średni; 3) późną dorosłość — starość. Klasyfikacja ta jest współcześnie bardzo popularna i przeważająca, natomiast uwarunkowania przedstawiane przez autorów, często spotykane w literaturze psychologiczno-pedagogicznej⁶.

Człowiek dorosły i jego aktywność w różnych etapach życiowych

Jak do tej pory jednak nie ustalono jednoznacznych granic dorosłości. Jedynie z ustawowego punktu widzenia jej wyznacznikiem jest osiemnasty rok życia i związane z nim uprawnienie do posiadania dowodu osobistego. Natomiast w odniesieniu do świata nauki, cech dorosłości upatruje się bardziej w dynamicznej strukturze życia, która jest sferą indywidualną dla każdej jednostki. Według E. Gurby „dorosłością określamy tę fazę życia, w którą wkracza człowiek po gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji, oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych z zakładaniem własnej rodziny, rodzeniem i wychowywaniem dzieci, podejmowaniem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a przede wszystkim autonomicznym kierowaniu własnym życiem”⁷. Ujęcie to umiejscawia człowieka dorosłego w konkretnych obszarach społecznych. Natomiast ujęcie W. Szewczuka, dla którego „człowiek dorosły jest sam odpowiedzialny za siebie, jest sam podmiotem działalności produkcyjnej, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi się parać z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada

⁵ A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 1995, s. 53–54.

⁶ Z. Pietrasiński, *Rozwój dorosłych*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1996, s. 21–35; A. Birch, T. Malim, *Psychologia...*, s. 132; M. Przetaczniak-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia...*, s. 69; B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, Warszawa 2000, s. 202–288.

⁷ E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, [w:] (red.) B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia...*, s. 203.

wobec społeczeństwa za swoją działalność”⁸, bardziej odnosi się do jego indywidualnej strefy osobowej nacechowanej odpowiedzialnością. W tym sensie bardzo istotna jest umiejętność kierowania własnym rozwojem, która — według Z. Pietrasińskiego — oznacza „wszelkie świadome wysiłki danego człowieka, które przyczyniają się do korzystniejszego ukształtowania jego osobowości, drogi życiowej, dorobku kariery”⁹. Kierowanie własnym rozwojem wyraża się zdolnością do podejmowania właściwych i odpowiedzialnych decyzji w aspekcie własnego życia, a także skłonnością do podejmowania różnorodnych form aktywności w sytuacjach rodzinnych, zawodowych i społecznych.

Wczesna dorosłość

Samo „wchodzenie w wiek dorosły — jak pisze M. Matuszewska — wiąże się z zasadniczą zmianą czynników rozwoju. O ile we wcześniejszych okresach ważne były czynniki biologiczne i środowiskowe, o tyle w dorosłości szczególnie istotna jest aktywność samej jednostki”¹⁰. W ujęciu E.H. Eriksona okres wczesnej dorosłości wyznacza przestrzeń wiekowa 20–30 lat, kiedy człowiek poszukuje bliskich i trwałych związków, partnerstwa i afiliacji, a także przygotowuje się do ukształtowania w sobie siły w celu wywiązania się z obranych zobowiązań. W tym etapie na przeciwległych biegunach znajdują się intymność, związana z miłością i oddaniem oraz samotność, czyli nieumiejętność przeżywania uczuć. Według E.H. Eriksona pomyślny rozwój w tej fazie uzależniony jest zatem od moralno-uczuciowego stopnia zaangażowania w relacje z najbliższymi.

D.L. Levinson w swoim modelu, odnoszącym się przede wszystkim do płci męskiej, wyodrębnił dodatkowo pewne podetapy: 1) wkraczanie we wczesną dorosłość (17–22 r.ż.); 2) debiut w świecie dorosłych (22–28 r.ż.); 3) wkraczanie w lata trzydzieste (28–33 r.ż.); 4) stabilizacja (32–40 r.ż.); 5) wkraczanie w wiek średni (40–45 r.ż.). Fazę poprzedzającą stabilizację określił D.L. Levinson „fazą nowicjatu w świecie dorosłych”, z którą wiąże się podjęcie pierwszej pracy zawodowej, założenie rodziny oraz szersze uczestniczenie w życiu społecznym. Natomiast „pełną dorosłość” miały osiągać mężczyźni pomiędzy 30.–35. rokiem życia, kiedy jego struktura osobowa w końcu przystosowuje się do świata dorosłych. Innym kluczowym aspektem we wczesnej dorosłości jest, według

⁸ W. S z e w c z u k, *Psychologia człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1962, s. 48.

⁹ Z. P i e t r a s i ń s k i, *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1973, s. 3.

¹⁰ M. M a t u s z e w s k a, *Funkcjonowanie w rolach rodzicielskich jako źródło rozwoju młodych dorosłych*, [w:] B. H a r w a s - N a p i e r a ł a (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Poznań 2003, s. 26.

D.L. Levinsona, posiadanie „mentora” (np. zwierzchnika, nauczyciela), będącego autorytetem i nominalnym wzorcem osobowości.

R. Havighurst fazę wczesnej dorosłości osadził w zakresie wiekowym 18–35 lat, przewidując przy tym następujące dla człowieka zadania: 1) wybór małżonka (-i); 2) uczenie się współżycia z małżonką (-iem); 3) założenie rodziny; 4) wychowywanie dzieci; 5) prowadzenie domu; 6) rozpoczęcie pracy zawodowej; 7) przyjmowanie odpowiedzialności obywatelskiej; 8) znalezienie pokrewnej grupy społecznej.

Można zauważyć, że wczesna dorosłość ze względu na podejmowane role życiowe, wiąże się ze stresem, a także licznymi konfliktami wewnętrznymi, wynikającymi ze ścierania się młodzieńczych aspiracji z wymaganiami życia dorosłego. Kluczową sprawą w tym okresie jest zatem pogodzenie się z wymaganiami otoczenia, które niejednokrotnie wymusza drastyczne zmiany, takie jak chociażby zmiana miejsca zamieszkania, czy też już nie samo podjęcie pierwszej pracy, ale jej zmiana. Na tym etapie kształtuje się odpowiedzialny stosunek do życia w kontekście powinności rodzinnych, zawodowych i społecznych.

Średnia dorosłość — wiek średni

Dla E.H. Eriksona na etapie średniej dorosłości, zamykającym się w okresie 40.–64. roku życia, człowiek poszukuje dla siebie adekwatnych form autokreacji i twórczości. Rodzi się również obawa, że wszystko co dotychczas osiągnął może zostać utracone. W tym kontekście występuje relacja produktywność–stagnacja. Pomyślnie działanie wiąże się więc ze zdolnością okazywania najbliższemu miłości i opieki oraz kształtowaniem się troski o pracę i dom. Zaprzeczeniem jest natomiast nadmierne skupianie się na własnej osobie.

D.L. Levinson wyszczególnił następujące fazy średniej dorosłości: 1) wkraczanie w wiek średni (40.–45. r.ż.); 2) początek wieku średniego (45.–50. r.ż.); 3) wkraczanie w lata pięćdziesiąte (50.–55. r.ż.); 4) kulminacja wieku średniego (55.–60. r.ż.); 5) wkraczanie w późną dorosłość (60.–65. r.ż.). Na tej płaszczyźnie D.L. Levinson dopatrywał się kryzysu kariery zawodowej, u podstaw którego leży rozbieżność między pracą wykonywaną a pożądaną. W efekcie niejednokrotnie dochodzi do przekwalifikowania bądź wypalenia zawodowego. Kluczowym aspektem dla D.L. Levinsona w tym okresie jest utrwalenie własnych zainteresowań, celów oraz podstawowych dziedzin aktywności.

R. Havighurst etap średniej dorosłości umiejscawia w okresie 36–60 lat, wysuwając na pierwszy plan następujące zadania: 1) wspomaganie dorastających dzieci tak, aby stawali się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi ludźmi

dorośli; 2) osiągnięcie dojrzałej odpowiedzialności społecznej i obywatelskiej; 3) uzyskanie i utrzymywanie zadowalającej sprawności w pracy zawodowej; 4) wypełnienie wolnego czasu zajęciami typowymi dla ludzi dorosłych; 5) traktowanie małżonka (-i) jako osoby; 6) akceptowanie i dostosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego; 7) przystosowanie do starzenia się rodziców.

Zestawiwszy wspólnie powyższe trzy koncepcje, można zauważyć, że wraz z osiągnięciem wieku średniego, wymagania jakim musi sprostać człowiek, stają się coraz większe. Jego troska rozszerza się na osoby spoza ścisłego kręgu rodzinnego, wyznaczonego przez partnera i dzieci, bowiem zachodzi potrzeba zadbania o egzystencję rodziców osiagających wiek podeszły. Szerokiemu zakresowi odpowiedzialności towarzyszy swoista presja otoczenia, będąca jedną z przyczyn „kryzysu wieku średniego”, który lokuje się najczęściej między 40. a 50. rokiem życia. Inne jego przyczyny to menopauza u kobiet, czy też efekt „opuszczonego gniazda” i związana z nim pustka, która często pozostaje po opuszczeniu domu przez dzieci. Kryzys wieku średniego, to także refleksje i podsumowania dotychczasowych osiągnięć. Istotą działania człowieka spełnionego jest zatem ich podtrzymanie i wyznaczenie nowych celów. Z kolei dla osób wartościujących swoje dokonania w kategoriach negatywnych, często jest to ostateczny dzwonek do zmiany, bądź pogodzenia się z własną sytuacją rodzinną, zawodową i społeczną.

Późna dorosłość — starość

Późna dorosłość, czyli starość, coraz częściej określana jest mianem wieku senioralnego. O ile powszechnie funkcjonujące w literaturze pojęcie starości nie ma wydźwięku pejoratywnego, o tyle pojęcie człowieka starego współcześnie bywa zastępowane zwrotem „senior”, który o wiele lepiej się kojarzy. R. Brzezińska pisze: „Jest coś szlachetnego w brzmieniu słowa *senior*. Wyczuwa się w nim dostojeństwo, powagę, autorytet doświadczenia, pobrzmiwa nutka życiowej mądrości i wielopokoleniowej historii”¹¹.

W rozumieniu E.H. Eriksona późną dorosłość człowiek osiąga w 65. roku życia. Podobnie jak w poprzednim okresie, jednostka dokonuje bilansu swoich osiągnięć, ale już w szerszej perspektywie. Wynikiem tej moralnej samooceny jest według E.H. Eriksona integracja lub rozpacz. Zatem poczucie zadowolenia i satysfakcji z własnego życia, a w efekcie akceptacja śmierci, bądź żal z powodu popełnionych błędów i niewykorzystanych szans, potęgający lęk.

¹¹ R. Brzezińska, *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, Włocławek 2014.

Stadia późnej dorosłości nie zostały bliżej przeanalizowane przez D.L. Levinsona, mimo to jednak w literaturze nie brakuje propozycji w tym zakresie. D.B. Bromley wyróżnia następujące etapy starości: 1) przedemerytalny (60.–65. r.ż.); 2) emerytalny (65.–70. r.ż.); 3) starczy (po 70. r.ż.). Z. Falicki z kolei wyodrębnił: 1) wiek podeszły (60.–74. r.ż.); 2) wiek starczy (75.–89. r.ż.); 3) długowieczność (po 90. r.ż.)¹². Klasyfikacja ta w szerokim stopniu pokrywa się z ujęciem Światowej Organizacji Zdrowia, które zostanie ukazane w dalszej części opracowania.

Według R. Havighursta późna dorosłość, zaczynająca się po 60. roku życia, stawia przed człowiekiem następujące wymagania: 1) przystosowanie się do spadku sił fizycznych; 2) przystosowanie się do emerytury i zmniejszonych dochodów; 3) pogodzenie się ze śmiercią współmałżonka (-i); 4) utrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi w swoim wieku; 5) przyjmowanie i dostosowywanie się do zmiennych ról społecznych; 6) urządzenie w sposób dogodny fizycznych warunków bytu.

W powszechnym odczuciu, okres późnej dorosłości głównie kojarzy się z wiekiem emerytalnym i spoczynkiem zawodowym. Ciekawą koncepcję w odniesieniu do niniejszego stanu rzeczy zaproponował R.C. Atchley, ukazując w kontekście rozwoju, etapy przejścia na emeryturę. Wyszczególnił następujące fazy: 1) oddalona w czasie — kiedy człowiek nie myśli o emeryturze; 2) przedemerytalna — kiedy emerytura staje się przedmiotem planów; 3) miesiąca miodowego — kiedy emerytura staje się faktem i źródłem przyjemności; 4) rozczarowania — kiedy formy spędzania czasu wolnego nie przynoszą satysfakcji; 5) zmiany kierunku — kiedy człowiek poszukuje alternatywnych rozwiązań; 6) stabilizacji — kiedy jednostka w pełni przystosowuje się do roli emeryta; 7) końcowa — kiedy człowieka ograniczają czynniki zdrowotne, albo też podejmuje pracę na nowo¹³. Można dostrzec, iż nie wszystkie fazy muszą zachodzić w przedstawionej kolejności, jak również występować w życiu człowieka w ogóle. Nieuniknionym i jednocześnie finalnym kryterium starości jest śmierć. Zgodnie z ujęciem E. Kübler-Ross, wyróżnić można pięć stadiów procesu umierania, które poniekąd mogą posłużyć za kontynuację powyższej koncepcji: 1) zaprzeczanie; 2) gniew; 3) targowanie się ze Stwórcą; 4) depresja; 5) akceptacja¹⁴.

Konkludując, starość wiąże się przede wszystkim ze spadkiem fizjologicznej wydajności organizmu, a zatem jak twierdzi za E. Rossetem Z. Wiatrowski „obniżeniem funkcji życiowych i szeregiem morfologicznych zmian w poszczególnych układach i narządach”¹⁵. W okresie tym coraz częściej zaczyna pojawiać

¹² Z. Pietrasiński, *Rozwój...*, s. 29.

¹³ A. Birch, T. Malim, *Psychologia...*, s. 151–153.

¹⁴ Tamże, s. 154–155.

¹⁵ Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 26.

się smutek z powodu śmierci senioralnych rówieśników. Radością natomiast staje się głębsze wejście w rolę dziadka lub babci i na swój sposób powtórne przeżywanie macierzyństwa. Z kolei w momencie przejścia na emeryturę bardzo istotnym problemem staje się wypełnienie nadmiaru czasu wolnego.

Proces starzenia się i starość w kontekście wyznaczników etapowo-rozwojowych

Różne są modele indywidualnego rozwoju człowieka dorosłego, a także towarzyszące im punkty odniesienia. Można także zauważyć zachodzące pewne rozbieżności w interpretacji ram czasowych, wyznaczających poszczególne okresy i fazy rozwoju. Ponadto klasycy — E.H. Erikson, D.L. Levinson, R. Havighurst — jednolicie traktują późną dorosłość i starość, co z perspektywy andragogiki — rozpatrującej te procesy odrębnie — może być pewnym uchybieniem. Takie podejście wydaje się również być zbyt ogólnikowe, zważywszy na fakt, iż przyjmując za początek późnej dorosłości (w tym sensie równorzędnej starości) 60–65 lat, automatycznie wkraczamy czasem nawet na kilkudziesięcioletni obszar życiowy. Uszczegółowieniem na tym polu może być propozycja Z. Wiatrowskiego, który z perspektywy andragogiki wyróżnia, zarówno okres późnej dorosłości, jak i starości, określając przy tym następujące fazy i odpowiednie przedziały wiekowe:

A) okres dorosłości:

- 1) faza wczesnej dorosłości — od 17.–21. do 33. r.ż.,
- 2) faza średniej dorosłości — od 33. do 50. r.ż.,
- 3) faza późnej dorosłości — od 50. do 60.–65. r.ż.¹⁶

B) okres starości (w odniesieniu do Światowej Organizacji Zdrowia):

- 1) wiek podeszły — od 60. do 75. r.ż.,
- 2) wiek starczy — od 75. do 90. r.ż.,
- 3) wiek sędziwy — po 90. r.ż.¹⁷

Powyższa propozycja stanowi pewne uporządkowanie. Dominujące w psychologii rozwojowej okresy — wczesna, średnia i późna dorosłość, w kategoriach andragogiki przechodzą w fazy, natomiast okresami nadrzędnymi i tym samym akcentującymi jej przedmiot badań, stają się dorosłość rozumiana ogólnie oraz starość. W takim zestawieniu możemy odnaleźć ogólne czynniki charakterystyczne dla danej fazy okresu dorosłości: wczesna dorosłość — podjęcie pracy i założenie rodziny; średnia dorosłość — „kryzys wieku średniego” i utrzyma-

¹⁶ Tamże, s. 119.

¹⁷ Tamże, s. 26–27.

nie kompetencji społeczno-zawodowych; późna dorosłość — spadek kompetencji społeczno-zawodowych i wchodzenie w wiek emerytalny. W przypadku okresu starości, rzecz wydaje się być bardziej złożona z racji wieku emerytalnego i tym samym pogłębiania się relacji „człowiek–czas wolny”, która w tym przypadku przyjmuje wymiar wielodyscyplinarny, oparty przede wszystkim o zamierzenia edukacji bezinteresownej. Analizie okresu starości bardziej odpowiadają zatem metody indywidualnych przypadków, przy czym według Z. Wiatrowskiego powinien być on rozpatrywany przynajmniej z trzech punktów widzenia:

- liczby przeżytych lat (co prowadzi do wieku metrykalnego),
- zmian biologicznych w organizmie (co prowadzi do wieku biologicznego),
- zmian psychicznych (co prowadzi do wieku psychologicznego)¹⁸.

Ten sam autor, tytułem dopełnienia, wskazuje dodatkowo na następujące czynniki: stan zdrowia, stan sprawności intelektualnej, stan i kierunek zmian w osobowości osób starych oraz stan powiązań rodzinnych i społecznych. Ponadto — jak wskazuje Z. Wiatrowski — czynnikiem dopełniającym w rozpatrywaniu starości (tudzież procesu starzenia się), może być analiza aktywności człowieka starego¹⁹. O ile bowiem — według W. Szewczuka — dominującą formą aktywności i jednocześnie określającą człowieka dorosłego, jest praca, natomiast starość to generalnie wypoczynek²⁰. Według Z. Wiatrowskiego „w strukturze zmian odnoszących się do starości widać wyraźniej, niż w strukturze zmian właściwych wcześniejszym okresom rozwojowym, rolę czynników pozanormatywnych, a wśród nich szczególnie rolę samego podmiotu”²¹. Niewątpliwie więc pomyślnym wyznacznikiem przeżywania starości jest wielowymiarowa aktywność jednostki. Przyjmuje się bowiem, że „aktywność warunkuje zaspokojenie wszystkich potrzeb człowieka, zarówno biologicznych, jak społecznych i kulturalnych. Jest warunkiem odgrywania ról społecznych, funkcjonowania w grupie i ogólnie bycia w społeczeństwie. Natomiast brak aktywności może powodować utratę akceptacji ze strony otoczenia, a w konsekwencji samotność”²². Niemniej jednak, osiągnięcie wieku emerytalnego wcale nie musi być równoznaczne z siedzeniem w domu, z nudą i uczuciem bezradności oraz zniechęcenia²³. Obecnie z instytucjonalnego punktu widzenia do najpopularniejszych ofert aktywizujących osoby starsze, zaliczyć możemy:

— Uniwersytety Trzeciego Wieku prowadzące działalność edukacyjną, kulturalną, społeczną i opiekuńczą, które sprawiają, że ludzie starsi chcą

¹⁸ Tamże, s. 27.

¹⁹ Tamże.

²⁰ W. Szewczuk, *Psychologia...*, s. 88.

²¹ Z. Wiatrowski, *Dorastanie...*, s. 28.

²² B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dziegielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 161.

²³ Obserwatorium Integracji Społecznej w Rzeszowie, *Diagnoza systemu pomocy i wsparcia osób starszych, a potrzeby seniorów w województwie podkarpackim*, Rzeszów 2012, s. 4.

się ze sobą spotykać i przebywać, chcą sobie wzajemnie pomagać, służyć bogatym doświadczeniem zawodowym i życiowym;

— kluby seniora, w ramach których osoby w starszym wieku mogą ciekawie i aktywnie spędzać czas organizując wyjścia/wyjazdy do teatru czy opery, wycieczki i wyjazdy turystyczno-plenerowe, a także uczestnicząc w różnych szkoleniach (np. kursach obsługi i korzystania z komputera i Internetu);

— wolontariat, czyli działanie na rzecz ludzi potrzebujących, które daje poczucie użyteczności i satysfakcji z wykonywania nawet drobnych czynności.

Biorąc pod uwagę ukazane powyżej przykładowe propozycje form aktywności, można powiedzieć, że korzystanie z tego rodzaju ofert sprzyja pozytywnemu starzeniu się jednostki. Szczególnie istotna w tym względzie jest postawa proaktywna, dzięki której człowiek starszy może odnaleźć nowy sens życia, a być może nawet — jak to się czasem mówi — „przeżyć drugą młodość”.

Refleksja uogólniająca

Starość jest rezultatem długotrwałego i nieodwracalnego procesu fizjologicznego, w miarę upływu lat jej objawy stają się coraz bardziej widoczne. W tym sensie mówi się o procesie starzenia się, który ma wielorakie uwarunkowania — genetyczne, biologiczne, środowiskowe. Jeśli uwzględni się zakres i tempo zachodzących przemian to można mówić o fizjologicznym lub patologicznym procesie starzenia się. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z widocznymi i odczuwalnymi deficytami, bez widocznej patologii, natomiast w drugim — z wyraźnym spadkiem funkcji narządowych w wyniku nakładających się chorób, które w konsekwencji prowadzą do przedwczesnej śmierci. Tempo procesu starzenia się jest również podyktowane przebiegiem całego życia, a tym samym swego rodzaju wypadkową kumulacji doświadczeń, które rzutują na poziom zmęczenia materiału, jakim jest organizm ludzki i szereg procesów w nim zachodzących. Można powiedzieć, że w miarę pomyślna droga życiowa jest bodźcem stymulującym pełnię dalszej egzystencji przebiegającej w wieku senioralnym, a także swego rodzaju pomostem, ułatwiającym kontynuowanie dalszej aktywności oraz przeżywanie życia w szerszym wymiarze społecznym.

Streszczenie

Można powiedzieć, że problematyka periodyzacji rozwoju człowieka we współczesnej literaturze jest dość bogata. Ponadto wiele uwagi poświęca się okresowi starości człowieka. W tym wypadku dominującymi płaszczyznami naukowymi są:

— andragogika, czyli pedagogika osób dorosłych, która etap dorosłości, w tym szczególnie starości, rozpatruje głównie z perspektywy społecznej aktywności jednostki;

— gerontologia, która jest interdyscyplinarną dziedziną wiedzy o procesach starzenia się głównie z perspektywy biologicznej, medycznej oraz psychologicznej.

Dla nas głównym polem odniesienia jest andragogika, która w dużej mierze skupia się na refleksji dotyczącej szeroko rozumianej edukacji ustawicznej ludzi dorosłych, proponując różnorakie formy wypełniające życiową przestrzeń. Przelamuje zatem stereotypy dotyczące nieprzydatności starszych osób i przeciwstawia się „spychaniu” ich na boczny tor społeczny.

Summary

We can say that problems of stages of human development in modern literature is widely discussed. What is more, authors pay much attention to elderly period. In this case major fields are:

— andragogy, pedagogy of adult people, which considers adult stage, in particular elderly period from the perspective of person's social activity;

— gerontology, it is interdisciplinary science considering aging processes mainly form biological, medical and psychological perspective.

The main issue is andragogy which focuses on continuous education of adult people proposing various forms of activity. It brakes uselessness of elderly people stereotypes and prevents excluding them from social life.

Literatura

Birch A., Malim T., *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2001.

Brzezińska R., *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, Włocławek 2014.

Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków 1995.

Harwas-Napierała B. (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Poznań 2003.

Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, Warszawa 2000.

Obserwatorium Integracji Społecznej w Rzeszowie, *Diagnoza systemu pomocy i wsparcia osób starszych, a potrzeby seniorów w województwie podkarpackim*, Rzeszów 2012.

Pietrański Z., *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1973.

Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2000.

Rosset E., *Proces starzenia się ludności. Stadium demograficzne*, Warszawa 1959.

Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.

Szewczuk W., *Psychologia człowieka dorosłego. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1962.

Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia, t. 2*, Warszawa 2000.

Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.

Worach-Kardas H., *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*, Warszawa 1988.

Wujek T. (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa 1996.

Beata Płaczekiewicz

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

OSOBOWOŚCIOWE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA W OKRESIE PÓŻNEJ DOROSŁOŚCI

Słowa kluczowe: późna dorosłość; starość; rozwój; osobowość; tożsamość; jakość życia; adaptacja; poczucie koherencji.

PERSONALITY ASPECTS OF FUNCTIONING IN LATE ADULTHOOD

Key words: late adulthood; old age; development; personality; identity; quality of life; adaptation; sense of coherence.

Wstęp

Okres późnej dorosłości wprowadzający jednostkę w stopniowy proces intra- i interindywidualnego starzenia się należy ujmować jako czas dopełniania się cyklu przemian rozwojowych. Mądrość wielu ludzi starszych, ich bogate doświadczenie życiowe czy poczucie integralności w kontekście tożsamościowym wiążą się niewątpliwie z umiejętnością dostrzegania sensu własnego życia w otaczającej rzeczywistości psychospołecznej. Z drugiej jednak strony czas starzenia się jest również mocno wysycany tendencjami regresywnymi w funkcjonowaniu biologicznym, psychologicznym czy społecznym oraz łączy się z koniecznością adaptacji do zmieniających się warunków życia i bycia. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pytanie o osobowościowy wymiar funkcjonowania w wieku senioralnym. Czy osobowość ludzi starszych podlega zmianom? Jakie są kierunki tych przemian? Czy może starość to wyłącznie stagnacja i regres, także w obszarze osobowościowym?

Celem prezentowanego artykułu jest analiza wybranych osobowościowych aspektów funkcjonowania osób w okresie późnej dorosłości. Jak podkreśla P. Oleś¹ całościowy sposób ujęcia rozwoju osobowości wymaga uchwycenia

¹ P. Oleś, *Rozwój osobowości*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, pod red. B. Harwas-Napierały i J. Trempały, Warszawa 2002, s. 132.

obserwowalnych zmian w zakresie funkcjonowania intelektualnego, emocjonalno-uczuciowego oraz motywacyjnego, procesu adaptacji do środowiska, kontaktów interpersonalnych i koncepcji siebie. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego tekstu, nie sposób jednak wyczerpująco ująć w nim wszystkich zagadnień z określonego tytułem obszaru. W przedkładanym opracowaniu podjęto próbę syntetycznego opisu, mając na uwadze aktualność i znaczenie pragmatyczne poruszanej problematyki.

Osobowość jako wyraz intrapsychicznej organizacji jednostki

Jak trafnie zauważa P.K. Oleś² przedmiotem niesłabnącego zainteresowania tak badaczy, jak i codziennych obserwatorów życia społecznego pozostaje dążenie do wyjaśnienia i interpretacji ludzkich zachowań w aspekcie ich przyczyn, motywacji, stopnia spójności i przewidywalności, podobieństwa i indywidualnego zróżnicowania. W tym kontekście analiza pojedynczych aspektów psychiki jednostki okazuje się niewystarczająca, należy bowiem holistycznie ujmować życie psychiczne człowieka, jego uwarunkowania temperamentalne, cechy osobowościowe, obszary uzdolnień, relacje interpersonalne czy system Ja z uwzględnieniem podłoża sytuacyjnego.

Szczególnie mówiąc o osobowości człowieka, odnosimy się do jego całościowego funkcjonowania, stanowi ona jednoczącą strukturę, układ warstw integrujących różne obszary psychiki. Podanie jednoznacznej i wyczerpującej definicji osobowości jest zadaniem niezwykle trudnym, biorąc pod uwagę mnogość ujęć tego fenomenu w postaci poszczególnych koncepcji i teorii. Definicję najpełniej oddającą istotę osobowości przedstawił L.A. Pervin³, rozumiejąc osobowość jako „złożoną całość myśli, emocji i zachowań, nadającą kierunek i wzorzec (spójność) życiu człowieka. Podobnie, jak ciało osobowość składa się zarówno ze struktur, jak i procesów, odzwierciedla działanie tyleż natury (genów), co środowiska. Pojęcie osobowości obejmuje również czasowy aspekt funkcjonowania człowieka, osobowość zawiera bowiem wspomnienia przeszłości, reprezentacje mentalne terażniejszości oraz wyobrażenia i oczekiwania co do przyszłości”. Autor w cytowanej definicji zwraca uwagę na całościowe, systemowe funkcjonowanie osobowości, podkreśla, że osobowość, którą cechuje wysoki stopień złożoności, tworzy wzajemne oddziaływanie myśli, uczuć i zachowań. L.A. Pervin akcentuje także czasowy wymiar osobowości, która choć działa „tu i teraz”, jest kształtowana przez przeszłe wspo-

² P.K. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2003, s. 19–20.

³ L.A. Pervin, *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002, s. 416.

mnienia i struktury oraz przyszłość pod postacią celów i oczekiwań. P. Oleś⁴ podkreśla, iż zaprezentowana definicja jest na tyle ogólna, że może zostać zasymilowana przez różne stanowiska teoretyczne opisujące oraz wyjaśniające w specyficzny dla siebie sposób funkcjonowanie osobowości.

L.A. Pervin w ramach podstawowych składników osobowości wymienia cechy, schematy poznawcze oraz motywy⁵. Ze względu na ograniczone ramy niniejszego tekstu krótkiej analizie poddany zostanie tylko pierwszy ze wskazanych elementów, traktowanie osobowości w kategoriach cech należy bowiem do najczęściej spotykanych sposobów naukowego opisu jej struktury. Cechy, zdaniem L.A. Pervina, stanowią podstawowe jednostki budujące osobowość. Pomimo tego, w środowisku badaczy wciąż nie wypracowano spójnego stanowiska w zakresie ich definicji, liczby czy metod badania⁶. Szczególnymi zwolennikami podejścia cech są P.T. Costa i R.R. McCrae, autorzy Pięcioletnikowego Modelu Osobowości, tworzonego przez Neurotyczność, Ekstrawertyczność, Otwartość na doświadczenie, Ugodowość i Sumiennność. Powyższe czynniki ujmowane są w kategoriach dyspozycji podstawowych, trwających przez cały wiek dorosły i pomagających kształtować wyłaniające się życie⁷. P.T. Costa i R.R. McCrae traktują cechy jako „wymiary różnic indywidualnych pod względem tendencji do wykazywania spójnych wzorców w zakresie myślenia, uczuć i działań”⁸ lub ujmując bardziej indywidualnie i jednostkowo „jako endogenne podstawowe tendencje, które dają początek spójnym wzorcom w zakresie myślenia, uczuć i działań”⁹.

Na gruncie psychologii osobowości wyłonił się bardzo istotny problem dotyczący stopnia stałości zachowań człowieka. H. Gasiul¹⁰ wskazuje, że pojęcie *osobowość* implikuje ujęcie indywidualności, ale też pewnej stałości zachowań jednostkowych, co daje możliwość trafniejszego przewidywania reakcji człowieka w danych sytuacjach. Samo zachowanie stanowi jednak efekt współdziałania wielu elementów, wśród których obok osobowości, znaczenie ma także np. jakość procesów psychicznych czy środowisko. Także L.A. Pervin wskazuje, że na podstawie cech zdolność predykcji ludzkich zachowań jest ograniczona¹¹, P.K. Oleś z kolei przypomina o znaczącej kontrowersji badawczej określonej jako *osoba czy sytuacja?* Współcześnie udowodniono, że oba czynniki, czyli zarówno struktura cech jednostki, jak i oddziaływania sytuacji współdecydują o zachowaniu¹².

⁴ P. Oleś, *W kierunku integracji nauki o osobowości*, „Roczniki Psychologiczne”, 4/2001, s. 195.

⁵ L.A. Pervin, *Psychologia...*, s. 48.

⁶ Tamże, s. 74.

⁷ R.R. McCrae, P.T. Costa, *Osobowość dorosłego człowieka*, Kraków 2005, s. 15.

⁸ Tamże, s. 40.

⁹ Tamże, s. 243.

¹⁰ H. Gasiul, *Psychologia osobowości*, Difin, Warszawa 2006, s. 43–44.

¹¹ L.A. Pervin, *Psychologia...*, s. 74.

¹² P.K. Oleś, *Wprowadzenie do...*, s. 25.

Inny znaczący problem badawczy dotyczy czynników kształtujących osobowość. Spór między zwolennikami podejścia, zgodnie z którym osobowość jest kształtowana przez biologię, w szczególności geny a reprezentantami ujęcia mówiącego o doniosłej roli kultury i wychowania ewoluowało w stanowisko, że oba czynniki mają znaczący udział w procesie rozwoju osobowości¹³.

Ogólna charakterystyka zmian w okresie późnej dorosłości

Współcześnie coraz mocniej akcentuje się znaczenie starości jako kolejnego etapu rozwoju, podkreślając jednocześnie indywidualne zróżnicowanie w zakresie zachowania i procesów psychicznych oraz różnice w przebiegu rozwoju dla różnych kategorii zachowań¹⁴. Także M. Kielar-Turska¹⁵ zaznacza, że tempo i nasilenie procesów starzenia się są inne dla każdej jednostki, zależne od jej cech biologicznych, psychicznych, biografii oraz kohorty, której jest częścią. Przegląd literatury dokonany przez Z. Wiatrowskiego¹⁶ wskazuje, że proces starzenia się traktowany jest jako przebiegający w trzech płaszczyznach — biologicznej, psychologicznej i społecznej. Oprócz wielowymiarowości autor zwraca także uwagę na wielokierunkowość zmian, które mają zarówno charakter regresywny, jak i progresywny.

Pomimo pewnych wątpliwości w obszarze kryteriów starości, zazwyczaj wymienia się następujące:

— **kryterium biologiczne** związane ze zmianami w płaszczyźnie fizjologicznego funkcjonowania organizmu;

— **kryterium socjoekonomiczne** związane z oddziaływaniem czynników o charakterze socjologicznym, instytucjonalnym, a także ekonomicznym;

— **kryterium psychologiczne** obejmujące zmiany w zakresie procesów psychicznych, osobowości oraz w obszarze indywidualnych doświadczeń jednostki.

Zmiany fizyczne zachodzące w okresie późnej dorosłości w sposób szczegółowy opisują J.S. Turner i D.B. Helms¹⁷. Biologiczny wymiar starzenia się obejmuje liczne zmiany organiczne na poziomie komórkowym, w formie zaniku ich zdolności reprodukcyjnych oraz postępującej degeneracji. Starość

¹³ Tamże, s. 370–371.

¹⁴ M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, pod red. B. Harwas-Napierały i J. Trempały, Warszawa 2002, s. 263–265.

¹⁵ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, t. 1, pod red. J. Strela, Gdańsk 2002, s. 325.

¹⁶ Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 26–28.

¹⁷ J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999, s. 529–537.

biologiczna znajduje wyraz w obniżeniu sprawności fizycznej oraz tendencji do współwystępowania kilku dolegliwości u tej samej osoby (tzw. „mnoga patologia”). Dodatkowo po 65. r.ż. obserwuje się rosnące ryzyko wystąpienia zaburzeń czy chorób psychicznych. Niejednoznaczne wnioski wynikają z kolei z badań dotyczących układu nerwowego ludzi starszych. Zdaniem M. Straś-Romanowskiej w analizach porównawczych ludzi starszych i zdrowych z osobami młodymi odnotowano jedynie nieznaczny zanik istoty szarej, bez konsekwencji w obszarze czynnościowym, nie stwierdzono ponadto istotnych ubytków mózgu¹⁸. Mniej optymistyczne konkluzje formułuje H. Bee¹⁹, zwracając uwagę na liczne zmiany w strukturze mózgu zachodzące w okresie dorosłości skutkujące np. wzrostem czasu reagowania w licznych czynnościach dnia codziennego.

Liczne zmiany obejmują także wymiar poznawczego funkcjonowania człowieka staroego. W sferze percepcyjno-motorycznej osłabieniu ulega wrażliwość niektórych zmysłów, głównie wzroku i słuchu. Ponadto następuje spowolnienie czasu reakcji, wydłużenie czasu wykonywania czynności, następuje ogólny spadek sprawności psychomotorycznej. W zakresie uwagi obserwuje się osłabienie stopnia jej selektywności oraz zdolności do koncentracji. Pogorszeniu ulega także zdolności zapamiętywania. I chociaż od około 60. r.ż. odnotowano spadek ogólnego ilorazu inteligencji, należy zaznaczyć, że procesowi starzenia się podlegają przede wszystkim funkcje inteligencji płynnej — uwarunkowanej cechami biologicznymi, umożliwiającej nabywanie nowych sprawności, podczas gdy poziom inteligencji skryształizowanej będącej efektem procesu uczenia się i nabywania doświadczeń albo pozostaje stały, albo nawet wykazuje skłonność do wzrostu²⁰. Powyższe wyniki w zakresie inteligencji płynnej potwierdza także przegląd literatury dokonany przez M. Kielar-Turską. Autorka podkreśla ponadto, że jednostki, które na wcześniejszych etapach rozwoju wykazywały aktywność umysłową, w okresie starości doświadczają wyłącznie nieznacznego regresu²¹. Ponadto należy mieć na uwadze, że na zmiany dotyczące funkcji intelektualnych wpływ mają liczne czynniki, jak np. poziom wykształcenia, typ osobowości i aktywności, poziom aspiracji czy rodzaj celów życiowych oraz czynnik dotyczący tzw. efektu generacyjnego. Podczas gdy sprawność myślenia formalno-logicznego w okresie starości wykazuje skłonności regresyjne, w sytuacjach problemowych wzrasta tendencja do posługiwania się myśleniem relatywistycznym i kontekstualno-dialektycznym. Osiągnięcie poziomu operacji postformalnych umożliwia integrację poznania na poziomie

¹⁸ M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość...*, s. 265–266.

¹⁹ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 547–548.

²⁰ M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość...*, s. 270–272.

²¹ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym...*, s. 326.

logiczno-rozumowym i intuicyjno-emocjonalnym, wyłania się także najwyższa forma poznania określana jako poznanie transcendentalne²².

Na poziomie społecznym zmiany dotyczą głównie stopnia wypadania z ról społecznych o różnym stopniu istotności dla jednostki, jak rola pracownika, członka organizacji społecznych, współmałżonka czy rodzica. Nadal ważną rolę pełnią związki społeczne, często o charakterze kontynuacji relacji zapoczątkowanych na wcześniejszych etapach rozwoju²³.

W opisanie powyżej wielowymiarowe zmiany zachodzące w okresie późnej dorosłości wkomponowana jest konieczność radzenia sobie ze zdarzeniami krytycznymi, często o charakterze kryzysogennym (np. sytuacje straty), które prowadzą do doświadczania silnych emocji negatywnych oraz konieczności readaptacji do zmienionej rzeczywistości psychospołecznej. Wyznacznikami skuteczności przebiegu procesu adaptacji do starości są przede wszystkim: efektywne radzenie sobie w sytuacjach codziennych, optymizm, poczucie satysfakcji, wzmacnianie funkcji wykazujących najwolniejsze tempo deterioracji, systematyczne wdrażanie działań kompensacyjnych. Głównymi objawami trudności przystosowawczych są z kolei bierność, zależność, egocentryzm, roszczeniowość wobec otoczenia, ucieczka w fantazję, wrogość, agresywność, depresja²⁴.

Niewątpliwie pozytywnym aspektem rozwojowym okresu późnej dorosłości jest mądrość ludzi starszych stanowiąca sumę doświadczenia życiowego oraz zdrowego rozsądku, łącząca się z samoświadomością, samokontrolą, rosnącą zdolnością do autorefleksji. Stanowi obiektywną, choć niekoniecznie uniwersalną cechę starości, zaś wiek nie gwarantuje mądrości, a jedynie sprzyja jej do pewnego stopnia²⁵. Mądrość pozwala na doświadczanie poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie, odczuwania wewnętrznego spokoju, ułatwia dostrzeganie sensu życia, abstrahując od okoliczności życiowych²⁶.

Poglądy E. Eriksona a okres starości

Koncepcja ośmiu stadiów rozwoju psychospołecznego E. Eriksona cieszy się wciąż niesłabnącym zainteresowaniem na gruncie psychologii. W swojej teorii psychoanalitycznej, wyszedł poza *stricte* biologiczne pojmowanie jednostki, proponując bardziej holistyczne rozumienie człowieka i jego tendencji

²² M. S t r a ś - R o m a n o w s k a, *Późna dorosłość...*, s. 273–275.

²³ H. B e e, *Psychologia rozwoju...*, s. 581, 594.

²⁴ M. S t r a ś - R o m a n o w s k a, *Późna dorosłość...*, s. 267–270.

²⁵ S. S t e u d e n, *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa 2011, s. 22.

²⁶ M. S t r a ś - R o m a n o w s k a, *Późna dorosłość...*, s. 284.

rozwojowych, które nie kończą się na okresie dzieciństwa czy młodości. Zdaniem E. Eriksona każde stadium rozwojowe w cyklu życia związane jest z koniecznością rozwiązania specyficznego kryzysu czy konfliktu rozwojowego, co warunkuje ukształtowanie się kolejnych funkcji odpowiedzialnych za dalszy rozwój. Propozycja E. Eriksona to jednocześnie opis rozwoju osobowości, tworzenia się poszczególnych funkcji ego, którego rolę stanowią organizowanie doświadczeń, racjonalne planowanie, przekształcanie się podstawowych orientacji jednostki zarówno wobec niej samej, jak i otaczającej ją rzeczywistości społecznej²⁷.

Okres starości człowieka, czyli VIII stadium rozwoju w ujęciu E. Eriksona to czas zwińczenia, ale także bilansowania wysiłków życiowych w kontekście ostatniego już napięcia egzystencjalnego. Kolejną potencjalną dychotomię funkcjonowania ego wyraża bowiem wymiar, którego jeden z biegunów określa integralność życiowa, drugi zaś czynniki związane z rozpaczą, poczuciem beznadziei i niespełnienia. Zatem z jednej strony otwiera się szansa pełnego rozwoju osobowości, doświadczenia poczucia spełnienia, spójności i pełni, efektywnego dopełnienia się cyklu życia, niejako pełnego wykorzystania — w języku E. Eriksona — *potencjałów witalności*, z drugiej jednak pojawia się duże ryzyko *całkowitej degradacji egzystencjalnej*²⁸. To ostatnie wiąże się z doświadczeniami na trzech poziomach organizacji jednostki:

— ciała w związku z nieodwracalnymi procesami utraty poczucia kontroli nad wydolnością fizyczną,

— *psyche*, jako efekt powolnej *utraty pamięciowej spójności minionych i obecnych doświadczeń*,

— *etosu społecznego* w związku z doświadczaniem lęku przed utratą możliwości pełnienia istotnej funkcji we *wzajemnym działaniu pokoleniowym*²⁹.

Zdaniem E. Eriksona człowiek w okresie starości odczuwa bardzo silną potrzebę zachowania więzi z otoczeniem, nawet kosztem *mitologizowania przeszłości*, co jednak skutkuje poczuciem uczestnictwa. Kontynuując, dookreśla, że integralność nie tylko łączy się z siłą witalną, ale także z mądrością egzystencjalną będącą niejako jej przejawem. E. Erikson przestrzega także przed błędnym interpretowaniem zjawiska rozpacz, które nie stanowi po prostu regresu do wcześniejszego stadium rozwojowego, ale symptom prób rozwiązania kryzysu przypadającego na okres starości³⁰. Jako wyraz dopełnienia procesów kształtowania tożsamości człowieka E. Erikson używa stwierdzenia *jestem tym, co przetrwa ze mnie*. Tożsamość wyraża się zatem w spełnionej integralności

²⁷ A. Brzezińska, J. Trempała, *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. J. Strelaua, Gdańsk 2002, s. 260–261.

²⁸ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 2000, s. 147.

²⁹ Tamże, s. 149–150.

³⁰ Tamże, s. 151–152.

człowieczeństwa jednostki oraz integralnością jej życia z życiem kolejnych pokoleń i całej kultury. Dopiero w ostatnim stadium rozwoju człowiek pogodzony ze sobą jest zdolny wyrazić pełnię bycia człowiekiem³¹. Osiągnięcie integralności ego jako najważniejszy aspekt rozwoju osobowości łączy się zatem z koniecznością akceptacji przez człowieka tego, kim był, kim jest, przyjętego sposobu życia, podjętych decyzji, szans wykorzystanych i zaprzepaszczonych, wiąże się z pogodzeniem się z faktem zbliżającej się śmierci³².

Osobowość a późna dorosłość

Obok opisanej powyżej teorii E. Eriksona, za znaczące w rozważaniach na temat osobowości osób w okresie późnej dorosłości współcześni badacze uważają twierdzenia sformułowane przez C.G. Junga, dla którego rozwój i dojrzewanie osobowości stanowią wyraz procesu indywiduacji, związanego z coraz głębszym uświadamianiem sobie treści ujętych w nieświadomości. Za najważniejsze zadania rozwojowe drugiej połowy życia C.G. Jung uważał stawanie się sobą i wysiłek łączący się z dążeniem do integracji wewnętrznej. Indywiduację rozumiał jako naturalny proces rozwoju, w którym priorytetem dla jednostki staje się zintegrowanie własnego życia. Następuje wówczas odejście od interpersonalnego, zewnętrznego obszaru życia w kierunku jego wymiaru intrapsychnicznego. Zadaniem jednostki staje się uświadomienie sobie sensu życia, zaakceptowanie zbliżającego się końca życia, przygotowanie na zbliżającą się śmierć³³.

Istotny wkład w rozumienie osobowości w okresie starości zawdzięcza się przedstawicielom podejścia cech. R.R. McCrae i P.T. Costa prezentują stanowisko, zgodnie z którym w okresie starości nie następują znaczące zmiany w zakresie osobowości, zaś ważne elementy struktury społecznej i emocjonalnej u większości tych osób podlegają wyłącznie niewielkim zmianom. Autorzy postulują zatem stałość jako dominującą cechę osobowości wieku dorosłego, twierdząc, iż między 20. a 30. r.ż. jednostka uzyskuje taki układ cech, który będzie ją charakteryzował w dalszych latach życia. R.R. McCrae i P.T. Costa podkreślają, że wiek nie stanowi czynnika uniwersalnego spadku lub wzrostu w zakresie cech osobowości, choć możliwe są zmiany o charakterze indywidualnym, jednostkowym wynikające z unikalnego biegu życia starzejących się mężczyzn czy kobiet³⁴. Przegląd badań P. Olesia wskazuje na stopniowy wzrost

³¹ Tamże, s. 153.

³² H. B e e, *Psychologia rozwoju...*, s. 604.

³³ S. S t e u d e n, *Psychologia starzenia się...*, s. 51.

³⁴ R. R. M c C r a e, P. T. C o s t a, *Osobowość dorosłego...*, s. 122.

stabilności cech osobowości człowieka dorosłego co najmniej do 30. r.ż. Ponadto obserwuje się wzrost zwartości osobowości, której poziom maksymalny następuje w 5. i 6. dekadzie życia oraz spadek w życiu dorosłym intensywności cech o skrajnym nasileniu. Przykładem może być silna introwersja czy neurotyzm, które w sytuacji braku intensywnych doświadczeń stresowych oraz nabywania umiejętności interpersonalnych stają się mniej nasilone z upływem lat. W odniesieniu do czynników tworzących model Wielkiej Piątki nasileniu z wiekiem ulegają sumienność i ugodowość, z kolei nasilenie neurotyczności, ekstrawersji i otwartości na doświadczenie ulega obniżeniu i to niezależnie od zmiennej płci. Wskazuje się ponadto, że po tzw. połowie życia następuje wyraźne przesunięcie w kierunku emocjonalności uznawanej za kobiecą u mężczyzn oraz męskiej u kobiet. W zakresie cech, kobiety po ukończeniu 40. r.ż. stają się bardziej autonomiczne, zdecydowane, przedsiębiorcze, z kolei mężczyźni bardziej niż uprzednio łagodni, uczuciowi, opiekuńczy, mniej agresywni³⁵.

J.S. Turner i D.B. Helms³⁶ zauważają, że późna dorosłość to czas krytyczny dla samooceny z uwagi na wyzwanie ponownej oceny własnych sukcesów i niepowodzeń życiowych, zaś konieczność przystosowania się do nowej sytuacji wymaga elastyczności i zdolności adaptacyjnych. Dokonując oceny przeszłości i radząc sobie z zadaniami terażniejszości, jednostka przygotowuje się do przyszłości.

S. Steuden³⁷ dokonała przeglądu badań psychologicznych nad osobowością osób starszych. Dotychczas nie udało się w sposób jednoznaczny rozstrzygnąć problemu specyficznych cech osobowości, podkreśla się stałość podstawowej struktury osobowości oraz zmienność cech nabytych. W zakresie potrzeb wskazuje się na wzrost nasilenia potrzeby przynależności, bycia użytecznym, niezależności. Trudności w ujawnieniu cech typowych dla ludzi starszych wynikają z odmienności ich doświadczeń i wybranych dróg życiowych, choć najczęściej w kontekście osób starszych wymienia się cechy takie, jak łagodność, cierpliwość, wyrozumiałość, upór, skłonność do unikania ryzyka, niechęć do zmian, małą plastyczność w działaniu, gderliwość.

Z. Pietrasiński³⁸, powołując się na badania prowadzone przez B.L. Neugarten, podkreśla, że osobowość ludzi starszych ukształtowana we wcześniejszych stadiach rozwoju nie ulega zanikowi, co powoduje zróżnicowany obraz starości. Ponadto eksploracje badawcze B.L. Neugarten i współpracowników w grupie osób w wieku 70–79 lat pozwoliły na uzyskanie czterech podstawowych typów osobowości:

³⁵ P. Oleś, *Rozwój osobowości...*, s. 136.

³⁶ J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka...*, s. 548.

³⁷ S. Steuden, *Psychologia starzenia się...*, s. 52.

³⁸ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 111.

— **osobowość zintegrowana** — dotyczy osób starszych wyróżniających się dobrym psychospołecznym funkcjonowaniem, o bogatym życiu wewnętrznym, sprawnych w funkcjonowaniu poznawczym, w radzeniu sobie z realizacją zadań życiowych i plastycznych w działaniu, doświadczających jednocześnie poczucia życiowej satysfakcji;

— **osobowość obronna** — dotyczy osób wyróżniających się ambicją, ukierunkowanych na odnoszenie sukcesów, nastawionych obronnie w sytuacjach trudnych, o stałej potrzebie autokontroli;

— **osobowość pasywno-zależna** stanowiąca połączenie wzorca funkcjonowania szukającego wspomaganie, wsparcia społecznego, który jest typowy dla osób o silnej potrzebie zależności z wzorcem apatycznym o nadmiernej pasywności i apatii oraz niskim wskaźniku satysfakcji życiowej;

— **osobowość niezintegrowana** — dotyczy zdeorganizowanego wzorca starzenia się, który cechuje zaburzenie funkcji poznawczych, trudności w kontroli emocjonalnej, typowa jest również mała aktywność społeczna i niski poziom satysfakcji życiowej³⁹.

Także przegląd licznych badań, jakiego dokonali J.S. Turner i D.B. Helms⁴⁰ pokazuje rolę zmiennych osobowościowych w pomyślnej adaptacji do starości. Jak zauważa H. Bee⁴¹ konstrukcja osobowości jest również ważnym czynnikiem łączącym się z poziomem szczęścia i zadowolenia u osób starszych — jednostki ekstrawertyczne, o niewielkim poziomie neurotyczności, wyższym wskaźniku samooceny, którym towarzyszy poczucie możliwości decydowania o sobie są zdecydowanie bardziej zadowolone z życia lub szczęśliwe.

Problemem poczucia jakości życia osób starszych ujmowanym jako subiektywne ustosunkowanie się człowieka do jakości własnego życia w sposób szczególny interesuje się A. Błachnio⁴². Analiza wielu badań i stanowisk badawczych wskazuje na związek aktywności własnej człowieka ze stopniem poczucia zadowolenia z własnego życia, czemu sprzyja realizowanie indywidualnych planów życiowych zwłaszcza pozostających w zgodności z własnym, niepowtarzalnym „ja”. Istnienie silnej korelacji między poziomem aktywności psychicznej a poczuciem jakości życia potwierdziły także autorskie badania A. Błachnio, choć jak przyznaje sama autorka istnieje potrzeba dalszych pogłębionych eksploracji badawczych w tym obszarze.

Istotnym czynnikiem w kontekście doświadczania własnej starości jest poczucie koherencji. Fenomen ten wiąże się z salutogenetycznym modelem zdrowia A. Antonovsky'ego, który definiuje poczucie koherencji jako „globalną orientację człowieka wyrażającą stopień, w jakim człowiek ten ma dojm-

³⁹ S. Stueden, *Psychologia starzenia się...*, s. 53–54.

⁴⁰ J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka...*, s. 552, 554–555.

⁴¹ H. Bee, *Psychologia rozwoju...*, s. 608.

⁴² A. Błachnio, *Pytanie o jakość życia w kontekście rozważań nad naturą starości*, [w:] *Starość i osobowość*, pod red. K. Obuchowskiego, Bydgoszcz 2002.

jące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturyzowany, przewidywalny i wytłumaczalny, dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce, wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania”⁴³. Poczucie koherencji jest zatem tworzone przez trzy składniki: poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności. Sam A. Antonovsky traktował poczucie koherencji jako orientację dyspozycyjną, jednak pojawiają się także interpretacje tej zmiennej w kategoriach cechy osobowości. W kontekście okresu starości poczucie koherencji jest ważną zmienną ułatwiającą przystosowanie do nowej i trudnej sytuacji, jaką jest starość, oddziałującą na zdrowie oraz aktywność zaradczą, a tym samym na samopoczucie i zadowolenie z życia jednostki⁴⁴.

Uwagi końcowe

Jak podkreślano w niniejszym opracowaniu zmiany rozwojowe następujące w dorosłości mają zarówno charakter wielopłaszczyznowy, jak i wielokierunkowy, co skutkuje mocno zróżnicowanym, a także zindywidualizowanym obrazem tak samego procesu starzenia się, sytuacji życiowej, jak i osobowości starszej jednostki⁴⁵.

Zgodnie z aktualnym stanem wiedzy i badań psychologicznych, z których wyłoniła się koncepcja *life-span developmental psychology* trudno podważać tezę, że człowiek rozwija się w całym cyklu swojego życia, na każdym z etapów rozwiązując istotne zadanie czy zadania rozwojowe. Nie sposób także kwestionować pozytywnych aspektów starości, jak mądrość i doświadczenie życiowe, wiedza, szansa osiągnięcia integralności w aspekcie osobowościowym, tożsamościowym, przeżycia poczucia pełni, spójności, spełnienia. Ludzie starsi, właśnie ze swoją wiedzą, mądrością i doświadczeniem mogą stanowić źródło postaw i wartości dla młodego pokolenia. Jak zaznacza K. Wiśniewska-Roszkowska⁴⁶ *rolą i powołaniem ludzi starych we współczesnym świecie jest kierować i wychowywać, strzec moralnego porządku i wdrażać go młodym, pilnując, by nie schodzili na manowce.*

⁴³ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995, s. 34.

⁴⁴ L. Zając, *Psychologiczna sytuacja człowieka starszego i jej determinanty*, [w:] *Starość i osobowość*, pod red. K. Obuchowskiego, Bydgoszcz 2002, s. 62.

⁴⁵ M. Strąś-Romanowska, *Paradoksy rozwoju człowieka w drugiej połowie życia a psychoprophylaktyka starości*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, pod red. B. Kąk, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, s. 45–46.

⁴⁶ K. Wiśniewska-Roszkowska, *Starość jako zadanie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1989, s. 64.

Streszczenie

Zgodnie ze stanem współczesnej wiedzy psychologicznej okres dorosłości, w tym również starość łączą się z wielowymiarowością i wielokierunkowością zmian, nabierając mocno zindywidualizowanego wyrazu. Człowiek jest jednostką biopsychospołeczną czy biopsychoduchową, stąd zmiany w jego płaszczyźnie biologicznej będą odzwierciedlone także w innych wymiarach funkcjonowania. Wśród nich szczególne znaczenie odgrywa osobowość stanowiąca strukturę integrującą różne obszary psychiki, złożoną całość nadającą względną spójność zachowaniom jednostki. Osobowość człowieka starszego niewątpliwie łączy się z procesem adaptacji do sytuacji starości, poziomem aktywności jednostki, samopoczuciem i zadowoleniem z życia. W okresie późnej dorosłości człowiek staje przed szansą osiągnięcia integralności osobowościowej, doświadczenia poczucia spełnienia i poczucia sensu własnego życia, niejako jego efektywnego dopełnienia się. Tylko od konkretnej jednostki, ale także jej życiowej sytuacji zależy czy ta możliwość zostanie w pełni wykorzystana.

Summary

According to the condition of contemporary psychological knowledge, the adulthood period and also the old age, are connected with multidimensionality and multidirectionality of changes, gaining highly individualized expression. Human is a biopsychosocial and biopsychospiritual unit, hence changes in his biological platform will be also reflected in other dimensions of functioning. Among them, the special role is played by personality which provides the structure that integrates different areas of psyche, a complex unity that makes human's behaviour relatively coherent. The personality of an old man undoubtedly connects with the process of adaptation to senility situation, the level of individual's activity, state of being and satisfaction with life. In the late adulthood human faces a chance to achieve integrity of the personality, experiences a sense of fulfilment and a sense of his own life's meaning, as it was his effective complement. It depends only on specific individual, and also on their life's situation, if this possibility will be fully utilised.

Literatura

- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa 1995.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
- Błachnio A., *Pytanie o jakość życia w kontekście rozważań nad naturą starości*, [w:] *Starość i osobowość*, pod red. K. Obuchowskiego, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 13–52.
- Brzezińska A., Trempała J., *Wprowadzenie do psychologii rozwoju*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. J. Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 229–283.
- Gasiul H., *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. J. Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 285–332.
- McCrae R.R., Costa P.T., *Osobowość dorosłego człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Oleś P., *Rozwój osobowości*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, pod red. B. Harwas-Napierały i J. Trempały, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 131–177.

- Oleś P., *W kierunku integracji nauki o osobowości*, „Roczniki Psychologiczne”, 4/2001, s. 193–214.
- Oleś P.K., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2003.
- Pervin L.A., *Psychologia osobowości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Pietrański Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1990.
- Studen S., *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Straś-Romanowska M., *Paradoksy rozwoju człowieka w drugiej połowie życia a psychoprophylaktyka starości*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, pod red. B. Kai, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz, 2000, s. 44–55.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, pod red. B. Harwas-Napierały i J. Trempały, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 263–292.
- Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji — PIB, Radom 2009.
- Wiśniewska-Roszkowska K., *Starość jako zadanie*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1989.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń 2000.
- Zajac L., *Psychologiczna sytuacja człowieka starszego oraz jej determinanty*, [w:] *Starość i osobowość*, pod red. K. Obuchowskiego, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002, s. 53–112.

Joanna Borowiak, Tomasz Borowiak
(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

WYOBRAŻENIA O STAROŚCI I OSOBACH STARSZYCH W RELACJACH MIĘDZYPOKOLENIOWYCH

Słowa kluczowe: starość; wyobraźnia; wyobrażenia; wyobrażenia dziecięce; dzieci; przedszkole.

IDEAS ABOUT OLD AGE AND THE ELDERLY IN INTERGENERATIONAL RELATIONS

Key words: old age; imagination; ideas; children's conceptions; kids; kindergarten.

Wprowadzenie

Przedmiotem niniejszego artykułu są wyobrażenia dotyczące starości i osób starszych w relacjach międzypokoleniowych. Pytając o starość i o osoby starsze uzyskuje się najczęściej odpowiedzi o negatywnym wydźwięku, odnoszące się do powolnego osłabiania organizmu, choroby, lęku, czy osamotnienia. W opisach starości odnaleźć można także pozytywne wyobrażenia, bo przecież starość to mądrość, doświadczenie, przekazywanie wartości. Ten ostatni opis starości i osób starszych zawarty jest w „Retoryce” Arystotelesa. Wskazuje się w nim na pojęcie „pięknej starości”, która jest powolnym procesem starzenia się, wynikającym z „zalet ciała i szczęśliwego losu”. „Piękno starca polega na tym, że nie ma on dość siły do wykonywania niezbędnych do życia czynności i jest wolny od tych wszystkich ułomności starczego wieku, które sprawiają przykrość innym¹. W badaniach dotyczących opisów starości w języku młodzieży wskazuje się na jej charakterystyczne cechy. Starość to: samotność i smutek, to człowiek siwy i zgarbiony, to oczekiwanie na śmierć, to niedołążność, to brud, zaniedbanie, niezdolność do pracy, to bezczynność, aseksualność, sfrustrowanie, rozdrażnienie, zacofanie, to także zaburzenia

¹ Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, Biblioteka Klasyków Filozofii 155, Warszawa 1988, s. 86.

wzroku, czy słuchu². Ten negatywny obraz starości należałoby zmienić. Zmiana nastawień do starości może odbywać się przez zastosowanie w relacjach międzypokoleniowych pozytywnych wyobrażeń dotyczących końcowego etapu naszego życia.

Pojęcie starości w literaturze

Jan Paweł II relacjonując kontekst życia ludzkiego wskazywał na to, że: „życie człowieka na ziemi (...) składa się z różnych etapów: człowiek rodzi się, rośnie, dochodzi do pełni, starzeje się i umiera. Trzeba nauczyć się przechodzić od jednego do drugiego etapu łagodnie, bez wstrząsów i znajdować sens każdego z nich, akceptując nieunikniony fakt stopniowej utraty sił fizycznych i psychicznych. Człowiek poddany jest czasowi, rodzi się i przemija w czasie. Dzień narodzin staje się pierwszą datą jego życia, a dzień śmierci ostatnią: alfa i omega, początek i koniec jego ziemskiego bytowania”³.

Pojęcia „starość” i „starzenie się” nie zostały jeszcze dokładnie zdefiniowane, stąd w literaturze bywają w różny sposób opisywane. Pojęcie „starość” traktuje się jako zjawisko, jako fazę życiową. „Starzenie się” natomiast jest procesem. W *Słowniku języka polskiego* odnajdujemy wyjaśnienie pojęcia „starość”, jest to okres życia następujący po wieku dojrzałym. Jest to czas, kiedy jest się starym, to również stare lata, sędziwy wiek. Ten sam słownik wskazuje na cechy starości: z jednej strony jest ona cicha, pogodna, spokojna, z drugiej jest niedołączna, podeszła, późna, samotna, smutna, zgrzybiała⁴.

Starość jest końcowym etapem rozwoju ontogenetycznego człowieka. Na tym etapie procesy biologiczne, psychiczne i społeczne zaczynają na siebie oddziaływać. Jest zjawiskiem odnoszącym się do jednostek i do społeczności, którego początek stanowi wiek kalendarzowy.

Starość to okres życia ustroju charakteryzujący się obniżeniem funkcji życiowych i szeregiem morfologicznych zmian w poszczególnych systemach i organach⁵. Okres starzenia się (od 61. roku do kresu życia) można podzielić na trzy stadia:

- wiek starszy, od 61. do 75. roku życia („starszy pan”, „starsza pani”);
- wiek stary, od 76. do 90. roku życia („stary człowiek”);

² Por. M. Potent-Ambroziowicz, *Starość w języku młodzieży współczesnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.

³ Jan Paweł II, *List do moich braci i siostr — ludzi w podeszłym wieku*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 1999, s. 2.

⁴ *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1981, s. 322.

⁵ E. Rosset, *Ludzie starzy. Studium demograficzne*, Warszawa 1967, s. 12.

— wiek starczy, głębokiej starości, po 90. roku życia („staruszek”, „staruszka”)⁶.

Charakteryzuje się on tym, że człowiek zostaje wyłączony z życia społecznego, a także z pracy zawodowej i przechodzi na emeryturę. Jego życie odnosi się do wspomnień, do czasów, kiedy udało mu się zrobić coś dobrego oraz tego, czego nie udało się zrobić.

Proces starzenia się można zdefiniować jako powolne pogarszanie się struktury i funkcji narządów, którego efektem jest rosnące prawdopodobieństwo śmierci organizmu⁷.

A.A. Zych definiuje „starość” jako „nieunikniony efekt starzenia się, w którym procesy biologiczne, psychiczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergicznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej bez możliwości przeciwdziałania temu zjawisku. Starość jest okresem życia następującym po wieku dojrzałym, jest pojęciem statycznym, natomiast starzenie się, jako proces, jest zjawiskiem dynamicznym. Za początek starości przyjmuje się umownie 60. lub 65. rok życia, a nieuchronnym końcem starości jest śmierć”⁸.

Niepewność i brak zgodności co do tego, jak określać późną fazę życia człowieka i jak nazywać ludzi, którzy właśnie ją przeżywają, wynika z jednej strony ze strachu przed słabością i śmiercią, z drugiej strony z obserwowanej w wielu kulturach niejednoznaczności stosunku do starości i ludzi starych. Warto podkreślić, że współcześnie w literaturze wielu autorów stara się unikać pojęć „stary”, „człowiek stary” z uwagi na ich negatywne konotacje. Pojęcia te zastępuje się innymi — „senior”, „seniorzy”.

Podsumowując rozważania dotyczące starości warto odwołać się jeszcze raz do słów Jana Pawła II odnoszących się do seniorów: „Ludzie starzy pomagają nam mądrzej patrzeć na ziemskie wydarzenia, ponieważ dzięki życiowym doświadczeniom zyskali wiedzę i dojrzałość. Są strażnikami pamięci zbiorowej, a więc mają szczególny tytuł, aby być wyrazicielami wspólnych ideałów i wartości, które są podstawą i regułą życia społecznego”⁹.

⁶ K.M. C z a r n e c k i, *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2007, s. 104.

⁷ J. T w a r d o w s k a - R a j e w s k a (red.), *Senior w domu. Opieka długoterminowa nad niesprawnym seniorem*, Poznań 2007, s. 18–19.

⁸ A.A. Z y c h, *Słownik gerontologii społecznej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 202.

⁹ J a n P a w e ł I I, *List do moich braci i siostr — ludzi w podeszłym wieku*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 1999, s. 10.

Wyobraźnia w literaturze

Pojęcie wyobraźni stanowi refleksję wielu badaczy z różnych dziedzin wiedzy. Jest ona rozumiana jako zdolność człowieka, proces albo stan psychiczny. Określając wyobraźnię używa się odmiennych wyrażen, na przykład: wyobrażenia, wyobrażenia ejdetyczne, fantazja, imaginacja, idea, marzenie¹⁰. Wyobraźnia jest zdolnością tworzenia wyobrażeń, przewidywania, odtwarzania zdarzeń i sytuacji, a także przeżyć innych ludzi¹¹.

W pedagogice i psychologii pojęcia „wyobraźnia”, „imaginacja” i „fantazja” oznaczają dyspozycję psychiczną jednostki do tworzenia nowych obrazów umysłowych — wyobrażeń. Te natomiast różnią się od siebie rozmaitymi właściwościami, takimi jak stopień klarowności powstałego obrazu czy stopień oryginalności. Bywają wyobrażenia odtwórcze — o charakterze reprodukcyjnym, i twórcze — nowe i oryginalne¹².

W *Słowniku pedagogicznym* pod pojęciem „wyobraźnia” zamieszczono termin „fantazja”. Według W. Okonia wyobraźnia jest procesem związanym z tworzeniem nowych wyobrażeń i myśli na podstawie wcześniejszych doświadczeń i wiedzy. Można wyróżnić wyobrażenia odtwórcze i twórcze. Wyobrażenia odtwórcze polegają na przypominaniu sobie wcześniejszych doświadczeń, wyobrażenia twórcze odnieść można do wytwarzania nowych informacji. Wyobraźnia według W. Okonia jest stosowana w pracy naukowej, w sztuce, ale także widoczna w aktywności uczniów w przedszkolu i szkole, stąd też stanowi istotne zadanie dla edukacji, tak aby rozwijać tę dyspozycję psychiczną od najwcześniejszych lat¹³.

W psychologii wyobrażenie jest obrazem umysłowym wytwarzanym na podstawie wcześniejszych spostrzeżeń, odzwierciedlającym przedmioty, zdarzenia, sytuacje itp., które aktualnie nie działają na nasze zmysły; to także obrazowa reprezentacja umysłowa wcześniejszego doświadczenia percepcyjnego. Rozróżnia się wyobrażenia odtwórcze, odzwierciedlające to, co kiedyś spostrzegaliśmy, oraz twórcze, będące nowym układem znanych elementów, przedstawiającym obiekty, których nigdy nie doświadczyliśmy lub w ogóle nie istniejące¹⁴. W psychologii wyobraźnię definiuje się jako dyspozycję do wytwarzania wyobrażeń czyli obrazów umysłowych¹⁵.

¹⁰ W. L i m o n t, *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Wyd. UMK, Toruń 1996, s. 9.

¹¹ *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1997, s. 964.

¹² T. B o r o w i a k, „Wewnętrzne oczy”, czyli wokół zjawiska wyobraźni i twórczego myślenia, *„Zeszyty Naukowe WSHE”*, t. XXIV, Włocławek 2007, s. 64.

¹³ W. O k o Ń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.

¹⁴ Z. C h l e w i ń s k i, A. H a n k a ł a, M. J a g o d z i ń s k a, B. M a z u r e k, *Psychologia pamięci*, Warszawa 1997, s. 223–224.

¹⁵ J. G ó r n i e w i c z, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Warszawa–Toruń 1992, s. 7.

Obraz to wizualne przedstawienie jakiegoś przedmiotu (sytuacji), przy czym o wartości dydaktycznej i technicznej obrazu decyduje podobieństwo do odwzorowanego przedmiotu, o wartości natomiast artystycznej poziom inwencji twórczej tego przedstawienia. Obraz o wielorakich swoich postaciach, a więc jako dzieło sztuki malarskiej, graficznej, czy fotograficznej, jako rysunek, fotografia, film czy widowisko telewizyjne odgrywa w środkach masowego przekazu rolę decydującą¹⁶.

Wyobraźnia jest formą aktywności psychicznej polegającą na transformacji wyobrażeń¹⁷. Wyobrażenie jest to wywołany w świadomości obraz przedmiotu, który aktualnie nie oddziałuje na narządy zmysłowe człowieka, lecz jest wytworem wcześniej nabytych spostrzeżeń lub fantazji¹⁸.

Według J. Młodkowskiego wyobrażenie jest procesem psychicznym polegającym na powstaniu obrazu bez obecności jego przedmiotu w polu zmysłowym, na podstawie śladów pamięciowych, zachodzącym przy świadomościowej kontroli tej okoliczności¹⁹.

Najwięcej informacji dotyczących wyobraźni odnajdziemy w rozprawie Arystotelesa „O duszy”. Arystoteles stał na stanowisku, że wyobraźnia jest zdolnością konieczną do postrzegania, rozumienia i osądzania rzeczy. Wyobraźnia według Arystotelesa jest światłem oświetlającym wewnętrzne umysłowe obrazy, zgromadzone wcześniej na zasadzie bezpośredniej percepcji rzeczywistości. Arystoteles istotę wyobraźni opisywał następująco: „ponieważ wzrok jest najwybitniejszym zmysłem, dlatego wyobraźnia uzyskała swą nazwę od światła, bez światła bowiem jest niemożliwe widzenie”²⁰.

Na jakość bezpośredniego spostrzegania przedmiotów materialnych duży wpływ ma wyobraźnia i wyobrażenia, które dokonują zmian w percepcji rzeczywistości. Można pokusić się o stwierdzenie istnienia zależności pomiędzy wcześniejszymi doświadczeniami a aktualnie kodowanymi informacjami²¹.

W kontekście wyobrażeń tworzonych przez dzieci, okazuje się, że ich cechy nie są jednoznaczne. Z jednej strony podkreśla się bogatą na tym etapie rozwojowym wyobraźnię, z drugiej dzieci w tym okresie, szczególnie na początku łatwo wyobrażają sobie to co jest konkretne, odnoszące się do ich działania²². W literaturze psychologicznej wskazuje się na dwa kierunki rozwoju wyobraźni dziecięcej. Pierwszy kierunek związany jest z tym, że wyobraźnia mimowolna ulega przekształceniu w stosunku do wieku w wyobraźnię dowolną. Jest

¹⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 282.

¹⁷ J. Młodkowski, *Aktywność wizualna człowieka*, PWN, Warszawa-Łódź 1998, s. 394.

¹⁸ W. Okoń, *Nowy słownik...*, s. 282.

¹⁹ J. Młodkowski, *Aktywność...*, s. 394.

²⁰ Arystoteles, *O duszy. Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne. Zoologia. O częściach zwierząt*, Warszawa PWN, t. 3, 1992, s. 123.

²¹ W. Limont, *Analiza wybranych...*, s. 13.

²² M. Przetacznik-Gierowska, G. Makieło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985, s. 124.

ona kierowana i twórcza. Kolejny kierunek rozwoju wyobraźni dziecięcej związany jest z coraz większym usamodzielnianiem się jej funkcji. Wytwory wyobraźni dziecięcej stają się dla nas niezwykle a nawet niecodzienne²³.

Wyobraźnia człowieka reprodukuje i generuje obrazy stanowiące istotną, niewymierną część aktywności psychicznej. Podejmując problematykę zastosowania wyobraźni należy podkreślić, że pośredniczy ona:

— w tworzeniu i konsolidacji śladów pamięciowych,

— w kontrolowaniu stanów emocjonalnych. Najwięcej korzyści płynących z pracy z wyobraźnią można wskazać poprzez jej zastosowanie w działalności terapeutycznej²⁴.

Prowadząc rozważania na temat wytworów wyobraźni można stwierdzić, że z jednej strony jej zaangażowanie bezspornie widoczne jest w procesie tworzenia nowych idei, myśli, nowych przedmiotów w działalności praktycznej, z drugiej zaś strony wytwory bywają także zupełnie schematyczne, odtwórcze²⁵.

Pedagogiczne traktowanie wyobraźni odnosić się będzie do korzystania z wiedzy filozoficznej i psychologicznej. W zagadnieniu kreowania wyobrażeń pokoleniowych na temat starości i osób starszych istotny jest aspekt wychowawczy i edukacyjny. W prezentowanym artykule pragnie się również zwrócić uwagę na funkcje terapeutyczną i twórczą wyobraźni, które odnoszą się do tworzenia pozytywnego obrazu starości w wyobrażeniach społecznych, tak aby starość i osoby starsze nie były kojarzone tylko i wyłącznie z chorobą i brakiem aktywności. Potrzebne jest tu inne myślenie społeczne, odnoszące się do budowania pozytywnych wyobrażeń na temat starości i osób starszych, funkcjonujące w relacjach międzypokoleniowych.

Badania dotyczące wyobrażeń o starości i osobach starszych w relacjach międzypokoleniowych

Badania dotyczące wyobrażeń o starości i osobach starszych u dzieci przedszkolnych, studentów pedagogiki i seniorów przeprowadzono w 2014 r. Objęto nimi dzieci przedszkolne z grupy pięcio- i sześciolatków z Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku, studentów pedagogiki pierwszego roku Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku (studia niestacjonarne drugiego stopnia) oraz pensjonariuszy Domu Pomocy Społecznej „Na Skarpie” we Włocławku. Materiał empiryczny zebrano na podstawie

²³ Tamże, s. 125.

²⁴ J. Młodkowski, *Aktywność...*, s. 339.

²⁵ J. Górniewicz, *Rozwój i kształtowanie...*, s. 12.

analizy eseju autorstwa studentów, wypowiedzi przedszkolaków, zebranych podczas przeprowadzonej rozmowy w grupach pięcio- i sześciolletnich, indywidualnej rozmowy z dziećmi z obu grup, w trakcie której dzieci wykonywały rysunki przedstawiające ich dziadków, a także badań ankietowych przeprowadzonych wśród pensjonariuszy DPS „Na Skarpie” we Włocławku.

W badaniach wzięła udział grupa 40 studentów pedagogiki II stopnia, studia niestacjonarne (w tym: 30 kobiet i 10 mężczyzn, w wieku od 23 do 47 lat, legitymujących się wykształceniem wyższym licencjackim), grupa 41 przedszkolaków (21 pięcioletków i 20 sześciolatków), a także 50 pensjonariuszy domu pomocy społecznej (25 kobiet i 25 mężczyzn) w wieku od 70 do 90 lat.

Wyobrażenia dotyczące starości i osób starszych w relacjach dzieci przedszkolnych

Badania przeprowadzono wśród dzieci pięcio- i sześciolletnich z Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku. Materiał badawczy uzyskany od dzieci przedszkolnych poszerzono o wywiady przeprowadzone w poszczególnych grupach wychowawczych pięcio- i sześciolatków, a także o indywidualne rozmowy z dziećmi na temat ich wyobrażeń związanych ze starością. W rozmowach z dziećmi posłużono się techniką rysunku — ekspozycji ich wyobrażeń na temat babci i dziadka. Badania polegały na wywiadzie kierowanym do dzieci. Zadaniem dzieci polegało na odpowiedzi na następujące pytania: jak wyobrażasz sobie starość i osoby starsze?. W wyniku badań uzyskano następujące odpowiedzi dzieci — starość: „to choroba”, „to stare kości”, „to narzekanie, że mnie coś boli”, „starość to mój dziadek i moja babcia”, „babcia jest uśmiechnięta, pomaga mi, przyprowadza mnie do przedszkola”, „dziadkowie wszystko dla mnie zrobią, kochają mnie, nie krzyczą”.

Po spotkaniu w poszczególnych grupach pięcio- i sześciolatków przeprowadzono indywidualne rozmowy z dziećmi w gabinecie terapeutycznym. Zadaniem dzieci była odpowiedź na pytania dotyczące ich wyobrażeń na temat starości i osób starszych oraz wykonanie prac plastycznych.

Przykładowe wypowiedzi dzieci dotyczące ich wyobrażeń na temat starości i osób starszych z podziałem na płeć i wiek były następujące:

Chłopiec, 6 lat

Pojęcie starości: starość jest jak świat, to chodzenie na emeryturę, to mało ćwiczeń fizycznych.

Wygląd starości: starsi mają dużo zmarszczek, skóra trochę opalona, skóra wygląda trochę inaczej, dziadek musi zakładać okulary do czytania, tak jak moja babcia.

Relacje: dziadek jest trochę denerwujący, denerwuje mnie bo ma żarty denerwujące. Aktywność, zachowanie: dziadek pracuje, trochę na mnie krzyczy, babcia mi na wszystko pozwala, dziadek dużo ogląda wiadomości, Fakty, bawi się ze mną w różne rzeczy, ja mu rysuję zadania na kartce, a on musi je wykonać. Babcia nie pracuje, nie jest na emeryturze, babcia siedzi w domu, zajmuje się gotowaniem, czasem czyta, druga babcia to z jedzeniem szaleje, w „kółko” pyta mnie o jedzenie, ciągle każe mi jeść. Moją starość wyobrażam sobie z papieżem Janem Pawłem II.

Chłopiec, 6 lat

Pojęcie starości: ktoś jest bardzo stary, mówi trochę głośniejszy, ponieważ ma kłopoty ze słuchem, wolniej chodzi bo jest stary, starość to dziadek i babcia. Dziadek jest stary, nosi okulary i wolno chodzi, jest na emeryturze, siedzi i ogląda telewizję, lubi oglądać programy sportowe, wiadomości. Babcia jest na emeryturze, czasami do nas przyjeżdża, bawi się ze mną i z moim bratem, czasami gotuje, czasami czyta, ogląda telewizję, wiadomości, sport razem z dziadkiem.

Chłopiec, 6 lat

Pojęcie starości: starość to skóra, która się marszczy, jest się często chorym. To dziadek, który jeszcze trochę pracuje, ogląda telewizję (wiadomości z babcią i filmy), dziadek kiedyś dużo spał. Babcia jest na emeryturze, jest w domu, robi obiady, czyta gazety, lubi rozwiązywać krzyżówki. Babcia odbiera mnie z przedszkola, jak rodzice są w pracy. Nie wyobrażam sobie siebie starego. Włosy robią się białe.

Chłopiec, 5 lat

Pojęcie starości: dziadek i babcia mieszkają osobno, są starsi, mają dużo lat. Babcia gotuje, jest na emeryturze, jest zdrowa, ciągle o mnie dba. Babcia robi zakupy, dba o nasze zdrowie. Dziadek ciągle krzyczy na babcię, bo nie taki obiad. Trzeba dbać o dziadków i o babcię.

Dziewczynka, 6 lat

Pojęcie starości: mam starą babcię, babcia wychodzi ze mną na spacer jak jestem grzeczna. Jak będę dorosła pomogę babci gotować, robić zakupy. Babcia mieszka z nami. Starość jest fajna.

Dziewczynka, 5 lat

Pojęcie starości: babcia nie pracuje, jest na emeryturze. Babcia lubi siedzieć w domu i oglądać szpital (filmy). Lubi czytać, nie lubi piesków i zwierzączek. Gotuje mi naleśniki z jabłuszkiem. Babcia lubi rozwiązywać krzyżówki, wychodzi ze mną na spacer. Dziadek siedzi w domu i ogląda telewizję, lubi palić papierosy, nie lubi krzyżówek. Lubię rozmawiać z babcią.

Przykładowe rysunki dzieci przedszkolnych przedstawiające osoby starsze.



Rysunek 1. Wyobrażenia dotyczące osób starszych,
„Moi dziadkowie”, Gracjan, 6 lat



Rysunek 2. Wyobrażenia dotyczące osób starszych,
„Moi dziadkowie”, Oskar, 6 lat

Wyobrażenia dotyczące starości i osób starszych w relacjach studentów pedagogiki

Materiał empiryczny zebrano na podstawie analizy eseju autorstwa studentów pedagogiki napisanego na temat starości i osób starszych. W wyobrażeniach studentów pedagogiki o starości i osobach starszych dominowały następujące opisy:

1) Negatywny obraz starości. Starość opisywana przez studentów związana była z chorobami, z samotnością, z brakiem aktywności.

2) Pozytywny obraz starości. To wyobrażanie sobie starości „pogodnej, kolorowej”. Opisy studentów odnosiły się do aktywności ludzi starszych, do posiadania wnuków i prawnuków.

W wypowiedziach studentów dominowały następujące wyobrażenia:

1) Pojmowanie starości jako etapu rozwojowego człowieka. Przykładowe wypowiedzi studentów: „starość to okres w życiu człowieka”, „starość to przemijanie”, „starość jest kolejnym etapem naszego życia”, „starość jest ostatnią fazą życia”.

2) Odniesienie starości do wyglądu zewnętrznego i zmian wewnętrznych: starość „to czas, kiedy nasze ciało zaczyna inaczej wyglądać”, „skóra wiotczeje, szarzeje, włosy stają się siwe”, „to skurczony człowiek”.

3) Starość jako przygotowanie do śmierci: respondenci wskazywali na to, że: „starość to oczekiwanie na śmierć”, „starość to powolne umieranie”.

4) Negatywne wyobrażenia dotyczące starości i osób starszych zawierały następujące wypowiedzi studentów: „jest to przykry okres życia człowieka”, „to samotność i izolacja”.

Przykładowe wypowiedzi studentów związane z wyobrażeniami o starości i osobach starszych, z podziałem na płeć i wiek:

Kobieta, 41 lat: „starość to okres w życiu człowieka, to czas, kiedy nasze ciało zaczyna inaczej wyglądać. Skóra wiotczeje, szarzeje, spada metabolizm, włosy stają się siwe. Starość to oczekiwanie na śmierć. Człowiek staje się stary wtedy, kiedy zaczyna się czuć staro”.

Kobieta, 23 lata: „starość to okres, którego nikomu nie uda się uniknąć. To okres życia, w którym człowiek jest mało aktywny”.

Kobieta, 27 lat: „starość to przemijanie. Wszyscy się kiedyś zestarzejemy. To przykry okres życia człowieka”.

Kobieta, 35 lat: „starość to powolne umieranie”.

Kobieta, 47 lat: „w społeczeństwie powstał stereotyp starości jako „skurczonego” człowieka, którym opiekuje się rodzina. Obraz starości wskutek rozwoju cywilizacji ulega ciągłemu przekształcaniu”.

Kobieta, 23 lata: „starość u każdego z nas przebiega w inny sposób. Związane jest to z różnym podejściem do życia. To posiadanie wnuków, a może i prawnuków”.

Kobieta, 26 lat: „starość kojarzy mi się z babcią i dziadkiem siedzącymi w fotelu, w ciepłych swetrach, z herbatą w dłoni i oglądających seriale i wiadomości. Gdy myślę o starości wyobrażam sobie również starszą osobę, która wspomina swoje całe życie i podsumowuje je. Według mnie źle traktuje się osoby stare, brak szacunku do nich ze strony osób młodych. Starość kojarzy mi się z ciepłem rodzinnym i dobrymi wypiekami, lecz także z samotnością i izolacją”.

Kobieta, 35 lat: „trzeba przeżyć starość jak najlepiej. Wykorzystać każdą chwilę, udzielać się społecznie, rodzinie, być aktywnym, realizować się, kształcić (np. w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku). To umiejętność otwierania się na kontakty z innymi ludźmi”.

Kobieta, 31 lat: „w domach rodzinnych za mało mówi się o starości i rodzi to pewnego rodzaju barierę oraz wywołuje negatywne założenie, że starość to coś złego. Jak do każdego okresu w życiu, tak i do starości należy dojrzeć i nie traktować jej w negatywny sposób. Wszystko zależy od wychowania. Moi dziadkowie po długich latach pracy zawodowej cieszyli się, że będą mogli przejść na emeryturę. Mają więcej czasu dla siebie, dla rozwijania swoich zainteresowań. Nigdy nie mówili o sobie, że są starzy. Zaszczepili we mnie myślenie o starości w kategoriach podchodzenia do tego etapu naszego życia jako do czegoś naturalnego”.

Mężczyzna, 30 lat: „strasznie boję się starości. Przeraza mnie myśl, że mogę być przykuty do łóżka, jestem chory, mam problemy z chodzeniem. Dzieci, których nie mam wysłać mnie do domu spokojnej starości. W ostatnim czasie miałem dużo negatywnych doświadczeń związanych ze starością”.

Kobieta, 40 lat: „starość powinna być radosna, to czucie się potrzebnym, zaangażowanym nie tylko w życie najbliższej rodziny, ale również społeczności. To czas realizowania swoich pasji i zainteresowań z poprzednich okresów życia. Duży związek na człowieka w tym wieku ma najbliższa rodzina. To tworzenie w rodzinie atmosfery, która da seniorom poczucie bycia potrzebnym. Według mnie osoby w podszłym wieku często spotykają się z okazywanym wobec nich brakiem szacunku”.

Kobieta, 25 lat: „starość jest etapem życia, w którym człowiek prawdopodobnie osiągnął już wszystkie wyznaczone sobie cele. Przede wszystkim zawodowe jak i prywatne. Starość to moment, w którym jednostka powinna wieść spokojne życie, nie musząc martwić się o to, że nie ma co zjeść, za co żyć. Po latach pracy, dobrze byłoby odpocząć, mając przy sobie bliskich, kochających ludzi, dzieci, wnuki, które odwdzięczą się za wszystko co otrzymali, za wsparcie, za jakąkolwiek pomoc. Jest to czas, kiedy człowiek powinien myśleć o tym co dotychczas dokonał”.

Kobieta, 24 lata: „starość to okres od około 60 r.ż., ale każda osoba w innym wieku to odczuwa. Osoby starsze napotykają na różne problemy zdrowotne, finansowe”.

Kobieta, 39 lat: „starość, wiek senioralny, jesień życia kojarzy mi się z odpoczynkiem od pracy zawodowej. To czas, który można przeznaczyć na życie rodzinne, to radość z wychowywania wnuków”.

Kobieta, 42 lata: „starość kojarzy mi się z bólem i samotnością. To czas, kiedy mamy mniej energii, dochodzić może do zaburzeń myślenia i problemów ruchowych, to także problemy zdrowotne. To także przygotowanie się do nadchodzącego końca swojego życia”.

Kobieta, 42 lata: „jeszcze do niedawna starość kojarzyła mi się z niedołężnością, z ludźmi chorymi. Obecnie dostrzegam, że starość może mieć swoje piękne strony. Szczególnie w odniesieniu do ludzi aktywnych, pochłoniętych pasją, której poświęcają wiele czasu. To osoby organizujące się, pogłębiające swoje zainteresowania, wspólnie spędzające ze sobą czas”.

Kobieta, 31 lat: „wiek senioralny to okres, w którym człowiek ma możliwość spełniania swoich planów i marzeń, na realizację których nie miał czasu. To wspólne spędzanie czasu w gronie najbliższych, z rodziną, to oddawanie się pasjom i zainteresowaniom. Starość nie powinna być nudna, smutna, przygnębiająca. Aktywność w życiu człowieka jest bardzo ważna”.

Kobieta, 26 lat: „starość kojarzy mi się z bezradnością, człowiek w tym okresie swojego życia często wycofuje się z życia społecznego. Jest to często związane z jego stanem zdrowia”.

Kobieta, 40 lat: „starość to inaczej wiek senioralny, rozpoczynający się po 65. roku życia. Człowiek stary może jeszcze wielu rzeczy dokonać, pod warunkiem, że pozwala mu na to zdrowie. Może być czasem aktywny, może służyć swoim doświadczeniem młodszemu pokoleniu. Skojarzenia ze starością to babcia i dziadek, pomagający wnukom. Człowiek w tym okresie może również wiele zdziałać. Istnieją obecnie Uniwersytety Trzeciego Wieku, które skupiają ludzi w okresie senioralnym, człowiek może wtedy sprawdzać się na polu towarzyskim, społecznym, a także politycznym”.

Mężczyzna, 40 lat: „starość nie radość, młodość nie wieczność”, starość jest nagrodą, pozwala na dłuższy kontakt z bliskimi. Starość należy traktować jako dar, tak jak młodość. Na idealną starość należy sobie zapracować w młodości, starość to „jesień życia”, to etap końcowy naszego życia. Starość związana jest z odwiedzinami wnuków, dzieci, to wspólne niedzielne obiady”.

Mężczyzna, 44 lata: „starość to ostatnia faza i okres życia człowieka, o którym mówimy i myślimy niechętnie. Każdy człowiek będąc jeszcze w okresie dorosłości nie chce wybiegać w przyszłość i zastanawiać się nad tym, co będzie się działo kiedy osiągnie wiek senioralny. W dzisiejszych czasach ludzie żyją bardziej teraźniejszością”.

Wyobrażenia na temat starości i osób starszych w wypowiedziach seniorów

Badania dotyczące wyobrażeń o starości i osobach starszych przeprowadzono w Domu Pomocy Społecznej, placówce przeznaczonej do zapewnienia całodobowej opieki osobom, które z powodu wieku, choroby i niepełnosprawności fizycznej nie mogą samodzielnie funkcjonować w codziennym życiu. W wyniku przeprowadzonych badań ankietowych wśród pensjonariuszy Domu Pomocy Społecznej „Na Skarpie” we Włocławku uzyskano następujące odpowiedzi respondentów (w kolejności od najczęściej pojawiających się do najrzadziej występujących):

Starość i osoba starsza to taka, która:

- „żyje wspomnieniami” (dla 25 kobiet i 25 mężczyzn),
- „jest hipochondryczna/y” (dla 21 kobiet i 20 mężczyzn),
- „jest słaby/a i powolny/a” (dla 20 kobiet i 20 mężczyzn),
- „jest osamotniony/a” (dla 15 kobiet i 14 mężczyzn),
- „jest nieszczęśliwy/a” (dla 15 kobiet i 10 mężczyzn),
- „jest zaniedbany/a” (dla 15 kobiet i 8 mężczyzn),
- „angażuje się w życie dzieci” (10 kobiet i 7 mężczyzn),
- „pomaga innym” (10 kobiet i 7 mężczyzn),
- „jest negatywnie nastawiony/a do młodych (10 kobiet i 5 mężczyzn),
- „jest bezbronny/a” (9 kobiet i 5 mężczyzn),
- „jest zadowolony/a z życia” (8 kobiet i 4 mężczyzn).

Badani pensjonariusze DPS określają osobę starszą jako tę, która żyje wspomnieniami osamotnioną i nieszczęśliwą. Takiej odpowiedzi udzieliło aż 40 respondentów (80%). Warto także zauważyć, że kobiety częściej niż mężczyźni określali osoby starsze w sposób wybrzmiewający negatywnie: jako słabe, powolne, bezbronne, nieszczęśliwe i zaniedbane.

Starości, według badanych, towarzyszy uczucie samotności. Takiej odpowiedzi udzieliło 45 pensjonariuszy (90%), w tym 30 osób (60%) odczuwa samotność w sposób stały, zaś czasami odczuwa ją 15 badanych (30%). Jedynie 5 respondentów nie odczuwa uczucia samotności.

Samotność jako uczucie dotyczące każdej osoby postrzega 25 respondentów (50% badanych), w tym aż 20 kobiet i 5 mężczyzn. Według 24 respondentów (48% badanych) powoduje lęk i cierpienie — takiego zdania było 15 kobiet i 9 mężczyzn. Jest skutkiem fizycznego oddalenia, odizolowania od rodziny — zdaniem 20 respondentów (40%). Stanowi naturalny skutek przejścia na emeryturę — według 19 badanych (38%). Jest wynikiem świadomego wyboru — zdaniem 15 badanych (30%), w tym tylko 2 kobiet i aż 13 mężczyzn.

Podsumowanie

Z badań nad wyobrażeniami o starości i osobach starszych w relacjach międzypokoleniowych wynika, że odnoszą się one najczęściej do zewnętrznej, fizycznej sfery człowieka i prezentują starość jako okres życia człowieka, w którym ciało zaczyna inaczej wyglądać, skóra wiotczeje, szarzeje, spada metabolizm, włosy stają się siwe.

Wyobrażenia dzieci przedszkolnych związane są z obserwacją bliskich oraz ich wypowiedziami. Z jednej strony starość to negatywny obraz: choroba, stare kości i narzekanie, że coś boli. Z drugiej strony dzieci przedszkolne

utożsamiają osoby starsze z bliskimi — to „mój dziadek i moja babcia”. W takich wyobrażeniach starość przedstawia się jako radosna.

Studenci pedagogiki zaprezentowali kilka obrazów starości. Pierwszy, oddający zewnętrzne i wewnętrzne symptomy starości. Drugi, optymistyczny, to starość jako czas realizacji pasji i zainteresowań. Kolejny — tworzenie więzi w rodzinie, rodzinnej atmosfery, bycie potrzebnym. Jeszcze inny obraz starości w oczach studentów to radosna, beztroska wizja uśmiechniętej postaci w ciepłych kapciach i fotelu. Według studentów pedagogiki starość to także czas nieuchronnie czekający każdego człowieka, zbliżający do śmierci.

Zupełnie odmienne podejście dotyczące wyobrażeń o starości i osobach starszych zaprezentowali seniorzy szczególnej grupy — podopieczni DPS. Na skutek oddalenia, izolacji od rodziny nie wykorzystują w pełni walorów wieku senioralnego i nie cieszą się tym okresem życia.

W wyobrażeniach międzypokoleniowych dotyczących starości znajdujemy dwa obrazy. Jawi się ona jako piękny okres życia, a badani często wiążą ją z pozytywnymi określeniami, tworząc w swojej wyobraźni korzystny obraz własnej przyszłości. Opisy takie można odnieść do określenia Arystotelesa o „pięknej starości”. Starość jest także postrzegana jako czas bezradności, bezbronności, wymagający pomocy i troski ze strony najbliższych. Taki odbiór wieku senioralnego wymaga zmiany opartej o budowanie pozytywnych wyobrażeń międzypokoleniowych na temat starości. Jest to proces trwający w czasie i zależny od indywidualnych nastawień jednostki oraz małych społeczności rodzinnych. Na obraz przyszłości odwołującej się do arystotelesowskiej „pięknej starości” musi pracować całe społeczeństwo. Zmiana obrazu starości na pogodny, pozytywny może dokonać się poprzez zastosowanie pracy z wyobraźnią — tworzenia pozytywnych wyobrażeń odnoszących się do relacji międzypokoleniowych. Relacje te przepełnione być powinny wzajemnym szacunkiem, pomocą młodszych w stosunku do starszych — i odwrotnie, oparte o czerpanie z doświadczeń seniorów, budowane na fundamencie miłości.

Streszczenie

Przedmiotem niniejszego artykułu są relacje międzypokoleniowe odnoszące się do wyobrażeń o starości i osobach starszych. Zagadnienie relacji międzypokoleniowych odnaleźć można w wielu tekstach, w niniejszym opracowaniu sięga się do „Retoryki” Arystotelesa. Według Arystotelesa starość i osoby starsze zasługują na uznanie i cześć. Ludzie wiekowi to ci, wobec których młodszy są dłużnikami, mają prawo do szacunku i pomocy ze strony młodszego pokolenia. Warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób relacjonowane są wyobrażenia na temat starości i osób starszych w odniesieniu do dzieci przedszkolnych, studentów i seniorów. Artykuł składa się z kilku części. W pierwszej o wymowie teoretycznej dokonano przeglądu definicji starości w literaturze, omówiono także powstawanie wyobrażeń, w drugiej części o wymowie empirycznej dokonano analizę wyników badań dotyczących wyobrażeń na temat starości i osób starszych przeprowadzonych wśród dzieci przedszkolnych z grup pięcio- i sześciolatków z Przedszkola Publicznego nr 19 „Bajka” we Włocławku, studentów pedagogiki WSHE we Włocławku oraz pensjonariuszy Domu Pomocy Społecznej „Na Skarpie” we Włocławku.

Summary

The subject of this article is related with intergenerational relations, the perceptions of old age and the elderly. The issue of intergenerational relations can be found in many texts, in this collaboration we turn to "Rhetoric" of Aristotle. According to Aristotle, old age and the elderly deserve recognition and honor. People of old age are those for whom the younger are "debtors", they have the right to be respected and supported by the younger generation. It is worth taking into consideration how the perceptions of old age are in relation to pre-school children, students and seniors are perceived and reported. The article consists of several parts. In the first theoretical part, the definition of old age will be reviewed in the literature, also the formation of ideas will be discussed, in the second part of the empirical significance, the analysis related with the ideas and the descriptions of old age and the elderly conducted among groups of kindergarten children 5 and 6- year olds from Public Kindergarten No. 19 "Fairy Tale" Włocławek, the students of pedagogical faculty in WSHE in Włocławek and residents of the Nursing Home "The Slope" in Włocławek will be carried out.

Literatura

- Arystoteles, *O duszy. Krótkie rozprawy psychologiczno-biologiczne. Zoologia. O częściach zwierząt*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, t. 3, Warszawa 1992.
- Arystoteles, *Retoryka. Poetyka*, Biblioteka Klasyków Filozofii, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Borowiak T., *„Wewnętrzne oczy”, czyli wokół zjawiska wyobraźni i twórczego myślenia*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, Tom XXIV, Włocławek 2007.
- Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Czarnecki K.M., *Psychologia rozwojowa, osobowości i zachowania człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2007.
- Encyklopedia popularna PWN*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1997.
- Górniewicz J., *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Praxis, Warszawa–Toruń 1992.
- Chlewiński Z., Hankała A., Jagodzińska M., Mazurek B., *Psychologia pamięci*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1997.
- Jan Paweł II, *List do osób w podeszłym wieku*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 1999.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1996.
- Młodkowski J., *Aktywność wizualna człowieka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa–Łódź 1998.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Potent-Ambroziewicz M., *Starość w języku młodzieży współczesnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985.
- Rosset E., *Ludzie starzy. Studium demograficzne*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1967.
- Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.

Twardowska-Rajewska J. (red.), *Senior w domu. Opieka długoterminowa nad niesprawnym seniorem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.

Zych A.A., *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Ireneusz Pyrzyk

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

OPIEKA I CIERPIENIE (UMIERANIE) JAKO ISTOTNE CZYNNIKI FUNKCJONOWANIA CZŁOWIEKA W WIEKU SENIORALNYM

Słowa kluczowe: opieka; cierpienie; ból; śmierć; ludzie starzy.

TUTELAGE AND SUFFER (DEATH) AS ESSENTIAL FACTORS OF FUNCTION GROW OLD PEOPLE

Key words: tutelage; suffer; pain; death; grow old people.

Uwagi wstępne

Zmiana i rozwój każdego człowieka uzależnione są od wielu różnorodnych czynników, diagnoza których staje się warunkiem koniecznym, zarówno dla teorii jak i dla praktyki życia społecznego. Źródła tych czynników są wielorakie — biologiczne, psychiczne i społeczne. Mamy wiele ich klasyfikacji, ale generalnie możemy je podzielić dychotomicznie na: czynniki świadome i czynniki nieświadome. Właśnie wychowanie i opieka to przykłady świadomych czynników rozwoju człowieka, którym poświęcony jest ten artykuł. Do drugiej grupy czynników m.in. możemy zaliczyć następujące: biologiczne prawa rozwoju, dziedziczność, położenie geograficzne, kultura czy socjalizacja (mimo, że niektórzy socjologowie uważają ją za czynnik nieświadomy jak i świadomy). Powyższy podział wydaje się uzasadniony, gdy zwrócimy uwagę na doniosłość prawidłowego rozwoju człowieka i jego znaczenie dla życia społecznego. Kiedy zatem mamy do czynienia ze zmianą w osobowości (szeroko rozumianej) człowieka? Czym jest opieka? Jakie jest znaczenie opieki w rozwoju człowieka? Jaką rolę w życiu człowieka w wieku senioralnym odgrywa choroba, ból, cierpienie i umieranie? Na te i inne pytania spróbujemy odpowiedzieć w dalszej części naszych rozważań.

Opieka i jej rola w funkcjonowaniu człowieka w wieku senioralnym

W każdej nauce dąży się do ścisłości, jednoznaczności i operatywności pojęć. Proces ten nazywamy formalizacją języka. Dzięki niemu dana nauka może operować określonymi wskaźnikami, normami czy wieloaspektowymi korelacjami. Nauki szczegółowe i formalne odznaczają się wysokim stopniem formalizacji języka. Inaczej ten problem przedstawia się na gruncie nauk społecznych, do których zaliczamy pedagogikę. „Z niezwykle złożonym problemem formalizacji języka mamy do czynienia w pedagogice. Nauka ta, podobnie jak i inne nauki społeczne, posiada charakter aksjologiczny i normatywny. W kręgu zainteresowań pedagogiki znajdują się nie tylko zjawiska wymierzalne za pomocą liczb i symboli, ale również jakościowe aspekty obiektywnej rzeczywistości i określone rodzaje wartości. Ścisłe ich określenie przy zastosowaniu jednoznacznych symboli, jak ma to miejsce np. w matematyce, fizyce, jest rzeczą trudną... Dlatego też w stosunku do terminologii pedagogiki nie można w pełni stosować ścisłej formalizacji pojęciowej”¹. Pedagogika, jak większość nauk, podstawowy zasób słów zawdzięcza językowi potocznemu. Dlatego ważnym jest, aby słowom tym nadać odpowiednie znaczenie naukowe i ścisłość. Jednym z głównych narzędzi uściślenia pojęć jest definicja, czyli wypowiedź określająca jakie jest znaczenie danego terminu. Termin definiowany nazywamy definiendum — jest to wyrażenie, którego sens nie jest znany lub nie jest dość wyraźnie określony. Budowana definicja służy ustaleniu jego znaczenia. Termin definiujący nazywamy definiensem — jest to wyrażenie, którego sens jest znany i za jego pomocą określamy definiowany termin. Ostatnim, trzecim składnikiem każdej definicji jest tzw. spójka definicyjna, łącząca definiendum z definiensem (nazywamy, jest to, znaczy to, wtedy i tylko wtedy). Na gruncie logiki wyróżniamy trzy zasadnicze typy definicji:

- definicje sprawozdawcze (analityczne),
- definicje projektujące (syntetyczne),
- definicje regulujące (stanowiące odmianę definicji projektujących, ich domeną są nauki stosowane, także pedagogika)².

Mówiąc o opiece mamy na myśli zjawisko o charakterze długotrwałego procesu. Według Kazimierza Sośnickiego „Szereg zmian prowadzących do stanu, który uważamy, przynajmniej czasowo, za nowy i zakończony, nazywamy procesem. W tym znaczeniu mówimy o procesach biologicznych..., o procesach chemicznych..., o procesach społecznych...”³. Zatem proces jest pewnym ciągiem

¹ E. T o b o r a - M a r c j a n, *Język naukowy, definiowanie i eksplikacje w pedagogice*, [w:] *Teoretyczne podstawy pedagogiki*, pod red. S. P a l k i, Kraków 1987, s. 26.

² Tamże, s. 28–29.

³ K. S o ś n i c k i, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967, s. 7.

zmian zarówno o charakterze rozwojowym (konstruktywnym), jak i o charakterze zastoju (destruktywnym). Jeżeli dany proces osiąga nowy stan, wyższy pod względem swej wartości, to proces ten nazywamy rozwojem. „Ten wyższy poziom, który jest rezultatem procesu rozwojowego, posiada dwie właściwości występujące równocześnie: jedna z nich to większe wewnętrzne jego zróżnicowanie, czyli dyferencjacja (łac. *differo* — różnić się), druga — to silniejsze złączenie zróżnicowanych składników w wyższą całość, czyli integracja (łac. *integratio* — całość)”⁴. Jeśli zaś proces ma charakter zastoju to brakuje w nim dyferencjacji i w związku z tym brak jest wyższej integracji. Rozwój może więc oznaczać rezultat pewnego procesu, ale także ciąg zmian, prowadzących do tego rezultatu: „Dyferencjacja i integracja charakteryzują nie tylko rezultat całego procesu, ale występują też równocześnie w poszczególnych etapach prowadzących do tego rezultatu, a więc w ciągu przebiegu procesu rozwojowego. Stąd też termin ‘rozwój’ oznacza bądź sam proces rozwojowy, bądź rezultat tego procesu”⁵. Zatem do opieki będziemy odnosić pojęcie procesu zarówno w sensie rezultatu, jak i w aspekcie działań rozumianych zarówno jako rozwój czy zastój.

Istotnym czynnikiem o zasadniczym znaczeniu dla rozwoju człowieka jest opieka. Mimo że opieka jest desygnatowo różna od wychowania (F. Kowalewski), to jej teoretyczna refleksja już od wielu lat zawiera się w refleksji naukowej o charakterze *stricte* pedagogicznym. Do tej pory wielu pedagogów nie tylko zalicza opiekę do rzeczywistości pedagogicznej (M. Winiarski), ale wprost utożsamia ją z wychowaniem (M. Jakubowski, Z. Dąbrowski) lub nierozzerwalnie z nim wiąże (proces opiekuńczo-wychowawczy — H. Radlińska, I. Jundziłł, J. Maciaszek). Trzeba również zwrócić uwagę na fakt, iż poszukiwanie i interpretacja pojęcia „opieki” jest dokonywana przez samych pedagogów i nietrudno o nadawanie temu pojęciu wychowawczego charakteru. Taka sytuacja nie sprzyja poprawnemu rozwojowi teoretycznej refleksji nad opieką, która wchodzi w relacje również z innymi dziedzinami rzeczywistości (prawo, praca socjalna, gospodarka, zdrowie). Potrzebna jest zatem odrębna, autonomiczna dziedzina wiedzy — teoria opieki. Podobnie jak przy pojęciu „wychowania” należy dążyć w określeniu pojęcia „opieki” do przejrzystości, jednoznaczności i operacyjności tego ważnego terminu. Jeden z przedstawicieli alternatywnego rozumienia opieki tak określa ów problem: „Dla badań empirycznych — a takie głównie zamierza się podejmować wobec zjawiska opieki — cele te zawierają się w postulacie, by badane zjawisko stało się (mogło się stać) przedmiotem pomiaru. Dla potrzeb tych badań można więc sformułować oczywisty postulat, by badane zjawisko zostało zdefiniowane w kategoriach mających sens empiryczny, tj. dało się zoperacjonalizować. Dla badań pedagogicznych, jeśli mają być ‘czymś

⁴ Tamże, s. 8.

⁵ Tamże.

więcej' niż tylko badaniami empirycznymi, niezbędne jest zgłoszenie dodatkowego postulatu, a mianowicie, by definicja pojęcia dziedziny (przedmiotu) badań miała ponadto sens optymalizacyjny, tj., by kategorie definiujące pojęcie nie tylko mogły być przekształcane w zmienne (mogły zostać zoperacjonalizowane), ale też, by niektóre przynajmniej z tych zmiennych były zmiennymi decyzyjnymi (manipulowalnymi)"⁶. Przystępując do sformułowania pojęcia „opieki” należy mieć owe uwagi na względzie, tym bardziej, że pedagogika jest nauką empiryczną, stosowaną i operacjonalizacja podstawowych dla niej pojęć jest sprawą niesłychanie doniosłą. Przypomnijmy, że analizując różne koncepcje rozumienia opieki poszczególni ich autorzy wskazywali następujące elementy w definiensach definicji opieki:

- zaspokajanie potrzeb (J. Cz. Babicki, H. Radlińska, A. Kamiński, Z. Dąbrowski),
- ochrona przed zagrożeniem (A. Kelm),
- tworzenie warunków rozwoju i wychowania (J. Maciaszek),
- rozwiązywanie sytuacji życiowych (H. Muszyński, B. Smolińska-Theiss, F. Kowalewski).

Najsilniej na gruncie polskiej pedagogiki reprezentowane jest stanowisko pierwsze i ostatnie. Wydaje się, że definicja opieki powinna pójść w kierunku tego ostatniego i uwzględniać w definiensie zarówno czynności warunkujące zaspokajanie potrzeb, jak i rozwiązywanie trudnych sytuacji życiowych, które są konsekwencją frustracji potrzeb; niemożności ich zaspokojenia, ich niezaspokojenia lub niewłaściwego zaspokojenia. Oba te elementy (wyrażone w definiensie) nie są sprzeczne ze sobą i nie wykluczają się. Mogą one uczynić definicję opieki pełniejszą i bardziej wyrazistą poprzez ukazanie jej personalistycznego wymiaru. Zatem opieka jest działalnością odpowiedzialną, ciągłą i celową, której istota polega na tworzeniu warunków do zaspokajania potrzeb opiekuńczych podopiecznego (przy uwzględnieniu odpowiedniego poziomu jego aktywności i odpowiedzialności) i tym samym na wspomaganie go w rozwiązywaniu jego trudnych sytuacji życiowych.

Tak sformułowana definicja opieki odchodzi od jednostronnego, tradycyjnego rozumienia opieki a idzie w kierunku jego syntezy z rozumieniem alternatywnym. Charakteryzuje się ona następującymi właściwościami:

- odpowiedzialność — podobnie jak wychowanie opieka jest działalnością opartą na odpowiedzialności kompensacyjno-podmiotowej opiekuna za podopiecznego, jednak z uwzględnieniem jej także po stronie podopiecznego, relatywnie do jego faz rozwojowych, ten aspekt korelacji działań opiekuńczych do poziomu rozwoju psychofizycznego podopiecznego jest ściśle związany z następstwami wychowawczymi, opieka i wychowanie wchodzi

⁶ F K o w a l e w s k i, *Kontrowersje wokół pojęcia opieki*, [w:] *Metodologiczne problemy pedagogiki opiekuńczej*, pod red. Z. Dą b r o w s k i e g o, Zielona Góra 1995, s. 55.

ze sobą we wzajemne relacje — bardzo korzystne, ale i niekorzystne dla rozwoju człowieka;

— ciągłość i celowość — opieka jest procesem ciągłym, nie jednorazowym i krótkotrwałym lecz rozłożonym w czasie (np. ontogeneza) i tym zasadniczo różni się od pomocy czy ratownictwa (H. Radlińska, Z. Dąbrowski⁷); opieka jest także działalnością celową i świadomą, w tych aspektach jest bardzo podobna do wychowania;

— potrzeby opiekuńcze w aspekcie warunkowania ich zaspokajania — (od wzięcia odpowiedzialności za podopiecznego po dostarczenie podopiecznemu przedmiotu potrzeby i regulowanie jej) wprawdzie nazwa budzi uzasadnione semantyczne wątpliwości, ale przyjęła się w terminologii pedagogiki opiekuńczej w przeciwieństwie do terminu zaproponowanego przez Z. Dąbrowskiego „potrzeby ponadpodmiotowe”, chodzi tutaj o te potrzeby, których człowiek (grupa ludzi) nie potrafi samodzielnie zaspokoić i regulować w trakcie swego ontogenetycznego rozwoju⁸. Autor odchodzi tutaj od pojmowania opieki jako „zaspokajania potrzeb”. Słusznie twierdzą przedstawiciele pedagogiki alternatywnej, że opieka nie polega na zaspokajaniu potrzeb, albowiem sam fakt zaspokojenia potrzeby zawsze leży po stronie aktywności podopiecznego — nie można za kogoś zaspokoić jego potrzeb. Chodzi tutaj o tworzenie warunków do zaspokajania potrzeb i uwzględnianie w tym procesie zakresu i poziomu aktywności i samodzielności życiowej podopiecznego zgodnie z personalizmem filozoficznym. Element potrzeb opiekuńczych staje się tutaj czynnikiem, powodującym zaistnienie trudnych sytuacji życiowych i w tym aspekcie potrzeby opiekuńcze nadają definicji opieki charakteru operacyjnego (empirycznego);

— trudne sytuacje życiowe — to drugi element nadający empiryczny charakter pojęciu „opieka”, tak mówi o nim F. Kowalewski: „Wielu ludzi w różnych sytuacjach życiowych, z różnych powodów może być niezdolnych do spełnienia tych warunków. Wówczas — aby taka sytuacja mogła być rozwiązana — muszą wkroczyć w proces rozwiązywania tej sytuacji osoby drugie. Jeśli w rozwiązywaniu jakiejś sytuacji życiowej jakiejś jednostki uczestniczy ktoś inny w roli współrozwiązującego w dowolnym zakresie sytuację owej jednostki dla samego tego rozwiązania, wówczas można mówić o wystąpieniu aktu opieki. W akcie tym występują dwie strony: podopieczny (‘niezdolny’ podmiot sytuacji) i opiekun (‘zdolny’ uczestnik sytuacji)... Można zatem skrótowo powiedzieć, że opieka (*cura*) to zamierzony udział opiekuna (kuratora) w rozwiązywaniu sytuacji życiowych podopiecznego (kuratusa)⁹.”

⁷ Zob. H. Radlińska, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1961, s. 339–344; Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 1997, s. 65–69.

⁸ Ze względu na zdolność człowieka do samodzielnego zaspokojenia potrzeb możemy dokonać dychotomicznego podziału na potrzeby, które jednostka potrafi samodzielnie zaspokoić oraz te, których nie potrafi samodzielnie zaspokoić.

⁹ F. Kowalewski, *Kontrowersje...*, s. 67.

Opieka jest ontycznie różnym od wychowania czynnikiem rozwoju człowieka. Jest jednak wobec niego pierwotna, zarówno w sensie ontogenetycznym jak i filogenetycznym.

Starość — naturalny okres życia ludzkiego, który poprzedza długotrwały, powolny i stale postępujący proces o cechach zanikowych czy destrukcyjnych. Granice starości są bardzo płynne, a sam proces starzenia się przebiega etapami. Najpierw jest etap starzenia się społecznego, dopiero później następuje starzenie fizyczne. Starzenie zależy od sposobu i warunków życia. Odmienne będzie przebiegało u mężczyzn i kobiet, inaczej na wsi i w mieście. W literaturze możemy spotkać podział na cztery okresy starości, tj. 60–69 lat — wiek początkowej starości, 70–74 lata — wiek przejściowy między początkową starością a wiekiem ograniczonej sprawności fizycznej i umysłowej, 75–84 lata — wiek zaawansowanej starości, 85 lat i więcej — niedołączna starość. Jednakże wiek kalendarzowy nie jest najważniejszym miernikiem nasilenia się procesów starzenia. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), za początek starości uznaje 60. rok życia. Wyróżnia w niej trzy zasadnicze etapy: od 60. do 75. r.ż. — wiek podeszły (tzw. wczesna starość); od 75. do 90. r.ż. — wiek starczy (tzw. późna starość); 90. r.ż. i powyżej — wiek sędziwy (tzw. długowieczność).

Podstawowe cechy starości to: znaczny spadek zdolności adaptacyjnych człowieka w wymiarze biologicznym, psychospołecznym; postępujące ograniczenie samodzielności życiowej; stopniowe nasilenie się zależności od otoczenia.

Starzenie się organizmu jest procesem fizjologicznym i niekoniecznie wiąże się z chorowaniem. Jednak wielochorobowość i niesprawność prowadzące do niedołęstwa występują znacznie częściej u ludzi starszych niż w młodszych grupach wiekowych. W Polsce szacuje się, że populacja osób starszych powyżej 65. r.ż. stanowi grupę liczącą prawie 5 mln ludzi, wśród których około 2% to osoby obłożnie chore stale pozostające w łóżku, 17% to ludzie mający poważne problemy w zakresie poruszania się w obrębie mieszkania.

Osoby starsze przeciętnie chorują na 3–4 choroby przewlekłe i zażywają przewlekłe 4–5 leków. Zaledwie 7% osób w wieku powyżej 75. roku życia nie zgłasza żadnych schorzeń przewlekłych. Potrzeby ludzi w wieku podeszłym zazwyczaj mają charakter złożony.

Na typowe w tym wieku problemy zdrowotne nakładają się społeczne i ekonomiczne uwarunkowania życia (takie jak warunki mieszkaniowe, sytuacja rodzinna i wsparcie otoczenia) istotnie wpływając na stan zdrowia. We wczesnym okresie starości u osób w wieku 60–75 lat główne problemy zdrowotne to przede wszystkim typowe schorzenia internistyczne, chirurgiczne i ginekologiczne, które często współistnieją, zmieniają swój przebieg i mogą stwarzać problemy diagnostyczne i lecznicze. Natomiast po 75. roku życia zdecydowanie częściej pojawia się niedołężnienie i tzw. problemy geriatryczne, do których m.in. zaliczamy: upadki i złamania na tle osteoporozy, otępienie,

nietrzymanie moczu, odleżyny. Pogorszenie sprawności w zakresie wykonywania codziennych czynności oraz zaburzenia pamięci i funkcji poznawczych istotnie zwiększają zapotrzebowanie na świadczenia pielęgnacyjne i usługi opiekuńcze. Niedostateczna opieka w tym zakresie często prowadzi do pogorszenia stanu zdrowia, stąd też rosące potrzeby w zakresie opieki medycznej i pomocy społecznej stanowią poważne wyzwanie. W Polsce zabezpieczenie potrzeb starzejącego się społeczeństwa realizowane jest przez system opieki zdrowotnej oraz system pomocy społecznej.

W ramach systemu pomocy społecznej funkcjonują różne formy pomocy, w tym także domy pomocy społecznej. Osoby starsze niepełne i samotne, nie posiadające oparcia w rodzinie mogą starać się o przyjęcie do domu pomocy społecznej dla osób w podeszłym wieku. Osoby, które cierpią na choroby przewlekłe wymagające stałego nadzoru i uniemożliwiające ich samodzielne funkcjonowanie w środowisku domowym (np. otępienie, porażenie połowicze, zaawansowany gościec przewlekłe postępujący) mogą złożyć wniosek o przyjęcie do domu pomocy społecznej dla osób przewlekłe somatycznie chorych. Osoby z chorobami psychicznymi są kierowane do domów pomocy społecznej dla przewlekłe psychicznie chorych.

„W obliczu wciąż powiększającej się populacji ludzi starych należy w polityce społecznej położyć nacisk na właściwe rozpoznanie i zbadanie ich potrzeb. Kolejnym krokiem może być wówczas odpowiednie dostosowanie form pomocy, opieki, co niewątpliwie korzystnie wpływa na relacje między osobą potrzebującą i osobą niosącą pomoc. W celu zmniejszenia ryzyka występowania przemocy ze strony opiekunów (zawodowych i rodzinnych) należy spojrzeć na problem co najmniej z dwóch perspektyw: zniwelować czynniki ryzyka leżące po stronie opiekuna (zmiana szeroko rozumianych warunków pracy: rekrutacji, przygotowania do pracy, wynagrodzenia, wsparcia) oraz być może wprowadzić procedury umożliwiające monitorowanie pracy opiekuna, ze zwróceniem szczególnej uwagi na zjawisko przemocy wobec osób starszych.

Pisząc o potrzebie zmian w myśleniu i działaniu w opiece środowiskowej, uważam, że proces zrozumienia musi dotyczyć obu stron. Należy zrozumieć trudność i wagę relacji między opiekunem a osobą potrzebującą pomocy. To duży krok ku temu, aby tego typu relacja była bezpieczna i pozbawiona przemocy”¹⁰.

¹⁰ B. Szatur-Jaworska (red.), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*, Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2008, s. 43.

Rola choroby, cierpienia i śmierci w życiu osób w wieku sędziwym

Lęk przed śmiercią i cierpieniem wiąże się ściśle z naszą cielesnością. Generalnie człowiek w obliczu pędzącego życia zachowuje się tak, jakby ono było bardzo daleko. Zjawisko to jest bliższe ludziom starym i chorym na nieuleczalną chorobę. „To właśnie choroba staje się przyczyną cierpienia, które istotnie ogranicza możliwości życiowe. W odróżnieniu od czysto biologicznego charakteru u roślin i większości zwierząt choroba u człowieka ma wydźwięk psychiczny, społeczny, a często także religijny. Choroba i cierpienie należą do najpoważniejszych problemów, wyzwających szerokie spektrum reakcji zarówno adaptacyjnych, jak i agresywnych, poddającym człowieka ciężkim próbom behawioralnym”¹¹. Lęk przed śmiercią jest jednym z najbardziej pierwotnych przeżyć ludzkich i dotyczy bezpośrednio dwóch praw biologicznych. Po pierwsze, prawa zachowania własnego życia i prawa zachowania życia gatunku. Obu tych praw nie można oddzielić, według Antoniego Kępińskiego nie tylko od cielesności, ale również od sfery duchowej człowieka. Człowiekowi nie wystarcza tylko zaspokajanie potrzeb podstawowych, bezpośrednich, ale często ważniejsze stają się właśnie te potrzeby pośrednie, potrzeby wyższego rzędu.

Świat ludzki zaczyna się budować od momentu poczęcia i narodzin człowieka. Śmierć jest końcem wszystkiego. Naszego życia i świata. Człowiek nie może zwyciężyć śmierci. I dlatego być może lęk przed śmiercią staje się tłem ludzkiej egzystencji. Jednak lęk ten rzadko występuje w czystej postaci. Generalnie jest on zawsze związany z dwoma wymienionymi prawami. Przy przewadze drugiego prawa człowiek wyznacza sobie cele przekraczające jego jednostkowe istnienie. To takie cele, jak dobro własnych dzieci, dobro społeczne, czy wartość metafizyczna, jaką jest Bóg.

Tak pisze o tym Antoni Kępiński: „Mając takie cele przed sobą, człowiek abstrahuje od własnej śmierci. Mierzy dalej, niż wymaga prawo zachowania własnego życia. Dzięki temu śmierć nie jest już tak straszna i lęk przed nią maleje. Nasze cele i pragnienia promieniają na zewnątrz do świata. Chcemy się z nim złączyć, dla niego żyć, a nawet umrzeć. Nasza czasoprzestrzeń rozszerza się. Nie jest skurczona do własnej osoby. W lęku się kurczymy, w miłości zaś rozszerzamy. Tylko miłość może zwyciężyć lęk przed śmiercią”.

W miłości więc człowiek promieniuje na zewnątrz. W skrajnych przypadkach nawet może dojść do zagłady własnych osobowości. Człowiek w oddaniu się Bóstwu, w oddaniu się Bogu, w oddaniu się drugiej osobie, może utracić nawet własną tożsamość. Może zatracić wprost siebie. I oczywiście przedmiot ten może być realny, albo metafizyczny (mamy tu na myśli oczywiście Boga).

¹¹ B. Wittek, A. Kołataj, *Cierpienie i ból*, Łódź 2010, s. 16.

Ale codzienna obserwacja uczy nas, jak pod wpływem miłości ludzie się zmieniają. Nawet fizycznie. A wiele religii podkreśla, że miłość metafizyczna przekształca człowieka. Powoduje, że rodzi się na nowo.

Uczucia wywodzące się z prawa zachowania własnego życia wywołują kurczenie się czasoprzestrzeni ludzkiej. Człowiek jest w lęku skurczony, przytłoczony. Otaczający świat jest zagrożeniem wobec niego. Natomiast uczucia, które wywodzą się z prawa zachowania gatunku, prowadzą do ekspansji własnej przestrzeni (poprzez naszą aktywność). Otaczająca przestrzeń jest wolna i przyciągająca. Czyli za Antonim Kępińskim możemy powiedzieć, że mamy dwa oblicza śmierci — to oblicze konkretnej, przychodzącej z zewnątrz, naciskającej — i oblicze śmierci abstrakcyjnej, która przyciąga swoją nieskończonością. Czy zatem problem cierpienia i śmierci może lub powinien stać się przedmiotem oddziaływań edukacyjnych, pedagogicznych? Czy raczej należy go pozostawić oddziaływaniom socjalizacyjnym, obyczajowym i zwyczajowym danego społeczeństwa? Pedagogika do śmierci i cierpienia nie istnieje w polskiej literaturze pedagogicznej poza rozważaniami w tym zakresie J. Binnebessela. Można powiedzieć, że jest to jeszcze jeden teren tabu w naszej literaturze pedagogicznej.

Nie ma jednego, dobrego sposobu edukacji dziecka do cierpienia i śmierci. Jedyna uniwersalna rada brzmi: przede wszystkim mówić prawdę. Oczywiście musi ona być dostosowana do wieku danej osoby. Jednak wiek nie usprawiedliwia dziwacznych eufemizmów czy wręcz kłamstw. Wprawiają ono szczególnie dziecko w zamęt i wymagają później wielokrotnego korygowania obrazu świata. Na trudne rozmowy o śmierci nigdy nie jest zbyt wcześnie, jednak muszą one być prowadzone w sposób naturalny. Okazje do rozmów łatwo znaleźć — spadające liście, martwy ptak w parku, zwiędły kwiatek, to wszystko pozwala na tłumaczenie, że to co się narodziło, kiedyś umrze. Pierwszego listopada można odwiedzać groby bliskich i nie tylko zapalać znicze, ale także mówić o tym, kim i jacy byli, co po sobie zostawili — to jedyny w swoim rodzaju czas rozmowy o przemijaniu. Rozmawiaj szczerze i bez skrępowania. Nie obawiaj się powiedzieć, że czegoś nie wiesz czy nie rozumiesz. Mów to, co sam myślisz i w co wierzysz. Podążaj tropem pytań zadawanych przez dzieci, dorosłych i osoby w wieku podeszłym. Jeśli przestanie pytać, to znaczy, że musi sobie to przemyśleć lub jego ciekawość została zaspokojona. Utrata zainteresowania tematem jest też naturalnym sposobem obrony przed zbyt trudną prawdą. Nie mów za dużo, to nie jest temat na jedną rozmowę, trzeba do niej wielokrotnie wracać i stopniowo zapoznawać z pojęciami.

Uwagi końcowe

Opieka to bardzo ważny czynnik rozwoju człowieka. Tym bardziej, że jest to proces oddziaływania celowego, nierzadko zlokalizowany instytucjonalnie. Z reguły więcej uwagi poświęcamy czynnikom rozwoju człowieka o charakterze biologicznym czy przyrodniczo-geograficznym. Opieka jest ważna nie tylko jako swoisty i odrębny desygnat, ale także poprzez wzajemne relacje jakie tworzy w rozwoju osobniczym człowieka. Często są to relacje nierozdzielalne, naturalnie powstające i realizujące się dla dobra i powodzenia rozwoju. Ich świadomy i celowy charakter powoduje, że nie są to czynniki łatwe w praktycznej realizacji i często ich wpływ jest o wiele słabszy aniżeli wpływ czynników nieświadomych, jak chociażby socjalizacji.

Streszczenie

Pośród różnorodnych czynników rozwoju człowieka opieka jawi się jako jeden z najważniejszych. W ostatnich latach nabiera istotnego znaczenia nie tylko jako działanie praktyczne, ale również jako naukowe pojęcie o tożsamości ontycznej. Mimo swej różnorodności bardzo często współwystępuje z innymi czynnikami rozwoju człowieka, tworząc różnego rodzaju związki. Szczęólnego znaczenia nabiera ona w wieku podeszłym, a zwłaszcza w okresie sędziwym, gdy dotyczy cierpienia i umierania.

Summary

Among different elements of human development education and tutelage are more important. Last years these conceptions are very important not only for practice but also different ontological conceptions. Education and tutelage create different relations. Some of Polish pedagogy scientists association education and tutelage together call education — tutelage process. Special essential it has in grow old people, when is time of suffer and death.

Dorota Wróblewska

(Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Toruniu)

SYTUACJA ŻYCIOWA I POTRZEBY OSÓB STARSZYCH Z TERENU WOJEWÓDZTWA KUJAWSKO-POMORSKIEGO W KONTEKŚCIE STARZENIA SIĘ SPOŁECZEŃSTWA (KOMUNIKAT Z BADAŃ)

Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Toruniu jako jednostka organizacyjna Samorządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego realizuje szereg zadań z zakresu szeroko rozumianej polityki społecznej. Jednym z nich jest diagnozowanie i monitorowanie wybranych zjawisk i problemów społecznych w regionie. W roku 2011 Ośrodek przeprowadził badanie potrzeb informacyjnych jednostek organizacyjnych pomocy społecznej. W narzędziu badawczym poproszono m.in. o wskazanie problemów społecznych, których poznanie jest najpilniejsze. Wyniki tego badania utwierdziły nas w przekonaniu, że wśród pilnych tematów do podjęcia jest obserwowane od lat 90 XX w. zjawisko starzenia się społeczeństwa polskiego. Zmiany te najłatwiej zdefiniować jako proces stałego zwiększania się liczby osób starszych (60 lat i więcej) w ogólnej liczbie ludności, przy jednoczesnym zmniejszaniu się liczby urodzeń. Proces ten wymaga zaplanowania i zorganizowania takich działań z zakresu polityki i pomocy społecznej, które będą odpowiadały na zapotrzebowania tej grupy osób.

Podjęcie zagadnień związanych ze zjawiskiem starzenia się społeczeństwa w obszarze działalności badawczej Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Toruniu było podyktowane analizą potrzeb w zakresie działań oraz nowych form wsparcia i pomocy dla powiększającej się grupy osób starszych. Seniorzy stanowią jedną z grup, co do której występują niedobory informacyjne — nie ma zbyt wielu opracowań poświęconych tej tematyce z uwzględnieniem specyfiki naszego województwa. Również z raportu Ocena Zasobów Pomocy Społecznej w Województwie Kujawsko-Pomorskim za 2012 r. przygotowanego przez ROPS w Toruniu jasno wynika, że starzenie się społeczeństwa jest postępującym procesem, który będzie wymagał od jednostek samorządu terytorialnego podjęcia działań w ramach pomocy i efektywnego wsparcia osób starszych w ich codziennym funkcjonowaniu.

Badanie „Sytuacja życiowa i potrzeby osób starszych z terenu województwa kujawsko-pomorskiego w kontekście starzenia się społeczeństwa” zostało

przeprowadzone pod koniec 2013 r. Głównym celem badania była diagnoza sytuacji życiowej i potrzeb osób starszych z terenu naszego regionu. Wśród zagadnień badawczych pojawiła się tematyka związana z: sytuacją bytową, rolą i znaczeniem osoby starszej w rodzinie, zdrowiem i sprawnością fizyczną, dostępnością usług pomocowych, aktywnością społeczno-kulturalną i ogólną jakością życia.

W badaniu wzięła udział reprezentatywna dla województwa kujawsko-pomorskiego próba 1064 osób w wieku poprodukcyjnym (wiek poprodukcyjny dla kobiet 60 lat i więcej, dla mężczyzn 65 lat i więcej). Liczebność kobiet (740 osób), mężczyzn (324 osoby) — w próbie została ustalona na postawie rzeczywistego udziału obu płci w populacji generalnej seniorów w województwie. Ponadto próba została dobrana pod kątem miejsca zamieszkania respondentów (miasto grodzkie, miasto i wieś). Dobór proporcjonalny dotyczył również zróżnicowania pod względem liczby seniorów zamieszkujących w poszczególnych powiatach województwa.

Główne wnioski płynące z badania zostały sformułowane wokół postawionych zagadnień badawczych. Sytuacja bytowa kujawsko-pomorskich seniorów przedstawia się dosyć korzystnie. Ponad 3/4 badanych zamieszkuje we własnym domu lub mieszkaniu. Ponad połowa osób starszych ma do swojej dyspozycji pokój tylko dla siebie, a co trzeci dysponuje we własnym zakresie aż dwoma pokojami. Jedna trzecia seniorów tworzy jednoosobowe gospodarstwa domowe, a co czwarty dwuosobowe. W liczniejszych gospodarstwach razem z osobami starszymi najczęściej zamieszkują: współmałżonkowie, dzieci, nieco rzadziej wnuki. Na wsiach dominują gospodarstwa trzy- oraz czteroosobowe, w miastach gospodarstwa domowe są mniej liczne. Problem braku toalety w mieszkaniu praktycznie nie dotyczy seniorów mieszkających w miastach, natomiast wśród mieszkańców wsi problem ten dotyka co szóstego respondenta.

Jedną z istotnych kwestii jest dostosowanie mieszkań do potrzeb osób starszych i niepełnosprawnych. Jak wykazały badania jedynie co siódmy badany ma w swoim domu udogodnienia przeznaczone dla osób starszych lub niepełnosprawnych. Wśród tych seniorów, którzy wykazują potrzebę dostosowania warunków, w jakich mieszkają do posiadanego stanu zdrowia wymienia się m.in. takie udogodnienia, jak: uchwyty pod prysznicem, kabina prysznicowa zamiast wanny, likwidacja progów, zamontowanie poręczy przy schodach, wyposażenie mieszkania w toaletę, czy położenie podłogi antypoślizgowej.

Badani stosunkowo dobrze oceniali natomiast dostępność do różnego rodzaju usług w swoim miejscu zamieszkania. Szczególnie korzystna ocena dotyczyła dostępności sieci usługowo-handlowej (np. sklep spożywczy, szewc, fryzjer), a następnie dostępności komunikacji publicznej. Znacznie gorzej oceniana jest dostępność usług medycznych (np. lekarz, apteka) oraz usług kulturalno-rekreacyjnych (np. kino, teatr, kawiarnia).

Głównym i najpowszechniejszym źródłem utrzymania kujawsko-pomorskich seniorów jest emerytura (81,2% badanych). Drugim, pod względem liczby wskazań, źródłem dochodu osób starszych mieszkających w miastach na prawach powiatu jest renta (21% kobiet i 22% mężczyzn wskazuje na to źródło dochodu). W przypadku starszych mieszkańców wsi istotne źródło utrzymania stanowi dochód z gospodarstwa rolnego (40% kobiet i 41% mężczyzn wskazuje na to źródło dochodu) oraz pomoc finansowa rodziny, na którą wskazuje 15% kobiet i 17% mężczyzn. Wśród innych źródeł dochodów badani wskazali: dodatki mieszkaniowe, zasiłki z pomocy społecznej oraz prace dorywcze.

Na podstawie analizy danych dotyczących otoczenia kujawsko-pomorskich seniorów można wysunąć wniosek, iż dominującym jest model rodziny z dwojgiem dzieci i dwojgiem wnucząt, odpowiednio 45,5% badanych wskazało, że posiada dwoje dzieci, a 24%, że posiada dwoje wnucząt. Seniorzy preferują utrzymywanie regularnych, częstszych niż raz w tygodniu, osobistych lub telefonicznych kontaktów z członkami rodziny.

Prawie połowa respondentów przyznaje, że w życiu codziennym otrzymuje pomoc od innych, niemal tyle samo osób deklaruje, że nie otrzymuje pomocy w życiu codziennym, ponieważ nie widzi takiej potrzeby. Niespełna 6% badanych nie otrzymuje znikąd pomocy ponieważ nie ma możliwości jej uzyskania, przyczyny tego upatruje głównie w oddaleniu miejsca zamieszkania członków rodziny, którzy mogliby służyć pomocą. Seniorzy najczęściej otrzymują pomoc w robieniu zakupów, przy cięższych pracach domowych. Mężczyźni częściej korzystają z pomocy w przygotowaniu posiłków, a kobiety z pomocy w domowych naprawach. Tylko co dwudziesty respondent byłby skłonny przeznaczyć środki pieniężne na różnego rodzaju usługi pomocowe. Jedynie 18,5% ogółu respondentów korzysta z różnych form pomocy społecznej.

Część seniorów (co czwarty badany) pomaga osobom ze swojego otoczenia i najczęściej są to członkowie rodziny. Pomoc świadczona przez seniorów częściej koncentruje się wokół pomocy finansowej, natomiast seniorki częściej sprawują opiekę nad najmłodszymi członkami rodziny.

W badaniu uzyskano również opinię na temat wystarczalności usług opiekuńczych w stosunku do potrzeb seniorów. Ponad połowa seniorów korzystających z tego rodzaju wsparcia pozytywnie ocenia wystarczalność stopnia realizacji tych usług, jednak co czwarty badany dokonał negatywnej oceny, a co piąty miał kłopot z udzieleniem jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Należy jednak zaznaczyć, że w analizowanej kwestii wypowiedziała się jedynie niewielka liczba przebadanych seniorów, którzy z usług opiekuńczych korzystają — 196 osób.

Z zebranych danych można również wyłonić informacje na temat obszarów potrzeb zgłaszanych przez osoby starsze, które nie są zaspokajane. Niemal 9% badanych wykazuje zapotrzebowanie na pomoc opiekunki przychodzącej do domu. Z pomocy pielęgniarki przychodzącej do domu chętnie skorzystałoby

6,5% badanych. Możliwość skorzystania ze wsparcia placówki świadczącej opiekę dzienną dla osób starszych chciałoby mieć 2,2% badanych. Dodatkowo 3,9% respondentów zgłasza potrzebę zamieszkania w domu pomocy społecznej, niemal 3% seniorów chciałoby móc skorzystać z usług zakładu opiekuńczo-leczniczego. Jako najczęstszą przyczynę niekorzystania z wymienionych rodzajów wsparcia podaje się trudności w dotarciu do instytucji organizującej usługę.

W odniesieniu do wyników przeprowadzonego badania nasuwa się wniosek, że pomimo niedużej liczby wskazań dotyczących potrzeby skorzystania przez osoby starsze ze wsparcia instytucji świadczących pomoc pielęgnacyjną, należy zaprzestawać starań w obszarze rozwoju tego rodzaju infrastruktury. Odpowiedzią na zapotrzebowanie w obszarze rozwoju wsparcia w postaci usług opiekuńczych jest zaplanowany w Strategii Rozwoju Województwa Kujawsko-Pomorskiego do roku 2020 — Regionalny Model Usług Opiekuńczych. Opracowanie takiego Modelu ma na celu próbę standaryzacji oferowanego wsparcia i poprawę satysfakcji osób, które z niego korzystają.

Wyjściem naprzeciw potrzebom kujawsko-pomorskich seniorów w obszarze organizacji czasu wolnego i podtrzymywania aktywności społecznej tej grupy osób jest upowszechnianie informacji o dostępnych formach aktywności kulturalno-oświatowej i propagowanie aktywnego uczestnictwa w zajęciach takich instytucji, jak Domy Kultury, Kluby Seniora czy Uniwersytety Trzeciego Wieku. Interesującym rozwiązaniem, godnym popularyzacji, mogącym skutkować wielostronnymi korzyściami, jest idea wolontariatu międzypokoleniowego. Inicjatywa polega na wspólnym, twórczym spędzaniu czasu młodzieży i osób starszych. Poprzez wspólną naukę i zabawę następuje nie tylko dwukierunkowe przekazywanie kompetencji, ale również wzmacnianie więzi między odległymi na pierwszy rzut oka pokoleniami.

Mieszkania seniorów rzadko wyposażone są w udogodnienia dla osób starszych i niepełnosprawnych. Wskazaniem byłoby zapewnienie pomocy w pozyskiwaniu środków finansowych na dostosowanie warunków mieszkaniowych do potrzeb tych osób, aby umożliwić osobom starszym jak najdłuższe pozostawanie w ich środowisku. Cenne byłyby inicjatywy tworzenia alternatywnych form w zakresie mieszkalnictwa dla osób starszych poprzez powoływanie np. wspólnot mieszkaniowych oraz mieszkań chronionych dla osób w podeszłym wieku. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Toruniu odpowiadając na to zapotrzebowanie zorganizował w październiku 2014 r. konferencję upowszechniającą nowatorskie formy mieszkalnictwa dla seniorów, podczas której zaprezentowano projekty mieszkaniowe z obszaru kraju.

*Opracowano na podstawie raportu końcowego
z badania ROPS w Toruniu
Dorota Wróblewska (z udziałem Anny Skubiszewskiej)*

Henryk Stępień

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

PROBLEMY AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ LUDZI STARSZYCH (GŁOS W DYSKUSJI)

Wstęp

Współczesne społeczeństwa wielu krajów, w tym przede wszystkim europejskich, stanęły przed problemem starzenia, mierzonym ciągłym wzrostem populacji seniorów. Równocześnie na skutek postępu medycyny, zwiększają się wskaźniki średniego trwania życia. Powoduje to, że dotychczasowe systemy zabezpieczenia na starość stają się mało wydolne, stanowiąc coraz większe obciążenia dla finansów publicznych większości państw.

Istnieje zatem potrzeba wydłużenia obecności seniorów na rynku pracy. W tym też kierunku idą rozwiązania w UE i w poszczególnych krajach członkowskich UE. Są na to środki Europejskiego Funduszu Społecznego oraz środki przewidziane w programach poszczególnych rządów. Powstała specjalna dyscyplina naukowa — zarządzanie wiekiem, która może pomóc w wypracowaniu rozwiązań służących przedłużaniu aktywności zawodowej ludzi starszych. Proces ten wpływa na poprawę materialną ludzi starszych (pobierają emerytury i wynagrodzenie za pracę), a także, co jest szczególnie ważne, wydaje się być najlepszą formą stopniowej adaptacji do emerytury oraz pozwala im dalej utrzymać relacje społeczne bez konieczności gwałtownej zmiany przyzwyczajzeń i zachowań¹.

¹ K. Baładynowicz-Panfil, *Znaczenie aktywności zawodowej dla jakości życia osób starszych*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI w. Ku aktywności*, pod red. D. Kałuży, P. Szukałskiego, Łódź 2010, s. 16.

Sytuacja seniorów na rynku pracy obecnie i w perspektywie

Sytuacja demograficzna we współczesnym świecie charakteryzuje się szybkim przyrostem odsetka osób powyżej 60. roku życia. Zmniejszająca się liczba ludności zawodowo czynnej i wzrost liczby emerytów stają się coraz większym problemem dla systemów opieki społecznej większości krajów świata, w tym Polski. Poza tym prognozy przewidują, że w ciągu najbliższych kilkadziesiąt lat średnie trwanie życia wydłuży się w krajach UE o 8 lat dla mężczyzn i o 6,5 roku dla kobiet (prognoza dla roku 2060 w stosunku do roku 2010 — patrz tabela).

Należy zatem zwiększać wskaźniki zatrudnienia wśród osób starszych wszystkimi możliwymi sposobami, a nie ograniczać zatrudnianie emerytów, którzy jakoby „zajmują miejsca młodym na rynku pracy”. Służy temu polityka wycofywania się z systemów wczesnych emerytur dla niektórych grup zawodowych, promocja uczenia się przez całe życie, zachęta do pozostawania na rynku pracy jak najdłużej.

W 2010 r. wskaźniki zatrudnienia pracowników w wieku 55–64 lata w Polsce były najniższe w całej UE i wynosiły 34%, podczas gdy np. w Niemczech — 57,7%, Szwecji — 70,6%, Hiszpanii — 43,6%, Czechach — 46,5% itp.

Badania wyspecjalizowanych pracowni pokazują, że co czwarty Polak w wieku powyżej 50 lat czuje się zagrożony utratą pracy (PBS Sopot).

Tabela. Prognoza demograficzna Eurostatu do 2060 r.
(wybrane elementy)

Liczba ludności w wieku produkcyjnym (w proc.):	2010 r.	2060 r.
— UE	17,4	29,5
— Polska	13,5	34,5
Liczba ludności w wybranych krajach (w mln osób):		
— Wielka Brytania	63,7	79,0
— Francja	66,3	74,0
— Niemcy	81,0	66,0
— Hiszpania	47,7	52,0
— Polska	38,3	32,7

Źródło: Komunikat Eurostat — adres internetowy <http://epp.eurostat.ec.europa> (...)

Należy także wspomnieć o szeregu przyczynach pozaekonomicznych wpływających na decyzje przedsiębiorców zatrudniających osoby starsze. Są to: tzw. „trudne charaktery” (nie można ich sobie ukształtować):

- mają większe roszczenia płacowe niż młodzi,
- wymagają szacunku względem swojej osoby,
- zwolnienie ich z pracy jest trudne ze względów etyczno-moralnych.

Ogólnie obserwuje się, że następuje proces wypychania z rynku pracy osób starszych. Pracodawcy uważają, że są oni zbyt tradycyjni, czyli mało elastyczni względem zachodzących zmian technologii i organizacji pracy, są bardziej kosztowni niż młodzi oraz uciążliwi z uwagi na przewidzianą prawem ochronę zatrudnienia w wieku przedemerytalnym.

Tendencje obserwowane na polskim rynku pracy spowodowały przyjęcie przez Radę Ministrów programu pt. „Solidarność pokoleń”, którego zasadniczym celem jest osiągnięcie do 2020 r. wskaźnika zatrudnienia osób w wieku 55–64 lata na poziomie 50%². Wykorzystywane tu będą środki Europejskiego Funduszu Społecznego, a także innych polskich funduszy celowych. Do tej pory wprowadzono następujące rozwiązania aktywizujące zawodowo seniorów:

- zwolniono pracodawców z opłacania składek na Fundusz Pracy i Fundusz Gwarantowanych Świadczeń Pracowniczych za zatrudnienie pracowników w wieku przedemerytalnym,

- zmniejszono z 33 do 14 liczbę dni choroby, za które płaci pracodawca zatrudniający pracownika w wieku 50 lat,

- zwolniono z podatku dochodowego PIT świadczenia przyznane przez pracodawcę pracownikowi podnoszącemu kwalifikacje oraz umożliwiono udzielenie płatnego urlopu szkoleniowego lub zwolnienie z całości lub części dnia pracy na cele szkoleniowe.

Wszystkie te działania są zgodne z zasadniczym celem programu, którym jest podniesienie wskaźnika aktywności zawodowej ludzi starszych.

Aktywność zawodowa ludzi starszych w gospodarce ukrytej

Część aktywności zawodowej ludzi starszych realizuje się z pewnością w tzw. „szarej strefie”. Podstawowym kryterium zaliczenia działalności gospodarczej do „szarej strefy” jest tworzenie wartości dodanej, która nie jest uwzględniona przez urzędy statystyczne. Należy zauważyć, że nie zalicza się do „szarej strefy” produkcji na własny użytek, realizowanej przez gospodarstwa domowe. Chodzi zatem o produkcję i usługi, które stanowią element konsumpcji oraz kreują dochody, trafiające do obiegu gospodarczego.

² Strona internetowa Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

Zgodnie z zasadami rachunków narodowych ESA 2010 na „szarą strefę” składają się trzy podstawowe elementy:

- 1) działalność nielegalna, czyli sprzeczna z prawem,
- 2) działalność ukryta, która nie jest sprzeczna z prawem, lecz nie jest zgłaszana w urzędach skarbowych,
- 3) działalność nieformalna w sytuacji, gdy nie prowadzi się żadnych rejestrów.

Działalność nielegalna dotyczy wytwórni alkoholu, papierosów, leków, narkotyków i ich dystrybucji, a także prostytutki, nielegalnych walk, wyścigów, kasyn gry itp. Prowadzą ją głównie grupy przestępcze, praktycznie we wszystkich krajach świata. Trudno ją zwalczać z uwagi na korupcyjne powiązania z ośrodkami władzy i ich ochrony porządku publicznego.

Działalność ukryta jest prowadzona przez oficjalnie zarejestrowane przedsiębiorstwa, które świadomie zaniżają obroty, zatrudniają „na czarno” pracowników płacąc im „pod stołem” itp. Zjawisko to dotyczy w większości mikro i małych przedsiębiorców.

Działalność gospodarcza nieformalna podejmowana jest przez osoby fizyczne odpłatnie wykonujące usługi na rzecz innych osób lub inwestycji. Najczęściej ma to charakter dorywczy lub sezonowy i dotyczy wielu dziedzin gospodarki, a także innych sfer życia społecznego. W tę działalność zaangażowana jest w dużym stopniu tzw. „marginalna siła robocza”, którą tworzą:

- bezrobotni bez perspektyw znalezienia stałego zatrudnienia,
- emeryci i renciści, którzy dysponują dużą ilością czasu wolnego,
- studenci i uczniowie,
- imigranci zarobkowi.

Aktywność na tym nieformalnym rynku pracy w grupie emerytów i rencistów dotyczy, jak się wydaje, przede wszystkim takich zawodów, jak: korepetytor, opiekun małego dziecka, kierowca, pracownik ochrony, pracownik rolny.

Szczegółowe badania w tym zakresie pozwoliłyby na szerszą analizę i wnioski. Autor takich badań nie prowadził.

„Szarą strefę” w gospodarce nie zawsze postrzega się wyłącznie negatywnie. Te negatywne oceny dotyczą szczególnie działalności niezgodnej z prawem, ponieważ dotyczą one szczególnie groźnej przestępczości zorganizowanej.

Z kolei działalność gospodarcza nieformalna umożliwia zarobkowanie osób w tych sytuacjach, gdy oficjalnie nie można takiej działalności prowadzić (zatrudnianie osób o niskich kwalifikacjach, emerytów, rencistów i uzyskiwanie przez nich dochodów, co generuje dodatkowy popyt w gospodarce). Stąd ten element „szarej strefy” wpływa — zdaniem ekonomistów — na dodatkowe „oliwienie trybów gospodarki”, a więc wpływa na jej rozwój.

Począwszy od 2014 r. GUS uwzględniła w rachunku liczenia Produktu Krajowego Brutto tzw. „szarą strefę”. Taki wymóg wynika z rozporządzenia Parlamentu Europejskiego. Według GUS największy udział w działalności nielegal-

nej miała produkcja i handel narkotykami, którą szacuje się na 75% wartości działalności nielegalnej. Za 2013 r. całą działalność nielegalną szacowana jest na 13 mld zł, co stanowi 0,79 PKB.

Podsumowanie

Rozwój społeczno-gospodarczy świata, coraz lepsze warunki życia i pracy, postęp techniczny we wszystkich dziedzinach, sprawiają, że żyjemy coraz dłużej. Z drugiej strony zmienia się struktura demograficzna społeczeństw — na niekorzyść ludności w wieku produkcyjnym. Aby więc sprostać potrzebom coraz większych wydatków publicznych niezbędne jest zapewnienie warunków aktywności ludzi w wieku emerytalnym i przedemerytalnym, w tym aktywności zawodowej. W tym celu powstają krajowe programy mające na celu wypracowanie rozwiązań, które pozwolą na wydatne zwiększenie wskaźnika zatrudnienia osób w wieku 55–64 lata w najbliższych latach.

Jednocześnie, zdaniem autora, seniorzy realizują się w tzw. „szarej strefie”, co wymaga jednak odrębnych badań.

Literatura

Baładynowicz-Panfil K., *Znaczenie aktywności zawodowej dla jakości życia osób starszych*, [w:] *Jakość życia seniorów w XXI w. Ku aktywności*, pod red. D. Kałuży, P. Szukalskiego, Łódź 2010.

<http://epp.eurostat.ec.europa> (...).

Strona internetowa Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.

Jarosław Pułanecki

(Dom Pomocy Społecznej we Włocławku)

TOKSYCZNY SENIOR W DOMU POMOCY SPOŁECZNEJ. KIM JEST, JAK SOBIE Z NIM RADZIĆ I PRACOWAĆ (ANALIZA I REFLEKSJA SYTUACYJNA)

Słowa kluczowe: toksyczny senior; Dom Pomocy Społecznej; praca z mieszkańcem; profesjonalna pomoc.

W najbliższych latach wzrośnie znacznie liczba osób w wieku senioralnym. Implikacją tego zjawiska będzie również rosnąca liczba osób niesamodzielnych, w tym tych umieszczanych w opiece pozadomowej, instytucjonalnej. Najbardziej powszechną formą takiej właśnie opieki są funkcjonujące całą dobę Domy Pomocy Społecznej. Artykuł dotyczy osób w podeszłym wieku, i takim osobom podporządkowane są przemyślenia zawarte w tym opracowaniu.

Domy Pomocy Społecznej wypełniane są przypadkowo połączonymi miejscami zamieszkania ze sobą osobami, co oznacza, że najczęściej mieszkańcy poznają się wzajemnie dopiero od momentu ich umieszczenia w Domu Pomocy Społecznej. Cechą wspólną wszystkich mieszkańców może być np. podeszły wiek, niepełnosprawność, choroby somatyczne. Są także sytuacje, w których część mieszkańców znała się z czasu przed umieszczeniem, osoby te były dla siebie znajomymi z pracy, bliższymi czy dalszymi sąsiadami, a nawet osobami spokrewnionymi. Każda z możliwych wymienionych sytuacji niesie za sobą konsekwencje w funkcjonowaniu całej społeczności Domu.

Ale dla tegoż funkcjonowania największe znaczenie mają charaktery i przyzwyczajenia poszczególnych mieszkańców. I tu nasuwa się taka oto myśl: jak kto przeżył dotychczasowe życie tak i na starość żyć będzie. Odnosi się to do wszystkich cech osobistych danego mieszkańca, zarówno osobowościowych jak i upodobań czy nawyków.

W tym miejscu po raz pierwszy nasuwa się hasło „toksyczny senior”.

Pierwsza, ale i zasadnicza uwaga przy charakterystyce „toksycznego seniora” to taka, że jest to osoba, która nie jest obciążona schorzeniami gerontopsychiatrycznymi. Osoby z takimi schorzeniami stanowią odrębne zagadnienie, choć oczywiście przy swoim niezawinionym i nieintencjonalnym zachowaniu również stwarzają określone trudności, zarówno dla współmieszkańców jak i dla osób zawodowo nimi się zajmujących. Jakie znaczenie w takim razie należy

przypisywać dla określenia „toksyicznego seniora”? Jakie konsekwencje niesie przebywanie w środowisku z taką osobą? Jak sobie radzić z takim mieszkańcem? Jak z nim pracować?

W dalszej części tej pracy po kolei spróbujemy znaleźć odpowiedzi na te wszystkie pytania. Kogo można nazywać według autora „toksyicznym seniorem”? — odpowiedź na to podstawowe pytanie pomoże nam odpowiedzieć również na pytania kolejne. Oto główne kryteria pomagające rozpoznać toksyczność podopiecznego:

— Większość wypowiedzi seniora to skargi na różne osoby, zjawiska, wydarzenia.

— Senior przedstawia siebie jako osobę bez wad i bez zarzutu. Bardzo chętnie przypisuje innym swoje negatywne cechy charakteru. Zachowuje się tak dlatego, aby nie musieć zajmować się własnymi, realnymi wadami.

— Z tym seniorem nie da się zawrzeć nawet najmniejszego kompromisu. Senior nigdy nie ustąpi, nawet jeżeli leżałoby to ewidentnie w jego interesie.

— Podopieczny zawsze wie wszystko najlepiej i czy jest pytany o zdanie, czy też nie — wyraża swoją opinię w sposób bardzo niepochlebny dla komentowanych spraw czy osób.

— Wypowiadając się na temat osobistych poglądów i nastawień jest dogmatyczny, kostyczny, niezdolny do ustępstw, nie uznaje choćby najmniejszego kompromisu, wykazuje niezdolność do elastycznego myślenia.

— Zawsze wie, co to jest prawo, co należy robić, co w danej sytuacji jest właściwe, przy tym zawsze oznajmia swoje „mądrości” otoczeniu. Robi to także wtedy, gdy nikt go o to nie prosi.

— Senior nigdy nie poczuwa się do odpowiedzialności za popełnione błędy. To inni są zawsze tymi winnymi. Podopieczny ucina wszelką komunikację na temat osobistej odpowiedzialności, reaguje „świętym oburzeniem” na każde słowo krytyki pod swoim adresem albo sprawia wrażenie, jakby nie słyszał tych uwag.

— Nie słucha tego, co się do niego mówi, zwłaszcza w kwestiach związanych ze zmianą jego nastawienia, postawy, zachowania. Nie chce lub nie potrafi słyszeć wtedy, kiedy jest to z pewnych względów ważne.

— Jeśli uda się go przekonać do dyskusji o jego negatywnym zachowaniu, nagannych postawach, wykaże się popełnienie pomyłki, ucieka w zawile wyjaśnienia, a nawet konfabulacje, które mają wykazać, że w rzeczywistości sprawy mają się zupełnie inaczej. Tłumacząc się oddala osobistą odpowiedzialność. Ucieka od konkretnych faktów, zdarzeń stawiających jego osobę w niekorzystnym świetle, wymagających jednoznacznego ustosunkowania się.

— Ze zdumieniem i oburzeniem przyjmuje obarczanie go odpowiedzialnością za jego czyny. Nie czuje się na siłach lub nie chce, nie potrafi komunikować się na ten temat.

— Chce za wszelką cenę zdominować sytuację, być najważniejszy. Wygrać dyskusję, także za cenę abstrahowania od prawdy. Konfabuluje, aby dodać sobie znaczenia.

— Senior jest skrajnie egocentryczny. Wymaga, aby to on i tylko on był stale w centrum zainteresowania innych. Domaga się zaspokajania natychmiast wszystkich swoich życzeń, także tych, których nie wyraził wprost. Oczekuje, że otoczenie samo odgadnie te życzenia i irytuje się, gdy tak się nie dzieje. Jeżeli mu się to nie udaje, wtedy także wycofuje się urażony i obrażony.

— Jest niezwykle krytyczny, a właściwie krytykancki wobec innych osób. Dotyczy to najbliższych mu osób, rodziny, współmieszkańców, a także całego personelu.

— Sprawia wrażenie, iż tak naprawdę potrzebuje uczucia, tęskni za bliskością, empatią. Jednocześnie w bezpośrednim kontakcie zauważyć można, że z niezrozumiałych powodów nie potrafi przyjąć właśnie tych radosnych emocji, których brakuje w jego życiu.

— Ten podopieczny łatwo wpada w złość. Mówi głośno i bardzo głośno, często za szybko. Czasami agresja nie ma jedynie charakteru werbalnego!

— W swoich wypowiedziach posługuje się nieadekwatnym słownictwem, zwykle wyolbrzymiającym i przerysowującym bolesne treści.

— Cechą toksycznego seniora, na którą warto zwrócić szczególną uwagę jest jego umiejętność manipulowania drugim człowiekiem. Senior, jeżeli leży to w jego interesie, potrafi być miły, uprzejmy, kulturalny. Wie, jak wzbudzać współczucie, wówczas gdy jest to dla niego korzystne. W razie potrzeby przedstawia się chętnie jako osoba skrzywdzona przez innych, niezrozumiana. Często posługuje się też szantażem emocjonalnym.

— Konstruuje konflikty pomiędzy członkami własnego otoczenia. Pracuje wytrwale nad zrealizowaniem intrygi, z zadowoleniem obserwuje nieporozumienia, kłótnie i konflikty, zarówno te, których był inicjatorem jak i te, które może jeszcze wzmocnić.

— W chwilach szczerości, w czasie rozmów z zaufanym rozmówcą, w chwili pogorszenia zdrowia daje się zauważyć, że jest to osoba targana sprzecznościami, wewnętrznym konfliktem. Miota się pomiędzy swym prawdziwym, autentycznym „Ja” a wyidealizowanym, upiękuszonym, zakłamanym obrazem własnej osoby.

— Gdy zostanie bezpośrednio skonfrontowany z prawdą o swoim trudnym i przykrym dla otoczenia charakterze, wtedy przechodzi do ataku, bardzo sprawnie operując jednocześnie wieloma środkami: kłamstwem, projekcją swoich uczuć, agresją, szantażem emocjonalnym itp.

— Toksyczny senior ma problemy z okazywaniem wdzięczności za dobro świadczone mu przez innych. Jego wypowiedzi mają charakter roszczeniowy.

— Bardzo łatwo wpada w złość. Ma tendencję do gwałtownych, niekontrolowanych reakcji. Typowe dla tego podopiecznego jest zgorzknienie niezwykle

silnie naładowane negatywną energią emocjonalną, której senior używa jako broni przeciwko najbliższemu otoczeniu.

— Po pracy wykonywanej przy tym podopiecznym człowiek czuje się „wypompowany psychicznie”.

Podsumowując powyższe kryteria można upraszczając powiedzieć, że „toksyczny senior” to osoba trudna, destrukcyjna, czasami autodestrukcyjna, niechętna do współpracy, a nawet wroga wobec osób, od których zależy jakość jej codziennego życia. Skąd więc u „toksycznego seniora” takie zachowanie, taka postawa? Czy to przymiot osób starszych w ogóle. Czy są to złośliwości wynikające z umieszczenia seniora w środowisku poza domem rodzinnym, wśród nowych osób? A może to zła wola, złośliwe manifestowanie swojej obecności? Co leży u podłoża takich zachowań? Jak powinniśmy reagować i czy można wyznaczyć granicę „przymykania oka” na takie zachowania? Gdzie jest ta granica?

Osoba o tak trudnym charakterze, sposobie życia jest łatwa do identyfikacji, choć, jak pisałem wcześniej, ma zdolności manipulowania czy także przybierania „maski”. Jedynymi osobami, które bezpośrednio mogą mieć trudności w rozpoznaniu „toksycznego seniora” przebywającego w Domu Pomocy Społecznej mogą być osoby z zewnątrz, tzn. osoby odwiedzające innych mieszkańców, goście zaproszeni okazjonalnie na uroczystości odbywające się na terenie Domu, pracownicy zewnętrzni, wynajęci do prac remontowych, dostawcy z zewnątrz, listonosz itp. Skąd bierze się „toksyczność” osoby w podeszłym wieku?

W przeważającej większości przypadków, z którymi autor osobiście miał i ma doświadczenia z Domu Pomocy Społecznej, można zreasumować stwierdzeniem: jak żył, tak się starzeje. Oznacza to ujawnianie w pierwszej kolejności tych cech charakteru czy nawyków, jakie senior utrzymywał przez całe dziesiątki wcześniej przeżytych lat. Przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być m.in.:

- Rozliczne wcześniejsze zaniedbania pedagogiczne,
- Zaniedbania lub brak samodoskonalenia,
- Niewłaściwe priorytety w życiu (np. zaniedbanie życia rodzinnego),
- Destrukcyjne nawyki w postępowaniu (oszukiwanie, manipulacja itp.)
- Nieprzepracowane traumy.

Dla kryterium właściwego zachowania się wobec „toksycznego seniora” należy przedstawić najpierw dwie niewłaściwe skrajne postawy wobec takiej osoby, a następnie postawę optymalną — właściwą.

Pierwszą skrajnością jest niereagowanie na niewłaściwe zachowanie „toksycznego seniora”. Wyraża się to poprzez tolerowanie, a nawet usprawiedliwianie zachowań takiej osoby przez współmieszkańca, grupy mieszkańców czy personel. Tego typu postawy najczęściej uzasadniane są pobłażliwością ze względu na podeszły wiek „toksycznego seniora”, jakby sama cecha biograficzna sprawiała, że osoby takie traktowane są z pobłażliwością a ich zachowa-

nia są bagatelizowane. Bardziej niebezpieczną skrajnością jest jednak postawa zupełnie przeciwna wobec „toksycznego seniora”. Po przeciwnej stronie nadmiernej tolerancji i pobłażliwości znajduje się negatywne generalizowanie, czyli postrzeganie wszystkich podopiecznych jako złośliwych, zgorzkniałych, roszczeniowych i trudnych w relacji seniorów. Zarówno bagatelizowanie pojedynczych „toksycznych” osób, jak i generalizowanie cech negatywnych u wszystkich seniorów oczywiście jest błędem. Nadmierna tolerancja i lekceważenie problemu szkodzi nie tylko otoczeniu „toksycznego seniora”, ale działa również destrukcyjnie na niego samego, potęguje przekonanie, że skoro nikt nie widzi nic złego w jego zachowaniu, to znaczy, że nie musi niczego zmieniać i utwierdza go w przekonaniu, że to on w każdej sytuacji jest „idealny”. Z drugiej jednak strony patrzenie na wszystkie osoby w podeszłym wieku przebywające w Domu Pomocy Społecznej — a więc osoby o podobnych przyczynach zamieszkania w Domu jest krzywdzące — jak na „toksycznych seniorów” jest bardzo krzywdzące dla przytłaczającej większości z nich. Bo należy sobie powiedzieć w tym miejscu, że osób naprawdę trudnych w społeczności DPS jest bardzo mało.

Jaka powinna więc być optymalna postawa wobec takich osób? Należy zawsze reagować na niewłaściwe zachowania czy postawy „toksycznego seniora”, nie bagatelizować takiego zachowania, przerywając „toksyczną grę”. Prowadzić wszelką terapię, permanentną pracę nad korygowaniem niewłaściwego zachowania.

Taka osoba to wyzwanie dla specjalistów zatrudnianych w Domach Pomocy Społecznej, psychologa, pracownika socjalnego czy terapeuty zajęciowego. „Toksyczny senior” to także zagadnienie, które musi być omówione na szkoleniach dla personelu, ale można także na bieżąco, spontanicznie lub w sposób zorganizowany przekazywać wskazówki sposobu zachowania się wobec takiej osoby również współmieszkańcom. Zakres nauczania innych osób radzenia sobie z „toksycznym seniorem” powinien obejmować takie zagadnienia, jak: nabieranie właściwego — a w przypadku pracowników DPS — profesjonalnego dystansu, wyznaczanie granic w relacji i postawach, przejmowanie inicjatywy w relacji, działanie wspólne (zespołowe) wobec „toksycznego seniora”, dbanie o własną higienę psychofizyczną, umiejętność relaksacji, podnoszenie kompetencji komunikacyjnych itp.

Efektom tych wszystkich działań powinna być radykalna zmiana zachowania takiej osoby, ale niestety w praktyce nierzadko możemy jedynie minimalizować przykrości związane z współprzebywaniem z „toksycznym seniorem”. Jednocześnie właściwe, jednoznaczne postępowanie z „toksycznym seniorem” nie może wiązać się ze zniszczeniem takiej osoby, czyli kpieniem z niej, poniżaniem lub ośmieszaniem, a w skrajnych przypadkach podejmowaniem działań przemocowych! Jest to absolutnie niedozwolone, byłoby to działanie nieprofesjonalne i patologiczne.

Podsumowując należy zaznaczyć, że tak zwani „toksyczni seniorzy” w Domach Pomocy Społecznej to zjawisko niszowe. Z drugiej strony takie osoby nawet w pojedynkę potrafią skutecznie zaburzyć życie w placówce. „Toksyczny senior” to człowiek o usposobieniu manipulatora, aktora przybierającego często maski. Osoba taka sprawia wiele problemów zarówno współmieszkańcom jak i personelowi. Ale wobec takich osób można zajmować właściwą postawę minimalizując przykrości i szkody, których przysparza. Jest to kwestia przepracowania z samym „toksycznym seniorem” jego sposobu bycia, ale także wyzwanie dla osób, które mogą i powinny przygotować poprzez różne formy szkoleń, pogadanek i poinstruowań współmieszkańców oraz personel do współżycia z taką osobą.

Streszczenie

„Toksyczny senior” to osoba starsza, trudna w kontakcie, destrukcyjna, czasami autodestrukcyjna, niechętna do współpracy, a nawet wroga wobec osób, od których zależy jakość jej codziennego życia. Posiada mnóstwo cech, które odróżniają ją od innych osób. Osoby takie sprawiają, że życie w Domu Pomocy Społecznej jest dezorganizowane i staje się nie do zniesienia. Stają się oni wyzwaniem dla wszystkich uczestników życia placówki. Jedynym sposobem radzenia sobie z „toksycznym seniorem” jest zajmowanie właściwej postawy minimalizującej przykrości i szkody, których przysparza. Jest to kwestia przepracowania z samym „toksycznym seniorem” jego sposobu bycia. Także wyzwanie dla osób, które mogą i powinny przygotować poprzez różne formy szkoleń, pogadanek i poinstruowań współmieszkańców oraz personel do współżycia z taką osobą.

Literatura

- Brzezińska M., Graczkowska M., *Zaradnik terapeutyczny: jak pracować z seniorami w domu pomocy społecznej?*, Warszawa 2012.
- Devenport G.M., *Working with toxic older adults*, New York 1999.
- Kijak R.J., Szarota Z., *Starość: między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013.
- Liszewska M., *Toksyczny senior i jak sobie z nim radzić*, „Wspólne Tematy”, 2010, nr 6, Kraków 2010.
- Pichalski R., *Psychospołeczne uwarunkowania funkcjonowania osób w podeszłym wieku*, Toruń 2014.

Piotr Bielicki

(Urząd Miasta Włocławek — Wydział Promocji Zdrowia i Polityki Społecznej)

AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA JAKO SPOSÓB DBANIA O ZDROWIE (NA PRZYKŁADZIE „REGIONALNEGO PROGRAMU AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ SENIORÓW” — KOMUNIKAT Z BADAŃ)

Konsekwencją wyraźnego procesu starzenia się społeczeństwa polskiego, widocznego już od wielu lat, jest duża liczebność grupy osób w tzw. wieku poprodukcyjnym (powyżej 65. r.ż.). Proces ten ma ścisły związek z malejącą liczbą urodzeń oraz jednoczesnym wydłużaniem się średniej długości życia (zarówno mężczyzn, jak i kobiet). Wydaje się więc, że współcześnie najważniejszym zadaniem szeroko pojętej polityki społecznej powinna być nie tylko troska o dalsze wydłużanie życia, ale również podejmowanie takich działań, które będą sprzyjać „pomyślnemu starzeniu się”. Termin ten może być definiowany jako osiągnięcie wieku starości z małym ryzykiem chorób i niedożywienia, z wysoką sprawnością umysłową i fizyczną oraz zachowaniem aktywności w sferze kontaktów społecznych i towarzyskich¹.

W kontekście powyższego, można stwierdzić, że wszelka aktywność w wieku starszym będzie sprzyjała dobrej kondycji psychofizycznej. Bowiem aktywny styl życia to jeden z czynników istotnie wpływających na zdrowie osób starszych. Ważnym elementem tegoż aktywnego stylu życia jest aktywność ruchowa, fizyczna. Wiadomo, że niedobór ruchu może prowadzić do przyspieszenia procesów starzenia się oraz niedołęstwa, a nawet w niektórych przypadkach do inwalidztwa fizycznego. Regularne ćwiczenia fizyczne mogą być nie tylko potencjalnym czynnikiem zapobiegającym starzeniu się, ale także pozytywnie wpływają na sprawność umysłową osób w podeszłym wieku, gdyż aktywność fizyczna ma ścisły związek ze sprawnością umysłową i dobrym samopoczuciem. Stąd też regularne ćwiczenia fizyczne są potencjalnym czynnikiem opóźniającym proces starzenia się oraz wpływają pozytywnie na samopoczucie osób w podeszłym wieku².

¹ M. Kaczmarczyk, E. Trafiałek, „Gerontologia Polska”, 2007, t. 15, nr 4, s. 116–118.

² A. Grzanka-Tykwińska, K. Kędzióra-Kornatowska, „Gerontologia Polska”, 2010, t. 18, nr 1, s. 29–32, za P.Lampinen, R.L.Heikkinen, M.Kauppinen, E.Heikkinen, *Activity as a predictor of mental well-being among older adults*, *Aging & Mental Health* 2006: 454–466.

Powyższe tezy przekonują do tego, iż słuszne jest twierdzenie, że „...regularne podejmowanie aktywności fizycznej to jeden ze sposobów na utrzymanie niezależności funkcjonalnej osób starszych..., wpływa również na opóźnienie procesów starzenia się, co decyduje o jakości życia tej grupy ludzi”³.

Jak powyżej zauważono, jednym z najważniejszych zadań szeroko pojętej polityki społecznej powinno być podejmowanie działań, które będą sprzyjać „pomyślnemu starzeniu się”, czyli podtrzymywaniu tak długo jak się da, dobrej kondycji psychofizycznej seniorów. Zadania zmierzające do poprawy stanu zdrowia osób starszych oraz promowaniu działań zmierzających do ich aktywizacji społecznej są realizowane m.in. przez jednostki samorządu terytorialnego. Jednym z przykładów działań administracji samorządowej na rzecz poprawy zdrowia, w tym kondycji psychofizycznej osób starszych jest „Regionalny Program Aktywności Fizycznej Seniorów”. Program ten został opracowany w 2006 r. przez Departament Zdrowia Kujawsko-Pomorskiego Urzędu Marszałkowskiego w Toruniu we współpracy z Katedrą i Zakładem Fizjologii Collegium Medicum im. L. Rydygiera oraz Wojewódzką Przychodnią Sportowo-Lekarską w Bydgoszczy. Został on przyjęty do realizacji Uchwałą Nr XLIX/768/06 Sejmiku Województwa Kujawsko-Pomorskiego z dnia 25 września 2006 r. w sprawie przyjęcia programu pn. „Regionalny Program Aktywności Fizycznej Seniorów”⁴. Program realizowany był w latach 2007–2011 we współpracy z samorządami terytorialnymi (gminami, miastami, powiatami), z którymi samorząd województwa podpisywał stosowne porozumienia (na każdy kolejny rok realizacji). Włocławek brał udział w czterech edycjach programu w latach 2008–2011⁵.

W ramach programu prowadzone były zajęcia ruchowe (sportowe) oraz szkolenia dla osób powyżej 50. roku życia w zakresie nowoczesnych zasad treningu dla poprawy sprawności krążeniowo-oddechowej i wytrzymałości mięśniowej. Program zakładał realizację trzech celów⁶, tj.:

- 1) poprawę sprawności fizycznej oraz wykształcenie nawyków systematycznych ćwiczeń fizycznych wśród uczestników programu;
- 2) zwiększenie wiedzy uczestników programu dotyczącej wpływu aktywności fizycznej na zdrowie;
- 3) przygotowanie trenerów do pracy z ludźmi po 50. r.ż.

³ N. Morgulec-Adamowicz i wsp., *Aktywność fizyczna w UTW*, „Gerontologia Polska”, 2011, t. 19, nr 3–4, s. 190–198 za U. Parnicką, *Aktywność ruchowa — to zdrowa jesień życia*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, 2004, s. 38–40.

⁴ „Regionalny Program Aktywności Fizycznej Seniorów”, Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu, Departament Zdrowia, Toruń 2006–2011.

⁵ Dokumentacja „Regionalnego Programu Aktywności Fizycznej Seniorów”, Urząd Miasta Włocławek, Wydział Promocji Zdrowia i Polityki Społecznej, Włocławek 2008–2011.

⁶ „Regionalny Program...”, Toruń 2006–2011.

W toku realizacji programu podejmowanych było wiele działań⁷, w tym m.in.:

— Szkolenia trenerów w Wojewódzkiej Przychodni Sportowo-Lekarskiej w Bydgoszczy. Kandydatów na trenerów wskazywały poszczególne gminy i miasta, a koszty prowadzenia szkoleń pokrywał samorząd województwa. Szkolenia były prowadzone pod kątem przygotowania trenerów do prowadzenia zajęć sportowych uwzględniających możliwości fizyczno-ruchowe osób starszych i ich potrzeby w zakresie polepszenia szeroko rozumianej kondycji.

— Organizacja działań przez samorządy terytorialne, w tym m.in. przygotowanie sal sportowych i zakup sprzętu sportowego oraz nabór uczestników do programu. Koszty tych działań ponosiły samorządy gmin i miast.

— Przeprowadzanie badań kwalifikacyjnych uczestników programu (badanie ogólnolekarskie z badaniem EKG; podstawowe badania antropometryczne — wzrost, masa ciała, fałdy skórne; ocena sprawności fizycznej — testy sprawnościowe i badanie równowagi). Koszty ponosił samorząd województwa, a badania były organizowane przez poszczególne gminy i miasta. Bezpośrednim realizatorem badań byli specjaliści z Wojewódzkiej Przychodni Sportowo-Lekarskiej w Bydgoszczy.

— Prowadzenie zajęć edukacyjnych dla uczestników programu — polegały one na organizacji wykładów i prelekcji, które prowadzili specjaliści z Wojewódzkiej Przychodni Sportowo-Lekarskiej w Bydgoszczy. Za ich organizację odpowiedzialne były samorządy gmin i miast, a koszty ponosił samorząd województwa.

— Główne zadanie programu, tzn. prowadzenie grup ćwiczeniowych, czyli organizacja i prowadzenie cyklicznych zajęć sportowych, najczęściej w szkolnych salach gimnastycznych. Każda grupa liczyła do 16 osób. Koszty realizacji tej części programu ponosiły poszczególne samorządy gmin i miast, na które głównie składało się wynagrodzenie trenerów oraz zakup sprzętu sportowego. Poszczególne jednostki samorządu terytorialnego były też odpowiedzialne za organizację tych zajęć.

— Organizacja i przeprowadzenie badań kontrolnych uczestników, po całym cyklu zajęć sportowych w danym roku/edycji programu. Badania te polegały na ocenie sprawności fizycznej — testy sprawnościowe i badanie równowagi. Zadanie to miało głównie na celu ocenę efektywności prowadzonych zajęć sportowych pod kątem wzrostu sprawności fizycznej uczestników zajęć. Koszty ponosił samorząd województwa, a badania były organizowane przez poszczególne gminy i miasta. Bezpośrednim realizatorem badań byli specjaliści z Wojewódzkiej Przychodni Sportowo-Lekarskiej w Bydgoszczy.

W każdej gminie, mieście i powiecie, w których realizowany był program, przyjmowano różne schematy realizacji zajęć sportowych dla jego uczestników.

⁷ Tamże.

Uzależnione było to od warunków organizacyjnych danego samorządu. We Włocławku przyjęto zasadę, że każda grupa ćwiczeniowa, licząca do 16 osób, uczestniczyła w zajęciach sportowych trwających przez trzy miesiące w wymiarze od jednej do dwóch godzin, trzy razy w tygodniu⁸.

Dodatkowym elementem programu stały się — nie planowane wcześniej — „Regionalne Turnieje Seniorów”, których organizatorem był Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego we współpracy z tymi samorządami lokalnymi, na których terenie zorganizowano kolejne trzy turnieje. W turniejach brały udział reprezentacje gmin i powiatów uczestniczących w programie, w skład których wchodziły osoby biorące udział w zajęciach sportowych. Nad ich przygotowaniem czuwali trenerzy prowadzący grupy ćwiczeniowe. I tak w roku 2009 odbył się w Grudziądzu I Regionalny Turniej Seniorów, kolejny w roku 2010 w Bydgoszczy i trzeci turniej w roku 2011 we Włocławku. Ten ostatni zorganizowano w „Hali Mistrzów” z udziałem kilkunastu reprezentacji gmin i powiatów biorących udział w programie oraz licznej grupy dzieci i młodzieży włocławskich szkół zrzeszonych w Szkolnym Związku Sportowym. Dzięki temu „włocławski turniej” miał wyjątkowy, wielopokoleniowy wymiar⁹.

W 2008 r. we Włocławku zorganizowano dwie grupy ćwiczeniowe, w których uczestniczyło 29 osób. W latach 2009, 2010 i 2011 w programie na terenie Włocławka zorganizowano po cztery grupy w każdym ww. roku, a ich łączna liczebność wynosiła odpowiednio: 56, 55 i 60 osób. Zajęcia sportowe prowadzone były w I Liceum Ogólnokształcącym im. Ziemi Kujawskiej oraz w Zespole Szkół Ekonomicznych. Za organizację programu na terenie Włocławka (w tym nabór uczestników) odpowiadał Wydział Promocji Zdrowia i Polityki Społecznej Urzędu Miasta Włocławek. Łącznie w kolejnych czterech edycjach programu (2008–2011) wzięło udział 200 mieszkańców Włocławka¹⁰.

⁸ Dokumentacja „Regionalnego Programu...”, Włocławek 2008–2011.

⁹ Dokumentacja „Regionalnego Programu Aktywności Fizycznej Seniorów”, Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu, Departament Zdrowia, Toruń 2006–2011.

¹⁰ Dokumentacja „Regionalnego Programu...”, Włocławek 2008–2011.

Izydor Zaręba

(Kujawsko-Dobrzyński Uniwersytet Trzeciego Wieku
Oddział w Aleksandrowie Kujawskim)

E-WYKLUCZENIE A AGEIZM (GŁOS W DYSKUSJI)

Dwie informacje skłoniły mnie do podjęcia tematu, który można określić następująco: e-wykluczenie a ageizm. Pierwsza informacja to temat referatu prof. Janusza Trempały: „Ageizm a funkcjonowanie i rozwój ludzi starzejących się”. Druga informacja to artykuł prasowy (GW, 29.09.2014). Mimo, że jest to tylko artykuł prasowy, to daje powód do myślenia.

Z wymienionych informacji pierwsza nie wymaga uzupełnienia. Druga informacja wymaga skomentowania. Jest to mianowicie całostronicowa relacja z festiwalu ludzi Internetu (Likes Festival Gdańsk 2014). Ten artykuł uświadamia nam w jakim świecie już dziś żyjemy i w jakim kierunku będzie zmierzał rozwój społeczeństwa. Jest to już świat elektroniczny (i to nie tylko w dziedzinie Internetu). Tym światem w coraz większym stopniu „rządzą” ludzie młodzi i najmłodszy (cyt. „Jeśli spotka się kogoś dorosłego, to zwykle z identyfikatorem «prasa» albo «organizator»»). Oczywiście więc staje się pytanie, jak w takim świecie odnajdują się ludzie pokolenia przedinternetowego oraz z wczesnej fazy rozwoju i upowszechnienia elektroniki.

Zartobliwie mogę powiedzieć, że gdybym nie znał losu burzycieli maszyn z początku rewolucji przemysłowej (lata 1811–1813, sama nazwa „rewolucja przemysłowa” po raz pierwszy została użyta w 1884 r.), zapoczątkowałbym wcześniej ruch burzenia pecetów, aktualnie burzenia laptopów, smartfonów i innych „przyczyn nieszczęścia”. Burzyciele maszyn zdeterminowani, mimo orzekanych i wykonywanych kar śmierci za niszczenie maszyn (w 1812 r. w Yorku skazano na śmierć i stracono 7 burzycieli a wszystkich pozostałych deportowano do Australii) nie powstrzymali rozwoju cywilizacji. Nic i nikt nie był w stanie zatrzymać postępu, którego początkiem była maszyna parowa a potem elektryczność.

Idąc dalej tropem przyczyny i skutku (przyczyna — maszyna parowa, skutek — rewolucja przemysłowa), trzeba zauważyć, że nie ma bezpośredniej analogii między społecznością początku rewolucji przemysłowej a dzisiejszym, już zaawansowanym społeczeństwem elektronicznym. Jednak można i należy zauważyć daty i fakty, „przyczyny i skutki” leżące u podstaw kolejnej rewolucji

technicznej, eksplozji elektroniki. Tej elektroniki, z którą mogą mieć problemy ludzie starsi. Początek całego problemu można właśnie odpowiednio datować i przypisać konkretnym faktom.

16 grudnia 1947 r. John Barden i Walter Houser Brattain skonstruowali pierwszy działający tranzystor. Opracowania teoretyczne były znacznie wcześniej. W 1956 r. otrzymali za to nagrodę Nobla z dziedziny fizyki. Po wdrożeniu do przemysłowej produkcji tranzystorów (co nie nastąpiło natychmiast), społeczeństwo miało pożytek w postaci przenośnych, miniaturowych jak na owe czasy odbiorników radiowych. Wyeliminowanie lamp elektronowych umożliwiło właśnie miniaturyzację i zmniejszyło zapotrzebowanie na energię zasilania. Możliwe stało się zasilanie z małych gabarytowo baterii. Dzisiejsi seniorzy byli wtedy młodymi ludźmi i każdy z nich uważał za konieczne posiadanie takiego odbiornika radiowego. Stopniowo tranzystor opanował, poza zastosowaniami przemysłowymi, przede wszystkim urządzenia odbioru i przetwarzania muzyki. Należy jednak oddać sprawiedliwość lampom elektronowym. I dziś najwyższej klasy urządzenia tego typu budowane są na lampach elektronowych. Zaawansowani miłośnicy muzyki twierdzą, że muzyka odtwarzana na urządzeniach lampowych jest ciepła i ma duszę.

Tranzystor, poza użytkowym zastosowaniem, co powyżej w wielkim uproszczeniu przedstawiono, stał się punktem wyjścia i bazą kolejnego wynalazku, który zrewolucjonizował technikę. Można uznać, że od tego wynalazku zaczyna się społeczeństwo elektroniczne. 12 września 1958 r. Jack Kilby zademonstrował pierwszy układ scalony. Układ scalony to w jednym „opakowaniu” początkowo kilka, następnie kilkadziesiąt, kilkaset, a aktualnie do kilku milionów tranzystorów o nieograniczonych możliwościach konstrukcyjnych sprzętu elektronicznego. Jack Kilby w 2000 r. za ten wynalazek otrzymał nagrodę Nobla. Z dat m.in. widać, że 42 lata od wynalazku do nagrody Nobla — nie od razu uznano epokowe znaczenie wynalazku. Jeżeli jeszcze wspomnieć o kolejnym wynalazku nagrodzonym nagrodą Nobla, matrycy światłoczułej, mamy podstawowe warunki do stworzenia takich produktów, jak komputer z jego kolejnymi odmianami i wersjami: PC, laptop, notebook i inne; telefon komórkowy, smartfon, smart TV, cyfrowe kamery i aparaty fotograficzne, inteligentny dom, nawet inteligentne miasto, samochód samoprowadzący się i nie wiadomo co jeszcze.

Równoległe i w związku z powyżej przedstawionymi wynalazkami powstał i rozwija się Internet. Zakres i objętość niniejszego tekstu uniemożliwia nawet bardzo krótki i uproszczony opis tego fenomenu, nie tylko techniki ale i cywilizacji. Wszyscy mamy przynajmniej podstawowe wyobrażenie na temat Internetu. Istotne jest to, co z powyżej przedstawionego tekstu wynikało. Mianowicie widać, że za życia naszego pokolenia, najpierw powoli, coraz szybciej, w ostatnich latach ekspresowo rozwija się elektronika i jej użytkowe zastosowanie. W latach naszej młodości nie nastęczało żadnych problemów wyko-

rzystanie zastosowań elektroniki, jak wspomniany już tranzystorowy odbiornik radiowy. Ale z czasem rozwój elektroniki wyprzedził nas. Zaistniało zjawisko nazwane e-wykluczeniem, elektronicznym wykluczeniem.

Definicja e-wykluczenia nazywanego również wykluczeniem informatycznym lub przepaścią informacyjną mówi, że jest to stan w którym istnieje podział społeczeństwa na część mającą dostęp i część nie mającą dostępu do szerokopasmowego Internetu. Jednak możliwość dostępu do Internetu to jedno, a subiektywnie rozumiany brak potrzeby korzystania z Internetu, oraz umiejętność korzystania z tegoż to drugie. Możliwość dostępu do Internetu systematycznie poprawia się i obecnie praktycznie nie ma z tym problemu. Źle jest natomiast ze zrozumieniem potrzeby korzystania z Internetu, a po pokonaniu oporu pojawia się próg umiejętności korzystania. Nie ograniczałbym też zakresu zagadnienia tylko do Internetu, ale również uwzględniłbym inne formy korzystania ze zdobyczy elektroniki. I tutaj dochodzimy do pojęcia ageizm, bo to jest głównie problem ludzi w zaawansowanym wieku.

Używając słów byłego prezydenta Lecha Wałęsy mogę o sobie powiedzieć, że jestem praktykiem. Ma to znaczyć, że nie mam własnej teorii na temat ageizmu. Mam natomiast doświadczenia z dwóch stron podejścia do problemu: po pierwsze sam jestem w wieku senioralnym, po drugie mam doświadczenie rocznej pracy animatora z seniorami w programie „Seniorzy w akcji” w zakresie fotografii cyfrowej. Samo pojęcie ageizm i zakres znaczeń objętych tym pojęciem znam z lektury przedmiotu różnych autorów.

Pojęcie po raz pierwszy użył w 1969 r. Robert Butler. Brzmi *ageism* i pochodzi od angielskiego *age* co znaczy po polsku *wiek*. Wielu autorów tłumaczy to, moim zdaniem słusznie, jako *wiekizm*. W tym tłumaczeniu logiczne jest, że dotyczy ludzi starych, ale również dorosłych młodych. Inni autorzy w języku polskim piszą *ageizm* czytają *ejdżyzm* i odnoszą tylko do ludzi starych. W stosunku do młodych dorosłych używają pojęcia *adultryzm*. Jeżeli omawiane słowo (ageizm) pisane jest w języku polskim przez „z”, w odróżnieniu od angielskiej pisowni przez „s”, czytam tak jak jest napisane. Różny też, zauważyłem, jest zakres znaczenia tego pojęcia u różnych autorów. Nie wdając się w szczegółowy przegląd, krótko nadmienię, że jedni autorzy obejmują postawy, poglądy, uprzedzenia, zarówno negatywne jak pozytywne w stosunku do określonej grupy wiekowej. Zachowania dyskryminacyjne natomiast traktują jako odrębne zagadnienie. Większość autorów jednak wszystkie odniesienia do wieku podeszłego łącznie odnosi do pojęcia ageizm.

Teraz przejdźmy do pytania jak się ma ageizm do e-wykluczenia i odwrotnie. Czy można przedstawić problem następująco: ageizm a funkcjonowanie i rozwój ludzi starzejących się (albo lepiej — ludzi na tyle starych, że urodzili się w epoce przedinternetowej) w społeczeństwie elektronicznym. Myślę, że z dalszej treści wyniknie uzasadnienie tej tezy.

Dzisiaj szokujące są dane statystyczne z 1926 r. Dane te mówią, że w tym roku było w Polsce 23% analfabetów, w województwie poleskim analfabetów było 48%. W 1926 r. te liczby najprawdopodobniej nie szokowały — taki był stan społeczeństwa i koniec. Dzisiaj nie szokują dane, które przytoczę, bo takie są i koniec. W kwietniu 2014 r. w Polsce korzystało z Internetu 19% ludzi w wieku 65 lat i powyżej, podczas gdy ludzi w wieku 18–24 lata z Internetu korzystało 96%. To zróżnicowanie wiekowe korzystających z Internetu i procent korzystających ludzi w wieku senioralnym będą szokowały nie za 80 lat jak w przypadku analfabetyzmu, ale już za 20–30 lat. Nie chcę robić prostej analogii między analfabetyzmem roku 1926 a „analfabetyzmem elektronicznym” dnia dzisiejszego, ale problem istnieje. Czy jest to ageizm?

Nie spotkałem w literaturze analizy problemu e-wykluczenia w kontekście ageizmu. Niewątpliwie, jak m.in. wynika z przytoczonej statystyki korzystających z Internetu, problem e-wykluczenia nie dotyczy ludzi młodych. E-wykluczenie nie jest prostym skutkiem starzenia się, jak osłabienie słuchu, wzroku, zdolności motorycznych, ogólnie osłabienia sprawności fizycznej i umysłowej. E-wykluczenie wynikało z tego, że za życia jednego pokolenia nastąpiła rewolucja techniczna i chyba można powiedzieć cywilizacyjna. Pokolenie to swój wiek edukacji i rozwoju zawodowego miało w erze przedelektronicznej i w okresie pionierskim rozwoju elektroniki. Początkowo, jak powyżej krótko przedstawiłem, rozwój elektroniki był powolny i „niegroźny”. Nikomu nie nastroczało problemu posługiwanie się przykładowym tranzystorowym odbiornikiem radiowym czy kalkulatorem. Komputerami, a właściwie maszynami matematycznymi, zwanymi też mózгами elektronicznymi, zajmowali się specjaliści ZETO (Zakładów Elektronicznej Techniki Obliczeniowej) dla celów zakładów pracy i dla innych celów profesjonalnych. Nikt prywatnie nie miał potrzeby korzystania z maszyn matematycznych. Piszę maszynami matematycznymi, bo nie używane jeszcze było słowo komputer.

Sytuacja zmieniła się. Spowodowały to dwa, niezwykle doniosłe wydarzenia techniczne i naukowe. Pierwszym było skonstruowanie peceta (PC — *personal computer*, komputer osobisty), jego udoskonalenie, następnie masowa produkcja i w wyniku tego coraz niższa cena. Drugie wydarzenie to wymyślenie początkowo (jedni mówią) dla potrzeb wojskowych, (drudzy twierdzą) dla potrzeb połączenia mocy obliczeniowych ośrodków naukowych czegoś, co później przyjęło nazwę Internet. Jednocześnie i równoległe powstawały coraz to nowsze konstrukcje układów scalonych, do najróżniejszych zastosowań. Przykładowo procesor współczesnego smartfona ma moc obliczeniową większą od ówczesnego całego ZETO. Połączenie możliwości i funkcji peceta i Internetu, konstruowanie innych kompatybilnych z komputerami i Internetem urządzeń daje nieograniczone możliwości zastosowań. I te zastosowania mamy na co dzień i wszędzie. Korzystanie z tych zastosowań już jest nieuniknione.

Po powyższym, mimo uproszczenia i pobieżności, dość obszernym tekście obrazującym jak doszło do zjawiska nazwanego e-wykluczeniem, kogo i dlaczego to wykluczenie dotyczy, stawiającym pytanie czy e-wykluczenie jest formą ageizmu, należy powiedzieć kilka zdań jak to widać od strony praktycznej.

Subiektywne przekonanie, że my seniorzy nie mamy potrzeby korzystania z Internetu i innych osiągnięć elektroniki podziela coraz mniej osób. Widać przecież, że nie można korzystać z wielu, z coraz większej ilości usług, gdyż są dostępne tylko przez Internet, są szybsze, tańsze i wygodniejsze z wykorzystaniem Internetu. Nie do przecenienia jest powszechność internetowego dostępu do informacji i dóbr kultury. Można czytać prasę, książki w takiej ilości, na jaką nie moglibyśmy sobie pozwolić kupując wydania papierowe. Można zwiedzać muzea, galerie, wystawy na całym świecie, w miejscowościach dokąd nigdy nie pojedziemy. Internet daje możliwość uzupełniania wiedzy i dokształcania się. Można swoje skromne oszczędności w miarę korzystnie (przynajmniej żeby ochronić je przed inflacją) i bezpiecznie lokować, praktycznie tylko śledząc oferty różnych banków i zakładając rachunki przez Internet. I tak dalej...

Przykładowy senior doszedł do przekonania, że należałoby „uinternetować się”. Ale ma obawy, czy da radę pokonać trudności na drodze do zakupu sprzętu i dostępu do Internetu, a następnie czy będzie w stanie ogarnąć całe przedsięwzięcie. Oczami wyobraźni widzi szereg problemów następująco: Udaje się do specjalistycznego salonu, a tu doznaje szoku od ilości rodzajów i typów sprzętu. Widzi jak sprzęt wygląda i cenę. Co ma kupić radzi się sprzedawcy. Uczciwy sprzedawca zapyta do czego ten sprzęt ma służyć. Od tego przecież zależy konfiguracja, wyposażenie, możliwość współpracy z innymi urządzeniami, no i na koniec cena. Uczciwy sprzedawca, bo są nieuczciwi sprzedawcy. Nieuczciwy poleci to od czego ma największą prowizję, lub to co mu od dawna zalega na półkach. Senior ma problem z określeniem swoich wymagań co do sprzętu. W końcu na coś się decyduje. Kupił, przyszedł do domu, rozpakował pudło i nie wie co dalej. A to dopiero początek drogi internetowej.

Przedstawiłem skrajny przykład, ale wcale nie odosobniony. Są oczywiście różne inicjatywy, nazwijmy je szkoleniowymi, jak np. kursy internetowe. Oprócz podstawowej zalety, że w ogóle są, to mają też słabe strony. Trwają w określonym czasie i mogą objąć szkoleniem niewielką ilość osób. Instruktorami są ludzie młodzi i ambitni, chcą przekazać dużo wiedzy i zaczynają szkolenie ze swojego poziomu. Tu właśnie ujawnia się problem wiekizmu. Starsi nie nadążają, zniechęcają się i rezygnują. Znany mi organizowany kurs zakończył się przedwcześnie, bo kursanci się wykruszyli. To spostrzeżenie potwierdza moje osobiste doświadczenie. Wspomniałem, że byłem animatorem w programie „Seniorzy w akcji”. W zakresie działania mieliśmy fotografię cyfrową. Uczestnikami, oprócz już fotografujących, były osoby pierwszy raz mające

w rękę aparat fotograficzny. Zajęcia prowadziliśmy z poziomu początkujących seniorów. Program rozpoczęliśmy od rozpakowania zakupionych aparatów, włożenia baterii i kart pamięci, ustawień menu itd. Prowadząc zajęcia jako senior sam nie forsowałem tempa opanowywania kolejnych tematów i powstrzymywałem młodego instruktora. Metoda sprawdziła się. Program ukończyli wszyscy uczestnicy z powodzeniem, jakim była wystawa fotograficzna i wydawnictwo. My jako animatorzy mieliśmy satysfakcję z zakończenia programu sukcesem i bardzo nas cieszyła nieukrywana satysfakcja uczestników, że mieli swoje zdjęcia na wystawie fotograficznej i w wydawnictwie docenionym w środowisku i w rodzinach.

Wyciągając wniosek ze swojego doświadczenia, myślę, że i w innych programach eliminujących e-wykluczenie sprawdzałyby się rola animatora, lub innej osoby pełniącej podobną rolę.

Drugim moim spostrzeżeniem jest zaobserwowana rola rzecznika ds. konsumentów. Myślę, że na wzór rzecznika ds. konsumentów należałoby powołać rzecznika ds. e-wykluczonych. Rzecznik nie uczyłby, nie naprawiał sprzętu i nie załatwiał żadnych spraw za interesantów. Ale rzecznik by był zorientowany w temacie, znałby lokalny teren i udzielałby informacji. Interesant mający problem związany z zainstalowaniem i aktualizacją programu, stwierdzeniem powodu niedziałania jego komputera, z innymi problemami, których mogą być dziesiątki, dostawałby informację jak podejść do zagadnienia i gdzie pójść ze swoim problemem, gdzie może uzyskać bezpłatną, gdzie płatną usługę. Istotne byłyby informacje kiedy i gdzie można skorzystać z kursu, szkolenia, innej formy nabycia umiejętności. To niewiele, ale jednocześnie bardzo dużo dla e-wykluczonego, bo jest on właśnie pozbawiony informacji, jakie można uzyskać przez Internet.

Na zakończenie dwa cytaty na temat (Aleksandra Stanisławska, rp.pl, 02.06.2013):

Nieobecność w sieci osób powyżej 50. roku życia oznacza realne koszty dla polskiej gospodarki... Jak oblicza firma PwC (PricewaterhouseCoopers — firma audytorska i doradcza — I.Z.), wszystkie przychody i oszczędności z tytułu likwidacji e-wykluczenia starszego pokolenia mogłyby sięgnąć 24 mld zł rocznie. Wynikałyby m.in. ze zmniejszenia kosztów zakupów i obsługi kont bankowych czy z ograniczenia relacji instytucje publiczne–obywatel.

Tego, że przewyżczenie niechęci osób starszych do nowych technologii jest możliwe dowodzą kraje skandynawskie. Tam seniorzy korzystają z sieci w prawie takim samym odsetku jak znacznie młodsi Polacy.

Do drugiego cytatu dodam, że starsi Polacy znacznie łatwiej przewyżęziliby niechęć do nowych technologii, gdyby mogli liczyć na wsparcie. Odpowiedzi na pytanie jakie to miałyby być i od kogo wsparcie w żadnym razie nie wyczerpuje moja wzmianka o animatorach i rzeczniku e-wykluczonych. Ale to już jest temat na oddzielny tekst.

Teresa Hejnicka-Bezwińska

(Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

ŚWIATOPOGLĄDOWY CHARAKTER STEREOTYPÓW W MYŚLENIU O WYCHOWANIU I PEDAGOGICE*

*...człowiek tworzy obraz swego świata
na miarę siebie i wyzwań swego świata...*

Antonina Gurycka

*...przeciętny człowiek stara się pojąć,
co się dzieje w szybko zmieniającym się
(i chaotycznym) świecie,
korzystając jedynie ze starego systemu pojęć.*

Andrzej Wierzbicki

Materiały, które zostały przygotowane na konferencję „Edukacja planetarna: Polska — Europa — Świat” koncentrują się przede wszystkim na opisie wyzwań, jakie stawia przed nami świat cywilizacji Zachodniej. Są to problemy nieobecne lub źle obecne jako treści edukacyjne polskiego systemu oświatowego w minionych dziesięcioleciach. Potwierdzeniem może być fakt, że hasło „cywilizacja” zajmuje w czterotomowej encyklopedii PWN tyle linijek, ile hasło „owoce cytrusowe”. Opis wyzwań *przełomu cywilizacyjnego* i związanej z tym *luki cywilizacyjnej* (Wierzbicki 1995) nie jest więc opisem beznamietnym, bowiem konstytuują go dwa dramatyczne pytania:

1) Czy niebezpieczeństwo zagrażające cywilizacji zachodniej, może być jeszcze odwrócone? Jakie są szanse na dokonanie się przełomu cywilizacyjnego i ograniczenie współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych?

2) W jakim stopniu nasza świadomość (w tym także światopogląd promowany w procesie edukacyjnym) pozwala nam włączyć się i uczestniczyć w procesie europejskiego przełomu cywilizacyjnego?

* Pierwodruk danego opracowania znajduje się w pracy zbiorowej pt. *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, pod red. I. Wojnara, J. Kubina, Warszawa 1996, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN.

Obydwa pytania znajdują uzasadnienie w przekonaniu, że zjawiska kryzysowe są wpisane w cywilizację Zachodnią i są ważnym czynnikiem zmian, a dzięki przewyciężeniu ich cywilizacja ta radzi sobie nieźle z pokonywaniem różnego rodzaju wypaczeń i zagrożeń. *Zatroskanie cywilizacyjne* uzasadnione wydaje się jednak być — zdaniem Leszka Kołakowskiego (1994) — tylko w kontekście mitu *Człowieka* i mitu *Rozumu* (racjonalności).

Pierwsze z zadanych wcześniej pytań sformułował Florian Znaniecki w pracy wydanej w 1921 r. (s. 121). Czynnikiem konstytuującym cywilizację jest jego zdaniem *określony kompleks ideałów* (Znaniecki 1921, s. 12). Z tego przekonania oraz charakterystyki cywilizacji zachodniej wynika pewna dyrektywa o charakterze metodologicznym. Została ona przez Znanieckiego sformułowana tak:

„Skłonni jesteśmy przypisywać większość naszych zaburzeń przyczynom przypadkowym: wielką wojnę — imperializmowi zaborczych rządów Niemiec, Austrii i Rosji; bolszewizm — reakcji narodu rosyjskiego przeciw caratowi i biurokracji; niepokój społeczny w krajach zachodnich — skutkom wojny itd. Czas, abyśmy przestali wyjaśniać chorobę przez jej symptomy. Powinniśmy starać się określić rzeczywiste siły, działające pod powierzchnią życia politycznego, do których wszystkie pozornie przypadkowe zdarzenia winny być nawiązane — mianowicie, przeważające dążności szerokich mas społecznych. (...) są one bowiem zakorzenione w najpowszechniejszych pragnieniach ludzkich, zmodyfikowanych wszędzie w podobny sposób przez wpływ tych instytucji, które z względnie drugorzędnymi odmianami stanowią wspólny dobytek tradycyjny Zachodu i przez te zmiany w nowoczesnej świadomości społecznej, które chociaż w nierównej mierze, dotarły do robotnika w New Yorku, do kalabryjskiego górala i do chłopca rosyjskiego” (Znaniecki 1921, s. 34).

Przywołanie tekstu zatytułowanego *Upadek cywilizacji zachodniej...* ma sens podwójnie uzasadniony:

1) Pokazuje, że już w latach dwudziestych Polacy uczestniczyli w dyskursie naukowym, którego przedmiotem były zagrożenia cywilizacyjne epoki nowożytnej, a szczególnie takie zjawiska, jak: wzrost materializmu, wzrost ochłokracji, wzrost imperializmu rasowego i fala bolszewizmu (Znaniecki 1921 — tytuły kolejnych rozdziałów).

2) Pokazuje, że już w latach dwudziestych pojawiła się teza, że świadomość ludzi jest jednym z ważnych (zdaniem Znanieckiego — najważniejszym) czynników sprawczych zmian. Rozwój nauk społecznych oraz wyniki wspólnie realizowanych badań empirycznych nad świadomością i samoświadomością potwierdzają, że człowiek nie jest beznamiętnym rejestratorem i odbiorcą bodźców. Teza ta zrodziła zainteresowanie badaczy wszelkiego rodzaju *deformacjami poznawczymi*, a podstawowe idee *teorii atrybucji* zostały sformułowane w latach pięćdziesiątych.

W świetle dzisiejszej wiedzy z zakresu nauk społecznych możemy odwołać się m.in. do teorii atrybucji:

„Teoria ta zakłada, iż rozumienie i naukowe wyjaśnienie społecznych zachowań człowieka nie będzie możliwe tak długo, dopóki nie wnikiemy w reguły tzw. psychologii naiwnej, psychologii człowieka z ulicy. Każdy z nas uprawia na co dzień swoją własną, prywatną psychologię (...) dokonujemy atrybucji, czyli wnioskujemy o pewnej, nie podlegającej bezpośredniej obserwacji właściwości ludzi i świata” (Kofta 1985, s. 175).

Atrybucyjne podejście do spostrzegania społecznego uzasadnia sens badań nad deformacjami poznawczymi (Kofta i Szustrowa 1991) i pozwala na sformułowanie kilku ważnych ustaleń. Oto niektóre z nich:

1) źródłem deformacji poznawczych człowieka jest to, że indywidualna wiedza człowieka o świecie jest zorganizowana w umyśle ludzkim w tzw. „schematach poznawczych” (jest to pojęcie bliskie takim terminom, jak: stereotypy, zabobony);

2) ludzie spostrzegają sytuacje społeczne przez pryzmat subiektywnego obrazu „świata społecznego” (koresponduje ta teza z ideą „społecznego tworzenia rzeczywistości”);

3) „samooszukiwanie się” to podstawowy mechanizm obronny człowieka, który służy uzyskiwaniu dobrego lub lepszego samopoczucia;

4) do podstawowych „złudzeń” — zapewniających człowiekowi dobre lub lepsze samopoczucie — należą: złudzenie sprawstwa, poczucie szczęścia i inne (złudzenia te nazywa się mitami, zabobonami, stereotypami itp.).

Uczynienie przedmiotem badań ludzkiej świadomości, samoświadomości i różnego rodzaju deformacji poznawczych stało się możliwe dopiero w tradycji teoretyczno-metodologicznej *antynaturalizmu*. Tym pojęciem Karl Popper określił opozycję wobec wszelkiego rodzaju *naturalizmu metodologicznego*. Spór antynaturalizmu z naturalizmem toczy się nadal o *kształt współczesnej humanistyki*. Poszukując korzeni współczesnego antynaturalizmu można odwołać się do tradycji rehabilitującej *rozumienie* jako uznaną procedurę naukową poznawania indywidualnych wersji przekonań kulturowych jednostki, np. prac W. Dilthey’a, E. Sprangera, E. Cassirera, H. Rickerta i innych.

O tym, że *człowiek* (tylko człowiek) może się sam dla siebie stać *przedmiotem*, a samoświadomość i zdolność do refleksji jest tym, co go wyróżnia ze świata przyrody, pisał Leszek Kołakowski w roku 1966, uzasadniając *sens cywilizacyjnego zatroskania mitem człowieka i mitem rozumu*. W naturalizmie bowiem cywilizacyjne zatroskanie traci sens, na skutek przyjęcia założenia o zdeterminowaniu człowieka (biologicznym, społecznym, psychologicznym, historycznym czy jakimkolwiek innym).

O konieczności rezygnacji nauk humanistycznych z naturalistycznego wzorca metodologicznego, najpełniej wyrażonego w scjentyzmie, oraz źródłach i konsekwencjach tego faktu, mówi praca pod redakcją Barbary Tuchańskiej (1992) o znamienym tytule: *Między sensem a genami*. Oto kilka cytatów z tej pracy, ważnych dla prowadzonego wywodu:

„Tytuł niniejszego zbioru sygnalizuje istnienie pewnego rozdarcia, opozycji, wewnątrz której — jak łatwo się domyśleć — znajdujemy się my sami, każdy z nas z osobna i wszyscy razem. Bycie między sensem a genami oznacza bycie pomiędzy tym, co znaczące, a tym, co biologiczne, pomiędzy porządkiem kultury a porządkiem natury, czy też inaczej — jednocześnie wewnątrz obydwóch tych porządków” (s. 5).

„Z perspektywy swej współczesnej samowiedzy człowiek jawi się samemu sobie jako istota zarazem kulturowa i przyrodnicza, a uwikłanie w obydwie porządki, bycie właśnie między sensem a genami, wydaje się niezbywalną kondycją człowieka” (s. 5–6).

„Sądzę jednak, że jest wiele racji w tym stanowisku filozoficznym, które upatruje swoistości człowieka nie w jego biologicznej swoistości, nie w czuciu czy wrażliwości, a nawet nie w świadomości samej, lecz w samoświadomości” (s. 15).

„...odrzućcenie scjentyzmu oznaczać może bądź restytuowanie mitu Rozumu, bądź też wypracowanie takiego stanowiska epistemologicznego, które nie popadałoby w konflikt z mitem Człowieka. Istotnym składnikiem nowego stanowiska epistemologicznego musi być nowa, bardziej realistyczna, można powiedzieć, wizja nauki a także nowy ideał poznania naukowego, w szczególności tego, które jest realizowane w humanistyce” (s. 23).

Wśród badaczy ewolucji pojawia się nawet myśl, że w przypadku człowieka zwyczajny — ewolucyjny mechanizm selekcji naturalnej — został zastąpiony świadomością i kulturą jako czynnikami sprawczymi przetrwania gatunku, a także jego ekspansji i zróżnicowania. Stanowi to uzasadnienie dla porównywania *fenomenu świadomości i kultury z fenomenem życia*, ponieważ przyjmuje się, że tym co zapewnia przetrwanie i rozwój gatunku *homo sapiens* jest wytwarzanie i upowszechnianie oraz wdrażanie nowych *idei*, bardziej funkcjonalnych i lepiej zabezpieczających interes gatunku.

Widziany w tym kontekście *przełom cywilizacyjny* (jakkolwiek go nazwiemy, w tym miejscu chcę pominąć spory terminologiczne, doceniając jednak ich rangę) można interpretować jako podjęcie próby wytworzenia, upowszechnienia i wdrożenia nowych idei. Nie chodzi tu jednak o idee odnoszące się do jakiegoś fragmentu rzeczywistości czy jakiegoś aspektu ludzkiego życia, ale chodzi o *idee o charakterze światopoglądowym*, ujawniające się w globalnej reprezentacji świata w umyśle człowieka, a szczególną rolę w tej globalnej reprezentacji świata stanowią przekonania o usytuowaniu człowieka w świecie (Gurycka 1994, s. 7).

Przyjmując światopoglądowy charakter przełomu cywilizacyjnego trzeba opisywać i wyjaśniać go w kategoriach *kondycji ludzkiej*. Zasadne zatem wydaje się być odwołanie do prac Zygmunta Baumana, który definiuje *ponowoczesność jako nowoczesność w wieku dojrzałym* i stwierdza m.in.:

„Ponowoczesność to nic innego niż umysł nowoczesny przyglądający się uważnie, trzeźwo i z namysłem własnym dokonaniom i intencjom, jakie im przyświecały, wcale nie zachwycony tym co widzi, a więc ogarnięty pragnieniem zmiany”.

„Ponowoczesność to nowoczesność dowiadująca się o własnej niemożności, samokontrolująca się nowoczesność — świadomie wzdrygająca się przed tym, co niegdyś świadomie czyniła”.

„...spoglądająca na siebie z dystansu raczej niż od środka, sporządzająca rezydent zysków i strat, poddająca się psychoanalizie, wykrywająca pragnienia, z jakich wtedy, gdy kierowały ich uczynkami, nie zdawała sobie sprawy, uświadamiająca sobie po niewczasie ich sprzeczność wzajemną i niespójność” (Bauman 1995, s. 314).

W tym kontekście zasadne staje się drugie pytanie sformułowane na początku niniejszej wypowiedzi: w jakim stopniu świadomość (w tym także światopogląd) pozwala nam włączyć się i uczestniczyć w procesie europejskiego przełomu cywilizacyjnego?

W tytule zapowiedziałam, że zastosuję strategię wnioskowania o światopoglądzie na podstawie niektórych ujawnionych stereotypów w myśleniu o edukacji, wychowaniu i pedagogice. Nawiązuję tym samym do hipotetycznego stwierdzenia Andrzeja Wierzbickiego, że:

„Te nowe pojęcia, podstawowe dla pojmowania współczesnego świata, znane są dziś raczej dość wąskim kręgiem intelektualnym. Co więcej, silne dziś podziały dyscyplinarne pomiędzy poszczególnymi dziedzinami nauki utrudniają niezbędną syntezę interdyscyplinarną. Mimo zasadniczego przyspieszenia obiegu informacji w świecie współczesnym, miną zapewne ze dwa pokolenia, zanim pojęcia te staną się podstawą pojmowania świata przez przeciętnego człowieka. Tymczasem nowe technologie przetwarzania informacji rozprzestrzeniają się tak szybko, że powstaje swoista **luka cywilizacyjna** [podkr. T.H.-B.]. Przeciętny człowiek stara się pojąć nowy świat, korzystając ze starego systemu pojęć” (Wierzbicki 1995, s. 38).

W tym kontekście można już powiedzieć, że uczynienie przedmiotem badań i refleksji stereotypów w myśleniu o edukacji pozwala na ujawnienie tego, do jakiego świata (nowoczesnego — ponowoczesnego) może prowadzić proces edukacyjny, a nie ma powodu wątpić, że edukacja — obok takich procesów, jak proces socjalizacji, inkulturacji i terapii — jest jednym z zasadniczych procesów kształtujących tożsamość indywidualną człowieka, w której kształtowaniu podstawową rolę odgrywa światopogląd, rozumiany jako globalna reprezentacja świata i miejsca człowieka w świecie.

Posługiwanie się w badaniach pojęciem stereotypu ma już długą i bogatą tradycję. Najbliższy jednak jest mi ten nurt badań, którego przedstawiciele łączą perspektywę psycholingwistyczną z perspektywą psychologii poznawczej i psychologii społecznej. W tym nurcie badań — zdaniem Idy Kurcz (1992,

s. 31): „Stereotypy mogą być ujmowane jako reprezentacje umysłowe wszelkich kategorii społecznych, a nie tylko grup etnicznych”. Uznając też, że stereotypy nie tylko deformują rzeczywistość — jej poznawanie i poznanie — ale także ułatwiają ludziom życie, dając poczucie rozumienia, oswojenia, zakorzenienia, bezpieczeństwa, czyli poczucie swoistego *dobrostanu*.

Rekonstrukcję, ujawnianie i demistyfikowanie stereotypów w myśleniu — także w myśleniu o edukacji — można nazwać *konstruktywnym demontażem* (Chlebda 1995). Tak właśnie traktuję swoje prace nad stereotypami w myśleniu o edukacji, a uzasadnieniem dla tego działania może być myśl, którą zacytuję:

„...inne niż dawniej cechy sprzyjają sukcesom życiowym: nie konsekwencja w postępowaniu, uparte trzymanie się z góry obranego celu, wytrwała specjalizacja, gromadzenie kwalifikacji o zdecydowanym profilu — lecz elastyczność zainteresowań i szybkość ich zmiany, giętkość przystosowawcza, gotowość do uczenia się i umiejętność zapominania tego, co już wyszło z użycia. Kontekst ponowoczesny foruje więc, rzecz można, **brak** ściśle określonej tożsamości; im mniej dokładnie tożsamość jest zdefiniowana, tym lepiej dla jej posiadacza. Najlepiej wiedzie się osobnikom, których swobody ruchu nie krępuje precyzyjna specjalizacja, którzy nie mają zwyczaju koncentrowania uwagi zbyt długo na jednym przedmiocie, nie przywiązują się nadmiernie do spraw, jakimi wypada im się zająć w tej czy innej chwili i zachowują dystans i wstrzeźliwość emocjonalną wobec tego, czym się w każdym momencie zajmują. Osobowość isticie ponowoczesna wyróżnia się **brakiem tożsamości**. Jej kolejne wcielenia zmieniają się równie szybko i gruntownie, co obrazy w kalejdoskopie” (Bauman 1994, s. 16).

Uznanie *przełomu cywilizacyjnego* i związanej z tym *luki cywilizacyjnej* (Wierzbicki 1995, s. 38) za zjawiska, z których wynikają *nowe wyzwania* — w tym także dla praktyki edukacyjnej i pedagogiki jako dyscypliny naukowej, której przedmiotem badań jest owa płaszczyzna działań społecznych — zmusza do postawienia następującego pytania: Czy stereotypy w myśleniu o edukacji (wychowaniu) i pedagogice sprzyjają takiemu ich uprawianiu, które przyczyniałoby się do kształtowania świadomości (światopoglądu) właściwego epoce ponowoczesnej? Inaczej formułując pytanie, można zapytać o to, w jaki światopogląd (nowoczesny — ponowoczesny) wpisują się stereotypy w myśleniu o edukacji i pedagogice dominujące w świadomości Polaków?

W pracach autorów, u których można odkryć *konstruktywny demontaż* stereotypów w myśleniu o wychowaniu (edukacji) i pedagogice, najbardziej znaczące wydaje mi się ujawnienie następujących stereotypów:

1) **Stereotyp w myśleniu o wychowaniu** (edukacji)

W myśleniu o tym procesie dominuje pojmowanie go jako procesu „kształtowania człowieka określonej *jakości*”. Jest to taki sposób myślenia o wychowaniu, w którym *ideał wychowania* daje się zoperacjonalizować i opisać bardzo

precyzyjnie poprzez „role” i ściśle odpowiadające im cele poszczególnych działań edukacyjnych i/lub wychowawczych.

2) Stereotyp w myśleniu o pedagogice

W myśleniu o pedagogice dominuje pojmowanie jej jako dyscypliny naukowej, której przedmiotem jest wychowanie, czyli (zgodnie ze stereotypem w myśleniu o wychowaniu) *projektowanie skutecznych sposobów kształtowania człowieka określonej jakości* (ideału wychowania).

3) Stereotyp w myśleniu o związku pedagogiki z praktyką edukacyjną

W myśleniu o tym związku dominuje przekonanie, że teoria pedagogiczna ma charakter *wiedzy technologicznej*, a zatem status pedagogiki wyznaczony jest przez skuteczność w realizacji celów praktyki edukacyjnej. Oddzielną kwestią jest sprawa legitymizacji przyjmowanych (narzucanych) celów edukacyjnych.

Z charakterystyki stereotypów (Hejnicka-Bezwińska 1995, s. 51–52) wynika, że nie muszą one być „prawdziwe”, są odporne na zmianę, a każda próba ich zakwestionowania podejmowana z intencją *konstruktywnego demontażu* wywołuje reakcje oporu i uruchamia mechanizmy obronne. W tym kontekście wagi nabiera fakt, że przytoczone stereotypy w myśleniu o wychowaniu i pedagogice nie tylko zdominowały myślenie potoczne, ale dominują również w myśleniu profesjonalistów, tzn. osób, które studiują, bądź studiowały pedagogikę; mają wykształcenie w tym zakresie potwierdzone dyplomem magistra lub nawet sami „uprawiają” tę dyscyplinę naukową. Ośmielam się również twierdzić, że *stereotypy te zdominowały także pedagogikę akademicką*. Ten właśnie fakt uzasadnia tezę, że *pedagogika i edukacja w warunkach przełomu cywilizacyjnego może być czynnikiem hamującym zmianę świadomości społecznej*, konserwującym światopogląd nowoczesny, w tym sensie, że:

„Możemy nazwać istnienie nowoczesnym, jeśli produkowane jest ono i odtworzone za pomocą **projektowania, manipulacji, zarządzania, zabiegów technicznych**. Istnienie jest nowoczesne, jeśli zarządzają nim suwerenne agencje zasobne w wiedzę, umiejętności i technologię”.

„Był możemy nazwać nowoczesnym, jeżeli kieruje nim potrzeba projektowania tego, o czym wie lub sądzi, że nie istniałoby bez niego” (Bauman 1995, s. 19–20).

Pytanie o stereotypy w myśleniu o edukacji i pedagogice wydaje się szczególnie ważne w warunkach polskich, tzn. w sytuacji nakładania się na siebie dwóch wymiarów kryzysu: kryzysu-przełomu i kryzysu-załamania (Hejnicka-Bezwińska 1993).

Teza o nakładaniu się w warunkach polskich tych dwóch wymiarów kryzysu jest uzasadniona tylko w sytuacji, gdy zgodzimy się z opinią wyrażoną przez wielu intelektualistów, że:

„Upadek komunizmu oznacza koniec modernizmu. Tej ery, która rozpoczęła się w renesansie i rozwijała przez oświecenie do socjalizmu, od pozytywizmu do scjentyzmu, od rewolucji przemysłowej do rewolucji informatycznej.

Oznacza koniec ery, w której człowiek uważał, że może wszystko objaśnić i kontrolować, jest końcem ery ideologii, doktryn, poszukiwań uniwersalnej teorii świata i klucza do dobrobytu” (Vaclav Havel, Światowe Forum Ekonomistów w Davos).

Sformułowanie tezy, że stereotypy w myśleniu o edukacji i pedagogice mogą być czynnikiem hamującym proces zmian w świadomości społecznej i zagrożeniem dla możliwie szybkiego pokonywania „luki cywilizacyjnej”, będącej źródłem współczesnych wyzwania — mniemam, że nie budzi specjalnych oporów i nie uruchamia mechanizmów obronnych. Jeżeli nie wiążemy z istnieniem stereotypów negatywnego wartościowania, to można nawet powiedzieć, że stereotypy spełniają pozytywną rolę w procesie poznawania i myślenia, które służy wytwarzaniu *wiedzy potocznej* (Jawłowska 1991). Jednak stwierdzenie, że te stereotypy są uznawane również w pedagogice jako dyscyplinie naukowej oraz legitymizowane i umacniane przez profesjonalistów, musi budzić — tym razem słuszny i uzasadniony — opór niektórych osób i niektórych środowisk. Kryterium tego „słusznego i uzasadnionego oporu” lub braku podstaw do zajęcia takiego stanowiska — jest stosunek do tzw. *pedagogiki instrumentalnej* (pedagogiki zredukowanej do wytwarzania „wiedzy technologicznej”, która często jest także instrumentalnie wykorzystywana przez różne układy pozanaukowe). W polskich warunkach odpowiadałoby to podziałowi na przedstawicieli „pedagogiki naukowej” i „pedagogów z marginesu” (Kwaśnica 1992). W zasadzie zaś chodzi o założenia legitymizujące *naukowość pedagogiki instrumentalnej*, które wpisują się w światopogląd wygenerowany przez epokę nowożytną, podporządkowany oświeceniowej idei postępu. W ten światopogląd wpisywał się również dominujący paradygmat polskiej pedagogiki ostatnich dziesięcioleci, nazwany przez jego twórców „nauką pedagogiką socjalistyczną”. Jej wartość widzieli oni w zredukowaniu pedagogiki do „pedagogiki praktycznej”, instrumentalnie podporządkowanej obowiązującej ideologii i praktyce społecznej ładu monocentrycznego. Pedagogika ta oferowała spełnienie roszczeń stworzenia projektu skutecznych działań edukacyjnych, gwarantujących ukształtowanie człowieka określonej jakości, dzięki któremu możliwe się stanie zrealizowanie wielkiej/wielkich *utopii świata przyszłościwego*.

Przedstawione dookreślenie pokazuje właściwego *adresata konstruktywnego demontażu* stereotypów w myśleniu o edukacji i pedagogice, są nimi twórcy, kontynuatorzy i różnego rodzaju (oraz z różnych powodów) zwolennicy *pedagogiki instrumentalnej*. Ich reakcja na zmianę w warunkach *katastrofy aksjologicznej* (Wojnar 1995) została opisana w referacie programowym na I Zjazd Pedagogiczny, który został wygłoszony przez Zbigniewa Kwiecińskiego (1994). Okazuje się, że konstruktywny demontaż stereotypów w myśleniu o edukacji i pedagogice, szczególnie w odniesieniu do profesjonalistów jest niezwykle bolesny, o czym świadczy siła uruchamianych mechanizmów obronnych.

Można by więc sobie zadać pytanie: Czy warto je demontować? Odpowiedź — patrząc z ludzkiego punktu widzenia — mogłaby być nawet negatywna, ale pojawia się wtedy pytanie inne: Jak zapobiec — lub chociaż ograniczyć — hamujący wpływ tych stereotypów na proces zmian o charakterze światopoglądowym w świadomości ludzi „edukowanych”, szczególnie zaś studiujących pedagogikę, a w zasadzie jej różnorodne odmiany instrumentalnie zorientowane?

Próbę odpowiedzi na to pytanie podjęłam w referacie przygotowanym na II Zjazd Pedagogiczny i jest to oddzielny problem. W tym miejscu chciałabym tylko zasygnalizować, że stereotypy w myśleniu o wychowaniu i pedagogice, legitymizowane i umacniane przez paradygmat pedagogiki instrumentalnej stanowią także uzasadnienie dla umacniania polskiego systemu kształcenia w zakresie pedagogiki... na poziomie akademickim. Jest to model kształcenia akademickiego w zakresie tej dyscypliny naukowej, który powstał na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, a w pełni został arbitralnie wprowadzony po roku 1973. Najważniejsze jego cechy to:

1) oddzielenie pedagogicznego kształcenia nauczycieli od kształcenia „pedagogów...” (wyjątkiem jest nauczanie początkowe), które miało uzasadnienie w oddzieleniu „wychowania” (teoria wychowania) od „nauczania” (dydaktyka) oraz swoistej degradacji i marginalizacji „pedagogiki ogólnej”;

2) odejście od kształcenia szerokoprofilowego (filozoficzno-humanistycznego) ku promowaniu kształcenia wąskoprofilowego, zawodowego, np. w zakresie takich specjalności, jak: pedagogika szkolna, opiekuńczo-wychowawcza, kulturalno-oświatowa, obronna, czy też później tworzonych specjalności, np.: pedagogiki opiekuńczej, pedagogiki socjalnej, edukacji zdrowotnej, edukacji obronnej, animacji kulturalnej, rewalidacji upośledzonych umysłowo, logopedii itd.

Dodać jednak należy, że wszyscy absolwenci tych wąskich specjalności zawodowych legitymują się dyplomem *magistra pedagogiki* i to właśnie przez nich dokonuje się utrwalanie stereotypów w myśleniu o edukacji i pedagogice, konserwujących światopogląd minionej epoki. Z przykrością zatem trzeba odnotować i zgodzić się z opinią Tomasza Szkudlarka, który konstatuje:

„...pedagogika bywa spostrzegana jako dość paradoksalna przestrzeń wypowiedzi, jako raczej dziwne stanowisko w świecie społecznych i akademickich dyskusji. Z jednej strony trudno jest znaleźć ludzi spoza profesjonalnych kręgów, którzy traktowaliby ją poważnie; niezbyt liczą się z jej tezami ministrowie edukacji, nauczyciele czy rodzice. Z drugiej — jest w niej coś złowrogięgo, jakiś kolonialny zamysł, niedokończony projekt panowania nad ludzkimi umysłami, który wywołuje lęk przed pedagogicznym dozorem” (Szkudlarek 1995, s. 41).

W tym kontekście może już, a nawet powinno, pojawić się pytanie o odpowiedzialność uczonych, ale to już jest zupełnie inny problem. Mówiąc tylko

i wyłącznie we własnym imieniu, mniemam, że *konstruktywny demontaż* stereotypów w myśleniu o edukacji i pedagogice jest podjęciem wyzwania ważnego w czasach, które charakteryzują się nałożeniem dwóch wymiarów kryzysu: kryzysu-załamania i kryzysu-przełomu (Hejnicka-Bezwińska 1993). Podjęcie tego działania wydaje się także ważne z tego powodu, że stereotypy ujawnione w pedagogice instrumentalnej są tożsame ze stereotypami w myśleniu potocznym i w tym tkwi ich siła a jednocześnie realne niebezpieczeństwo konserwowania światopoglądu minionej (lub mijającej) epoki, a tym samym hamowania procesu transformacji w sferze świadomościowej. Stereotypy te także sankcjonują i legitymizują pewien typ praktyki kształcenia na poziomie akademickim, który jest zaprzeczeniem idei *universitas*. Ostrzeżeniem mogą być dla nas doświadczenia amerykańskiego szkolnictwa wyższego (Gordon 1994, raporty oświatowe) oraz słowa Jurgena Habermasa (1983, s. 401):

„...łatwo zrozumieć, jakie niebezpieczeństwa pociągałaby za sobą cywilizacja, która byłaby wyłącznie techniczną, obchodząca się bez związku teorii z praktyką. Cywilizacji takiej grozi rozdwojenie świadomości i podział ludzi na dwie klasy: inżynierów społeczeństwa i pensjonariuszy zakładów zamkniętych”.

Treść ostatniego cytatu koresponduje z poprzednim i jest nazwaniem zagrożenia, którego przyczyny wcześniej zostały opisane, a może tylko ujawnione. Nazwanie zagrożenia i ujawnienie jego przyczyn jest zawsze już częścią odpowiedzi na pytanie: Czy, a jeżeli tak, to w jaki sposób można z tego wyjść? Przede wszystkim natomiast jest stronnictwym opowiedzeniem się za tym, że z problemem tym trzeba sobie poradzić teoretycznie, aby działania nie były przypadkowe i nieracjonalne lub mało racjonalne.

Literatura cytowana

- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, IK, Warszawa 1994.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*, PWN, Warszawa 1995.
- Chlebda W., *Fatum i nadzieja. Szkice do obrazu samoświadomości językowej dzisiejszych Rosjan*, UO, Opole 1995.
- Gordon D.R., *Odpowiedzialność amerykańskiego szkolnictwa wyższego — współczesne wyzwania i możliwości*, [w:] T. Buksiński (red.), *Filozofia w dobie przemian*, IF UAM, Poznań 1994.
- Gurycka A., *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*. Geneva, PTP, Warszawa–Olsztyn 1994.
- Habermas J., *Teoria i praktyka. Wybór pism*, red. Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa 1983.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Edukacja — kształcenie — pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*, IMPULS, Kraków 1995.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Kryzys pedagogiki czy kryzys pedagogów?*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, IMPULS, Kraków 1993.
- Jawłowska A. (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, IK, Warszawa 1991.

- Kofta M., *Procesy atrybucji w spostrzeganiu społecznym*, [w:] M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, KiW, Warszawa 1985.
- Kofta M., Szustrowa T. (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkic z psychologii społecznej*, PWN, Warszawa 1991.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1994.
- Kurcz I., *Stereotypy, prototypy i procesy kategoryzacji*, [w:] Z. Chlewiński, I. Kurcz (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, IP PAN, Warszawa 1992.
- Kwaśnica R., *O dwóch wersjach pytania o przedrozumienie. Do pedagogiki naukowej i pedagogów z marginesu*, [w:] J. Rutkowiak (red.), *Pytanie — dialog — wychowanie*, PWN, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, IHNOiT, Warszawa 1994.
- Szkudlarek T., *Pedagogizm i pedagogika*, [w:] T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Racjonalność pedagogiki*, WSP, Bydgoszcz 1995.
- Tuchańska B. (red.), *Między sensem a genami*, PWN, Warszawa 1992.
- Wierzbicki A., *Perspektywy cywilizacji światowej w XXI wieku a przemiany w Polsce*, [w:] Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”. *Świat przyszłości a Polska. Przemiany systemowe w Polsce a tendencje rozwojowe współczesnej cywilizacji*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1995.
- Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku”. *Świat przyszłości a Polska. Przemiany systemowe w Polsce a tendencje rozwojowe współczesnej cywilizacji*, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 1995.
- Znaniecki F., *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkice z pogranicza filozofii kultury i socjologii*, Wyd. Gebethnera i Wolffa, Poznań 1921.

Zygmunt Wiatrowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

POZYTYWNE I DYSKUSYJNE NASTĘPSTWA WIĄZANIA NAUKI I EDUKACJI NADE WSZYSTKO Z RYNKIEM PRACY*

Słowa kluczowe: rozwój cywilizacyjny; wyznaczniki rozwoju — nauka, technika, edukacja, rynek pracy, organizacja pracy, kwalifikacje i kompetencje zarządzających oraz pracujących.

POSITIVE AND QUESTIONABLE CONSEQUENCES BINDING SCIENCE AND EDUCATION ABOVE ALL ELSE WITH LABOUR MARKET

Key words: civilization development; determinants of development — science, technology, education, labour market, organization of work, managers and workers' qualifications and references.

Wprowadzenie

Dylematów dalszego rozwoju cywilizacyjnego wymieniać można wiele. Najpoważniejsze z nich dotyczą uwarunkowań dalszego pomyślnego rozwoju i postępu naukowego, technicznego, gospodarczego, kulturalnego i edukacyjnego. Nas interesują najbardziej problemy naukowo-dydaktyczne, edukacyjne i pedagogiczne, a w tym kontekście problem dochodzenia do mistrzostwa zawodowego. W tym obszarze działań — wbrew szerzonym często ekstremalnym poglądom i ocenom negatywnym, dostrzec też można liczne pozytywne, a nawet znaczące osiągnięcia. Po prostu — w miarę upływu kolejnych lat naszej nowej polskiej rzeczywistości — stajemy się społeczeństwem coraz wyżej wykształconym, przy tym o coraz wyższych kwalifikacjach i kompetencjach zawodowych oraz obywatelskich. Stajemy się społeczeństwem obywatelskim, a co szczególnie ważne — także społeczeństwem wiedzy i pracy — na miarę naszych czasów.

* Pierwodruk znajduje się w zbiorze *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, pod red. Cz. P i e w k i, Szczecin–Koszalin 2013. Aktualna wersja została częściowo zmodyfikowana.

W tytule niniejszego opracowania zaakcentowano, że wiązanie nauki i edukacji, a tym bardziej szeroko rozumianych działań pedagogicznych w pierwszej kolejności z kategorią pojęciową „ryнку pracy”, prowadzić może nawet do daleko idących nieudomówień i nieporozumień. Toteż w dalszym toku rozważań spróbujemy wykazać, że „**nie tylko rynek pracy**”.

Strukturę problemową przedstawionych rozważań autorskich wyznacza ją zagadnienia:

- 1) Dominujące wyznaczniki współczesnego rozwoju cywilizacyjnego.
- 2) Szczególna rola nauki w formułowaniu prawidłowości współczesnego rozwoju.
- 3) Problemy z edukacją — kategorią pojęciową o wymiarze naukowym i prakseologicznym — z racji dalszego jej niedookreślenia.
- 4) Co zatem z relacją: nauka–edukacja–rynek pracy, której następstwa są w zasadzie oczywiste, ale także dyskusyjne?

Dominujące wyznaczniki współczesnego rozwoju cywilizacyjnego

Skoro dla pierwszej części rozważań przyjęto powyższą formułę tytułową, zatem należy przypomnieć złożoną istotę rzeczy.

Od ponad dwóch wieków kategorię pojęciową **cywilizacja** traktuje się najczęściej jako kierunek postępu ludzkości. „Najczęściej — bowiem współcześnie upowszechniane jest twierdzenie, że nie ma (i najprawdopodobniej nie będzie) ani ogólnie przyjętej definicji cywilizacji, ani płaszczyzny, na której można byłoby uzgodnić jej różne rozumienia. Pojęcie cywilizacji jest bardzo szerokie [uniwersalne — przyp. Z.W.], odnosi się do sfery historycznych wytworów ludzkich, których istnienie sprawia, że objaśnianie ludzkiego świata w czysto przyrodniczych kategoriach jest zawodne lub co najmniej niewystarczające”¹.

Problemowi temu poświęcono już wiele opracowań, a nawet dzieł monograficznych i to z różnych dziedzin wiedzy naukowej. W przypadku obszaru działań naukowo-badawczych i edukacyjnych oraz ogólnopedagogicznych szczególnie interesujące analizy i zapisy uogólniające ustalił kilka lat temu Waldemar Furmanek w dziele pt. *Zarys humanistycznej teorii pracy* (2006). Między innymi w części piątej pt. „Rozwój cywilizacji informacyjnej a problemy pracy” autor analizuje:

¹ *Wielka Encyklopedia PWN*, t. 6, Warszawa 2000, s. 278 i 280.

- Wyzwania globalne cywilizacji informacyjnej,
- Rynek pracy w społeczeństwie informacyjnym².

Cztery lata później prof. Furmanek — podczas konferencji w Ciechocinku pod hasłem: „Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy” — skonkretyzował swoje rozumienie społeczeństwa informacyjnego pisząc o wiedzy jako kategorii aksjologicznej społeczeństwa informacyjnego³. A oto niektóre tylko myśli i zapisy W. Furmanka lub zapożyczone przez niego od innych autorów, oczywiście w odniesieniu do interesujących nas w tej części opracowania wyznaczników rozwoju cywilizacyjnego.

— „...Nowa epoka cywilizacyjna opiera się na nowych pojęciach, nowym sposobie rozumienia świata. (...) Dla epoki cywilizacji przemysłowej znamienne było mechanistyczne rozumienie świata. (...) Dla epoki cywilizacji informacyjnej charakterystyczne jest systemowe rozumienie świata jako procesu w złożonym systemie. (...)”.

— „...Warto podkreślić, że kwestie rozwoju cywilizacyjnego charakteryzują się długoletnią dynamiką (...), przy tym — charakter przemian cywilizacyjnych determinuje [także — przyp. Z.W.] charakter rynku pracy. (...) Ogromnym przemianom społecznym i cywilizacyjnym towarzyszą zjawiska załamania się etycznych podstaw życia, zanikanie autorytetów moralnych. (...)”.

— „Koniec pracy, głoszony przez J. Rifkina, może oznaczać koniec cywilizacji. Może też sygnalizować początek wielkiej nowej społecznej transformacji, odrodzenia ludzkiego ducha. Przyszłość leży w naszych rękach” (patrz: J. Rifkin, *Koniec pracy...*, 2001).

— „Oczywista jest w tym kontekście także sprawa trudnego rynku pracy. (...) Rynek pracy ewoluuje w kierunku kompetencji. (...) Stąd potrzeba nabywania przekonań o konieczności ciągłego całożyciowego uczenia się [model LLL — *Life, long, learning*]⁴.”

Już na podstawie powyższych wypisów i myśli zapożyczonych stwierdzić można, że wyznaczników współczesnego rozwoju cywilizacyjnego wyróżnić można wiele. Dla potwierdzenia zasadności takiego wnioskowania przytoczmy jeszcze kilka myśli i tez szerzej omówionych w zaakcentowanym już wcześniej opracowaniu drugim W. Furmanka, ale także w opracowaniu Z. Wiatrowskiego (w tym samym zbiorze ciechocińskim)⁵.

— Jeśli zważymy, że współczesny rozwój cywilizacyjny powodowany jest wieloma wyznacznikami, to do przyjęcia jest teza, iż „wśród wyznaczników

² W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.

³ W. Furmanek, *Wiedza kategorią aksjologiczną społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, pod red. nauk. Z. Wiatrowskiego i I. Pirzyka, Włocławek 2010, s. 251–258.

⁴ Odpowiednie wypisy ze stron 288–300 z pozycji podanej w przypisie 2.

⁵ Z. Wiatrowski, *Nauki społeczno-pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne...*, zbiór podany w przypisie 3.

dominujących szczególna rola przypada rozwojowi technologicznemu oraz współczesnemu stanowi wiedzy i informacji. Powstaje w ten sposób swoisty układ wyznaczników rozwojowych — spójny i dopełniający się, wyznaczający niejako w sposób naturalny przechodzenie od społeczeństwa informacyjnego do społeczeństwa wiedzy, a według Z. Wiatrowskiego — do społeczeństwa wiedzy i pracy, oczywiście traktowanej bardzo współcześnie, z pozycji wieku XXI.

— Po prostu — „Technologie informacyjne i wykorzystywana w nich wiedza są wyznacznikami rozwoju cywilizacji teraźniejszego czasu” (s. 268).

— Trzecim dominującym wyznacznikiem rozwoju cywilizacyjnego była i zawsze będzie kultura we wszelkich postaciach i możliwych przejawach. Chodzi zatem i o kulturę materialną i o kulturę duchową, ale także o wielostronne układy i formuły wielokulturowe, wśród których szczególna rola przypada wielokulturowej komunikacji społecznej.

Zapewne wysokiej rangi specjaliści i teoretycy stanów oraz problemów cywilizacyjnych do powyżej wymienionych głównych wyznaczników rozwoju cywilizacyjnego skłonni są zaliczyć także wiele innych i będą nieustannie wzbogacać zastosowaną dla naszych pedagogicznych potrzeb daną klasyfikację. Przytoczone z *Encyklopedii Powszechnej PWN* najbardziej aktualne w tej kwestii stanowisko zakłada taką właśnie możliwość a nawet potrzebę.

Szczególna rola nauki w formułowaniu prawidłowości współczesnego rozwoju

Gdyby był czas i miejsce dla poszerzonej rozprawy w danym zakresie, można by odnieść nasze rozważania do ogólnie pojmowanej i określanej roli nauki⁶. Świadomie zatem rzecz traktujemy wycinkowo odnosząc nasz wywód jedynie do nauk pedagogicznych, tym bardziej że taki właśnie obszar interesuje nas w szczególności.

Już dawno temu autor napisał, że do bardziej szczegółowych zadań nauk pedagogicznych zaliczamy:

— gromadzenie wiedzy o rzeczywistości wychowawczej i rzetelny opis wyników w formie zdań sprawozdawczych i opisowych oraz stwierdzanie, jak przebiegają procesy wychowawcze;

— uogólnianie zebranych wyników obserwacji, wykrywanie związków i zależności między zjawiskami wychowawczymi oraz formułowanie wniosków

⁶ Czyni to (na poziomie tzw. kolokwialnym) m.in. Jerzy A p a n o w i c z w pracy: *Metodologia nauk*, Toruń 2003; ale także W.G. K r e m i e Ń w dziele pt. *Filozofia antropocentryczna w edukacyjnej przestrzeni*, Warszawa 2011 (oczywiście — i w wydaniu ukraińskim).

w formie zdań ogólnych, przedstawiających prawidłowości przebiegu procesów wychowawczych;

— dostarczanie wiedzy potrzebnej do przekształcania rzeczywistości wychowawczej, przedstawionej w formie zdań wartościujących i normatywnych⁷.

Z pozycji dnia dzisiejszego (drugiej dekady XXI w.) wypada dodać, że nauki pedagogiczne w całej swojej rozległości i złożoności okazują się nade wszystko przydatne i pomocne w kształtowaniu współczesnego człowieka, obywatela i pracownika zarazem, a przy tym wskazują drogę w dochodzeniu przez dzieci, młodzież, jednostki dorastające i osoby dorosłe do roli „człowieka rzeczywistego” oraz do współcześnie rozumianej kariery i powodzenia całonocnego.

W dyscyplinarnym podejściu naukowym najczęściej posługujemy się terminem „pedagogika”, która jest uznaną powszechnie nauką o wychowaniu. Zbigniew Kwieciński w „Przedmowie” do podręcznika akademickiego *Pedagogika* pisze:

„Jeżeli używamy pojęcia «wychowanie» — w najszerszym znaczeniu — to oprócz nauczania i uczenia się jako działań zmierzających do pozyskania wiedzy i umiejętności, akcentujemy spontaniczne i celowe nabywanie trwałych orientacji wartościujących, względnie stabilnych kompetencji do działania, czyli postaw, kształtowanie spójnych i specyficznych dla danej osoby właściwości zachowania się w zmiennych sytuacjach w różnych okresach życia, czyli charakteru i tożsamości”⁸.

Chodzi zatem o rozwój człowieka w całym jego życiu i działaniu. Oczywiście, bardzo znaczących czynników tegoż rozwoju, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, wymienia się w literaturze problemowej wiele; wśród nich określoną rolę spełnia też zaakcentowany w tytule ogólnym niniejszego opracowania „współczesny rynek pracy”, szczególnie w odniesieniu do człowieka dorosłego. Oczywiście, nie oznacza to jeszcze, że „rynek pracy” stanowi dosłownie o wszystkim. Na pewno nie „on” jest najważniejszy i nie rozstrzyga o istotnych problemach oraz rozwiązaniach stanowiących swoisty rdzeń treściowy pedagogiki, tj. nauki z rozległego obszaru nauk humanistycznych i społecznych. W tym sensie we „Wprowadzeniu” znalazło się sformułowanie „nie tylko rynek pracy”.

Skoro już w tym miejscu zaczęliśmy rozważania dotyczące rzeczywistej roli „rynku pracy” w kształtowaniu się współczesności, to wypada tej kategorii pojęciowej poświęcić więcej niezbędnych wyjaśnień i stanowisk.

⁷ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005, s. 41.

⁸ Z. Kwieciński, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika — podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2003, s. 11. Patrz także: W.G. Kremlen, *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Warszawa 2011; *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*, pod red. N.G. Nyczkało, E. Szłowska, M. Kopsztejn i in., pozycja wydana z okazji 70-lecia prof. Iwana A. Zjazuna, Radom-Siemianowice Śląskie 2009.

Otóż niezaprzeczalne jest, że w wielu krajach świata, a także Unii Europejskiej, współczesny rynek pracy w znacznym stopniu decyduje o globalizacyjnym rozwoju gospodarczym. Mamy w szczególności na myśli kraje wysoko rozwinięte. A mimo to często mają miejsce sytuacje i zdarzenia, które wprost zaskakują; nawet w Stanach Zjednoczonych, w Japonii i w Niemczech. Jeśli do tego dodamy wprost przerażającą sytuację Hiszpanii, Portugalii, Grecji i innych krajów Unii Europejskiej, to nasuwa się poważna wątpliwość — czy ów „dziwacznie” kształtujący się rynek pracy nie stanowi zbyt wielkiej przeszkody w prawidłowym rozwoju gospodarczym i społecznym. Wówczas nawet powszechnie uznawana teza współczesnego rozwoju gospodarczego opartego na wiedzy prowadzi do różnych znaków zapytania.

Jeszcze inaczej rzecz wygląda w tzw. krajach rozwijających się, do których nadal należy Polska i Ukraina. Odmienność danej sytuacji sprowadza się głównie do tego, że w zasadzie w całym, ponad 20-letnim okresie nowej polskiej rzeczywistości, nigdy nie zaistniał właściwie rozumiany rynek pracy, w którym właściciele przedsiębiorstw, szczególnie wytwórczych, w zasadzie znaczyli oraz mogli lub chcieli niewiele. Ekonomiści od dawnych lat wykazują, że współczesny rynek pracy bez dużych organizacji gospodarczych znaczy i znaczyć będzie nadal niewiele. Tymczasem w Polsce z „różnych powodów” wyraźnie dominują małe i średnie struktury gospodarcze (wyrażane liczebnościami do 50 czy 250 zatrudnionych). Typowe duże zakłady wytwórcze, tym bardziej pozostające w rodzimych rękach, w zasadzie przestały istnieć. Polska gospodarka została poniekąd „zniewolona” przez globalistyczne tendencje światowe. Nic zatem dziwnego, że w tak kształtującym się rynku pracy w Polsce, przy tym dotychczas opanowanym przez zbyt formalnie i administracyjnie działające urzędy pracy, szanse na prawidłowe rozwiązywanie trudnych problemów gospodarczych są raczej niewielkie. Dodajmy jeszcze do powyższego, że ranga działalności naukowej przesadnie dużej ilości szkół wyższych (w dominacji zawodowych), wypuszczających z każdym kolejnym rokiem coraz większe liczby absolwentów poszerzających szeregi bezrobotnych, jest w rzeczywistości niewielka. Działania organizatorów i realizatorów w kierunku zwiększenia roli nauki (mimo dostrzegalnych już inicjatyw i wysiłków) są nadal mało skuteczne. Stąd rola nauki w formułowaniu prawidłowości współczesnego rozwoju jest wyraźnie niewystarczająca.

Problemy z edukacją — kategorią pojęciową o wymiarze naukowym, dydaktycznym i prakseologicznym — z racji dalszego jej niedookreślenia

Określenie nazwy i pojęcia „edukacja” naliczono już ponad sto, a dyskusja w danym zakresie trwa nadal. W *Encyklopedii pedagogicznej XX wieku* Bogusław Śliwerski ustala najogólniejsze i najszerze rozumienie oraz określenie edukacji pisząc:

„W zależności od przesłanek teoretycznych i uwarunkowań społeczno-politycznych edukacja jest traktowana jako:

- 1) proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie;
- 2) prawo, a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatyw społeczny;
- 3) instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych, partyjnych, związkowych, narodowych, kulturowych itp.;
- 4) obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału, jakości życia społeczeństwa czy cywilizacji;
- 5) typ przemocy symbolicznej narzucającej kulturę grupy dominującej przedstawicielom innych grup społecznych, tym samym czynnik stratyfikacji społecznej, która generuje mechanizmy i szanse awansu społecznego oraz selekcji i marginalizacji;
- 6) „ekran kultury” tłumaczący złożoność jej pola znaczeń i symboli;
- 7) typ normatywnego dyskursu, przedstawiającego określoną perspektywę myślową, a umożliwiającą opowiedzenie się po jednej ze stron konfliktów światopoglądowych, ideologicznych czy moralnych”⁹.

W autorskiej interpretacji tego określenia Bogusław Śliwerski m.in. podkreśla, że „Edukacja jest z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju”.

Z kolei Zygmunt Wiatrowski — akcentując termin „edukacja permanentna” wyróżnia cztery podstawowe nurty działań edukacyjnych: wychowanie naturalne, edukacja szkolna, edukacja równoległa i edukacja ustawiczna dorosłych”¹⁰.

Tak szeroko i wielostronnie rozumiana oraz określana „edukacja” doprowadziła do stanu, że dzisiaj na niej znajdują się (ponoć) wszyscy, a co szczególnie niepokoi, że niemal wszyscy szukają w niej „zbawienia” dla wszelkich dolegliwości. Dał temu wyraz m.in. B. Śliwerski, gdy podkreślił również, iż „edukacja

⁹ B. Śliwerski, *Edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 905.

¹⁰ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005, s. 357 (wersja wcześniejsza — *Pedagogika pracy w zarysie*, PWN, Warszawa 1985).

to obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału, jakości życia społeczeństwa czy cywilizacji". Oczywiście, kryje się w tej konwencji także „niedookreślony rynek pracy” odwołujący się w nadmiarze do kategorii pojęciowej „edukacja”. Potwierdzeniem owej „żonglerki” stają się także projekty unijne pn. „Kapitał ludzki”. Codzienne i bardziej wnikliwe obserwacje stanu rzeczy w danym zakresie wskazują, że dla wielu organizatorów i realizatorów powyższych projektów nie kompetencje i nie kariery pracownicze są najważniejsze; o wiele więcej znaczy tzw. interes realizatora, często bez minimalnego przygotowania do tej wzniosłej działalności.

Oznacza to, że do tej szczególnej, uniwersalnej kategorii pojęciowej, jaką jest edukacja, należałoby podchodzić z większą powagą, z większą odpowiedzialnością i z większą nadzieją. Chodzi też o określoną stabilizację współczesnego rynku pracy, przy tym zarówno w wersji globalnej, jak i lokalnej, która stanowi wyjątkowo ważny problem naszych czasów. A jeśli tak, to nie można w sposób nieodpowiedzialny wiązać edukacji li tylko z niedookreślonym rynkiem pracy.

Pedagogika pracy i inne nauki o pracy w tym kontekście mają szczególnie wiele do powiedzenia, a tym bardziej do zrobienia.

Co zatem z relacją: nauka–edukacja–rynek pracy,
której następstwa są w zasadzie oczywiste,
ale także dyskusyjne?

W codzienności prakseologicznej naszych czasów człony relacji — **nauka–edukacja–rynek pracy** — ponoć funkcjonują zgodnie, a przynajmniej takie formułowane są oczekiwania. W szczególności chciałoby się, aby tworzyły one spójny i dopełniający się układ strukturalny, gwarantujący wysoką jakość wieloaspektowego działania. Tego rodzaju akcenty i oczekiwania podkreślane są z całą siłą w różnych dokumentach i rekomendacjach unijnych. Mamy m.in. na myśli Unijne i Krajowe Ramy Kwalifikacji, w których deskryptorom: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne nadano wyjątkowo wysoką rangę. Na pewno zaakcentowane w owych ramach deskryptory niosą ze sobą nadzieję na wyższą jakość kształcenia, szczególnie w średnich szkołach zawodowych i różnie uprofilowanych szkołach wyższych. Stąd związane z nimi efekty kształcenia stanowić mogą swoisty przełom w traktowaniu współcześnie organizowanej edukacji zawodowej, a tym bardziej studiów wyższych — i przez nauczycieli, i przez studentów różnych kierunków studiów. Po prostu — dobre przygotowanie, rzetelne realizowanie zadań studyjnych oraz nieustanne tworzenie warunków dla bycia podmiotowego i refleksyjnego ludzi uczących

się, to wprost dominujące wyznaczniki oczekiwanych działań akademickich także z myślą o nowej, korzystniejszej rzeczywistości gospodarczej, w której bezrobocie licznej rzeszy absolwentów szkół wyższych będzie zminimalizowane niemal do zera. Wówczas i funkcjonujący dziś w wersji niemal patologicznej rynek pracy, szczególnie w Polsce, dochodzić będzie do właściwej roli oraz rangi w zasygnalizowanej wcześniej relacji. Póki co, trudno jest dziś mówić o równoprawnym i dopełniającym miejscu nauki, edukacji i rynku pracy w relacji stanowiącej (w założeniu) trzon treściowy całej naszej dysputy.

Powiedzieć można raczej, że aktualnie, przynajmniej w polskich warunkach społeczno-gospodarczych każdy z wymienionych członów funkcjonuje raczej „samoistnie”, na własną — nie najciekawszą modłę.

W takiej zaś sytuacji daleko idącej „naprawy” oczekuje każdy z tych członów, przy tym również z myślą o ich zespoleniu.

A jeśli tak — czas wielki, aby poddać daleko idącej restrukturyzacji:

— naukę uprawianą w rozległych strukturach szkolnictwa wyższego, nawet kosztem znacznego pomniejszenia ilościowego owych, często zupełnie przypadkowych szkół wyższych;

— edukację, często uprawianą „na siłę”, dla poklasku społeczno-politycznego, bez wystarczającej troski o efekty i jakość kształcenia, m.in. w kontekście możliwości pełnego zatrudnienia i naturalnego dochodzenia do kariery zawodowej;

— wprost patologicznie funkcjonujący rynek pracy, nierozwiązujący a nieustannie pogłębiający i poszerzający odczuwalne coraz bardziej trudności pracownicze.

Są to, ze zrozumiałych względów, bardzo istotne zadania współczesnych nauk o pracy, w tym szczególnie pedagogiki pracy (a na Ukrainie — pedagogiki zawodowej), w kolejnych jej dekadach interesujących działań naukowych, edukacyjnych i gospodarczych zarazem — a zatem ważnych zadań i działań cywilizacyjnych.

Streszczenie

Od ponad 20 lat upowszechnia się w Polsce tezę, że moc sprawcza rynku pracy jest wyjątkowo duża, niemal dominująca. W następstwie nawołuje się do wyraźniejszego zespolenia owego rynku pracy także z nauką i edukacją. W nowej rzeczywistości polskiej w wymienionych zakresach rodzą się przeróżne wątpliwości. Otóż wnikliwa obserwacja i analiza stanu rzeczy prowadzi do stwierdzenia, że do owego zespolenia pozostaje nadal długa i trudna droga. Członki relacji: nauka–edukacja–rynek pracy, funkcjonują raczej samoistnie i w znacznym stopniu propagandowo, a zatem w stopniu przynajmniej dyskusyjnym. W tej sytuacji przed naukami o pracy, zwłaszcza przed pedagogiką pracy i pedagogiką zawodową¹¹ wyłaniają się szczególnie pilne i ważne zadania oraz konieczności. Niektóre z nich stanowią zakres treściowy przedstawionych

¹¹ Problemy powyższe analizuje N.G. Nyckalo w opracowaniach: *Ukraiński rynek pracy a problemy kształcenia młodzieży i dorosłych*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, t. 1, Włocławek 2007; *Idea społeczeństwa wiedzy i pracy*

rozważań autorskich. Można przyjąć, że zbliżone stany są do odnotowania i potwierdzenia także na Ukrainie. Potwierdzają to m.in. interesujące analizy i opracowania prof. W.G. Kremienia, prof. I.A. Zjazuna, prof. N.G. Nyczkało i innych autorów ukraińskich, zajmujących się m.in. naukami o pracy. Szczególnie interesujące i przekonujące twierdzenia w danym zakresie wypowiedziała prof. N.G. Nyczkało w pracy (z F. Szloskiem z Polski) nt. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie — na tle przemian* (2008).

Strukturę problemową przedstawionych rozważań autorskich wyznaczają zagadnienia:

- 1) Dominujące wyznaczniki współczesnego rozwoju cywilizacyjnego.
- 2) Szczególna rola nauki w formułowaniu prawidłowości współczesnego rozwoju.
- 3) Problemy z edukacją — kategorią pojęciową o wymiarze naukowym i prakseologicznym — z racji dalszego jej niedookreślenia.
- 4) Co zatem z relacją: nauka–edukacja–rynek pracy, której następstwa są w zasadzie oczywiste, ale także dyskusyjne?

Summary

The thesis has been promulgating in Poland and other countries that causative power of labour market is unusual big, almost dominant, over the last twenty years. In the aftermath, combination of labour market with science and education is more desirable. In new Polish reality in mentioned fields arises different doubts. Now, precisely observations and analysis of state of affairs leads to statement that there is a long and hard way to above-mentioned combination. Parts of relations: science–education–labour market were very emphasized. These concepts function spontaneously and questionable in significant degree. That's attitude is very undesirable. In that situation, very important and urgent tasks and necessities stand before labour and pedagogics of work and vocational pedagogics particularly. Some of them comprise area of research featured author's considerations. We can assume that similar situations on the Ukraine take place. These considerations are confirmed by prof. W.G. Kremienia's, prof. J.A. Zjazun's, prof. N.G. Nyczkało's analysis and studies. Prof. N.G. Nyczkało's statements in her study (with F. Szlosiek from Poland): „Vocational education in Poland and Ukraine in the background of political changes” (2008) are particularly very interesting and convincing.

Problematic structure of presented author's considerations mark out following problems:

- 1) Dominant determinants of contemporary civilization development.
- 2) Specific role of science in creation of consequences of contemporary development.
- 3) Problems with science — concept with scientific and praxeological dimension — with further underspecification
- 4) What will be consequences with the science–education–labour market relation?

Literatura (podstawowa i wykorzystana)

Apanowicz J., *Metodologia nauki*, Toruń 2003.

Edukacja wobec rynku pracy — realia–możliwości–perspektywy, pod red. R. Gerlacha, Bydgoszcz 2003.

Edukacja–praca–rynek pracy, pod red. B. Pietrulewicza, Zielona Góra 2010.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1, Warszawa 2003.

Filozofia mistrzostwa pedagogicznego, pod red. N.G. Nyczkało, F. Szloska, M. Kopsztein i in., Radom–Siemianowice Śląskie 2009.

Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.

w naukach pedagogicznych Ukrainy, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, Włocławek 2010, a także w cytowanym już podręczniku (z F. Szloskiem).

- Kremień W.G., *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Warszawa 2011.
- Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, Cz. Plewka (red.), Szczecin–Koszalin 2013.
- Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1 i 2, pod red. Z. Wiatrowskiego i in., Włocławek 2010.
- Nyczkało N.G., Szlosek F., *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie — na tle przemian*, Warszawa–Radom 2008.
- Pedagogika — podręcznik akademicki*, t. 1 i 2, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2003.
- Rifkin J., *Koniec pracy. Schyłek siły roboczej na świecie i początek ery postrynkowej*, Wrocław 2001.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005.
- Wielka Encyklopedia PWN*, t. 6, Warszawa 2002.

Stanisław Kunikowski

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

DZIEDZINA KULTURY JAKO UKŁAD ODNIESIENIA I PENETRACJI DLA PEDAGOGIKI*

Słowa kluczowe: kultura w życiu człowieka; składniki kultury i ich wpływ na proces nauczania i kształcenia; rola pedagogiki kultury wobec współczesnych problemów w kulturze; kultura–pedagogika — wzajemne relacje i wspólne obszary badań.

THE FIELD OF CULTURE AS A FRAME OF REFERENCE AND EDUCATION PENETRATION

Key words: culture in human life; elements of culture and their influence over the process of teaching and educating; the role of pedagogics in the sphere of modern problems in culture; culture–pedagogics — reciprocal relations and common areas of research.

Zaproponowany organizatorom V Forum Naukowego Polskich i Ukraińskich Pedagogów temat referatu i artykułu przeznaczanego do druku w okolicznościowym wydawnictwie, nawiązuje swoją treścią do głównej myśli przewodniej dotyczącej interdyscyplinarności pedagogiki i jej poszczególnych subdyscyplin.

Kultura i wszelkie jej przejawy życia społecznego, materialnego i duchowego stanowi dla pedagogiki jako nauki szerokie spektrum, z jednej strony oddziaływań na zachodzące procesy w samej kulturze, z drugiej — kultura stwarza warunki i daje niektórym subdyscyplinom pedagogiki, a przede wszystkim samej pedagogice możliwość szerokiej penetracji w jej różnych obszarach obejmujących całość ludzkiego dorobku, gromadzonego i utrwalonego w poszczególnych etapach ludzkiego rozwoju.

Zwornikiem poszczególnych płaszczyzn zainteresowania zarówno w obszarze teoretycznym, jak i praktycznym staje się dla kultury i pedagogiki — pedagogika kultury, która jako jedna z subdyscyplin pedagogiki zajmuje poczesne miejsce w panteonie wielkich nurtów teoretycznych XX i początku XXI w.

* Pierwodruk znajduje się w zbiorze *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, pod red. Z. Szaroty, F. Szloska, Radom 2013 [z okazji V Forum Polska–Ukraina w Krakowie].

Jak podkreśla S. Wołoszyn w opracowaniu *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku* „Pedagogika kultury nazywana niejednokrotnie pedagogiką humanistyczną bądź personalistyczną mieści się w gronie trzech znaczących prądów w polskiej pedagogice XX wieku — po pedagogice psychologicznej i pedagogice socjologicznej”¹.

J. Gajda w swoim dziele *Pedagogika kultury w zarysie*, w przeciwieństwie do dwóch powyżej wymienionych nurtów stwierdza, że „Pedagogika kultury rozpatruje wychowanie jako kształtowanie osobowości na dobrach kultury a człowieka jako istotę kulturalną uczestniczącą w procesie przeżywania i tworzenia wartości. Opiera się ona nie na psychologii czy socjologii, ale filozofii kultury, dlatego podejmuje zagadnienia istoty świata oraz człowieka i jego roli w tym świecie”². J. Gajda kładzie nacisk na stronę duchową człowieka jako istoty usytuowanej w określonym środowisku, środowisku kształtującym właściwy dla człowieka rodzaj kultury.

Podobnie jak wychowanie, także kształcenie stanowi istotę zainteresowania pedagogiki kultury. Odgrywa ono bodaj większe znaczenie niż samo pojęcie nauczania i związanego z nim zjawiska wzbogacania wiedzy. Należy zgodzić się z cytowanym powyżej J. Gajdą, dla którego kształcenie to rodzaj swoistego poznania świata kultury, w którym człowiek poddany jest określonym wartościom, powinnościom i normom postępowania³. Podkreśla przy tym, że kształcenie „to proces obejmujący całą osobowość jako harmonijną i indywidualną strukturę umysłu, uczuć, woli i działania. Głównym składnikiem wychowania są wartości, które rozpoznaje się w wyniku zrozumienia znaczenia dóbr kultury”⁴.

Mając na uwadze złożoność problemu związanego z bezpośrednimi relacjami pomiędzy kulturą a pedagogiką, a przede wszystkim ich poszczególnych nurtów, nieodzownym wydaje się potrzeba przybliżenia istoty zagadnienia *kultura* wywierającej wpływ na określone zjawiska będące przedmiotem zainteresowania szeroko rozumianej pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

W literaturze światowej znaczenie pojęcia *kultura* jest nad wyraz wieloznaczne. Wynika to przede wszystkim z dość zróżnicowanych form i cech kultury pojmowanych i przedstawianych przez różnych autorów, a także dyscypliny naukowe związane pośrednio lub bezpośrednio z omawianym pojęciem. Godnym podkreślenia jest fakt, że pojęcie *kultura* przeszło wielowiekową drogę, podczas której systematycznie następowało jej wieloznaczne określenie, obecnie różnie definiowane zarówno przez socjologów, jak i antropologów kultury a także, o czym już była mowa, przedstawicieli innych dyscyplin nauki,

¹ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, wyd. I, Warszawa 1992, wyd. II poszerzone, Kielce 1998; także J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006, wyd. II, s. 19.

² J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie...*, s. 20.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

w tym pedagogiki i jej subdyscypliny naukowej, jakim jest nurt związany bezpośrednio z pedagogiką kultury⁵.

Przypatrując się różnym definicjom pojęcia *kultura* nietrudno dostrzec, iż termin ten jest współcześnie zaliczany do jednych z najważniejszych pojęć, jaki jest artykułowany w szeroko rozumianym obszarze nauk humanistycznych. Co prawda nie w definicji tkwi określenie obszaru zainteresowania tejże dyscypliny, ale w poszczególnych jej kategoriach, typach, elementach i składnikach kultury. Istotną rolę z punktu widzenia pedagogiki odgrywają poszczególne systemy i procesy kultury, takie m.in. jak: nauka, religia, sztuka, komunikacja, uczestnictwo w kulturze, upowszechnianie kultury, animacje kulturalne, funkcje kultury w życiu człowieka i inne.

Istotnego znaczenia pojęcie *kultura* nabiera z antropologicznego punktu widzenia. Słusznie zauważa W. Burszta, że to, co charakteryzuje ludzkość mieści się w słowie *kultura*⁶. Autor porównuje równolegle dziedziczenie cech biologicznych z dziedziczością kulturową człowieka. W dziejach ludzkości o wiele szybciej zachodzi ewolucja kulturowa aniżeli ewolucja biologiczna. O ile ewolucja biologiczna wykształciła współcześnie żyjącego człowieka prawie 30 tys. lat temu o tyle postęp cywilizacyjny, chociażby w sferze technologicznej, następuje w tempie trudno wyobrażalnym dla przeciętnej jednostki.

Mając na uwadze rozwój cywilizacyjny człowieka (także na etapie pierwotnym), można pokusić się o scharakteryzowanie poszczególnych cech składających się na samą istotę pojęcia *kultura*. M. Herskovits w swoim słynnym opracowaniu *Man and His Works* opublikowanym w 1948 r. zaproponował wykaz cech, które z antropologicznego punktu widzenia przypisuje się pojęciu *kultura*. Są to:

- „1) kultury się uczymy,
- 2) kultura wywodzi się z biologicznych, środowiskowych, psychicznych i historycznych elementów ludzkiej egzystencji,
- 3) kultura jest zorganizowana,
- 4) kultura jest wieloaspektowa,
- 5) kultura jest dynamiczna,
- 6) kultura jest zmienna,
- 7) w kulturze występują pewne prawidłowości, które pozwalają analizować ją metodami naukowymi,

⁵ Szerzej: S. Kunikowski, *Pedagogiczne aspekty wychowania w kulturze i przez kulturę*, [w:] *Zadania pedagogicznej progresji*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2012, s. 23–30; S. Kunikowski, *Wpływ wytworów kultury materialnej i duchowej na proces nowoczesnego nauczania i wychowania*, [w:] *Pedagogika wobec ikonosfery*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2013, s. 27–36; M. Filipiak, *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2000; J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, cz. 1, Toruń 2002.

⁶ W. Burszta, *Antropologia kultury*, Poznań 1998, s. 36.

8) kultura jest instrumentem przystosowania jednostki do całokształtu otoczenia oraz zdobycia środków dla twórczej ekspresji⁷.

Nie wchodząc w szczegółową analizę powyższych cech, pomimo upływu kilkudziesięciu lat od ich ogłoszenia, nadal wzbudzają zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, w tym przede wszystkim antropologów kultury i socjologów kultury. Dopelnieniem prowadzonego w latach 50. i 60. XX w. dyskursu nad identyfikacją poszczególnych cech przypisywanych kulturze stała się wypracowana w oparciu o cytowane powyżej cechy definicja kultury zaprezentowana przez A.L. Kroebera i C. Kluckhohna. Według nich „Na kulturę składają się wzory sposobów myślenia, odczuwania i reagowania, nabyte i przekazywane głównie poprzez symbole stanowiące wraz z ich wcieleniami w wytworach ludzkich znamienne osiągnięcia grup ludzkich; zasadniczy trzon kultury stanowią tradycyjne (tzn. historycznie narosłe i wyselekcjonowane) idee, a szczególnie związane z nimi wartości”⁸.

Oceniając różne spojrzenia na problematykę kultury, spośród wielorakich określeń tegoż pojęcia interesujące są także m.in. koncepcje definicyjne S. Czarnowskiego, B. Suchodolskiego, A. Kłoskowskiej czy też E. Tylora⁹.

Z punktu widzenia antropologii kulturowej istotnego znaczenia nabiera definicja kultury jaką podał E. Tylor zaliczany do klasyków antropologii. Według niego „kultura, czyli cywilizacja jest to złożona całość, która obejmuje wiedzę, wierzenia, sztukę, moralność, prawa, obyczaje oraz inne zdolności i nawyki nabyte przez ludzi, jako członków społeczeństwa”¹⁰. Warto w tym miejscu zauważyć, że E. Tylor traktuje kulturę z cywilizacją zamiennie, podobnie czyniło i czyni nadal wielu przedstawicieli antropologii kulturowej czy też socjologii kultury bądź filozofii.

Jak słusznie podkreśla W. Tatarkiewicz „Pomiędzy kulturą a cywilizacją dokonuje się wymiana: jednostki o wyższej kulturze przyczyniają się do postępu cywilizacji, a postępująca cywilizacja przyczynia się do podniesienia kultury innych jednostek. Teorie naukowe, doktryny filozoficzne, wierzenia religijne, wchodzące do ideologii cywilizowanych społeczeństw, poczęły się dzięki kulturze uczonych, filozofów, proroków. Indywidualne i anonimowe”¹¹.

Współcześnie, jak to podkreślono powyżej w przypadku prezentacji definicji E. Tylora, zarówno kulturę jak i cywilizację należy traktować zamiennie

⁷ M. Herskovits, *Man and His Works. The Science of Cultural Anthropology*, Alfred A. Knopf, Nowy York 1948, cyt. za: W.J. Burszta, *Antropologia kultury...*, s. 41–42.

⁸ C. Kluckhohn, *Badanie kultury*, przeł. U. Niklas, [w:] *Elementy teorii socjologicznych*, wyd. W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, Warszawa, PWN, s. 31–45. Cyt. za: W.J. Burszta, *Antropologia kultury...*, s. 42.

⁹ Por. S. Czarnowski, *Kultura: Dzieło*, t. 1, Warszawa 1956; A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1981; E.B. Tylor, *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, t. 1, Warszawa 1986.

¹⁰ E.B. Tylor, *Cywilizacja pierwotna...*, s. 15.

¹¹ Cyt. za: J. Gajda, *Antropologia kulturowa...*, s. 13.

albo, ujmując to nieco łagodniej, nierozdzielnie. Podobnie rzecz się ma w przypadku relacji pomiędzy kulturą a naturą. Jeszcze w drugiej połowie XIX w. te dwa pojęcia uznano za antagonistyczne, kulturę przeciwstawiano naturze i odwrotnie. Między innymi S. Pufendorf pojęciu natura przypisywał biologiczne, wrodzone cechy człowieka, którego wiązał ściśle ze światem przyrody¹². Znane są w literaturze teorie i poglądy, w których przeciwstawia się kulturę naturze. Mówiąc wprost — nie natura decyduje o zachodzących zmianach i postępie w kulturze. Przez naturę rozumieć można w tym przypadku przyrodę i biologiczne, a więc wrodzone cechy człowieka. Jednym z przedstawicieli takiej teorii jest Z. Freud, który w opracowaniu *Kultura jest źródłem cierpień* stwierdza, że „słowo kultura oznacza całą sumę osiągnięć i struktur organizacyjnych, dzięki którym nasze życie stało się tak różne od życia naszych zwierzęcych przodków i służy dwóm następującym celom: obronie człowieka przed naturą i regulowaniu stosunków między ludźmi”¹³.

Z tak przedstawionym stanowiskiem polemizuje B. Suchodolski, dla którego istnieje nierozzerwalny związek pomiędzy kulturą i naturą. Są to dwa światy, jak stwierdza, które wzajemnie się uzupełniają i w sposób szczególnie oddziałują na jednostkę, która jawi się nam jako istota biologiczno-społeczno-kulturowa. Przestrzegając przy tym, podobnie jak wielu przedstawicieli takiego stanowiska, przed ingerowaniem człowieka w świat przyrody, gdyż jedynie kontakt z naturą kształtuje u człowieka wzorce osobowościowe i postawy społeczne¹⁴. Szczególnym przykładem łączących więzi człowieka ze światem natury jest kultura ludowa lub inaczej kultura chłopska. To chłopi stali się twórcami kultury, która dzięki przekazywanym z pokolenia na pokolenie normom, wzorom, obyczajom, zachowaniom, wytworom kultury materialnej, odegrali istotne znaczenie w utrzymaniu ciągłości i tożsamości kultury narodowej¹⁵.

Problematyce kultury i jej wpływowi na życie i aktywność jednostki wiele miejsca w swojej bogatej literaturze poświęciła A. Kłosowska. W książce *Socjologia kultury*, prezentując pojęcie kultury zwraca szczególną uwagę na takie istotne zjawiska, do których zalicza w szczególności przedmioty i obiekty stanowiące wytwór ludzkiej działalności, następnie podejmowane przez człowieka

¹² Tamże, s. 11–12.

¹³ Z. F r e u d, *Kultura jako źródło cierpień*, [w:] *Człowiek — religia — kultura*, Warszawa 1967, cyt. za: J. G a j d a, *Antropologia kulturowa...*, s. 158; także S. K u n i k o w s k i, *Wpływ wytworów kultury materialnej i duchowej...*, s. 30.

¹⁴ Por. B. S u c h o d o l s k i, *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986; także B. S u c h o d o l s k i, I. W o j n a r, *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa 1988; także: S. K u n i k o w s k i, *Wpływ wytworów kultury materialnej i duchowej...*, s. 30.

¹⁵ Por. S. K u n i k o w s k i, *Kultura, sztuka, nauka we Włocławku, na Kujawach wschodnich i w ziemi dobrzyńskiej w latach 1945–1998*, Włocławek 2006, s. 145–166; J. S z c z e p a ń s k i, *Chłopi jako twórcy kultury*, „Akcent”, nr 4, 1986.

działania oraz poszczególne stany psychiczne, na które składają się m.in. postawy, nawyki, zachowania czy dyspozycje¹⁶.

W świetle tak przedstawionej problematyki dotyczącej zjawiska kultury, a także ich określeń definicyjnych, można zaprezentować dwa podstawowe działy wyróżniające się z całej plejady najróżniejszych elementów, które składają się na określenie *kultura*. Na czoło wysuwa się kultura materialna związana bezpośrednio z wszelkimi wytworami społeczeństwa oraz kultura niematerialna, dla której podstawowymi komponentami stają się wytwory kultury duchowej ludzkości, a więc wartości, przekonania, wierzenia, obyczaje, normy, język czy też symbole¹⁷.

Oceniając różne aspekty dotyczące, albo inaczej, związane bezpośrednio z problematyką kultury, należy mieć również na uwadze jej wpływ na przeobrażenia otaczającego nas świata, w tym także samego siebie. Zasadniczego znaczenia bez wątpienia nabiera wpływ kultury i jej poszczególnych składników na rozwój i doskonalenie jednostki, dostosowania człowieka do życia społecznego, życia wśród innych istot ludzkich, a także wzajemna komunikacja, wymiana doświadczeń i wzorów postępowania.

Określony w tytule artykułu przedmiot i cel jaki stawia przed sobą pedagogika w kontekście dokonujących się zmian i przeobrażeń w dziedzinie kultury, skłania do refleksji i zastanowienia się nad wzajemnymi relacjami obu tych dziedzin nauki, zarówno w aspekcie teoretycznym jak i praktycznym. Pedagogika kultury jako jedna z istotnych nurtów omawianego kierunku wzięła na siebie ciężar odpowiedzialności za cały proces kształcenia, który dokonuje się na styku jednostka ludzka–dobra kultury. To dość powierzchowne stwierdzenie ma istotny wydźwięk czysto praktyczny. Wzajemne relacje człowiek–dzieło sztuki prowadzi do wzbogacenia sił duchowych jednostki, do wewnętrznego przeżywania, kategoryzowania tkwiących w człowieku wartości i budowania nowych przyczyniających się do ugruntowania własnej osobowości w jednostce. Poprzez kulturę należy wykazywać jej funkcje wychowawcze, aby w końcowym efekcie edukacji mieć do czynienia z jednostką w pełni ukształtowaną osobowościowo, jednostką dostosowaną do życia w społeczności nie tylko lokalnej, ale i globalnej.

Pedagogika należąca do nauk społecznych i mająca liczne powiązania m.in. z filozofią, psychologią, biologią czy socjologią, ale także i antropologią pretenduje do miana tych nauk, które zajmują się szeroko rozumianą edukacją jednostki w różnych etapach jej życia. Pedagogikę kultury możemy uznać za

¹⁶ Szerzej: A. Kłoskowska, *Socjologia kultury...*, s. 34.

¹⁷ Por. S. Kunikowski, *Wpływ wytworów kultury materialnej i duchowej...*, s. 30–32; także M. Gołaszevska, *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990.

wysoko wyspecjalizowaną dyscyplinę pedagogiczną zaliczaną do grona jednego z ważniejszych prądów (nurtów) w pedagogice¹⁸.

Warto w tym miejscu wskazać na te obszary, na które pedagogika kultury ze względu na swój swoisty charakter nierozzerwalnie powiązany z dziedzina kultury oddziałuje w sposób pośredni bądź bezpośredni. Wskazuje na te obszary J. Gajda, który wymienia m.in.:

— dyscypliny obejmujące etapy rozwoju człowieka, takie jak: pedagogika prenatalna, pedagogika przedszkolna, wczesnoszkolna, pedagogika szkolna, pedagogika szkoły wyższej, andragogika i gerontologia;

— edukacja instytucjonalna, równoległa i ustawiczna;

— pedagogika pracy, pedagogika wolnego czasu, pedagogika specjalna¹⁹.

Jak z powyższego zestawienia wynika, pedagogika kultury ma istotny do odegrania cel o charakterze interdyscyplinarnym, jest swoistym zwornikiem określonych obszarów zainteresowania, zarówno ze strony pedagogiki jak i kultury.

Jedną z zasadniczych funkcji jaką ma do spełnienia pedagogika i kultura jest wychowanie. Ich wychowawcze funkcje zasadzają się na kształtowaniu człowieka potrafiącego zmieniać samego siebie, przeobrażać poza sobą świat natury, udoskonalać życie społeczne, czyniąc go wrażliwym na potrzeby i oczekiwania innych ludzi. Jak podkreśla F. Adamski, najważniejszą wizją w tym przypadku kultury (także pedagogiki), stanowiącą integralną część wychowania jest „kształtowanie człowieka w człowieku”.

Dzięki takiemu wychowaniu człowiek, według Adamskiego, jest w stanie:

„— poznać całą (a nie częściową) prawdę o sobie: kim jest i dokąd zmierza;

— poznać prawdę o świecie i własnym w nim miejscu;

— poznawać prawdę o społeczeństwie i własnych wobec niego obowiązkach, ale także przysługujących mu prawach;

— przygotować się do wolnego wyboru poznanych prawd i wartości;

— przystosować się do odpowiedzialnego podejmowania ról społecznych”²⁰.

W podobnym tonie akcentuje istotną funkcję wychowawczą, jaką pełniła i pełni kultura w życiu człowieka papież Jan Paweł II. Podczas spotkania z młodzieżą w Gnieźnie papież stwierdził, że „Kultura jest wyrazem człowieka. Jest potwierdzeniem człowieczeństwa. Człowiek ją tworzy i człowiek przez to tworzy siebie. Człowiek tworzy kulturę we wspólnocie z innymi. Kultura jest wyrazem międzyludzkiej komunikacji, współmyślenia i współdziałania ludzi.

¹⁸ Patrz: J. G a j d a, *Pedagogika kultury...*, s. 20–21.

¹⁹ Tamże, s. 21.

²⁰ F a d a m s k i, *Kultura w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 960; S. K u n i k o w s k i, *Pedagogiczne aspekty wychowania w kulturze...*, s. 23–30.

Pozostaje ona na służbie wspólnego dobra i staje się podstawowym dobrem ludzkich wspólnot²¹.

Jedną z form wychowania nabierającego w życiu człowieka wyjątkowego znaczenia jest wychowanie przez sztukę. W literaturze pojawia się także nazwa wychowanie przez kulturę. Obie formy należy się zresztą uzupełniając i stanowią ważny obszar szeroko rozumianego dziedzictwa kulturowego. Wychowanie przez kulturę i sztukę nabiera istotnego znaczenia w całym procesie edukacji i kształcenia dzieci i młodzieży, zarówno w szkole jak i poza nią — w instytucjach kulturalnych, szkolnictwie wyższym, w środowisku rodzinnym, rówieśniczym itp.²²

Mówiąc o wychowaniu przez kulturę i sztukę szczególnego znaczenia nabiera dość skomplikowany proces edukacji dzieci i młodzieży w szkole oraz na zajęciach pozaszkolnych. Dzisiaj chyba już nie ma żadnej wątpliwości co do obcowania z kulturą i sztuką poza murami szkoły. Instytucje kulturalne typu muzea, teatry, biblioteki, galerie czy skanseny mają opracowane ścieżki metodyczne dla różnych poziomów, typów szkół dostosowane do programów szkolnych. Tylko bezpośredni kontakt z obiektem stwarza uczniom i wychowankom warunki do należytego ich odbioru, dostarczania widzowi przeżyć estetycznych i intelektualnych. Najważniejszym aspektem wychowawczym związanym z edukacją kulturalną młodego człowieka jest jego inicjacja kulturalna, a więc wprowadzenie w obszar szeroko rozumianej kultury w taki sposób, aby poprzez uczestnictwo w niej miał możliwość dokonywania własnej interpretacji, twórczego przekształcania, dokonywania modyfikacji zgodnych z przyjętymi normami kulturowymi oraz własną hierarchią wartości²³.

Aby osiągnąć założony cel wychowawczy rolę pedagogów i pracowników instytucji kulturalnych, a więc szkoły i placówek upowszechniania kultury, jest przygotowanie odbiorcy do stanu należytego obcowania z kulturą, w tym przypadku z dziełem sztuki. Zatem należy przede wszystkim wyposażać uczniów w dostępną wiedzę umożliwiającą im w przyszłości, w dorosłym życiu, dokonywania wyboru i wyrażania własnej interpretacji. Do nauczyciela i wychowawcy należy przekazywanie uczniom własnego poczucia estetyki, stosunku do dzieł sztuki, umiejętne wskazywanie uczniom, ale nie w formie narzucania, własnych preferencji estetycznych. Rola nauczyciela sprowadza się raczej do funkcji moderatora ukierunkowującego percepcję i zaangażowanie

²¹ Jan Paweł II, „Bogurodzica” — orędzie wiary i godności człowieka, [w:] Jan Paweł II na polskiej ziemi, Watykan 1999, s. 58, cyt. za F. Adam ski, *Tożsamość narodu przez kulturę*, [w:] *Kultura. Wartości. Kształcenie. Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie*, Toruń 2003, s. 212–213.

²² Szerzej: I. Wojnar, *Sztuka i wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykało, Warszawa 1993; także S. Kunikowski, *Pedagogiczne aspekty wychowania w kulturze...*, s. 27–28; także I. Wojnar, *Sztuka jako obraz i jako wyraz spraw człowieka*, „Oświata i Wychowanie”, nr 38, 1989.

²³ Szerzej: S. Kunikowski, *Pedagogiczne aspekty wychowania w kulturze...*

ucznia w procesie dochodzenia do określonego stanu duchowego, w tym przypadku estetycznego.

Jak podkreślono już powyżej, wychowanie przez kulturę i sztukę odgrywa ważną funkcję i rolę w kształtowaniu osobowości jednostki, ale także i określonych środowisk społecznych. Dorobek kultury materialnej i duchowej w znaczny sposób uzupełnia proces edukacji stanowiący główne ogniwo nie tylko pedagogiki kultury jako subdyscypliny pedagogiki, ale i pedagogiki jako nauki humanistycznej i społecznej²⁴. Istotnego znaczenia nabierają w tym konkretnym przypadku idee humanistyczne, które podobnie jak w przeszłości mają niebagatelny wpływ na wyznaczniki życia duchowego, tak żarliwie akcentowane w edukacji kulturalnej. Należy zgodzić się z T. Lewowickim, który w tym kontekście jednoznacznie stwierdza, że „następuje połączenie świata kultury, świata wartości i teorii oraz praktyki edukacyjnej. To niejako naturalne i szczęśliwe połączenie stwarza szansę zaistnienia swoistej synergii — współdziałania wzajemnie potęgującego rozwoju tych obszarów a w konsekwencji rozwój człowieka”²⁵.

Można iść dalej z formułowaniem istotnych zalet, jakie przynosi jednostce oraz społeczeństwu wychowanie przez kulturę i sztukę, nie tylko dzieci i młodzieży, ale także dorosłych, bez względu na wiek, wykształcenie i rodzaj wykonywanej pracy zawodowej. Kultura i sztuka odgrywa ważną rolę jako pewien proces terapeutyczny. Obcowanie ze sztuką daje jednostce swoistą równowagę psychiczną, zapobiega chorobom cywilizacyjnym współczesnego świata, jak chociażby poczucie braku własnej wartości, zubożenia, nudy a także różnych zachowań patologicznych²⁶.

Jedną z kategorii kultury jest zabawa, również istotna z punktu widzenia pedagogiki i jej poszczególnych nurtów pedagogicznych. Zabawa odgrywa szczególnie istotną rolę wśród dzieci, np. w przedszkolu czy też klasach początkowych szkoły podstawowej. Ten rodzaj kultury przygotowuje dziecko do artykułowania szczególnych zachowań, które będą niezbędne w przyszłym życiu dorosłym, będą stanowiły przejaw aktywności społecznej i komunikacji międzyludzkiej²⁷.

Doceniając istotną rolę kultury w procesie nauczania, wychowania i kształcenia nie sposób wspomnieć ważnej roli, jaką mają do spełnienia wartości, które uzewnętrzniają się w procesie przyswajania poszczególnych segmentów składających się zarówno na dobra kultury, jak i wywierających wpływ na cele i funkcje, jakie ma do spełnienia pedagogika. Warto w tym miejscu

²⁴ Tamże, s. 29.

²⁵ T. Lewowicki, *Kultura, wartości, edukacja — o humanistycznej synergii i racjonalnym optymizmie*, [w:] *Kultura. Wartości. Kształcenie...*, s. 46.

²⁶ Por. S. Kunikowski, *Wpływ wytworów kultury materialnej i duchowej...*, s. 34–36; także M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Kraków 1973.

²⁷ Szerzej: J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, wyd. II, Warszawa 1985.

wyartykułować zaprezentowane przez J. Niemca wartości, które są kompatybilne zarówno w dziedzinie kultury jak i pedagogiki. Należą do nich takie wartości, jak: wiara, tolerancja, miłość, ojczyzna, naród, państwo, patriotyzm, pokój, wolność, wspólnota, wierność, szlachetność, solidarność, praca, mądrość, odpowiedzialność, mistrzostwo, racjonalność, uspołecznienie, skromność, piękno, dobro, tożsamość, prawda, uznanie innych, gotowość pomocy, współczucie, wyrozumiałość, pokora, cierpliwość, dzielność, zaufanie, wytrwałość, wymaganie od siebie²⁸.

Zaprezentowane w artykule akcenty dotyczące istotnych zagadnień stanowiących pole zainteresowania zarówno dla kultury jak i pedagogiki, pedagogiki kultury w szczególności, nie wyczerpują w pełni złożonych wzajemnych relacji i powiązań, jakie stoją przed nimi w dobie współczesnych przemian światopoglądowych, społecznych, ekonomicznych, a przede wszystkim kulturowych. Przed pedagogiką staje ogromny ciężar odpowiedzialności za dokonujący się proces zmian i przeobrażeń w kulturze współczesnej.

Najważniejszym celem staje się umiejętne wykorzystanie współczesnej wiedzy o kulturze, dzięki której możemy i powinniśmy realizować proces edukacji i wychowania, nade wszystko poszanowania tożsamości kulturowej — w aspekcie regionalnym, narodowym i globalnym.

Streszczenie

Współczesna literatura dostarcza szereg przykładów wzajemnych relacji dwóch jakże istotnych dla dzisiejszej nauki dziedzin: kultury i pedagogiki. W dobie globalizacji i komunikacji międzyludzkiej, także elektronicznej następują gwałtowne przewartościowania w dziedzinie kultury. Oceniając różne akcenty związane z problematyką kultury, istotnego znaczenia nabiera wpływ teje kultury na dokonujące się przeobrażenia otaczającego nas świata, w tym i samego siebie. Ważnego znaczenia nabiera oddziaływanie kultury i jej poszczególnych składników na rozwój i doskonalenie jednostki, dostosowania jej do życia społecznego. W świetle wielu zaprezentowanych określeń definicyjnych wyróżniają się z całej plejady najważniejszych elementów składających się na określenie *kultura* dwa podstawowe działy. Są to: kultura materialna — na którą składają się wszelkie wytwory społeczeństwa oraz kultura niematerialna, dla której podstawowymi komponentami są wytwory kultury duchowej ludzkości, a więc wartości, przekonania, wierzenia, obyczaje, normy, język czy symbole.

Pedagogika a w szczególności jej subdyscyplina jaką jest pedagogika kultury przywiązuje dużą uwagę do wykorzystywania w procesie nauczania i wychowania, także kształcenia wszelkich zdobyczy kultury, jej poszczególnych składników oraz podstawowych działów.

Summary

Contemporary literature provides several examples of relationships relevant to the present study areas: culture and pedagogics. In the era of globalization and interpersonal and electronic communication there has been rapid re-evaluation in the field of culture. While assessing the

²⁸ J. Niemiec, *Pedagogika adwokatem kultury, wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, pod red. Z. Wiątrowskiego, I. Pyrzyka, Włocławek 2010, t. 1, s. 193.

different accents associated with the issue of culture, a significant importance is associated with the impact that culture possesses on transformations taking place in the world around us, including ourselves. Major importance of culture and the impact of its components is placed on the development and improvement of the individual, and adapting it to social life. In the light of many presented definitions that stand out from the whole galaxy of the most important elements of the term — *culture*, two main sections arise. They are: material culture — which consists of all products of the public and non-material culture, made up from the principal products of the spiritual culture of mankind, such as values, beliefs convictions, customs, norms, language or symbols.

Pedagogy and in particular its sub-discipline which is pedagogy of culture attaches great importance to the use of the process of teaching and education and learning all cultural achievements, its individual components, and basic departments.

Literatura

- Adamski F., *Kultura w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.
- Adamski F., *Tożsamość narodu przez kulturę*, [w:] *Kultura. Wartości. Kształcenie. Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie*, Toruń 2003.
- Burszta W.J., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Poznań 1998.
- Czarnowski S., *Kultura: Dzieło*, t. 1, Warszawa 1956.
- Filipiak M., *Socjologia kultury. Zarys zagadnień*, Lublin 2000.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, cz. 1, Toruń 2002.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. II, Kraków 2006.
- Gołaszewska M., *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*, Warszawa 1990.
- Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Kraków 1973.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, wyd. II, Warszawa 1985.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*, Kraków 2006.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1981.
- Kunikowski S., *Kultura, sztuka, nauka we Włocławku, na Kujawach wschodnich i w ziemi dobrzyńskiej w latach 1945–1998*, Włocławek 2006.
- Kunikowski S., *Pedagogiczne aspekty wychowania w kulturze i przez kulturę*, [w:] *Zadania pedagogicznej progresji*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2012.
- Kunikowski S., *Wiedza o kulturze w życiu człowieka w dobie współczesnych przemian*, [w:] *Wiedza w służbie dobra człowieka*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2010.
- Kunikowski S., *Wpływ wytworów kultury materialnej i duchowej na proces nowoczesnego nauczania i wychowania*, [w:] *Pedagogika wobec ikonosfery*, pod red. ks. M. Włosińskiego, Włocławek 2013.
- Lewowicki T., *Kultura, wartości, edukacja — o humanistycznej synergii i racjonalnym optymizmie*, [w:] *Kultura. Wartości. Kształcenie. Kształcenie. Księga dedykowana Profesorowi Januszowi Gajdzie*, Toruń 2003.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2009.

- Niemiec J., *Pedagogika adwokatem kultury, wiedzy i pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, t. 1, pod red. Z. Wiatrowskiego, I. Pyrzyka, Włocławek 2010.
- Suchodolski B., *Dzieje kultury polskiej*, Warszawa 1986.
- Suchodolski B., Wojnar I., *Humanizm i edukacja humanistyczna*, Warszawa 1988.
- Szczepański J., *Chłopi jako twórcy kultury*, „Akcent”, nr 4, 1986.
- Tylor E.B., *Cywilizacja pierwotna. Badania rozwoju mitologii, filozofii, wiary, mowy, sztuki i zwyczajów*, t. 1, Warszawa 1986.
- Wojnar I., *Sztuka i wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993.
- Wojnar I., *Sztuka jako obraz i jako wyraz spraw człowieka*, „Oświata i Wychowanie”, nr 38, 1989.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, wyd. I, Warszawa 1992, wyd. II poszerzone, Kielce 1998.

Ks. Marian Włosiński

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

PEDAGOGICZNY SENS RADOŚCI W WYCHOWANIU CZŁOWIEKA

Słowa kluczowe: sens radości; wychowanie człowieka; wartości moralne; godność osoby; etyczna tożsamość.

PEDAGOGICAL SENSE OF JOY IN HUMAN EDUCATION

Key words: sense of joy; human education; moral values; dignity; ethical identity.

Wychowanie należy rozpatrywać w kategoriach twórczości. Wychowuje się bowiem zawsze i tylko osobę, bo zwierzę jedynie można tresować. Wszystko to, co z natury zawiera się w wychowywanym człowieku, stanowi tworzywo dla wychowawców, tworzywo, po które winna sięgać ich miłość. W wychowaniu niezbędna jest stała obecność norm i powinności, które winny być dopełnione określonym systemem wartości. Analiza tekstów filozoficznych Karola Wojtyły, poświęconych człowiekowi, pozwala na ukazanie źródłowych wartości i norm, w wyniku których można sformułować kluczowe zasady wychowania. Należą do nich: wartość dobra i prawdy oraz wartość i godność osoby. Wychowanie ma wprowadzić człowieka w świat podstawowych wartości, którymi są: wolność, odpowiedzialność i miłość. Wychowanie do wolności jest jednocześnie wychowaniem do odpowiedzialności: człowiek dlatego bywa odpowiedzialny za swe czyny i dlatego przeżywa odpowiedzialność, ponieważ posiada zdolność odpowiadania wołą na wartość. Zachodzi powinność odnośnienia się do przedmiotu według jego prawdziwej wartości, a w parze z nią rodzi się odpowiedzialność za przedmiot pod kątem jego wartości. Realizacja celów wychowania stanowi głównie rozwijanie poczucia odpowiedzialności i umożliwienie osobie ludzkiej odpowiedzialnego działania, bo dopiero w zeknięciu z wartością daną w działaniu może zaistnieć i realizować się wartość moralna. Dzieciństwo to okres beztroski, zabawy, niewinności i radości, który w świadomości każdego człowieka zapisuje się w sposób szczególny. W tym czasie poznaje się świat, kształtuje swoją osobowość, wyrabia się światopogląd i poznaje najbliższe osoby. Dzieciństwo to bez wątpienia okres wyjątkowy,

który ma ogromny wpływ na to, kim jesteśmy jako dorośli. Dzieci odgrywają ważną rolę również w literaturze, gdzie ich funkcje i portrety są bardzo różne. Motyw ten był szczególnie popularny w dobie pozytywizmu, choć oczywiście pojawiał się też w innych epokach. Istotne jest ukazywanie sensu radości.

Prawdziwy rozwój człowieka dokonuje się również dzięki osobowym relacjom z innymi ludźmi. Relacje te znajdują swoją podstawę w antropologicznej strukturze osoby. Każdy człowiek ze swej natury jest istotą społeczną i w jego strukturze tkwi podstawa różnorodnych odniesień międzyludzkich. Św. Jan Paweł II podkreślał, iż wyrazem prawdziwego dobra jest dobro wspólne, które nie sprzeciwia się dobru indywidualnej osoby, bo dobro wspólne przyczynia się najbardziej do pełnego i gruntownego rozwoju człowieka. Wychowanie człowieka dokonuje się także w konkretnej kulturze i poprzez kulturę. Kultura dla św. Jana Pawła II stanowiła propedeutykę życia moralnego. Człowiek jest jedynym podmiotem kultury — w niej się wyraża i w niej potwierdza. Kultura jest dynamicznym aspektem wychowania, a najważniejszymi jej wymiarami są kultura miłości i kultura pracy. Wychowanie w kulturze i poprzez kulturę stawia sobie za cel dostarczenie człowiekowi symboli, norm, wzorów i wartości¹. Św. Jan Paweł II zachęcał, by czerpać inspirację z pedagogiki Jezusa, który jest nauczycielem w pełnym tego słowa znaczeniu. Jego pedagogia odznacza się mądrością, roztropnością i cierpliwością — jest to pedagogia wyczulona na innych, umiejąca dostrzegać ich potrzeby i oczekiwania, zawsze gotowa do reakcji na rozmaite ludzkie sytuacje. Według papieża w wychowaniu chodzi o to, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem — o to, aby bardziej był, a nie tylko więcej miał — aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, aby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale także i dla drugich. Tak rozumiane wychowanie ma podstawowe znaczenie dla kształcenia relacji międzyludzkich i społecznych. Edukacja jest jednym z najistotniejszych zadań człowieka. Umiejętność miłowania czynnego, ofiarnego, służebnego, którą nabywa się także poprzez edukację, prowadzi człowieka do wolności. Św. Jan Paweł II z naciskiem wzywał w czasie ostatniego pobytu w Polsce, by umieć dostrzec obok siebie brata, który wraz z utratą pracy, dachu nad głową, możliwie godnego utrzymania rodziny i wykształcenia dzieci doznaje poczucia opuszczenia, zagubienia i beznadziei; nie odwracać się od chłopca czy dziewczyny, którzy zagubili się w świecie różnorodnych uzależnień lub przestępstwa; nieść radę, pocieszenie, duchowe i moralne wsparcie tym, którzy podejmują wewnętrzną walkę ze złem².

¹ Jan Paweł II, *W imię przyszłości kultury*, Przemówienie Ojca Świętego w siedzibie UNESCO (2 czerwca 1980 r.), [w:] Jan Paweł II, *Nauczanie papieskie*, t. 3, cz. 1, Poznań–Warszawa 1985, s. 731.

² http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/10_130/03.htm (dostęp: 6.12.2014).

Pedagogika religii podkreśla, że człowiek pragnie pokoju i radości. Właśnie radość serca jest życiem człowieka (Syr 30,22). Bóg pomaga wprowadzać pojednanie tam, gdzie istnieją konflikty, i nadzieję tam, gdzie panuje lęk. Wzywa, aby przez to, jak człowiek żyje, inni ludzie mogli odczuć Jego współczującą miłość (Syr 35,9–10). Jeśli człowiek stanie się w swoim życiu źródłem pokoju, w jego otoczeniu rozbrzyśnie światło (Syr 35,22). Kiedy radość rośnie w człowieku, przynosi ożywcze tchnienie. Tej radości nie tworzy się samemu, jest ona darem Boga. Nieustannie odnawia ją pełne zaufania wzajemna relacja Boga i człowieka. Dobroć serca wymaga czujności. Może wiązać się z ryzykiem. Nie pozwala gardzić innym człowiekiem (Syr 40,18–27). Sprawia, że staje się człowiek wrażliwy na tych, którzy cierpią³.

Radość motywem w wychowaniu

Radość istnieje zarówno w życiu indywidualnym jak i społecznym. Zauważa się ewolucję wyrazów stanu radości ku coraz bardziej duchowej i subtelnej treści. Etyczne inspiracje w nauczaniu św. Jana Pawła II są niewyczerpanym źródłem wiedzy i fundamentalnych prawd. Praca nad sobą, ulepszanie własnego charakteru, uszlachetnianie kontaktów międzyludzkich jest budowaniem pokoju między ludźmi. Człowiek jest członkiem swojego narodu, uczestnicząc w dziedzictwie jego kultury. To jest olbrzymie dziedzictwo, które zaczyna się od pierwszych słów wypowiedzianych przez dziecko za matką, za rodzicami. Zrozumieć cały sens słów papieskich stanowi nieopisanie trudne zadanie. Wymaga zmiany często nawet mentalności, wieloletnich przyzwyczajzeń, sposobu myślenia. Ale czy interesują człowieka tylko sprawy łatwe? Czy wyznaczać można sobie tylko takie cele, które można osiągnąć bez trudu? Trzeba wymagać od siebie, nawet gdyby inni od człowieka nie wymagali. Biblia w swoim pedagogicznym przesłaniu ukazuje, że Bóg jest źródłem radości z powodu różnorodnych dobrodziejstw użytych człowiekowi.

W religijnej koncepcji wychowania człowiek rozwija się w wymiarze religii, pogłębiając swą osobową relację z Bogiem; w aspekcie nauki — nieustannie poznając otaczający świat; w dziedzinie moralności — poprzez realizację dobra w relacjach z innymi ludźmi; i wreszcie na polu sztuki — mądrze przekształcając zastaną rzeczywistość poprzez wytwarzanie dóbr⁴. Człowiek powołany jest do

³ Por. M. Włosiński, *Spektrum radości motywem wychowania*, [w:] *Spektrum pedagogiki religii. Spektrum pedagogiki Nabożenstva*, Wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Włocławek 2014, s. 49–60.

⁴ O. Štefaňák, *Wartości moralne maturystów słowackich*, Wyd. Norbertinum, Lublin 2013, s. 101–151.

wzrastania w miłości, która jest nie tylko gotowością do poniesienia konsekwencji popełnionych czynów, ale przede wszystkim umiejętnością wyboru dobra dla siebie i bliźnich. Wzrastanie człowieka winno odbywać się w oparciu o autorytet warty naśladowania⁵. Człowiek we wszystkich okresach życia potrzebuje mądrego przewodnika, gdyż w oparciu o jego przykład życia łatwiej dokonuje się kształtowanie cnót: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa. Stając się autorytetem dla wychowanka, można w pełni zakorzenić w nim umiłowanie prawdy, dobra, piękna, gotowość do ofiary i poświęceń, postawę miłości Boga, bliźniego i Ojczyzny. Dlatego potrzeba roztropnego namysłu nad tym, co można zrobić, aby wskazywać autorytety, gdyż wiele z nich jest zapomnianych i niedocenianych. Potrzebny jest wspólny wysiłek, by budować prawdziwie ludzką cywilizację miłości.

Pierwsze przeżycia związane z wychowaniem nacechowane bywają wielką radością, można nawet powiedzieć — szczęściem. Tymczasem wielu traci zadowolenie i radość. Poddaje się przygnębieniu i czarno widzi przyszłość, nie potrafi podjąć cierpienia, nawet małego, nieustannie narzeka. Człowiek ma dużo wolności i prawdy, a bywa niezadowolony. Biblia wielokrotnie wzywa do radości i czyni z radości wskaźnik wychowania. Trzeba w środowiska wprowadzać pokój i radość, wносить pociechę i otuchę. Pedagogia Biblii nie mówi, że radość ma być udziałem człowieka tylko niekiedy, ale wzywa, by człowiek radował się zawsze. Radość trzeba wypracowywać. Wymaga ona ludzkiego wysiłku. Trzeba szukać argumentów rozumu na rzecz radości, a utrwalać w sobie racje przeciw niepotrzebnemu smutkowi. Radość nie może być pusta, powinna być umotywowana. Trwała radość musi opierać się na prawdziwych i trwałych motywach. Radość jest związana z uświadomieniem sobie i przeżyciem jakiegoś dobra. Ludzki wysiłek intelektualny musi iść w tym kierunku, by uświadomić sobie dobro obecne, zauważyć je i cieszyć się nim. Często jednak człowiek nie dostrzega posiadanego dobra i dlatego bywa smutnym człowiekiem. Potrzebny jest tu także wysiłek woli. Podstawowym sposobem osiągnięcia radości jest działanie polegające na usuwaniu przeszkód radości, a więc takich, jak: grzech, nieporządek, przesadne oczekiwania, niedostrzeżenie posiadanego dobra, nieumiejętność przyjęcia cierpienia. Nie może być prawdziwej radości tam, gdzie nie ma woli zerwania ze złem. Jeśli w sumieniu panuje porządek, to wtedy człowiek ma pokój, a za pokojem przyjdzie radość.

⁵ J.L. Crenshaw, *The Primacy of Listening in Ben Sira's Pedagogy*, [in:] Barré, Michael L. (ed.), *Wisdom, You Are My Sister. Studies in Honor of Roland E. Murphy, O. Carm., on the Occasion of his Eightieth Birthday (CBQ.MS 29)*, Washington 1997, 172–187.

Motywy radości w kształtowaniu ludzkiej osobowości

Okres dorastania stanowi bardzo ważny i trudny rozwojowo czas. Nastolatek doznaje wielu zmian, co może powodować różnorakie kryzysy, a niekiedy konflikty. Jest to moment intensywnego poszukiwania swojej tożsamości w wielu obszarach. To eksplorowanie rzeczywistości wiąże się również z zadawaniem pytań i podważaniem kwestii, które do tej pory wydawały mu się oczywiste. Być może negowanie dotyczy również wartości, które rodzice starają się zaszczipać dzieciom. Podważanie wartości jest próbą oceny i weryfikacji prowadzącej do ich przyjęcia lub odrzucenia. Dlatego bunt nie zawsze musi niepokoić, ponieważ jest najczęściej zjawiskiem rozwojowym i służącym ukształtowaniu systemu wartości młodego człowieka. Mimo ogromnego wpływu kultury masowej i rówieśników rodzic nadal pozostaje: mentorem, doradcą i oparciem, chociaż dziecko może ostentacyjnie prezentować niechęć do kontaktu lub bardzo ograniczać dostęp rodzica do swojego świata. Co zrobić z tym rozdźwiękiem? Zachowania nastolatka są często prowokacyjne i służą temu, by sprawdzić, na ile rodzicowi zależy na dziecku⁶. W praktyce oznacza to dla rodzica, że jest poddany testowi. Aby go zdać, najważniejsze są:

- poświęcanie dziecku czasu i uwagi (wspólne przebywanie, rozmowy i aktywności),
- jednoznaczna postawa (przekazywanie dziecku takich samych wartości, jakie rodzic sam wyznaje, kierowanie się ustalonymi z dziećmi zasadami),
- pozwalanie dziecku na wyrażanie własnego zdania i emocji,
- autentyczne zaangażowanie w sprawy dziecka (raczej pytania o to, co dziecko przeżywa, niż przepytywanie informacyjne o to, co działo się w szkole),
- wyznaczanie dziecku obowiązków na miarę jego możliwości oraz udzielanie przywilejów proporcjonalnych do jego wieku i zaangażowania w obowiązki,
- pozostawienie dziecku przestrzeni do własnych wyborów i prywatności, a jednocześnie towarzyszenie mu, obserwacja i dyskretne pytania dotyczące aktualnych znajomych, stylów i zainteresowań.

W wychowaniu trzeba uczyć się cieszyć tym, że oczy widzą, uszy słyszą, nogi chodzą, umysł jest przytomny, wola umie chcieć, a serce kochać. Jeszcze bardziej trzeba uczyć się radowania z darów nadprzyrodzonych. Trzeba otwierać się na wielkość tych darów, które są w człowieku. Niezbędna jest ludzka praca, wysiłek intelektu i woli. Wtedy pojawi się radość. Radość jest nagrodą za wdzięczność. Im więcej człowiek dziękuje, tym bardziej doświadcza radości, bo tym wyraźniej dostrzega wszelkie dobrodziejstwa. Wdzięczność jest jedną

⁶ <http://fundacjapozytywka.org.pl/co-jest-wartoscia-w-wychowaniu/> (dostęp: 3.01.2015).

z ważnych dróg wyzwala się ze smutku. Biblia uczy, że ludzkie cierpienie ma sens. Trzeba tylko ten sens odkryć. Ziemskie szczęście przemija. Trzeba ciągle wydobywać się z niepotrzebnego smutku. Wielkie dobro wymaga zwykle wielkich ofiar. Tak wchodzi się do radości wychowującej, której już nikt i nic człowiekowi nie odbierze. Wskazania pedagogiczne nakładają odpowiedzialność związaną z budową, organizacją i funkcjonowaniem społeczeństwa: obowiązki religijne, rodzinne, ekonomiczne, administracyjne, innymi słowy natury doczesnej, które należą w sposób szczególny z racji ich doczesnego stanu życia i doczesnego charakteru ich powołania życiowego⁷. W myśli biblijnej rodzina posiada żywotne i organiczne więzy ze społeczeństwem, ponieważ stanowi jego fundament i ciągle je zasila poprzez rodzenie obywateli i zapewnianie im podstawowego wychowania w cnotach naturalnych. Ponadto rodzina jest jedyną wspólnotą, w której człowiek jest kochany ze względu na niego samego, ze względu na to, kim jest, a nie na to, co posiada. Podstawową normą wspólnoty rodzinnej nie jest własna użyteczność lecz miłość do każdej osoby. Rodzina pełni nadzwyczaj ważną funkcję społeczną. Rodzina jest podstawową wspólnotą ludzką; stanowi pierwszą żywotną komórkę społeczeństwa. Dlatego siła i żywotność wszystkich struktur będzie tak wielka, jak wielka jest siła i żywotność rodzin. Żadna grupa nie ma tak wielkiego znaczenia jak rodzina. Nie ma innej grupy, która by odgrywała tak decydującą rolę dla przyszłości świata jak rodzina.

Prawo i obowiązek rodziców do wychowywania uważane są za podstawowe, ponieważ wiążą się one z przekazywaniem życia. Są one naturalne i pierwotne, bo to, co buduje się na wzajemnych stosunkach pełnych miłości między rodzicami i dziećmi, stanowi podstawę wszelkiej działalności wychowawczej. Są one także niezastąpione i nieodbieralne, dlatego nie można ich w pełni powierzyć innym i nikt nie może rościć sobie do nich żadnego prawa. Obok tych właściwości nie wolno zapominać o najważniejszym elemencie obowiązku wychowawczego rodziców — o miłości ojcowskiej i macierzyńskiej, która w dziedzinie wychowania osiąga swój szczyt w pełnej i doskonałej służbie życiu. Miłość rodzicielska jest *źródłem* i duszą wychowania. Stanowi więc normę określającą i inspirującą konkretne działania wychowawcze i ubogaca je czułością, bezinteresownością i ofiarnością, które są najcenniejszymi owocami prawdziwej miłości. Choć dzisiaj istnieje na drodze działań wychowawczych wiele przeszkód, rodzice muszą mocno i ufnie wychowywać swoje dzieci, prowadząc ich ku podstawowym wartościom życiowym. To od rodziców dzieci mają się dowiedzieć, że wartość człowieka wynika z tego, kim on jest, a nie z tego, co posiada. Rodzina jest pierwszą i podstawową szkołą cnót społecznych. Jako wspólnota miłości odkrywa w dawaniu siebie szczególne prawo, które ją

⁷ O. Štefaň a k, *Moralność młodzieży w opinii nauczycieli*, Wyd. Norbertinum, Lublin 2014, s. 25–31.

prowadzi i pomaga jej wzrastać. Owo dawanie siebie, które pobudza miłość wzajemną małżonków, jest stawiane za wzór i normę, także dawaniu siebie w ramach wzajemnych stosunków we wspólnocie ludzkiej, w różnych grupach i pokoleniach. Dawanie siebie jest wyrazem odpowiedzialnego uczestnictwa w radosnych i bolesnych chwilach rodziny i stanowi najbardziej stabilną i efektywną metodę wychowawczą w celu aktywnego zaangażowania dzieci w ramach szerszego kręgu społecznego⁸. Wychowanie do miłości i do dawania siebie jest także nieodzownym warunkiem przekazania dzieciom jasnego i mądrego wychowania seksualnego w rodzinie. Dziś zauważa się w kulturze w znacznym stopniu wulgaryzowanie ludzkiej płciowości, ponieważ wiąże się ją wyłącznie z egoistycznym przeżyciem cielesnym. Dlatego służba wychowawcza rodziców musi być mocno oparta na pełnej kulturze seksualnej. Płciowość jest bowiem bogactwem całej osobowości, ciała, uczuć i duszy, a jej wewnętrzne znaczenie przejawia dopiero w ofiarowywaniu się w miłości. Wartości moralne przeżywane w rodzinie łatwiej przenoszą się na dzieci. Pośród tych wartości duże znaczenie ma szacunek dla życia już od poczęcia, a w ogólności szacunek dla osoby ludzkiej każdego wieku i stanu. Młodym należy pomagać w poznawaniu, poszanowaniu i zachowywaniu tych podstawowych wartości życia⁹.

Ze względu na ważność tych wartości dla życia i perspektywicznie także dla radości z życia i w życiu, szerokie spektrum pedagogiki religii istotnie zwraca uwagę na motyw radości w permanentnym kształtowaniu ludzkiej osobowości.

Autorytet w rodzinie służbą miłości

Osoba z autorytetem szanuje godność osobistą, stan, uzdolnienia, powołanie i posłannictwo każdego z członków rodziny. W rodzinie będącej jednością organiczną istnieje między rodzicami a dziećmi węzeł miłości. Przejawia się on w atmosferze przyjaźni rodzinnej i we wzajemnej współpracy zmierzającej do dobra wszystkich. Nawet wtedy, gdy wewnątrz wspólnoty rodzinnej nie ma faktycznych przepisów prawnych, które określałyby wizję wzajemnych stosunków, sama miłość budzi w rodzicach poczucie obowiązku i troski o rozwój cielesny, intelektualny, uczuciowy, moralny i religijny ich dzieci oraz w zakresie budowania podstaw odpowiedniego zabezpieczenia ich przyszłości. Dzieci mają obowiązek okazywania szacunku i posłuszeństwa rodzicom oraz

⁸ Jan Paweł II, *Familiaris consortio*, p. 36–37.

⁹ O. Štefaňák, *Religijni i moralni*, Wyd. Norbertinum, Lublin 2014, s. 63.

współpracy w dziedzinie dobrego funkcjonowania rodziny przez miłość. Muszą w sposób konkretny pomagać członkom rodziny, zwłaszcza rodzicom albo innym krewnym¹⁰. Społeczeństwo może i musi dbać o to, by były zapewnione warunki do wypełniania wzajemnych obowiązków w kręgu rodzinnym, wyrównywania braków i naprawiania błędów, poprzez odpowiednie prawo rodzinne. A wszystko to w zgodzie z charakterem, podstawowymi cechami i posłannictwem podstawowej wspólnoty, jaką jest rodzina¹¹. Zadanie wychowywania sięga swymi korzeniami do początkowego powołania małżonków. Przez to, że w miłości i z miłości przekazują życie nowemu człowiekowi mającemu w sobie powołanie do wzrostu i rozwoju, rodzice biorą na siebie obowiązek skutecznej pomocy dziecku, aby mogło żyć pełnią życia ludzkiego.

Uzdrowienie rodziny staje się środkiem w zapobieganiu przestępczości. Jest tutaj bardzo złożona kwestia wychowania. Potrzeba budowania właściwego systemu wychowawczego, bez eksperymentów, zmian w zależności od zmian ekip rządzących. Brak stałości bardzo nie służy wychowaniu. Potrzeba trwałego modelu wychowania, bez względu na zmieniające się rządy. Trzeba systemu wychowawczego, w którym rodzice zawsze będą podstawowym podmiotem, ale również nie można zapominać że bardzo ważnym podmiotem jest sama jednostka poddana wychowaniu. Rozwiązywanie kwestii wychowawczych jest bardzo trudne ze względu na uwarunkowania społeczno-polityczne oraz bardzo fałszywe trendy, mody wychowawcze, pedagogiczne, które funkcjonują i bardzo mieszają ludziom w głowie. Pomimo, że wydaje się, iż wychowanie bezstresowe odeszło do lamusa, to niestety pozostało w świadomości¹². Można dostrzec jak wielu ludzi ulega tym fałszywym, szkodliwym trendom wychowawczym. Trzeba dowartościować duchowość, ukazać pedagogiczną radość małżeństwa jako wartość, sięgnąć do integralnej wizji człowieka odwołującej się i do duchowości i do emocjonalności człowieka, sfery psychicznej i zdrowotnej. Bardzo ważnym elementem budowania prawidłowej, dobrze funkcjonującej rodziny jest zapewnienie jej czasu, by rodzice nie tylko biegali za pracą, ale by również mieli czas spotkać się z dziećmi i przekazać im wartości, nawiązać z nimi więź, pokazać, że je kochają, że chcą być razem. To pierwszy i najważniejszy krok, aby zmieniać społeczeństwo, aby stawało się ono coraz lepsze. Istotne są autentyczne wartości, bo gdy wartością będzie pieniądź, rzeczy materialne, konsumpcja — wówczas rodzi się przestępczość. Jeśli wartością podstawową będzie zupełnie coś innego, wtedy nie trzeba będzie kraść, zabijać, wchodzić na drogę przestępczą. Wychowywanie do zdrowych

¹⁰ M. Włosiński, *Obyczaje rodzinne wczoraj i dziś. Wymiar etyczny*, [w:] *Kalendarz Rolników*, Włocławek 2005, s. 69–71.

¹¹ Jan Paweł II, *Veritatis splendor*, Watykan 1993, p. 84.

¹² T. Rogińska, M. Siwińska, *La creatività dell'educazione italiana*, Armando Ed., Roma 2013, s. 69.

wartości to sposób na eliminowanie przestępczości. Spektrum radości w ujęciu pedagogiki religii jest motywem wychowania.

Aktualność pedagogiki religii

Pedagogika religii jest dyscypliną naukową, która bada edukacyjny potencjał różnych postaci religii i formułuje teorie kształcenia (nauczania i wychowania) religijnego oraz socjalizacji religijnej, dokonujących się we wspólnocie religijnej (Kościele), rodzinie, szkole i społeczeństwie¹³. Przedmiotem pedagogiki religii jako nauki jest całość procesów religijnego nauczania i wychowania, formacji religijnej pojętej całościowo, uwarunkowanej na życie według chrześcijańskiej religii. Pedagogika religii pozostaje więc teorią procesu religijnego nauczania i wychowania, zorientowaną na praktykę życia chrześcijańskiego¹⁴. Aby odpowiedzieć na problemy formacji religijnej współczesnego człowieka, żyjącego w pluralistycznym świecie, pedagogika religii opiera się na osiągnięciach tych nauk, które pomagają uchwycić socjokulturowy kontekst współczesności. Ma charakter zarówno nauki normatywnej jak i zorientowanej empirycznie. Pojęcie religia ujmuje się w podstawowych elementach jako: prawdy do wierzenia; normy moralne, obowiązki etyczne, które wyznacza religia; kult religijny Boga (bóstwa, bogów). W ramach religii można mówić o wiedzy religijnej czy teologicznej, która jest wynikiem badań prowadzonych w świetle Objawienia, ale ta nie utożsamia się z wiarą. Wiara religijna obejmuje całe Objawienie, czyli osobę Objawiciela (Boga) i prawdy objawione odnoszące się do świata transcendentnego i człowieka oraz środków prowadzących do zbawienia. Każdy człowiek ma prawo do wychowania prawdziwego (ludzkiego), należnego wszystkim ze względu na godność osoby oraz prawo do wychowania chrześcijańskiego należnego ochrzczonym. Wychowanie chrześcijańskie zawiera element społeczny, wolność i odpowiedzialność, troskę o dobro wspólne i o pokój, uznanie dla postępu nauki i techniki, dążność do chrześcijańskiego ukształtowania świata, dialog z ludźmi o przekonaniach odmiennych itp. W duchu chrześcijańskiego uniwersalizmu wymagana jest w wychowaniu postawa otwarta na wszystko, co prawdziwe i dobre, skądkolwiek by pochodziło.

¹³ B. Śliwerski, *Pedagogika*, Gdańskie Wyd. Pedagogiczne, Gdańsk 2010, t. 4, s. 46.

¹⁴ H. Cmiel, *La dimensione cristiana della castità prematrimoniale nel contesto di dono e di impegno*, Angelicum 87 (2010), s. 291–301.

Prawda zadaniem wychowawczym

Prawda jest mocą wyzwalającą, ale zarazem zobowiązującą do wyznawania jej życiem. Stanowi najgłębszy wymóg ludzkiego rozumu — wyjaśniał św. Jan Paweł II w encyklice *Redemptor hominis*. Człowiek, który chce zrozumieć siebie do końca — nie tylko według doraźnych, częściowych, czasem powierzchownych, a nawet pozornych kryteriów miar swojej istoty — musi ze swoim niepokojem, niepewnością, a także słabością przybliżyć się do istoty prawdy. Znaczenie decydujące ma wewnętrzny głos ludzkich sumień. Dlatego papież gorąco apelował, aby nie zgubić w sobie lęku sumienia jako głosu prawdy. Poznanie pełnej prawdy o człowieku jest w ujęciu papieża koniecznym warunkiem wolności. Bez prawdy wolność jest pozorna, która nie wnika w sferę bycia człowiekiem: w sferę jego sumienia, etyki i moralności, nie ujawnia wszystkich związków łączących go z transcendencją. Być wolnym — uczył Ojciec Święty — to znaczy spełniać owoce prawdy, działać w prawdzie. Niejednokrotnie wymaga to wyrzeczeń, przewycięzania samego siebie, nałożenie na siebie ograniczeń. To cena, którą często trzeba płacić za rezygnację z zachcianek, interesów, koniunktur. Św. Jan Paweł II za kłamstwo uważał każdą formę wyrażającą brak, odrzucenie, czy wzgardę prawdy, a także informację niepełną lub zniekształconą. Wychowawca, nauczyciel patrzący w przyszłość powinien nagradzać odwagę przyznania się do błędu, ale nie tolerować kłamstwa. Prawda jest wartością, którą trzeba utrzymać i obronić dla siebie i dla innych. Jest zadaniem wychowawczym, od którego nie można się uchylić.

Prawda jest zgodnością wiedzy z rzeczywistością, której ta wiedza dotyczy. Prawda jest szczególną wartością nie tylko w nauce, ale również w innych dziedzinach kultury: w etyce, sztuce i religii, a także we wszystkich dziedzinach życia. Prawda jest fundamentem wszystkich innych wartości. Prawda jest dana do odkrywania ludzkim rozumem, a nie do negocjowania. Ludzie nauki są powołani do tego, aby stać na straży prawdy. Pracownicy nauki, a także studenci, mają być stróżami prawdy.

Papieska koncepcja wychowania zwraca uwagę na potrzebę i świadomość celu, do którego człowiek zmierza oraz na okoliczności życia, poprzez które jest wychowywany. Okolicznościami tymi są m.in.: miłość do samego siebie, do drugiego człowieka, do świata i tradycji, odkrywanie piękna przyrody, doznania estetyczne, odkrycie wartości cierpienia. Stanowią je także: poznanie jako sposób wyrażania potrzeby rozumu, spotkanie w prawdzie z samym sobą, spotkania z ludźmi, z przyrodą, z kulturą, środowiska wychowujące, takie jak dom, szkoła, grupa rówieśnicza, Kościół, naród, ruchy czy stowarzyszenia. Papieska wizja zwraca przy tym uwagę na elementy konstytuujące miłość do prawdy, życie nadzieją w każdej okoliczności, przynależność i współdzielenie potrzeb, gotowość do przemiany, ofiary i wyrzeczenia, uczenie się postawy

korygowania, przebaczenia i akceptowania drugiego w jego inności, jak również świadomość misji i konieczność właściwie pojętej pracy formacyjnej. Św. Jan Paweł II widział potrzebę wspomagania procesu wychowawczego opartego na zasadzie współpracy wszystkich poprzez formację w wymiarze ludzkim i duchowym. Przestrzegał przed pokusą zwątpienia w wartość dobra trudno osiągalnego, przed pokusą zamknięcia się we własnym świetle i pokusą pogodzenia się z bylejąkością¹⁵. Św. Jan Paweł II charakteryzując główne wymiary i płaszczyzny wychowania ogarniającego wszystko a zarazem otwartego na prawdę, religię i sens, przede wszystkim pragnął wyposażyć słuchających go w umiejętność odkrywania doświadczenia własnego człowieczeństwa i w solidną kulturę humanistyczną. Czynił to, stawiając szczególnie ludziom młodym wiele zadań związanych z ich wszechstronnym rozwojem osobowym i formacją uwzględniającą potencjał umysłu, woli i serca. W licznych spotkaniach z młodymi wskazywał na wielką godność człowieka, doświadczenie ludzkiej transcendencji, prawdę o dobru. Ukazywał wartość spuścizny przeszłości, przybliżał treści wiary i wartości ewangeliczne. W analizowanym nauczaniu jest ewidentne, że wychowanie jest ludzkie, moralne, religijne, społeczne, kulturalne, obywatelskie, seksualne, chrześcijańskie, katolickie i ewangelizujące¹⁶. Jest wychowaniem do dojrzałości w wierze i miłości. Św. Jan Paweł II, któremu tak bardzo na sercu leżały sprawy kultury i wychowania, przykładał dużą wagę do ukazywania jako wzorów osób atrakcyjnych pedagogicznie. Wskazywał na istotę określania podmiotowych celów wychowania, poszukiwania wzorów wartości i sensu życia, przy założeniu, że człowiek jest osobą, której wartość objawia się w czynie, dzięki któremu człowiek angażuje się we własne człowieczeństwo, wchodzi w relacje z innymi i działa na rzecz dobra wspólnego.

Papieska pedagogia mając swoje podstawy antropologiczne, jest atrakcyjna, gdyż pozwala na miarę współczesnych czasów wypracować całościową wizję wychowania człowieka. Wizja ta wprowadzając człowieka w przestrzeń całej prawdy o nim samym, przeciwstawia się kulturze zwątpienia, dehumanizacji, nihilizmu i egzystencjalnego cynizmu, a także aksjologicznego relatywizmu, synkretyzmu czy liberalizmu. W wizji tej nauka, technika i sztuka, pokój i sprawiedliwość, poznanie Boga i prawdziwa religia, wiara, nadzieja i miłość, tradycja i współczesność nie wykluczają się wzajemnie, ale się dopełniają. Św. Jan Paweł II bazując na kompatybilności i kompletności obrazu człowieka pozwala każdemu na nowo przemyśleć złożoną kwestię wychowania. Przesłanie to

¹⁵ M. Włosiński, *Kształcenie i wychowanie człowieka w ujęciu Jana Pawła II*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, Instytut Teologiczny w Radomiu Uniwersytetu Kard. S. Wyszyńskiego w Warszawie, R. 7 (2007), nr 3 (27), s. 5–10.

¹⁶ Jan Paweł II, *Jezus nauczyciel naszym wzorem*, Przemówienie Ojca Świętego wygłoszone do studentów, pracowników naukowych i administracyjnych Katolickiego Uniwersytetu „Sacro Cuore”, wygłoszone na Placu św. Piotra 13 kwietnia 2000 r., [w:] *Wielki jubileusz roku 2000*, red. ks. bp St. Dziwisz, ks. abp H. Nowacki, ks. S. Nasiorowski, ks. P. Ptasznik, Libreria Editrice Vaticana 2001, s. 220.

każe dostrzec nie tylko piękno ludzkich pragnień, poszukiwań, osiągnięć i oczekiwań, ale każe też zauważyć istniejący w każdym człowieku opór wobec prawdy. Widać ją w negowaniu wartości prawdy, dobra, tradycji i przywiązaniu do własnych miar i mentalności świata, w którym się żyje. Dzisiejszy człowiek często ucieka od rzeczywistości, od historii, od obecności i siły słów, które oceniają wartość jego życia. Uciekając od osądu prawdy, zatrzymuje się często na uprzedzeniach, nihilizmie, instynktowności i braku odpowiedzialności w życiu rodzinnym i społecznym. Dlatego też papieskie przesłanie pedagogiczne jest szczególnie aktualne. Wskazuje bowiem ono na potrzebę przywrócenia należytego porządku ludzkiemu poznaniu i działaniu. Wychowanie jest procesem wzrastania w człowieczeństwie, realizującym się w oparciu o prawdę o osobie, którą wychowawca powinien rozpoznać, a wychowanek przyjąć¹⁷. Św. Jan Paweł II od pierwszych chwil swojego pontyfikatu głosił nieustannie wartość osoby ludzkiej i domagał się poszanowania wszystkich jej praw. Wśród licznych przemówień i dokumentów należy zauważyć encyklikę *Evangelium vitae*, poświęconą wartości i nienaruszalności życia. Tylko na drodze poszanowania życia świat znajdzie sprawiedliwość, rozwój, wolność, pokój i szczęście. Encyklika ta stała się odpowiedzią na kulturę śmierci. Św. Jan Paweł II zdecydowanie przypominał, że złe rozumienie wolności, absolutyzujące znaczenie jednostki ludzkiej, prowadzi do przekreślenia jej odniesienia do solidarności z drugimi, do pełnej akceptacji drugiego człowieka i służenia mu. W takim przypadku wolność staje się ostatecznie wolnością silniejszych, wymierzona przeciw słabszym. Wolność ta traci konstruktywną więź z prawdą. Dlatego pragnie wyswobodzić się od wszelkiej tradycji i autorytetu, zamyka się przed prawdą obiektywną, stanowiącą podstawę życia osobistego i społecznego. W ten sposób zanika odniesienie do wspólnych wartości i do prawdy absolutnej. Wszystko wówczas staje się przedmiotem umowy i negocjacji, a demokracja przeradza się w system totalitarny. Potrzebna jest powszechna mobilizacja sumień i wspólny wysiłek etyczny, aby wprowadzić w czyn wielką strategię obrony życia¹⁸.

Wychowanie dzisiaj

Pójście do młodzieży stanowi pierwszy i podstawowy wymóg wychowawczy. Wychowawca musi trzymać się specyficznej drogi pedagogicznej, która z jednej strony precyzuje dynamikę rozwojową ludzkich sprawności, z drugiej

¹⁷ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1985, s. 207.

¹⁸ Jan Paweł II, *Wierzę w Jezusa Chrystusa*, red. S. Dziwisz, J. Kowalczyk, T. Rakoczy, Rzym 1989, s. 469.

zaś kształtuje w młodzieży warunki do udzielenia swobodnej i stopniowej na nią odpowiedzi. Całościowa wizja wychowawcza, jaką wcielił np. św. Jan Bosco, oznacza realistyczną pedagogię, która wymaga dziś od młodzieży krytycznego sumienia, które pozwoli jej dostrzegać autentyczne wartości i demaskować hegemonie ideologiczne, które posługując się środkami społecznego przekazu, przyciągają opinię publiczną i podporządkowują sobie umysły. Wychowanie wymaga od serca i umysłu wychowawcy wyrobienia w sobie specjalnych przymiotów, takich jak wrażliwość pedagogiczna, postawa ojcowska i zarazem macierzyńska, umiejętność podejmowania trudu oceny tego, co dokonuje się w procesie rozwoju jednostki i grupy, zgodnie z programem formacyjnym, który łączy w żywotną i rozsądną całość cele wychowawcze i wolę poszukiwania najbardziej odpowiednich środków. We współczesnym społeczeństwie wychowawcy powinni zwracać szczególną uwagę na treści pedagogiczne dotyczące człowieka i społeczeństwa, które w ciągu wieków okazały się szczególnie ważne. Może nigdy tak bardzo jak dzisiaj wychowanie nie było nakazem życiowym i społecznym, który wymaga zajęcia stanowiska i zdecydowanej woli formowania dojrzałych osobowości. Może nigdy tak jak dzisiaj świat nie potrzebował ludzi, rodzin i wspólnot, które uczynią z wychowania rację swego bytu, które poświęcą się wychowaniu, jako pierwszorzędnemu celowi, oddając bez zastrzeżeń swoje siły, szukając współpracy i pomocy, podejmując próby i odnawiając w sposób twórczy i z poczuciem odpowiedzialności procesy wychowawcze. Być wychowawcą dzisiaj znaczy dokonać życiowego wyboru, godnego uznania i pomocy ze strony tych, którzy sprawują władzę. Doświadczenie i mądrość pedagogiczna każe doceniać ogromną rolę wychowawczą rodziny, szkoły, pracy, różnych stowarzyszeń i grup.

Szczególne zadanie wychowawcze rodziny stanowi dzisiaj jeden z centralnych problemów społecznych i moralnych. Przyczyny powodzeń i niepowodzeń w wychowaniu człowieka przez rodzinę leżą zawsze równocześnie bardzo blisko, wewnątrz tego podstawowego środowiska kulturotwórczego, jakim jest rodzina — ale leżą także równocześnie bardzo wysoko, pozostają w kompetencji państwa i zależnych od niego organów. Obok wpływu wychowawczego rodziny trzeba podkreślić działalność szkoły, otwierającej horyzonty bardziej rozległe i uniwersalne. Szkoła, oprócz przyczyniania się do rozwoju kulturalnego, społecznego i zawodowego młodzieży, powinna jej dostarczyć odpowiedniego zasobu wartości i zasad moralnych. W przeciwnym razie byłoby niemożliwe konsekwentne, pozytywne i uczciwe życie i działanie w społeczeństwie pełnym napięć i konfliktów. Podzielić należy z księdzem Bosco troskę o to, by młode pokolenie otrzymywało odpowiednie przygotowanie zawodowe i techniczne. A także, by popierać coraz lepsze wychowanie młodych do społecznej odpowiedzialności w oparciu o dojrzałą godność ludzką. Wychowawca powinien być zobowiązany do prześledzenia sytuacji i warunków życia i zapewnienia odpowiedniej przestrzeni dla ducha pomysłowości

i inicjatywy znamionujących młodzież. Nie wolno zapominać, że obok — a raczej wewnątrz struktury wychowawczej — nieodzowne są takie momenty wychowawcze, jak mieć czas dla młodych. W świecie tak bardzo podzielonym i pełnym sprzecznych haseł, prawdziwym darem wychowawczym będzie umożliwienie młodemu człowiekowi poznania i wypracowania własnego programu w poszukiwaniu skarbu sensu życia, od którego zależeć będzie całe dalsze życie. Praca wychowawcy nie będzie w pełni wykonana, jeśli uzna, że wystarczy zaspokoić słuszne skądinąd potrzeby w zakresie przygotowania do zawodu, kultury i godziwej rozrywki, bez ukazania kryjących się głębiej, jako zaczyn, owych ideałów. Wychowawca naprawdę kocha i wychowuje młodzież, kiedy wskazuje jej wyższe ideały i kiedy towarzyszy jej na trudnej drodze codziennego dojrzewania życiowych decyzji¹⁹. Prawdziwa miłość nie jest zaborcza, ona chce obdarzać. Prawdziwa miłość nigdy też się nie narzuca, ona chce być przyjęta w sposób wolny²⁰.

Niezmiennie prawdy wychowawcze

Przyjaźń zawsze prowadzi do szczęścia, gdyż każda forma dojrzałej przyjaźni jest potwierdzeniem miłości. Miłość wyraża się na sposób przyjaźni. Przynosi ona nieopisaną radość dlatego, że z definicji jest formą wyjątkowo dojrzałej i bezinteresownej miłości. Przyjaciół to skarb i niezawodna droga do szczęścia. To ktoś, kto potrafi kochać zawsze, w każdej sytuacji. Niezależnie od tego, czego się o człowieku dowie. Przyjaciół to ktoś taki, do kogo nie trzeba biec za każdym razem, gdy jest ciężko, gdyż zwykle wystarcza pewność jego nieodwołalnej miłości oraz świadomość tego, że o każdej porze dnia i nocy można zwrócić się do niego z prośbą o pomoc. Przyjaciół to ktoś, dzięki komu chce się człowiekowi żyć w najtrudniejszych nawet sytuacjach. To ktoś, kogo wpuszcza się do serca z tak niewzruszonym zaufaniem, z jakim wpuszcza się do domu jedynie najbardziej kochane osoby. Człowiek szczęśliwy to ktoś, kto nie tyle szuka przyjaciół, ile raczej sam staje się dla innych ludzi przyjacielem. Wtedy z pewnością spotka mądrych przyjaciół i doświadczy niespodziewanej radości.

¹⁹ List Jana Pawła II z 31 stycznia 1988 roku do Egidio Viganò Przełożonego Generalnego Towarzystwa Salezjańskiego w setną rocznicę śmierci św. Jana Bosco — http://www.ycs-krakow.pl/saltrom/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=99999999 (dostęp: 6.12.2014).

²⁰ M. Włosiński, *Wizja pedagogiczna Jana Pawła II dla współczesnej edukacji*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Włocławek 2009, s. 131–142.

Zglobalizowany świat zbliża ludzi do siebie raczej na poziomie techniki niż relacji międzyosobowych. Pokój, wolność i bezpieczeństwo zglobalizowanego świata wymagają poszanowania moralnych wartości i jedynie one mogą zagwarantować współistnienie wszystkich ludzi. Zglobalizowany świat rodzi potrzebę uniwersalnych wartości etycznych, bez których nie będzie możliwe wolne życie obywatelskie²¹. Dyktat strachu i terroru powoduje dyktat działań prewencyjnych, które utrudniają i ograniczają życie. Bez wspólnej etyki nie będzie możliwe wspólne życie mieszkańców planety. Akceptacja globalnych wartości etycznych pociąga za sobą przestrzeganie podstawowych praw człowieka i sugeruje konieczność pokonania barier braku komunikacji i współpracy²². Ta postawa wymaga jednak silnych i konsekwentnych jednostek, które będą świadomie pracować i postępować w duchu wspólnoty i pojednania. Dialog i tolerancja są wartościami, od których będzie zależał los świata. Jak długo będą trwały wojny religijne, tak długo nie będzie na świecie ładu i pokoju. Zrozumienie poszczególnych religii, wychowanie dążące do eliminacji przemocy, edukacja prowadząca do zrozumienia chrześcijańskiego wpływu na dziedzictwo kulturowe Europy wymagają postaw, które nie mają nic wspólnego z obojętnością, potępieniem czy brakiem zainteresowania. Trzeba gotowości do obrony osób niewinnych i poniżonych, wolności i demokracji, sprawiedliwego rozdzielania dóbr naturalnych. To jest kosztowne i wymaga wysiłku.

Jan Paweł II często mówił o wartości pracy nad sobą. Formacja osobista umożliwi bowiem godne i moralne życie. Wychowanie skoncentrowane na uniwersalnych wartościach etycznych stwarza przyszłość bez konfliktów i małych wojen między lokalnymi wspólnotami, a przez to między narodami i cywilizacjami. Jednak idea relatywizmu przeniknęła wymiar kulturalny i etyczny. Człowieka nie wolno nigdy rozumieć jako środka do celu, ale należy go szanować jako jednostkę obdarzoną godnością, której nie może mu nikt odebrać. Napięcie między stałą a relatywną etyką nie jest intelektualną spekulacją. Odzwierciedla się w nim stosunek do człowieka, do jego podstawowych praw. Romano Prodi w swojej książce *Idea Europy* dziękuje Janowi Pawłowi II za to, że wzywał Kościoły chrześcijańskie w Europie, aby rozmyślały o stosunku między duchem Europy a chrześcijaństwem²³. To św. Jan Paweł II przypominał, że Europa pozbawiona swych chrześcijańskich korzeni jest niezrozumiała. Chrześcijaństwo odcisnęło na Europie piętno, które wciąż jest widoczne. W różnych kulturach narodów europejskich, w sztuce, literaturze, w różnych sposobach myślenia płynie wspólna krew, która odżywia zarówno wierzących, jak i niewierzących. Trzeba domagać się odpowiedzialności. Tylko cierpliwość,

²¹ H. Küng, *Projekt Weltethos*, Piper Verlag, München 1990, s. 23–34.

²² Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Wyd. KUL, Lublin 1994, s. 36.

²³ R. Prodi, *Idea Europy*, ed. Barrister & Principal, Praha 2003, s. 46–56.

skromność, pokora, umiejętność nawiązywania dialogu i komunikatywność przyniosą dobre rezultaty.

Każdy powinien podejmować indywidualny wysiłek oceny własnych postaw. Taka ocena możliwa jest dzięki ludzkiemu sumieniu, poprzez które doświadcza się wolności i uświadamia się osobistą odpowiedzialność za to, co dzieje się w człowieku i wokół niego²⁴. Być człowiekiem sumienia, to znaczy przede wszystkim w każdej sytuacji swojego sumienia słuchać i jego głosu w sobie nie zagłuszać, choć jest on nieraz trudny i wymagający; to znaczy angażować się w dobro i pomnażać je w sobie i wokół siebie. Jest wiele niepokojących przejawów życia człowieka. Istotnym jest, by zachować czyste sumienie, czułe, pewne i delikatne. Postawa czuwania, czyli kształtowania mądrego wrażliwego sumienia, wymaga ciągłego poszukiwania prawdy. Sumienie jest świadectwem prawości lub niegodziwości człowieka. Sumienie jest wrodzoną wrażliwością etyczną, zdolnością odróżniania dobra od zła moralnego. Sumienie pozwala zrozumieć pedagogiczny sens radości w wychowaniu człowieka.

Streszczenie

Istotne są motywy radości w kształtowaniu ludzkiej osobowości. Z encyklik, listów i przemówień Jana Pawła II pobrzmiewa wola, by na rodzinę patrzeć jak na wyjątkową wspólnotę przyszłości. Szkoła i Kościół pełnią służebną rolę wobec rodziny w zakresie wychowania ku wartościom. Szkoła dzisiejsza ma nie tyle przekazywać wiadomości, ile zapewnić pierwsze miejsce mądrości, wyrażającej się zdolnością do rozwiązywania życiowych problemów. Musi być bardziej zorientowana ku wartościom człowieczeństwa. System wychowawczy nie może być narzucony z góry, a praca wychowawcza musi czerpać swoje siły z trwałego systemu wartości. Radość jest motywem w wychowaniu. Sumienie pozwala odczytywać normy moralne, ale ich nie ustanawia. Prawda jest dana do odkrywania ludzkim rozumem, a nie do negocjowania. Autorytet w rodzinie jest służbą miłości.

Summary

When mentioning joy the important elements are those of joy in shaping human personality. From the encyclicals, letters and speeches of John Paul II echoes the will to look at the family as a unique community of the future. School and church play a subordinate role to the family in terms of education towards values. School of today is not so much to forward messages as in the first place to provide wisdom expressing the ability to solve life's problems. It must be more oriented towards the values of humanity. The educational system cannot be imposed from the top and work of education must draw its strength from a sustainable system of values. Joy is the main theme in education. Conscience can read moral standards, but does not establish them. Truth is given to explore the human mind, and not to negotiate. Authority in the family is a service of love.

²⁴ Jan Paweł II, *Polska potrzebuje dzisiaj ludzi sumienia*, Skoczów 22.05.1995, „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 7/1995.

Olena Bida, Ludmiła Prokopenko

(Uniwersytet im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach)

JANUSZ KORCZAK I ALEKSANDER ZACHARENKO
— FILARY DZIAŁALNOŚCI OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ

YANUSH KORCHAK AND OLEKSANDR ZAHARENKO
ARE KNIGHTS OF HUMANE PEDAGOGICS

ЯНУШ КОРЧАК І ОЛЕКСАНДР ЗАХАРЕНКО
— ЛИЦАРІ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ*

*...Ты не забывай:
ты навсегда в ответе за всех,
кого приручил.*

Антуан де Сент-Экзюпери¹.

Епіграфом нашої статті ми взяли відомі слова французького письменника-гуманіста Сент-Екзюпері.

Вони є, на наш погляд, професійним кредо всіх видатних педагогів-гуманістів. Крім того, ці слова Лиса, героя “Маленького принца”, об’єднуючі для польського педагога Януша Корчака, визначеного ЮНЕСКО педагогом 1978 р., українського педагога Антона Макаренка (ЮНЕСКО визнало його педагогом 2008 р.), величного вчителя, педагога-гуманіста Олександра Захаренка, академіка із Сахнівки, невеличкого села на Черкащині.

І Януш Корчак (Генріх Гольдшміт), і Олександр Захаренко — продовжувачі кращих традицій своїх країн — Польщі й України. Ми переконані в тому, що обоє вони виконали свою місію перебування на Землі: пройшли життєвий шлях з болем за долю своїх вихованців, за мир на рідній землі, Батьківщині, з такими талантами доброчинності й самообмеження себе правдою, самопожертвою

* Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб. наук. праць. — Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011.

¹ Антуан де Сент-Экзюпери. Избранное. — М.: Из-во “Правда”, 1979. — 336 с.

й вірою, “що в людині повинно бути все прекрасне й душа, й одяг, й думки”, що не можна жити вчителю, не віддавши серце дітям.

На жаль, ми не знаємо, які книги були на робочому столі Януша Корчака, а нам довелося бачити, що в робочому кабінеті Олександра Захаренка, поряд з книгами А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Пирогова, К. Ушинського, стояли книги Януша Корчака.

Януш Корчак був переконаним, що зробити світ щасливим без створення справедливої школи не можна.

Переконанням Олександра Захаренка була теза “Буде школа — буде село, буде держава”.

Хоча Януш Корчак був кращим представником польської еліти кінця ХІХ — середини ХХ століття, а Олександр Захаренко — представником радянської інтелігенції кінця ХХ — початку ХХІ століття, їх педагогічні ідеї, методика їх реалізацій, успіхи діяльності, переконання були близькими за змістом.

Перше, на чому нам хочеться наголосити, це їх впевненість у тому, що реформи в житті дорослих потрібно розпочинати з формування душ дітей, мудрого влаштування їхнього життя; охорони його від зла, заздрощів, почуття нерівності; бачити й знаходити в дитині максимум росинок чистого, світлого, доброго й шукати не очима, а серцем, зазирнувши в очі дитини, бо очі “часто сліпі, особливо очі дорослих”; в “Правилах життя” Януш Корчак записав слова Гете “Якби око людини не було так подібне до сонця, воно не бачило б сонця на небі, — й дописав: чиї ж очі більше подібні до сонця, чим очі дитини?”² Як і Я. Корчак, так і О. Захаренко самі були мрійниками, вважали, що без почуттів, зокрема мрії, неможливо виховати справжню людину з якостями, які зроблять і її саму, й тих, хто навколо неї, щасливими.

“Мрія — чарівна казка... dorостає до програми, яка серйозна, суворя, яка потребує й зобов’язує,... стає присягою у прапора життя”³ — говорив польський педагог. Практично в усіх його творах, особливо в повісті “Слава” яскраво показано значення мрії в житті обездолених дітей, які створили товариство “Есерче” — Спілку Лицарів Честі, членам якої “не дозволяється брехати, знущати з тварин, курити й насміхатися з маленьких, він зобов’язаний захищати малюків і допомагати їм...”⁴, “...кожен повинен вірити, що може виправитися, що у нього є не лише недоліки, але й достоїнства”⁵.

В повісті “Слава” Януш Корчак на конкретних прикладах життєвих шляхів своїх героїв показує, як реалізується мрія, як складно долати перешкоди, щоб досягти бажаного результату. Владек, який мріяв стати лікарем, став знаменитим, найкращим санітаром.

² Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.” — 1983. — С. 481.

³ Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.” — 1983. — С. 499.

⁴ Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.” — 1983. — С. 431.

⁵ Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.” — 1983. — С. 490.

Олек став профспілковим організатором, “його мрія збулася: він насправді став полководцем. І хоча в його армії немає ні штиків, ні пушок, вона багаточисельна, сильна й відважна”; Маня, яка з дитинства вміла цікаво розповідати, своєрідно формулювати думки й складати вірші, “...працює на ковровій фабриці, а її щоденники друкуються в газеті. Адже якусь дурницю не будуть друкувати в газеті...”.

В листі до своїх друзів дитинства Владек написав: “Я не став лікарем. Я санітар, проте знаменитий... Як бачите, мої дороги, і я тепер знаменитий... Дивно, як все збувається в житті!”⁶.

У Олександра Антоновича Захаренка створювалися відповідні умови, щоб у дітей народжувалися мрії, не манілівські, а такі, які можна реалізувати, від здійснення яких одержували б задоволення, радість і самі виконавці, і всі довкола. Видатний педагог навіть сформулював одне з концептуальних положень своєї діяльності — педагогіку конкретної мрії: “Школа — це маленька держава. Вона не може існувати без ідеї, задуму, що захоплює дітей, учителів і батьків. Ідея завжди безперервна. Вона існує постійно і, зрозуміло, притаманна всім. Якщо така ідея зникає й не народжується нова, горе тій установі, школі, державі, бо вона деградує, зупиняється у своєму розвитку. В ній безцільно жити, в ній нудьга і немає прогресу. Ідея має бути абсолютно конкретна, зрозуміла кожній людині...”⁷.

У школі Олександра Антоновича практично всі випускники стали тими й такими, як мріяли. У чотиринадцяти “Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми)”⁸ надруковані листи практично всіх випускників школи (понад 2-х тисяч).

Саме педагогічно доцільно сформульованим конкретним мріям педагогічного колективу школи вдалося організувати життя дітей, їх батьків, односельчан так, що “поступово мрія заповонила учнів, все частіше на класних та шкільних батьківських зборах про це ставили питання батьки...”⁹. В школі побудовано планетарій, вирощено дендропарк, споруджено фонтан “Колосок”, Криницю совісті, розбито розарій “Поляна пам’яті”, є бібліотека з мережею Інтернет і літературою на 20-ти мовах, 25-метровий басейн й чудовий спортивний зал, сільсько-шкільний музей. Скульптури й пам’ятники подарували випускники школи, які мріяли бути митцями. Досвід будівництва шкільного музею показав, що колективу школи, при наявному керівництві, під силу здійснення нелегких,

⁶ Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.” — 1983. — С. 442.

⁷ Захаренко О. Суперечливі думки: 3 кн. директора Сахнівської школи “Енциклопедія шкільного роду” // Освіта. — 2001. — 28 листопада–5 грудня. — С. 2–3.

⁸ Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. — 2000. — 867 с.

⁹ Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. — 2000. — С. 39.

але потрібних для існування та подальшого розвитку завдань...”¹⁰. Кособродов Володимир, житель села й батько учнів школи пише “...буде немало пам’ятних дат в історії школи..., кожна подія ...згусток спільної творчої праці педагогів і дітей, яка згуртувала їх душі і серця в прагненні здійснити свою мрію”¹¹. Ще один епізод, описаний в книзі “Лелеки над Сахнівкою”: “Колишня випускниця Сахнівської десятирочки Катя Таран працювала на обласному радіо (до речі, вона в школі мріяла про спеціальність кореспондента — О.Б., Л.П.). Вона наставила на Олександра Антоновича мікрофон і попросила: — Кілька слів про результати роботи школи і перспективи. Про що мрієте? — Результати у нас не в засіках і не на складах, — з усміхом почав Олександр Антонович, зовсім не зважаючи на мікрофон. — Їх не побачиш і не потримаєш у руках. Результати ці в людях, у наших вихованцях. От закінчила ти, Катю, університет, часто чую я твій кореспондентський голос по радіо і пишаюся тобою, радію. Але часом за когось буває і соромно. А щодо перспектив, то вони у нас, — я маю на увазі школу взагалі, — і далекі, і близькі, — роздумував уголос Захаренко. — Ми великі мрійники — і вчителі, і учні.

— Про що мрієте?

— Буває, навіть про дрібниці, — знов усміхнувся він. — Про зручні парти, наприклад. ... Це, між іншим, не така вже й дрібниця. ...Має школа і складніші проблеми. — Пора вже створити нові, кращі підручники, в міру розвантажити навчальні програми...”¹².

По-друге, що об’єднує погляди й діяльність Януша Корчака і Олександра Захаренка — це їх ставлення до взаєморозуміння між вихователем і вихованцем у виховному процесі. Цей напрям повинен займати базисне, визначальне місце. У вступові до “Правил життя” (педагогіці для дітей і для дорослих), обґрунтовуючи назву твору, Корчак пише: “Багато у нас, у дітей, прикростей від того, що ми не знаємо, як правильно жити. Інколи дорослі пояснюють спокійно, а здебільшого сердяться. Але ж неприємно, коли сердяться. Зрозуміти важко, спитати не можна. І в голову лізуть різні суперечливі думки”¹³.

“Не давити на дітей” — це для Корчака основа його педагогіки. Він брав участь в усіх дитячих справах, навіть, у чергуваннях та прибираннях туалету. Він намагався, щоб це рівноправ’я, взаємодопомога й взаєморозуміння ніколи не порушувалося. Часто педагог роздумує над проблемою, як не перейти межу між рівноправ’ям, добротою й вседозволеністю, “панібратством”, як дотриматися тези Антона Семеновича Макаренка “чим більше поваги до людини, тим більше

¹⁰ Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. — 2000. — С. 38.

¹¹ Енциклопедія шкільного роду (автобіографічні дані, спогади, роздуми) с. Сахнівка Корсунь-Шевченківського району Черкаської області. — 2000. — С. 45.

¹² Світличний К. Лелеки над Сахнівкою. Художньо-документальна повість. — К.: Рад. письм., 1981. — С. 169.

¹³ Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.”. — 1983. — С. 445.

вимог до неї”. У вище згаданій книзі “Правила життя” Корчак писав: “Я часто думав про те, що означає “бути добрим”? Мені здається, добра людина — це така, яка володіє уявленням і розумінням, як-то іншому, уміє відчувати, що відчуває інший. ...Якщо хто-небудь мордує жабу чи муху, такий відразу скаже: — А якщо тобі так зробити?”; “...Я переконався, що не варто поспішати на допомогу...”; “Я переконався, що найгірше — як вдома, так і в школі — вимушені по́ступки. Вони діють лише на короткий час. Потім буде ще гірше...”; “Я переконався, що краще зовсім не втручатися, ніж судити, не розібравшись в причинах чвар”¹⁴.

Олександр Антонович радив колегам і батькам, “щоб стати справжнім знавцем дитячих сердець, справжнім вихователем, справжнім авторитетом, не обмежуйтесь лише уроками. Якнайбільше бувайте з учнями, робіть їх позанавчальне життя цікавим і змістовним. Тоді прийде успіх, і ви дістанете справжню насолоду від педагогічної праці”¹⁵; “Дорогі матері й татусі, бабусі й дідусі, вчені й аспіранти, міністри й академіки. Усі громадяни. Підіть з дітьми своїми і чужими на уроки, у шкільні майстерні, на цвинтар, у ліс, музей, поспілкуйтесь з ними цілий день, попрацюйте разом на присадибній ділянці, відремонтуйте домашній реманент, напишіть історію свого роду чи просто помрійте. Потримайте свою дитину за руку, поки вона ще держиться у вашій руці. ...Зробіть цей день найбільш бажаним для дитини, щоб, засинаючи, вона могла сказати: “Який сьогодні був чудовий день!” Зробіть це — і ви побачите, що щастя дитинства не в дорогих іграшках, солодкій їжі чи модних курточках, а у спілкуванні з рідними, дорогими людьми, спільній грі, роботі, творчості, в бажанні показати своє вміння, спритність, у гордості за близьких, школу, своє село. Тисячу разів правий народ, який склав приказку: якщо хочеш втратити дитину дай їй усе, що вона забажає. Віддаючи ж себе, ми нічого не втрачаємо, а лише здобуємо собі майбутнє, здобуємо найбільш людське почуття, без якого руйнується ланцюг поколінь, втрачається сенс всього життя людства”¹⁶.

Цитати задовгі, але нам хотілося, щоб читач сам відчув безпосередньо дух великих педагогів, час, в якому вони жили й творили добро; що гуманізм, мудрість, якими вони володіли, не має обмежень часу, державних кордонів.

Ці педагоги були переконані: за всіх життєвих негараздів і обмежень добра в тисячу разів більше, ніж зла, що дійсно бути добрим найскладніше, що для добротності необхідний особливий талент, безмежна терпимість і терплячість, жертвовність в ім'я спокою інших. Це вони й довели своїм життєвим і професійним подвигом. Як Корчак, так і Захаренко створили дитячі республіки. Перший — у сирітському Домі в гетто, другий — у бригадному селі, далеко від цивілізацій, культурних центрів. В їх освітніх закладах на засадах співпраці, взаємоповаги не було тиранії, насильства, необмеженої влади. Зі спільною рівністю перед

¹⁴ Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.” — 1983. — С. 448–449, 476.

¹⁵ Захаренко О.А., Мазурик С.М. Школа над Россю. — К.: Рад. шк., 1979. — С. 60.

¹⁶ Академік із Сахнівки Під редакцією проф. Кузьмінського А.І., — Черкаси.: — 2000, — С. 76–77.

статутами закладів і вихованці, і вихователі переконувалися, що вони потрібні одні одним, що головними в житті мусять бути закони справедливості, моралі, гуманізму.

Педагогіка Корчака, що доведено трагізмом останніх років його життя, протилежна ідеї несупротиву злу. Вона виховувала дітей непримиримими до насильства, оптимістів. Він мріяв реформувати світ, переконати оточуючих, що дітей не потрібно готувати до майбутнього життя, а створювати такі умови їх життя, щоб вони були готові продовжувати наповнене щастям, кращими духовними людськими якостями життя після закінчення освітнього закладу. Корчак був переконаний, що принижений, озлоблений, знедолений в дитинстві вихованець не може стати доброю, з почуттям гідності, не підлою людиною.

Саме ці ідеї, переконання польського педагога притягували сільського українського вчителя, стимулювали його думку, надихали на професійні й життєві подвиги.

Для одного й для другого все життя було періодом дорослішання, розвитком кращих дитячих якостей, вдосконалення, добудови душевного й духовного дитячого світлого, чистого, “справедливого королівства” їх особистостей.

Їх життя, педагогічні праці, практичний досвід, ессе, все разом — одна з розумних, безкомпромісних, людських спроб знайти шляхи, які б виключали появу в суспільстві людиноненависництва, насильництва, жорстокості, несправедливості, які б сприяли формуванню Людини в людині, вдячної, добропорядної. Януш Корчак сформулював перевірені на досвіді “Правила життя” дітям:

- 1) “Якщо важко, виправляйся не одразу, а поступово”.
- 2) “Вибирай для початку лише один, найлегший недолік і перш за все закінчуй з ним”.
- 3) “Не падай духом, якщо довго немає покращення, або навіть є погіршення”.
- 4) “Не став надто легких умов, але такі, щоб ти міг виграти”.
- 5) “Не надто радій, якщо одразу відучишся; позбавлятися від набутих недоліків легко, а від вроджених важко”.

Роблячи те, що ти не любиш, і не роблячи того, до чого ти звик, ти загартовуєш волю. А це найголовніше. Стати господарем своїх рук, ніг, язика, думок. Грецький мудрець сказав: “пізнай самого себе!”¹⁷.

Через 57 років Олександр Захаренко довів до відома своїх учнів “Поради молоді, учням”. Вчитайтеся, як вони в основних положеннях переграють з корчаківськими, поглиблюють їх, доповнюють:

„1) Де б ти не був, ким би не став, завжди і всюди бережи честь Сахнівської школи, прославляй її своїми добрими справами.

2) Після школи жодного дня без діла. Пам’ятай, що лише в напруженій праці ти знайдеш своє місце в житті, своє щастя.

¹⁷ Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.”. — 1983. — С. 492.

3) Не важливо, ким бути, важливо, яким бути. Тож ніколи не паси задніх, будь попереду в роботі, в навчанні, на військовій службі.

4) Вчись завжди: і в сімнадцять, і в тридцять, і в сорок п'ять, бо лише в пізнанні світу — глибокий зміст людського життя.

5) Бери активну участь у суспільно корисній роботі. Хто від неї ухиляється, той шкурник, егоїст, бо живе лише для власного живота і власної вигоди.

6) Не цурайся рідної школи. Залишайся її другом назавжди. Дружи з меншими, дружи зі своїми вчителями на довгі роки.

7) Будь патріотом-інтернаціоналістом. Разом з усіма встань при потребі на захист любої Вітчизни.

8) Завжди почувайся членом колективу рідної школи і класу, завжди в думках звітуй перед ними. У тяжкі години життя, у хвилини роздумів пригадай оцей наказ. Хай це допоможе тобі обрати правильний шлях, прийняти правильне рішення, щоб бути достойним громадянином Батьківщини.

9) Завжди залишайся людиною чистою, чесною, відвертою і справедливою. Пронеси крізь усе своє життя синівську вдячність рідним, близьким, своїй Батьківщині. Щасливих тобі Доріг!"¹⁸.

У доповнення до цих порад: "Топчи свою власну стежку. Тільки вона правильна, бо вона — твоя"¹⁹.

Олександр Захаренко виробив кодекс-поради молодим колегам, вчителям, щоб вони могли виховувати Людину в людині, так звані творчі таємниці вчителів, їх шість, назвемо в контексті нашого дослідження:

— Де найперша таємниця творчості вчителя? Однозначно — в конспекті уроку, точніше у великій праці по підготовці до нього, неповторного, єдиного, як прожите життя, як неповторне свято єднання вчительської душі з душами своїх вихованців.

— Друга таємниця творчості педагога у його відмові йти проторюваною стежкою, в його звичці знаходити нестандартні рішення будь-якої проблеми. Кого люблять діти? Хто не такий, як усі, хто щодня радує їх новинкою, хто не буденно сіра, а святкова творча особистість. Це не лише Божий дар, цьому можна навчитися у ВНЗ...

— Третя таємниця творчості вчителя в його повній свободі вибору форм і методів. Без неї він задихнеться. Вимога єдина — знання ґрунтовні з сумнівом і доказом, з власною думкою і елементом наукового дослідження.

— Четверта таємниця — пробудження і розпізнавання у дітей природної обдарованості, яку всіма силами і вмінням педагога слід підтримувати, розвивати, досягти найвищого рівня творчості у вибраній галузі.

¹⁸ Світличний К. Лелеки над Сахнівкою. Художньо-документальна повість. — К.: Рад. письм., 1981. — С. 78–79.

¹⁹ Захаренко О.А., Захаренко С.О. 210 шкільних лінійок — Сахнівка. 2002. — С. 149.

— П'ята таємниця — в демократизації навчання, в поєднанні з високою вимогливістю, турботою про здоров'я дитини.

— Шоста таємниця — стимул, стимул і ще раз стимул.

Висновок — аксіома. Без творчого вчителя не може бути ні нової школи, ні нового суспільства, ні вільної України.

Поспішаймо робити добро. Духовне добро. Воно у стократ цінніше від матеріального. Повторімося в наших вихованцях прекрасними рисами національної культури, патріотичним духом любові до свого народу, любові до вищої якості людини — творчості!²⁰.

Сьогодні особливо важливою є втілення в едукативний процес (навчання, виховання й розвиток особистості) характерної для методики педагогічної діяльності Януша Корчака й Олександра Захаренка філософії серця. Освітня парадигма яких визначається так: виховати особистість, яка вміє і бажає творити добро для оточуючих, яка вміє переборювати життєві негаразди, не втрачаючи гідності й не забуваючи своєї мрії: “Діти! Держайте, мрійте про славні справи! Що-небудь та здійсняться!”²¹. В кінці ХХ століття академік із Сахнівки, продовжуючи традиції добродійності гуманіста з Варшави, розвинув його ідеї, сформулювавши власну систему виховання, увівши такі поняття, як “педагогіка конкретної мрії”, “педагогіка конкретної дії”, “педагогіка родини — еліксир психічного і фізичного здоров'я дитини”, “педагогіка доброти і щедрості людської душі”, “педагогіка творення своїми руками добра на землі”, “педагогіка трьох — батько, вчитель, учень”, “педагогіка вічної естафети поколінь — першоджерело формування патріотичних почуттів”.

Ці два педагога — поляк і українець — змогли піднятися на таку височінь, завдячуючи тому, що міцно “стояли на плечах своїх великих попередників”, педагогів-гуманістів Яна Амоса Коменського, Григорія Сковороди, Іоганна Песталоцці, Жан-Жака Руссо, Памфіла Юркевича, Костянтина Ушинського, Йогана Гербарта, Льва Толстого та інших.

Історія знає не так багато лицарів педагогіки, Вчителів, яким вдячні тисячі тисяч учнів, імена яких викарбувані на скрижалях пам'яті. Серед них імена Януша Корчака й Олександра Захаренка, які поспішали зробити добро людям, які віддали життя в ім'я людства, щастя кожної людини.

Завершити цю статтю нам хочеться словами Сергія Єсеніна з вірша “Пушкіну”:

“...А я стою, как пред причастьем,
И говорю в ответ тебе:
Я умер бы сейчас от счастья,
Сподобленный такой судьбе...”²².

²⁰ Захаренко О. Поспішаймо робити добро. Роздуми педагога — академіка про долю освіти і дитини, вчителя і родини, краю і Батьківщини. Черкаси. 1997. — С. 3–5.

²¹ Я. Корчак. Избранное. — К.: “Рад. шк.” — 1983. — С. 442.

²² Сергей Есенин. Соч. в 2-х частях. — К.: “Рад. письм.”, 1959. — С. 204.

Streszczenie

W artykule ukazano życie dwóch wybitnych nauczycieli humanistów oraz ich zawodowe credo. Janusz Korczak (Henryk Goldschmidt) i Aleksander Zacharenko — to następcy najlepszych tradycji swoich krajów — Polski i Ukrainy. Dwóch nauczycieli, którzy osiągnęli wysoki poziom dzięki temu, że mocno „oparli się na ramionach swoich wielkich poprzedników”, nauczycieli humanistów: Jan Amos Comenius, Gregory Skoworoda, Johann Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau, Pamfil Jurkiewicz, Konstantyn Ushinski, Johann Herbart, Lew Tołstoj i inni.

Summary

The article is examined the course of life of two prominent teachers, professional credo of prominent teachers-humanists. The article is examined the course of life of two prominent teachers, professional credo of prominent teachers-humanists. Janusz Korczak (Henry Goldschmidt), and Alexander Zakharenko — successors best traditions of their countries — Poland and Ukraine. Two teachers — Polish and Ukrainian — could rise to such heights, thanks to the fact that firmly “standing on the shoulders of his great predecessors”, teachers, humanists Jan Amos Comenius, Gregory Skoworoda, Johann Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau, Pamfil Yurkevych, Constantine Ushinskogo Johann Herbart, Leo Tolstoy and others.

Анотація

У статі розглядається життєвий шлях двох видатних педагогів, з'ясовується професійне кредо видатних педагогів-гуманістів. І Януш Корчак (Генріх Гольдшміт), і Олександр Захаренко — продовжувачі кращих традицій своїх країн — Польщі й України. Ці два педагога — поляк і українець — змогли піднятися на таку височінь, завдячуючи тому, що міцно “стояли на плечах своїх великих попередників”, педагогів-гуманістів Яна Амоса Коменського, Григорія Сковороди, Йоганна Песталоцці, Жан-Жака Руссо, Памфіла Юркевича, Костянтина Ушинського, Йогана Гербарта, Льва Толстого та інших.

Roman Schulz

(Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku)

DYGRESJE JAKO „UKRYTY PROGRAM” WYKŁADU AKADEMICKIEGO*

Słowa kluczowe: doświadczenie akademickie; wykład; dygresje; „ukryty program”.

DIGRESSIONS AS “HIDDEN CURRICULUM” OF THE ACADEMIC LECTURE

Key words: academic experience; lecture; digressions; hidden curriculum.

„Drugi plan” w nauczaniu akademickim

Każda współczesna szkoła, także wyższa, obok swego „programu oficjalnego” realizuje również, jak wiadomo, tzw. „drugi program”, zwany czasem „niejawnym” lub „ukrytym”. Program ten może pozostawać w zgodzie z formalnie określoną misją placówki, lecz najczęściej — jak się uważa — znajduje się względem niej w opozycji. Zjawisko to ma już bogatą literaturę.

Na gruncie metodyki nauczania akademickiego za szczególny aspekt zjawiska „dwuprogramowości” można uważać obecność wątków dygresyjnych jako „drugiego” — obok pierwszego, merytorycznego — składnika wykładu akademickiego. Na podstawie własnych doświadczeń jako wykładowcy akademickiego autor rozwija tu i uzasadnia (w sposób pośredni — poprzez prezentację odpowiednich przykładów) twierdzenie, że we współczesnym nauczaniu akademickim (zwłaszcza na kierunkach humanistycznych) wątki dygresyjne stanowią nie tylko warstwę równoważną treściom merytorycznym, ale niekiedy są wręcz traktowane przez studentów jako nośniki tematyki głównej wykładu. „Nauki” zaś, które przekazują, są uważane za istotne i zasługujące na zapamiętanie, czasem — w pierwszej kolejności. Gdyby teza ta znalazła szersze potwierdzenie, byłby to impuls dla budowy bardziej realistycznej,

* Przedruk, za zgodą Redakcji, tekstu opublikowanego w „Przeglądzie badań edukacyjnych”, 2014, nr 1, s. 219–232.

„dwuwarstwowej” teorii programu nauczania, a także odpowiednich opracowań metodycznych dla nauczycieli akademickich.

Autor przywoła w tym miejscu przykład jednostkowego zdarzenia, które z mocą trudną do zlekceważenia potwierdza zasadność sformułowanej powyżej hipotezy. W toku jednego z prowadzonych przez siebie wykładów z pedagogiki ogólnej, omawiając temat granic czasowych edukacji w jednostkowym cyklu życia, autor skierował w stronę audytorium studentów (5 roku) pytanie: „Kiedy właściwie kończy się wychowanie człowieka”? Zanim skończył — ze strony sali padła już zdecydowana, głośna, zgodna z „wymogami poprawności pedagogicznej” odpowiedź: „Nie kończy się nigdy; trwa całe życie!”. Czując, że szansa na rozsądną dyskusję nad postawionym tematem minęła, skierował do autorki odpowiedzi następujące słowa: „Zachowała się Pani jak prawdziwa kobieta, bo ta najpierw coś powie, a później pomyśli”. Reakcją sali na to dictum był aprobujący wybuch śmiechu.

Kilka miesięcy później autor przewodniczył komisji ds. obrony prac magisterskich. Między nim a jedną z dyplomantek odbyła się następująca wymiana zdań:

— Uczestniczyła Pani w prowadzonym przeze mnie kursie pedagogiki ogólnej?

— Tak, byłam na wszystkich wykładach.

— Czy jest jakaś istotna wiadomość, którą Pani zapamiętała z tych wykładów?

— Oczywiście! Pamiętam, że na jednym z wykładów zwrócił się Pan w stronę sali z pytaniem: „Kiedy właściwie kończy się wychowanie człowieka”? Wówczas jedna z koleżanek wyrwała się z odpowiedzią „Trwa przez całe życie”, co Pan skwitował z następująco: „Zachowała się Pani jak prawdziwa kobieta, bo ta najpierw coś powie a później pomyśli”. To zapamiętałam.

— Czy jest jeszcze coś, co może przypomina sobie Pani z moich wykładów?

— W tej chwili nie mogę sobie niczego przypomnieć!

Czyż poważna, lecz (przynajmy) nudna dla studentów tematyka ogólnopedagogiczna może konkurować z przesłaniem, którego nośnikiem była opisana powyżej sytuacja?

Nie ma chyba nauczyciela akademickiego, który zdołałby uniknąć wprowadzania rozmaitych dygresji do głównego toku swoich wywodów. Zwykle pojawiają się one spontanicznie, będąc wynikiem doraźnych mentalnych skojarzeń. Mogą jednak także zostać celowo zaprojektowane jako swoista technika dydaktyczna. Wykładowcy doświadczeni wiedzą, że pełnią one wiele pożytecznych funkcji. Stanowią uzupełnienie przekazywanych wiadomości, pozwalają na ukazanie istotniejszych związków i zależności, odnoszą się do obszarów tematycznych nie przewidzianych planem wykładu, ilustrują określonymi przykładami tezy ogólne, dostarczają bodźców relaksujących zmęczone umysły słuchaczy, wreszcie ożywiają osoby znudzone. W niektórych (zna-

nych autorowi) przypadkach dygresje stanowią nawet dominujący nurt wykładu, a bywa nawet, że są z nim tożsame.

Jak dowodzą wyniki wielu egzaminów dygresje cieszą się nie mniejszym (jeżeli nie większym) zainteresowaniem studentów niż treści główne wykładu, a implikowane przez nie wiadomości bardziej zapadają w pamięć niż wiedza merytoryczna pierwszego planu.

Oczywiście, dygresje mogą przybierać różną postać: rozwijania pobocznych wątków tematycznych, przywoływania mniej lub bardziej rozbudowanych egzemplifikacji, odwoływania się do doświadczeń życiowych wykładowcy lub studentów, referencji do aktualnie dyskutowanych w mediach problemów, ale także korespondujących z omawianym tematem anegdot, dowcipów, złotych myśli itp. Styl ich prezentacji może być zarówno „poważny” jak i „rozweselający”.

Większość wygłaszanych przez autora wykładów akademickich z przedmiotów będących jego specjalnością, zostało opublikowanych w różnych pozycjach książkowych. Reguły wydawnicze nie pozwalają jednak upublicznić pewnego znaczącego składnika wykładów, jakim są dygresje wykładowcy. Niniejszym tekstem, mającym raczej status felietonu niż artykułu, uzupełniamy zatem ten mankament będąc przekonanymi o samoistnych poznawczo oraz instrumentalnych dydaktycznie walorach dygresji.

Jak zostaje się pedagogiem?

Kurs pod nazwą „Wprowadzenie do pedagogiki” stanowi idealną okazję do rozwijania wątków pobocznych dotyczących problematyki tożsamości — zawodowej lub społecznej — pedagoga. Kim jest pedagog? Kto zostaje pedagogiem? Czym jest pedagogika? Czym są studia pedagogiczne? — rozjaśnianie sensu tego rodzaju pytań oraz udzielanie na nie odpowiedzi nie może się obyć bez uzupełnień w postaci relaksujących dygresji.

Na pewnym spotkaniu z cyklu „Nasi mistrzowie”, organizowanym przez doktorantów Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK, moderatorki skierowały pod moim adresem następujące pytanie: „Jako jeden z **nielicznych** [podkr. — R.S.] zaproszonych Mistrzów ukończył Pan magisterskie studia pedagogiczne. Dlaczego przedmiotem swoich zainteresowań uczynił Pan właśnie nauki pedagogiczne? Czy ten wybór podyktowany był może jakąś szczególną inspiracją? Czy pozostawał bądź pozostaje Pan nadal w jakimś szczególnym kręgu inspiracji czyjąś myślą?”

Udzieliłem następującej odpowiedzi: „Na pytanie, „dlaczego ktoś zostaje pedagogiem”? już Starożytni Grecy udzielili najbardziej sensownej odpowiedzi,

która pozostaje aktualna do dziś: zostaje nim ten, kto nie nadaje się do niczego innego (lub nie odnosi sukcesów w pierwotnie obranym przez siebie kierunku kariery). Wykładnia ta wydaje się odnosić nie tylko do pedagogów–praktyków (opiekunów, wychowawców, nauczycieli), lecz także (a może nawet bardziej) wobec tzw. pedagogów–teoretyków.

Zauważmy, jak wiele jest przypadków, historycznych i współczesnych, potwierdzających to (*quasi*) uogólnienie. Jan Jakub Rousseau nie odniósł sukcesów ani jako muzyk (na czym mu zależało), ani jako ojciec, a został klasykiem światowej myśli pedagogicznej. Janusz Korczak był z wykształcenia lekarzem, a z powołania został kimś innym. B. Suchodolski był polonistą, zanim zrobił karierę jako pedagog. Sporo przedstawicieli toruńskiej pedagogiki oraz członków naszej obecnej Rady Wydziału to konwertyci: mamy tu byłych wojskowych, byłych studentów astronomii, osoby duchowne; mamy absolwentów historii, różnych filologii, mamy filozofów, absolwentów AWF-u, WAT-u i innych uczelni. Tzw. „pedagogów czystych”, nie skażonych „błądzeniem po bezdrożach”, jest w sumie niewiele. Bez popełnienia większego błędu, można rzec, że w aktualnym składzie Rady Wydziału pedagogicy są w mniejszości. Zresztą, jak same Panie zauważyły, są to jednostki nieliczne. Ja sam, zakończyłem swój wywód na ten temat, także należę do grupy wczesnych konwertytów, gdyż z adepta studiów (i nauk) fizycznych przeobraziłem się w studenta pedagogiki, a następnie dostąpiłem zaszczytu przyjęcia do środowiska naukowego pedagogów.

Zostań swoim Januszem Korczakiem!

Z inną grupą studentów, mniej akademicko zaawansowaną (I rok studiów licencjackich) wątek tożsamości profesjonalnej i osobistej pedagogów wywołał następującą dygresję wykładowcy:

„Panuje pogląd, że na studia psychologiczne udają się osoby, które mają tzw. „problemy z sobą” (tu: reakcja aprobaty ze strony sali). Na zasadzie analogii można jednak postawić pytanie, jakie specyficzne własności charakteryzują tę grupę osób, która decyduje się na podjęcie studiów pedagogicznych? (tu zachęcam słuchaczy do zabrania głosu w tej sprawie, ale reakcją jest milczenie; wobec tego, po wymaganym czasie, kontynuuję). Skoro psychologowie z powodu trudności z sobą podejmują studia psychologiczne, to pedagodzy nie są chyba gorsi od nich i także z powodu jakiejś swej (podobnej lub zbliżonej) słabości rozpoczynają studia pedagogiczne. Jeżeli przyjmiemy, że rozumowanie przez analogię ma tu zastosowanie, to tym pokrewnym powodem może być tylko stan „zaniedbania wychowawczego” oraz chęć jego zrozumie-

nia oraz przewyciężenia przez potencjalnych studentów pedagogiki” (do zaskoczonych tą „śmiałą” tezą studentów ponownie apeluję o ustosunkowanie się do niej, ale — jak poprzednio — reakcją jest wyczekująca cisza, po której słychać tylko kilka nieśmiałych pomruków aprobaty).

Kontynuacja wątku dygresyjnego przybiera teraz następującą, bardziej może zgodną z zasadą „poprawności akademickiej” postać: W środowisku psychologów uważa się, że nie można zostać psychologiem z prawdziwego zdarzenia, dopóki nie przejdzie się procedury samopoznania, (auto)psychoterapii oraz doprowadzenia siebie do stanu umożliwiającego i dającego podstawy do udzielania pomocy innym. Ta zdrowa reguła zasługuje na to, by wprowadzić ją także do systemu kształcenia pedagogów. Lekarze i psychologowie wiedzą, że należy zaczynać od samych siebie. Pedagog tym bardziej powinien zacząć od zadbania o siebie jako od potencjalnego i przyszłego rodzica, nauczyciela czy wychowawcy. Zacznijmy zatem od siebie: poznajmy siebie (jako adresata wpływów edukacyjnych) i — jeżeli diagnoza uzasadni podjęcie interwencji — zadbajmy o siebie. Okres po maturze jest dobry do tego, by dokonać remanentu samego siebie. Nie popadając w samouwielbienie, ani w przesadny samokrytycyzm, trzeba sprawdzić, co wymaga w naszym „ja” naprawy i korekty. Bez ponaglenia przez innych oraz bez udziału w specjalnych „programach” należy wykonać to, co należy. Jeżeli ktoś nie wie, co trzeba zrobić, warto skorzystać z pomocy doradców personalnych, psychologów, osób duchownych i innych. A zatem — zanim zaczniesz nauczać i pouczać innych — zadbaj o siebie, zostań swoim Januszem Korczakiem lub (jeśli trzeba) Antonim Makarenką. Udowodnij, że Starożytni, a za nimi cała reszta, pomylili się w ocenie predyspozycji oraz kwalifikacji potrzebnych do pełnienia roli pedagoga!

Kosz jako (ignorowane) narzędzie pracy pedagoga — publicysty?

W ramach prowadzonego przez siebie kursu „Metodologia pedagogiki” odrębny blok tematyczny dotyczył zasad konstruowania oraz użytkowania narzędzi badawczych. Okazjonalnie, co 2–3 lata, chcąc urozmaicić studentom bardziej nużące partie wykładu, fundowałem im następującą dydaktyczną opowieść:

„W okresie odbywania przeze mnie studiów doktoranckich na Uniwersytecie Warszawskim (lata 70. ubiegłego wieku) razem z dwoma moimi kolegami, dziś pierwszozigowymi profesorami psychologii, jechaliśmy kiedyś autobusem linii 106 z Osiedla Jelonki do siedziby Wydziału Psychologii i Pedagogiki przy Krakowskim Przedmieściu. Czas przejazdu wynosił około 50 min. W trakcie

jazdy zaczęliśmy — po raz nie wiem który — rozważać zagadnienie hierarchii istniejącej wśród dyscyplin naukowych. Dyskusja przekształciła się, jak zawsze, w wymianę zdań na temat niższości pedagogiki w stosunku do wszystkich innych nauk, w szczególności psychologii. Jako przedstawiciel deprecjonowanej dyscypliny, mimo iż z definicji stałem na pozycji straconej, próbowałem jakoś odpiąć zarzuty moich rozmówców. Ostatecznie jednak rozbroił mnie następujący argument sformułowany przez jednego z moich przeciwników: „Posłuchaj! Matematyk, by opracować dowód swego nowego twierdzenia, musi «przerobić» tony papieru i opróżnić wielokrotnie swój kosz na śmieci z zapiskami błędnie przeprowadzonych operacji (lata 70. w Polsce to jeszcze era przedkomputerowa). Fizyk ma nieco mniejszy apetyt na papier: wystarczy mu kilkanaście ryz (i kilka wypełnionych koszy), by opracować zadowalająco wyniki swych studiów teoretycznych lub prac eksperymentalnych. Jeszcze mniej papieru zużywa psycholog, któremu wystarczy zapełnić i opróżnić kilka koszy na śmieci, by przygotować porządny raport ze swoich badań. Natomiast naukowiec — pedagog w ogóle nie potrzebuje kosza, ani nie korzysta zeń, ponieważ cokolwiek by nie napisał, uznaje to za osiągnięcie naukowe, kwalifikujące się do opublikowania!“. Dziś przedstawioną argumentację można byłoby też zakończyć następującym wnioskiem: „Niestety, czasami rzeczy, które powinny sięgać bruku, sięgają dachu“ (według: Kuba Wojewódzki, *Mea pulpa*, „Polityka”, 49/2011).

A zatem — niepotrzebnie dopowiadam — nie tylko arkusze obserwacji, ankiety czy kwestionariusze wywiadów, ale także kosz (dziś — komputerowy) powinien stanowić podstawowe i nieodzowne narzędzie pracy pedagoga — badacza (publicysty), w tym studenta — autora prac dyplomowych. Bez intensywnego korzystania z tego uniwersalnego narzędzia trudno mówić o uprawianiu kwalifikowanej nauki oraz udostępnianiu jej owoców na odpowiednim poziomie.

Publicystyczna asceza — wkładem do rozwoju pedagogiki?

Czy drogowskazy powinny kroczyć drogą, którą wskazują? — oto dylemat dręczący nie tylko pedagogów. Czy niżej podpisany, głosząc pochwałę kosza jako narzędzia pracy pedagoga publicysty, sam stosował się zawsze (i stosuje nadal) do rad, jakich udziela innym? Obawiam się, że w pedagogice trudno byłoby znaleźć osobę, nie mającą na swym koncie żadnych przewinień na tym polu.

Doświadczeniem wielce pouczającym dla autora była krótka rozmowa przeprowadzona kilka lat temu z redaktorem naczelną Wydawnictw Naukowych

UMK. Kiedy po opublikowaniu dwóch pierwszych tomów cyklu „Wykłady z pedagogiki ogólnej” wystąpiłem z inicjatywą wydania kolejnego, trzeciego usłyszałem, sformułowane z uśmiechem, pytanie: „To ile jeszcze tomów zamierza Pan Profesor u nas wydać”? Będąc przekonany, że wydawcy (a za nimi — studenci) tylko czekają na moje kolejne publikacje, poczułem się trochę zmieszany postawionym pytaniem. Podtrzymując żartobliwy styl rozmowy, odparłem: „Zapewniam Panią Redaktor, że tom trzeci będzie już ostatnim. Jeśli Wydawnictwo jest już zmęczone wydawaniem moich prac, mogę nawet złożyć ślubowanie, że wstrzymam się od składania w nim kolejnych wniosków wydawniczych. W mojej sytuacji, przed rychłym przejściem w stan spoczynku, niezłym pomysłem wydaje mi się nawet powstrzymanie się od publikowania czegokolwiek, i w ten nowatorski sposób przyczynić się do dalszego rozwoju toruńskiej pedagogiki”. Kontynuowaliśmy jeszcze naszą konwersację przez kilka minut w podobnym stylu. Na pożegnanie pani redaktor pocieszyła mnie, że Oficyna Uniwersytecka jest otwarta na dalszą ze mną współpracę.

Z opisanego zdarzenia (a także z wielu innych podobnego rodzaju; w tym skarg redaktorów oficyn na jakość tekstów pedagogicznych) wpływa nauka, nad którą nie można przejść do porządku dziennego: pedagogika jest (i jest uważana za) dyscypliną nieco (a może bardzo) przegadaną. Debatuje się w niej i dyskutuje bez opamiętania. Za godne opublikowania uważa się niemal wszystko, co zostało napisane. Z kosza korzysta się mało intensywnie, albo wcale. Samo mówienie i pisanie stało się synonimem owocnej pracy intelektualnej. A przecież pauza to jeden z najważniejszych składników sensownego oraz „wymownego” komunikatu. „Streszczajmy się — apelował kiedyś Stanisław Jerzy Lec — świat jest przeludniony słowami”.

Wielu dzisiejszych studentów już przyswoiło sobie zasady zwięzłego wypowiadania się, czego dowodem jest składanie przez nich objętościowo skromnych prac pisemnych, czemu towarzyszy nieśmiertelne pytanie: „Czy to wystarczy?”.

Dobry student osobą niepełnosprawną?

Ostatnią rzeczą, jakiej poszczególni studenci oczekują od wykładowcy, są otwarte pochwały na temat ich zaangażowania w studia. Uwagi krytyczne chętniej są przez nich przyjmowane, bo nie powodują obniżenia zajmowanej pozycji w grupie koleżeńskiej (najczęściej, rzecz jasna, podwyższają). Sytuacja ta daje wykładowcy sposobność — poprzez dobór odpowiednich dygresji — wywierania wpływu na filozofię minimalizmu akademickiego, której hołduje, jak słychać, większość studentów pedagogiki.

I tak — do doświadczeń szkolnych nawiązuje dowcip:

— Jaka jest różnica między słabym uczniem i dobrym?

— Pierwszy obrywa od rodziców, drugi od kolegów!

A oto opis dwóch zdarzeń, których przytoczenie zawsze wywoływało u studentów tzw. mieszane uczucia: Kilka lat temu na portalu internetowym Onet-u w dziale „Wiadomości” natrafiłem na tytuł (podany wyfluszczoneym drukiem): „Niepełnosprawni idolami młodzieży!”. Mocno tym zaintrygowany, kliknąłem w odpowiednie łącze i przeszedłem do głównej treści komunikatu. Okazało się, że jest w nim mowa o badaniach rejestrujących zjawisko rosnącego uznania młodzieży dla młodych osób niepełnosprawnych, które mimo swych słabości zdolne są do zdobywania Mount Everestu, Bieguna Północnego, czy innych równie ekstremalnych wyczynów, niedostępnych, czy też nie mieszczących się w spektrum aspiracji młodzieży w pełni zdrowej. Jeżeli tyle może człowiek słaby, pointowałem, to ile jest w stanie osiągnąć jednostka zdrowa, silna i dobrze odżywiona? Pamiętajmy, kontynuowałem, że nie wykorzystywanie zdolności, danych nam przez Naturę (Stwórcę) jest grzechem, z którego należy się spowiadać i prosić o wyznaczenie jak najsurowszej pokuty!

Do przeprowadzenia samooceny swego podejścia względem studiów zachęcała także następująca retrospekcja wykładowcy: W nieodległej przeszłości na jednym z roczników studiów zaocznych pojawiło się na moim wykładzie kilku studentów motorycznie niepełnosprawnych (tzw. „wózkowiczów”). Na pierwszych zajęciach osoby te wraz ze swoimi opiekunami zameldowały się u mnie, przedstawiły, zgłosiły swe postulaty (nagrywanie wykładu), nie oczekując bynajmniej jakichkolwiek przywilejów. Byłem ciekaw jak sobie poradzą. Fakty, które zarejestrowałem, były następujące: Żadna z tych osób nigdy nie wносиła o zwolnienie z zajęć, niczego nigdy nie usprawiedliwiała (bo nie było czego), nie zgłaszała żadnych roszczeń, ani ulg z tytułu swej kondycji. Wszystkie pojawiały się zawsze na kilka minut (!) przed rozpoczęciem wykładu, zajmowały swoje miejsca na sali, prowadziły wzorową dokumentację, powstrzymywały się od rozmów i nie opuszczały sali w trakcie wykładu. Na egzaminie ustnym, sprawdzającym wymagany przyrost zasobu wiadomości, wszystkie te osoby (jako jedyne w całym roczniku) uzyskały zasłużenie oceny bardzo dobre. Wygłoszona przeze mnie „homilia” nie wywołała żadnej bezpośredniej reakcji ze strony słuchaczy, ale może przybrała postać odroczonej w czasie?

Dobry student to student niepełnosprawny — oznajmiłem zatem swoim kolegom na najbliższym posiedzeniu Rady Wydziału na podstawie zrelacjonowanego doświadczenia. I zaapelowałem o podjęcie prac nad korektą zasad rządzących procedurą rekrutacyjną na studia — w kierunku przyjmowania większej liczby osób niepełnosprawnych. Niestety — bez pozytywnego oddźwięku i skutku.

Wykładowcy — głównymi beneficjentami prowadzonych przez siebie wykładów?

Sprawdziany, kolokwia, egzaminy — to wyjątkowa okazja do rozładowania stresu poprzez aplikowanie studentom rozmaitych form rozweselającego „pedagogicznego trucia”, w podtekście — z dodatkową intencją „wychowawczą”. Oto skromny wybór z repertuaru środków stosowanych przez autora niniejszego tekstu.

Jak wiadomo, dydaktyka wyróżnia dwie formy kontroli postępów w nabywaniu wiedzy przez uczniów (oraz studentów): bieżącą oraz finalną. Moim ulubionym przykładowym „pytaniem dygresyjnym” z zakresu (zabawowo pojętej) kontroli bieżącej było pytanie: „Czy Janusz Korczak jeszcze żyje?”. Aby uzyskać pewność prawidłowej odpowiedzi w tej kwestii, kierowałem je zwykle do audytoriów reprezentujących zaawansowane roczniki studiów (czwarty i piąty rok). Jednak niezmienną reakcją na wspomniane „pytanie testowe” był zawsze stan dezorientacji, konfuzji oraz niepewności. Słuchacze rozglądali się po sali lustrując zachowania innych, szepotali między sobą, słyhać było ogólne mamrotanie oraz nieśmiałe odpowiedzi „tak”, „nie”, „chyba tak”, „chyba nie” itp. Nie otrzymując jednoznacznej odpowiedzi — zarządzałem zwykle głosowanie. Jego wynik zawsze był dla wykładowcy zaskakujący, ale nie był nigdy przeze mnie komentowany. Mówił „sam za siebie”, a formułowanie wniosków należało do „elektoratu”.

Określając normy wymagań egzaminacyjnych przywoływałem często tytuł jednego z felietonów Krzysztofa Zanussiego, zamieszczonego w „Polityce”: „Czy ja to muszę wiedzieć?”. Wprowadził w nim autor, powiadam, ciekawe dla pedagoga pojęcie „otyłości informacyjnej” — jako duchowego ekwiwalentu otyłości cielesnej. W sporze między umyslową „nadwagą i niedowagą” opowiedział się Zanussi za stanem rzeczy, który najlepiej byłoby nazwać „zachowaniem równowagi”, czyli „szczupłej sylwetki akademickiej”. Znalazł się wreszcie ktoś, konkludując, kto rozumie potrzeby studentek! Projektując formułę egzaminu — idźmy zatem w jego ślady!

Tygodnik „Angora” — informując na innych zajęciach — opublikował kiedyś artykuł informujący o skazaniu pewnych rodziców na 2 lata więzienia za to, że stawiali swej córce nadmierne wymagania, tj. oczekiwali od niej, aby rano wstawiała, myła się, jadła śniadanie, odrabiała lekcje itp. I zapewniam, że nie mam zamiaru, znaleźć się w podobnej sytuacji.

Przy powiadamianiu studentów o zasadach egzaminu z prowadzonych przez siebie przedmiotów pozwalałem sobie, od czasu do czasu, na dygresję pt. „Kto bardziej korzysta z wykładów (ogólniej — zajęć akademickich): studenci, czy wykładowcy”? Konwencjonalny, formalnie poprawny, a zarazem dość naiwny pogląd w tej sprawie głosi, że są to głównie i przede wszystkim

studenci. Ale czy jest to prawda pełna? Nie mniej sensowna wydaje się hipoteza, że podmiotem korzystającym głównie z udziału z prowadzonych przez siebie zajęciach jest sam wykładowca. I to nie tylko wtedy, gdy sala wykładowa jest pustawa! Jeżeli nauczyciel akademicki przykłada się do swej roboty, skutkuje to znaczącym postępowaniem w opanowaniu przez niego wykładanego korpusu wiedzy. Musi on przecież odpowiednio przygotować się do całego kursu i poszczególnych zajęć, musi opracować ich koncepcję, wyselekcjonować z istniejącego zasobu wiedzy naukowej składniki dydaktycznie istotne, musi dostosować program do audytorium słuchaczy, a także wykonać dziesiątki innych, wymaganych regułami sztuki operacji itp. Wszystko to łącznie wiąże się — nominalnie — ze znaczącym przyrostem wiedzy oraz kompetencji. Nasuwa się zatem wniosek następujący: z interakcji dydaktycznej nie mniej korzysta ten, kto naucza, kto przekazuje wiedzę, niż ten, kto jest nauczany, kto jest odbiorcą wiadomości. Konkluzja ta jest tylko przypadkiem ogólniejszej prawidłowości psychologicznej, która brzmi: „jeżeli chcesz się czegoś dobrze nauczyć — rób to w sposób aktywny, np. ucz tego innych: udzielaj korepetycji, wygłaszaj referaty, prowadź pedagogicznego bloga, recenzuj teksty, pomagaj leniom i słabeuszom”.

Dzielię się ze studentami, w ramach tego wątku, własnym doświadczeniem z okresu swych studiów, gdy chcąc poprawić stan swego budżetu, a mając za sobą tylko 2 semestry lektoratu, ryzykownie podjąłem się udzielać korepetycji z języka francuskiego (bez konwersacji) uczennicę klasy maturalnej, planującej ubiegać się o przyjęcie na studia romanistyczne. Nie widziałem w sobie głównego autora jej końcowego sukcesu, gdy zaplanowany przez nią cel został osiągnięty, ale to, czego sam się nauczyłem przy tej okazji było liczącym się przyrostem kompetencji, który nie zostałby osiągnięty poprzez bierny udział w lektoracie. Chcesz coś dobrze opanować — ucz tego innych!

W czasie egzaminów ustnych wykładowcy znajdują się często w sytuacji, w której muszą ponownie objaśniać partie materiału, będące już wcześniej treścią wykładu. Dotyczy to także niżej podpisanego. Na przykład w trakcie egzaminu ustnego z „Metodologii pedagogiki” musiałem niejednokrotnie wyjaśniać studentom, dlaczego „hipoteza zerowa” nosi miano „zerowej”. Gdy to się już udawało, konkludowałem: „Widzi Pan (Pani) — oprócz wszystkich funkcji, które pełni, egzamin jeszcze uczy”. Gdy druga strona wyraziła aprobatę dla tej konkluzji, dodawałem jeszcze: „W wersji współczesnej brzmi to tak: «na studiach pedagogicznych — dopiero egzamin uczy»”!

Jako nauczyciel akademicki stawiałem normy wymagań, które, jak mi mówiono, były „wyższe niż przeciętne”. Wybrane elementy mej „nieoficjalnej” filozofii egzaminowania ujawniałem studentom w postaci następujących „dygresyjnych” haseł:

— „Kompetentna, profesjonalna dydaktyka wymaga stosowania pełnej skali ocen”.

- „Dobry indeks to taki, w którym znajdują się wszystkie kategorie ocen”.
- „Gdyby w składzie tej grupy byli studenci «piątkowi», to na pewno studiowaliby już na Oxfordzie, Sorbonie lub Harvardzie”.
- „Sam siebie uważam za egzaminatora nieobiektywnego i niesprawiedliwego, ponieważ przeważnie wystawiam oceny zawyżone o 2–3 stopnie. Nie zdarzyło się jednak nigdy, aby znalazł się student, który złożyłby protest z tytułu doświadczonej z tego powodu niesprawiedliwości”.

O studentach jako współautorach norm wymagań dobrze mówi następująca anegdota, odnosząca się do realiów polskiego dwudziestolecia międzywojennego: Prof. Kleiner (Uniwersytet Jagielloński) udał się kiedyś do domu chorego studenta, aby go przeegzaminować. Gdy wracał, jego kolega, prof. Sinko zapytał: I co, zdał? Nie, odpowiedział Kleiner, kazał mi przyjść za dwa tygodnie!

Wiedza i wykształcenie przeszkodą w osobistym rozwoju i osiągnięciu sukcesów życiowych?

Kolejny przykład klasycznego, „pedagogicznego trucia” o wyraźnej intencji wychowawczej: Życie, jak wiadomo, uczy, a studia — uwsteczniają. W jednej z grup słuchaczy miałem kiedyś studentkę, która pod żadnym względem nie wywiązywała się ze swych akademickich obowiązków. Gdy zagadnąłem ją w tej sprawie wyjaśniła, że na nic nie choruje, nie doświadcza żadnych trudności życiowych, ale chciałaby się bardziej rozwinąć i dlatego podjęła pracę zarobkową, która jednak jest tak obciążająca, że uniemożliwia należyte wywiązywanie się z akademickich powinności. Skoro studia w jednej z czołowych uczelni kraju nie stymulują Pani rozwoju, pytam, to jaki rodzaj pracy Pani wybrała, podjęła i aktualnie wykonuje? Sprzedaję lody na rynku! — padła odpowiedź.

Przy niskiej frekwencji na wykładzie w taki oto sposób usprawiedliwiałem nieobecnych: Tak jak istnieli ongiś studenci szcycący się uzyskiwaniem ocen niedostatecznych (kiedyś takie wystawiano), podobnie jest dziś w modzie wychwalanie się odniesionym sukcesem życiowym (lub zawodowym) bez (czy z powodu) nie podjętych, nie ukończonych lub traktowanych po macoszemu studiów. W naszym kraju dotyczy to zwłaszcza środowiska tzw. celebrytów oraz jego naśladowców. Zawsze warto wypróbować awangardowe wzorce zachowań, wypracowywane w „wielkim świecie”. A tych jest niemało:

Młodzież z elitarnych środowisk warszawskich szcyczy się podobno tym, że nie robi magisterki. Receptą na sukces, lub wręcz warunkiem jego osiągnięcia ma być rezygnacja z ukończenia studiów lub nawet ich nie podjęcie!

— Gdybym ja studiował, to kim byłbym dzisiaj? — zastanawiał się Lech Wałęsa w wywiadzie dla tygodnika „Gala”. I odpowiadał: najwyżej dyrektorem stoczni!

— Z kolei George Bush, na spotkaniu z absolwentami jakiegoś Kolegium, oznajmił: „Zdobycem nagród, pochwał i dyplomów muszę powiedzieć: dobra robota. A uczniom trójkowym powiem tylko, że pewnego dnia któryś z was może zostać prezydentem USA! (według „Forum”, 39/07).

W tygodniku „Polityka”, nr 40/2011, w artykule pt. *Krezusi w kryzysie* (traktującym o miliardach amerykańskich — starych i nowych) Waldemar Smoczyński pisał: „Błyskawicznych krezusów łączy coś jeszcze: często nie ukończyli szkół. Dewiza bogaczy nie brzmi już: od pucybuta do milionera, tylko od wagarowicza do miliardera!”.

Wiem, że nic nie wiem?

Mottem dla prowadzonych przeze mnie wykładów z przedmiotu „Kognitywistyka pedagogiczna”, była następująca myśl T. Hołówki, sformułowana w jej książce *Myslenie potoczne*: „Szary człowiek niewątpliwie wie wiele rzeczy, nie wie jednak, czym jest to, co wie” (s. 13). Dla potrzeb analizy „umysłowości pedagoga” pytaniu powyższemu nadałem następującą postać: „Pedagog niewątpliwie wie wiele rzeczy, ale czy wie, czym jest to, co wie”? Rozjaśnieniu tej intrygującej kwestii (oraz wielu innych) poświęciłem trzeci tom swego cyklu „Wykładów z pedagogiki ogólnej”, zatytułowany „Logos edukacji”. Treść tej publikacji stanowiła podstawę merytoryczną prowadzonych przeze mnie wykładów z kognitywistyki.

Jest oczywiste, że pytanie, „co wie pedagog?” samo w sobie prowokuje już do formułowania rozmaitych kąśliwych uwag, snucia rozmaitych dygresji, czy opowiadania niewybrednych dowcipów. Bez licznych komentarzy, o różnej wymowie — pozytywnej i krytycznej — nie obyło się także w czasie prowadzonych przeze mnie zajęć. Do najbardziej ulubionych przez studentów (jak mi powiedziano) opowieści, należała następująca:

Miejsce i czas akcji: Polska przedwojenna. W jednym z przedziałów pociągu linii Warszawa–Radzymin jedzie dwóch rabinów. Siedzą naprzeciw siebie i milczą. Pozostali pasażerowie prowadzą ożywioną rozmowę na różne tematy: spraw międzynarodowych, wychowania dzieci, polityki itp. Gdy pociąg wjeżdża na dworzec w Radzyminie jeden z rabinów zwraca się do drugiego: „Jesteśmy na miejscu”. Jakże to — odzywa się jeden z pasażerów — to wy się znacie? I przez cały czas podróży nie zamieniliście ze sobą nawet słowa? Po co

mielibyśmy ze sobą rozmawiać? — odpowiada jeden z rabinów. On wszystko wie, ja wszystko wiem — słowa są zbędne.

A oto „wariant pedagogiczny” powyższego dowcipu: Miejsce i czas akcji: Polska przedwojenna. W jednym z przedziałów pociągu linii Warszawa–Radzymin jedzie dwóch studentów pedagogiki: on i ona. Siedzą naprzeciw siebie i milczą. Pozostali pasażerowie prowadzą ożywioną rozmowę na różne tematy: spraw międzynarodowych, wychowania dzieci, polityki itp. Gdy pociąg wjeżdża na dworzec w Radzyminie on zwraca się do niej: „Jesteśmy na miejscu”. Jakże to — odzywa się jeden z pasażerów — to wy się znacie? I przez cały czas podróży nie zamieniliście ze sobą nawet słowa? Po co mielibyśmy ze sobą rozmawiać? — odpowiada Ona: On nic nie wie, ja nic nie wiem — nie mamy o czym rozmawiać!”.

Trzeba przyznać — odpowiedź w stylu iście sokratejskim!

Jeden z młodszych kolegów profesorów opowiedział mi kiedyś o ciekawym zdarzeniu. Otóż pewien student pedagogiki po wyjściu z sali, w której z pomyślnym wynikiem obronił swą pracę magisterską i tym samym stał się profesjonalnym pedagogiem miał powiedzieć: „Gdy sobie pomyślę, jakim jestem pedagogiem, boję się pójść do lekarza”.

Czyż tego rodzaju „perełki” nie zasługują na to, by znaleźć się w wykazie „złotych myśli pedagogicznych”?

Streszczenie

Odwołując się do swych doświadczeń akademickich Autor uzasadnia twierdzenie, że w kształceniu akademickim pedagogów dygresje stanowią drugi („ukryty”) program wykładu akademickiego.

Summary

Referring to his own academic experience the author justifies the thesis, that in university teacher education digressions can be considered as second (“hidden”) curriculum lecture.

RECENZJE I OMÓWIENIA

Słowo wstępne prof. Stanisława Kunikowskiego — Rektora WSHE — w pracy okolicznościowej Z. Wiatrowskiego i A. Gawrońskiego pt. *Absolwenci pedagogiki o swoich studiach i losach profesjonalnych*, Włocławek 2015, ISBN 978-83-61609-62-9

Mam niezwykle miłą satysfakcję i poczucie wielkiego ukontentowania z powodu ukazania się na rynku wydawniczym kolejnej pozycji naukowej, wydanej nakładem Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku. Powód to szczególnie, z jednej strony, że publikacja ujrzała światło dzienne z okazji jubileuszu 20-lecia WSHE przypadającego w 2015 r., z drugiej, że jednym z głównych autorów, a w zasadzie pomysłodawcą jest wielce zasłużony dla naszej społeczności akademickiej Doktor Honoris Causa Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, profesor doktor habilitowany Zygmunt Wiatrowski.

Profesor Zygmunt Wiatrowski, piastujący od 2009 r. stanowisko dyrektora Instytutu Pedagogiki na Wydziale Nauk Pedagogicznych WSHE, wspólnie z magistrem Adamem Gawrońskim, asystentem na kierunku pedagogika, podjął niezmiernie istotne badania koncentrujące się na zbadaniu losów absolwentów w kontekście nabytych przez nich kwalifikacji pedagogicznych.

Istotnego znaczenia nabiera dodatkowo fakt, że zebranie materiału faktograficznego, jak również opracowanie odpowiednich narzędzi badawczych odbyło się także z udziałem studentów w ramach prowadzonego przez prof. Z. Wiatrowskiego seminarium magisterskiego.

Dodatkowych walorów naukowych, ale także i dydaktycznych dostarczają opracowane przez prof. Z. Wiatrowskiego trzy pierwsze rozdziały publikacji o wymowie teoretycznej. Autor w sposób syntetyczny i niezmiernie klarowny przedstawił najważniejsze problemy związane z pedagogiką, naukami pedagogicznymi, specjalnościami studyjnymi, a także i zawodowymi. Dość dużo miejsca Autor poświęcił problemowi, który aktualnie nurtuje całe środowisko szkolnictwa wyższego, a mianowicie organizacja i funkcjonowanie szkół wyższych w kontekście Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji. Niezmiernie istotnego wymiaru nabierają w tym kontekście problemy jakości i efektów kształcenia, a także sposobów ich weryfikacji. Są to ważne zagadnienia, które rzutują na sam proces kształcenia pedagogów, ale także wpływają na sposób organizacji całego procesu dydaktycznego. Przytoczę w tym miejscu słowa profesora Z. Wiatrowskiego z opublikowanych w czterech kolejnych wydaniach *Podstaw pedagogiki pracy*: „Chodzi przecież o takie kształcenie, takie kwalifikacje

i takie kompetencje zawodowe, a tym bardziej — o takie działania zawodowe, które zagwarantują jednostce ludzkiej bycie i człowiekiem, i obywatelem, i pracownikiem zarazem”.

Wielce interesujący materiał faktograficzny przynosi zawartość rozdziału trzeciego stanowiącego w pewnym sensie zarys monografii obejmującej organizację i kształcenie na kierunku pedagogika i nie tylko, w całym okresie 20-lecia WSHE. Podkreślono, i słusznie, niezwykle istotny wkład Włocławskiego Towarzystwa Naukowego w utworzenie uczelni. WSHE jest więc uczelnią o charakterze społecznym, jedną z kilku tego typu szkół wyższych w Polsce. Dla uściślenia dodam, że Włocławskie Towarzystwo Naukowe już w 1982 r. podejmowało wysiłki związane z utworzeniem we Włocławku Wydziału Zamiejscowego Prawa i Administracji Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, a także przeciwstawiało się likwidacji w 1981 r. we Włocławku Oddziału Zamiejscowego Akademii Techniczno-Rolniczej w Bydgoszczy.

Powstała w 1995 r. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna stanowiła więc ukoronowanie kilkunastoletnich starań działaczy Włocławskiego Towarzystwa Naukowego, aby właśnie we Włocławku utworzyć zręby życia akademickiego i przysporzyć miastu jeszcze większego potencjału służącego rozwojowi życia gospodarczego, społecznego, kulturalnego, a przede wszystkim naukowo-badawczego.

Jak słusznie zauważają Autorzy opracowania, trwa do dziś niesłabnąca dyskusja dotycząca niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego. Mimo iż oba sektory szkolnictwa wyższego, a więc szkoły publiczne i niepubliczne, nie są jednakowo traktowane przez państwo (brak chociażby dofinansowania studiów dziennych w uczelniach niepublicznych), to jednak wszystkie stanowią ważny atut prorozwojowy Polski. Można jedynie dyskutować, które z uczelni są dobre, a które mniej dobre, wręcz słabe. Ocena takich uczelni należy do Polskiej Komisji Akredytacyjnej, a także pośrednio do kandydatów na studentów, którzy wybierają tę bądź inną uczelnię. Podzielałam w większości osobiste przemyślenia i wnioski profesora Z. Wiatrowskiego dotyczące oceny szkolnictwa publicznego i niepublicznego w Polsce, szczególnie w ostatnim 25-leciu. Brak jednakowego traktowania obu sektorów szkolnictwa wyższego przez władze państwowe stawia uczelnie publiczne w bardziej uprzywilejowanym miejscu. Z drugiej strony to dzięki szkołom niepublicznym, które od podstaw za własne środki finansowe zorganizowały całą infrastrukturę i zatrudniły kadrę dydaktyczną w niczym nie ustępującą szkołom państwowym, podniósł się w sposób znaczący stopień skolaryzacji na poziomie wyższym, dorównujący najbardziej rozwiniętym krajom Unii Europejskiej.

Z dużym zainteresowaniem zapoznałem się z treściami badawczymi zaprezentowanymi przez autorów w rozdziałach czwartym, piątym i szóstym. Uczyniłem to z tym większą uwagą, gdyż dotyczyły obszaru badawczego związane go bezpośrednio z Wyższą Szkołą Humanistyczno-Ekonomiczną, a konkretnie

z kierunkiem pedagogika. Przedstawione wyniki badań, w mojej ocenie wyjątkowo zobiektywizowane, powinny napawać władze uczelni z jednej strony umiarkowanym optymizmem, z drugiej zaś pobudzać do refleksji i poszukiwania optymalnych rozwiązań, które usprawnią system kształcenia studentów, wyposażania absolwentów w niezbędną wiedzę teoretyczną jak i praktyczną. Wnioski wynikające z badań przeprowadzonych na grupie ponad 200 absolwentów, którzy ukończyli studia na kierunku pedagogika w latach 2006–2013 są wyjątkowo cenne, trafne i potwierdzają zarówno mocne jak i słabe strony, dotyczące funkcjonowania samej uczelni, oceny nauczycieli akademickich oraz nabytych w trakcie studiów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że zainicjowane przez profesora Z. Wiatrowskiego badania będą stanowiły przyczynek do analizowania poszczególnych treści zaprezentowanych w opracowaniu, jak również przyczynią się do podjęcia podobnych badań na pozostałych kierunkach i wydziałach naszej uczelni.

Pragnę serdecznie podziękować Autorom opracowania za podjęcie trudu przygotowania do druku publikacji, która stanowić będzie istotną pozycję naukową wykorzystywaną zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i studentów nie tylko włocławskiej uczelni.

Rektor

prof. nzw. dr hab. Stanisław Kunikowski

Renata Brzezińska, *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku, Włocławek 2014, s. 148, ISBN 978-83-61609-61-2

Nakładem Wydawnictwa Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej ukazała się książka dr Renaty Brzezińskiej, adiunkta Wydziału Nauk Pedagogicznych, pt. *Aktywny wiek senioralny. Z badań nad działalnością Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku*. Publikacja ukazała się z okazji 5-lecia powstania i działalności KDUTW i jest poświęcona jej słuchaczom. Recenzentem opracowania jest prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski. Autorka opracowania przedstawiła w nim funkcjonowanie Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w aspekcie pracy wszystkich jego oddziałów: Włocławka, Aleksandrowa Kujawskiego, Lipna, Cieclocinka, Radziejowa, Ry-pina i Wielgiego. Autorce przyświecały dwa cele podczas tworzenia niniejszej książki:

— ukazać starość nie tylko w aspekcie strat i problemów, ale przede wszystkim jako okres potrzebny w ludzkim istnieniu, który także może być pełen aktywności i stanowić o spełnieniu życiowym ludzi starszych;

— przedstawić działalność KDUTW jako instytucji ustawicznego kształcenia pozaszkolnego oraz jego roli w życiu seniorów.

Autorka publikacji przywołała tytułem wstępu cenne słowa: „Starość jest ostatnim aktem odegranym na scenie życia: starajmyż się, by nie był on męczący, zwłaszcza gdy sztuka jest dostatecznie długa” (Cyceron, *Katon Starszy — O starości*).

Starość i starzenie się to podstawowe pojęcia gerontologii jako dyscypliny naukowej, stanowiącej przedmiot badań i wielu dyskusji wśród naukowców. Jednocześnie jednak w społeczeństwie funkcjonuje wiele negatywnych konotacji związanych z tym procesem, niezależnie od prowadzonych rozmaitych akcji promujących ten etap życia. Powstaniu niniejszej publikacji przyświecały dwa cele. Po pierwsze ukazanie starości nie tylko jako ostatniego okresu w życiu człowieka ze wszystkimi towarzyszącymi mu problemami, ale także jako pożądany etap w życiu jednostki, wraz z jego aktywnością i kreatywnością. Drugim celem było przedstawienie działalności Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku jako pozaszkolnej instytucji kształcenia ustawicznego oraz jego roli w życiu seniorów. Istnienie UTW w Polsce przeciwdziała marginalizacji seniorów, stwarzając im szansę dalszej edukacji i różnorodnych form aktywności. Dlatego też pozwala na zaspokajanie potrzeb seniorów w zakresie edukacji, co stało się głównym problemem badawczym części empirycznej niniejszego opracowania. Publikacja wychodzi naprzeciw stale rosnącemu zainteresowaniu zagadnieniem procesu starzenia się i starości, nie tylko w kontekście biologicznym i demograficznym, ale także psychologicznym i pedagogicznym. Dlatego też może stanowić nie tylko promocję edukacji ustawicznej, ale także stać się przydatna dla osób zajmujących się zagadnieniami gerontologii, dla organizatorów instytucji zrzeszających osoby starsze, jak również dla studentów kierunków społecznych i pedagogicznych.

Autorka zauważa we wstępie (s. 11), iż jest coś szlachetnego w brzmieniu słowa *senior*. Wyczuwa się w nim dostojeństwo, powagę, autorytet doświadczenia, pobrzmiewa nutka życiowej mądrości i wielopokoleniowej historii. Starość jest podstawowym pojęciem gerontologii jako dyscypliny naukowej, stanowiąc przedmiot badań i debaty wśród naukowców. Równocześnie jednak w społeczeństwie funkcjonują pejoratywne konotacje tego zjawiska, pomimo iż prowadzone są akcje promocyjne w tym zakresie, ukazujące starość jako potrzebny i aktywny etap życia. Powyższe cele sprowokowały niejako charakter publikacji, jako monograficzno-empiryczny, co odzwierciedla niniejsza struktura pracy.

Opracowanie składa się z sześciu rozdziałów. Rozdział pierwszy (s. 15–37) wprowadza czytelnika w zagadnienia związane ze starzeniem się i starością do-

konując charakterystyki tego procesu z ukazaniem różnych jego wymiarów: biologicznego, psychologicznego, społecznego, historycznego i demograficznego. Omówiono źródła starości w świetle teorii funkcjonujących w literaturze przedmiotu. Starano się ukazać zróżnicowaną pozycję ludzi starszych na przestrzeni wieków, a zwłaszcza dualizm postaw wobec starości, który towarzyszył niemal wszystkim epokom. Szczególne miejsce poświęcono zmianom demograficznym i skutkom społeczno-ekonomicznym starzenia się ludności, co obecnie stanowi jeden z najbardziej palących problemów współczesnej Europy, a także Polski. W rozdziale drugim (s. 39–49) przedstawiono proces adaptacji człowieka starszego do emerytury, który dla wielu osób kończących pracę zawodową, stanowi rewolucyjną wręcz zmianę w dotychczasowym życiu. Ukazano dwa oblicza tego procesu: jako okres niezaangażowany, wegetatywny, ale także jako kolejny etap twórczego działania na rzecz siebie i innych, pełen radości i spełnienia. Dlatego wyeksponowano rolę aktywności w tym okresie, kształtowania stylu życia i sposobów myślenia, sprzyjających pozytywnemu starzeniu. Szczęólnego znaczenia nabiera tutaj podjęcie aktywności edukacyjnej, która może pomóc w rozwiązaniu wielu problemów wieku senioralnego, a zwłaszcza zapobiec regresowi funkcji psychicznych. Do tego zagadnienia nawiązuje także rozdział trzeci (s. 51–58), który przedstawia istotę działalności uniwersytetów trzeciego wieku, jako instytucji pozaszkolnego kształcenia ustawicznego, mającej niewątpliwą wpływ na prowadzenie aktywnego stylu życia. Rozdział zawiera także historię uniwersytetów trzeciego wieku w Europie i w Polsce, a także dyskusje nad problematyczną nazwą „trzeci wiek”. W rozdziale czwartym (s. 59–69) zamieszczono metodologiczne podstawy badań własnych, uwzględniając cele badań, formułując problemy badawcze, zmienne i wskaźniki, opisując wybrane metody i techniki badawcze. Z uwagi na złożoność zagadnienia, zaistniała potrzeba ukazania problemu z różnych punktów widzenia, dlatego zastosowano triangulację metod i technik badawczych, co pomoże w głębszym rozpoznaniu sytuacji problemowej i w porównaniu danych. Scharakteryzowano także skonstruowane narzędzia badawcze. Rozdział piąty (s. 71–98) przedstawia funkcjonowanie Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, jego historię, organizację, program i formy działań. Badaniami objęto wszystkie oddziały terenowe Uniwersytetu, funkcjonujące w siedmiu miejscowościach województwa kujawsko-pomorskiego, których działalność została zaprezentowana. Starano się także zaprezentować perspektywy dalszego rozwoju i działalności instytucji. Z kolei rozdział szósty (s. 99–126) zawiera badania empiryczne dotyczące potrzeb edukacyjnych seniorów, które w teorii potrzeb A. Masłowa, sytuują się na wyższych poziomach tej hierarchii. Aby jednak określić stan faktyczny w tej dziedzinie, zasadnym było zbadanie potrzeb życiowych, a następnie motywów skłaniających seniorów do uczestnictwa w zajęciach KDUTW, co przedstawione zostało w niniejszym rozdziale. Wreszcie zakończenie rozdziału jest określeniem

roli jaką pełni Uniwersytet w życiu swoich słuchaczy, ukazując wyniki badań dotyczących efektów kształcenia w różnych jego obszarach. Całość części empirycznej dopełniają wnioski wynikające z badań oraz postulaty.

Publikacja wychodzi naprzeciw stale rosnącemu zainteresowaniu problematyką starzenia się, nie tylko w kontekście demograficznym, ale także psychologicznym i pedagogicznym. Z pewnością jest bardzo przydatna dla osób zajmujących się problematyką gerontologiczną, dla organizatorów instytucji zrzeszających ludzi starszych, w celu promocji idei kształcenia ustawicznego, a także dla studentów nauk społecznych i pedagogicznych. Pozycja, wyrosła na styku pokoleń, jest mocno zakorzeniona w realiach aktualnej rzeczywistości. Przebija z niej również szacunek dla innego człowieka, innej narodowości, charakterystyczny dla ludzi trzeciego wieku.

Wyrazić należy uznanie dla Autorki dzieła za naukową wspaniałą inicjatywę. Treść bowiem tej publikacji zasługuje w pełni na uwagę i to zarówno ze względu na poziom naukowy, jak i samej, ciekawej i szerokiej tematyki opracowania. Z tego powodu należy wyrazić życzenie, by niniejsze dzieło trafiło do licznych odbiorców i owocowało skutecznie.

prof. dr hab. Ks. Marian Włosiński

INFORMACJE O AUTORACH

Olena Bida — prof. zw. dr hab., prof. WSHE we Włocławku, Narodowy Uniwersytet im. Bohdana Chmielnickiego w Czerkasach

Piotr Bielicki — mgr, Urząd Miasta Włocławek, Urząd Promocji Zdrowia i Polityki Społecznej

Joanna Borowiak — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych, koordynator Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej WSHE we Włocławku

Tomasz Borowiak — dr, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku

Renata Brzezińska — dr, opiekun specjalności: nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne, adiunkt Wydziału Nauk Pedagogicznych WSHE we Włocławku

Adam Gawroński — mgr, st. asystent WSHE we Włocławku, doktorant z przewodem w UKW w Bydgoszczy

Teresa Hejnicka-Bezwińska — prof. zw. dr hab., prof. WSHE we Włocławku, przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Ogólnej KNP PAN

Władysław Kubiak — dr, prorektor WSHE, pełnomocnik rektora ds. KDUTW przy WSHE

Stanisław Kunikowski — prof. nzw. dr hab. WSHE we Włocławku, rektor WSHE

Iwona Mandrzejewska-Smól — dr, adiunkt Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki UKW, prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UKW w Bydgoszczy

Beata Płaczkiewicz — dr, adiunkt psychologii w WSHE we Włocławku, kierownik praktyk zawodowo-pedagogicznych w WSHE

Jarosław Pułanecki — mgr, dyrektor Domu Pomocy Społecznej we Włocławku

Ireneusz Pyrzyk — dr, prof. WSHE we Włocławku, opiekun specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza

Roman Schulz — prof. zw. dr hab., prof. WSHE we Włocławku

Henryk Stępień — dr, prof. WSHE we Włocławku w zakresie ekonomii, dziekan Wydziału Nauk Społecznych i Technicznych WSHE

Janusz Trempała — prof. zw. dr hab. UKW w Bydgoszczy, dyrektor Instytutu Psychologii UKW

Zygmunt Wiatrowski — prof. zw. dr hab., doktor honoris causa ANP Ukrainy, prof. etatowy WSHE, dyrektor Instytutu Pedagogiki

ks. Marian Włosiński — prof. zw. dr hab., prof. WSHE we Włocławku, przewodniczący Komitetu Redakcyjnego Wydawnictw WSHE we Włocławku

Dorota Wróblewska — mgr, dyrektor Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Toruniu

Izydor Zaręba — mgr, członek Zarządu Kujawsko-Dobrzyńskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Włocławku (Oddział w Inowrocławiu)