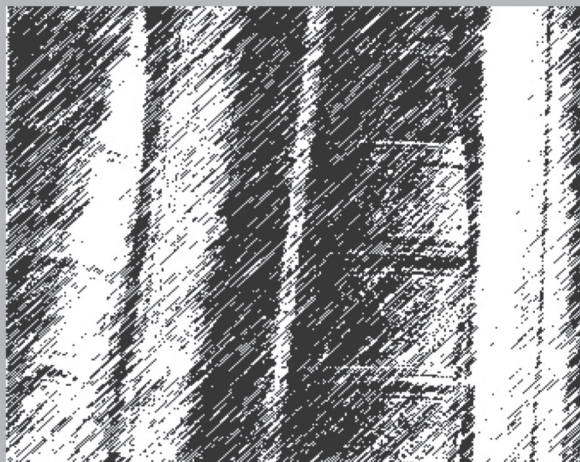




RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK

Udział ludzi starszych w edukacji nieformalnej

Senior Citizens' Participation in Informal Education

Abstract: Life these days provokes in an adult person a necessity of incessant learning. To an adult specificity, the most corresponding is an informal education, natural, or a non-formal one. However, it does not mean that an adult citizen cannot participate in a formal system, on the contrary, there is a wide access to such systems nowadays. Senior citizens, who are usually no longer professionally active, are nowadays in a similar life situation. Everyday challenges provoke them to learn continuously. The problem of senior citizens' education can be also analyzed from a different perspective, in which elderly people become informal teachers for the others. The question is whether, nowadays, a senior citizen can still play such a role? Moreover, is it possible that removing elderly people from the role they have had so far in the cross-generation communication, and putting them in the margin, with a simultaneous stimulation to create only the intra-generational ties, causes the risk of generating the "old age subculture"? The answers to the above and other questions are given in this paper, which is enriched by empirical illustration obtained on the basis of the research carried out by the author.

Key words: formal education, informal education, non-formal education, old age subculture, cross-generation communication, generation gap, education in the family.

Wprowadzenie

Życie człowieka dorosłego współcześnie prowokuje konieczność nieustannego uczenia się. W związku z tym zjawiskiem zwolennicy andragogiki coraz częściej podkreślają rolę edukacji nieformalnej i pozaformalnej, ponieważ formalne systemy edukacyjne nie są już w stanie nadążać za tempem różnorodnych zmian, z którymi musi radzić sobie osoba dorosła w swojej codzienności. Dziś też już wiadomo, że uczenie się dorosłych związane jest najczęściej z ich naturalną życiową aktywnością i równocześnie jej służy.

Rozwój teorii dotyczących uczenia się dorosłych przyniósł różnorodność definiowania samego pojęcia — „edukacja dorosłych”. Nie wdając się w ich przegląd i analizę, warto jednak posłużyć się jedną z pierwszych, która nadal ze względu na swój szeroki zakres oddaje podstawowy sens uczenia się człowieka dorosłego. Edukację dorosłych zdefiniowano wówczas jako: „całokształt procesów kształcenia formalnych i nieformalnych, niezależnie od treści, metod i poziomu, stanowiących przedłużenie lub dopełnienie wykształcenia uzyskanego w szkołach — także kształcenie praktyczne, dzięki któremu dorośli członkowie społeczeństwa rozwijają swoje umiejętności, wzbogacają wiedzę, doskonałą techniczne i zawodowe kwalifikacje albo uzyskują nowe kwalifikacje, wzbogacają życie osobiste i pełniej uczestniczą w socjalnym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju społeczeństwa” (Aleksander, 1996, s. 248).

Z perspektywy dzisiejszej andragogiki wątpliwość może jedynie budzić położenie w niej akcentu na proces kształcenia, bo — jak wiadomo — współcześnie w edukacji dorosłych następuje przejście od zorganizowanych form do tych mniej sformalizowanych, odchodzenie od kształcenia na rzecz uczenia się dorosłych czy wreszcie odstąpienie od rozwiązań scentralizowanych do bardziej rozproszonych praktyk edukacyjnych.

Bogatej analizy i interesującej dyskusji nad pojęciami: „kształcenie” i „edukacja dorosłych” dostarcza też włoski andragog D. Demetrio (2006). Wynika z nich, że kształcenie jest rezultatem realizacji potrzeb indywidualnych lub społecznych, wiąże się z procedurami nauczania, które są z góry narzucone przez sztucznie stworzone środowiska i metody, a zadaniem ich jest podniesienie poziomu zasobów ludzkich i nadanie im większego stopnia skuteczności oraz efektywności.

Edukacja stanowi natomiast konsekwencję niejednorodnego procesu, na który oprócz czynników intencjonalnych składają się także przypadkowe i niezamierzone, nie mają one nic wspólnego ze zdolnościami i umiejętnościami, jakich nabycia czy rozwinięcia oczekujemy (Demetrio, 2006, s. 130).

Od lat 80. XX wieku przyjęło się też dzielenie i rozróżnianie edukacji dorosłych zaproponowane przez P. Coombsa na trzy jej rodzaje: edukację formalną (*formal education*), edukację nieformalną (*informal education*) oraz edukację pozaformalną (*non-formal education*) (zob. Malewski, 2000, *The encyclopedia of informal education* 2007; Neczaj-Świdarska, 2004).

Podział ten, choć tak często wykorzystywany, w ostatnich latach poddawany jest jednak krytyce i podejmowane są próby jego nowelizowania. D. Demetrio wręcz uważa, że jest on już nieaktualny, ponieważ czasy ponowoczesne doprowadziły do wzajemnego zachodzenia i przenikania się potrzeb edukacyjnych, stąd niemożliwe jest ich grupowanie na bazie wyróżnionych trzech poziomów odpowiadających sposobom ich realizacji. Nowy model, postindustrialny lub kompleksowy — jak proponuje Demetrio — powinien być powiązany z nieciągłym uczeniem się tego, czego ludzie w danym miejscu i czasie pragną się uczyć, musi korelować z analizą subiektywnych, szczegółowych potrzeb jednostek, prowadząc poprzez ich edukację do samorealizacji (Demetrio, 2006, s. 224). Zwraca on też uwagę na cztery momenty szczytowe w życiu dorosłych, które generują uczenie się, a są nimi: miłość, zabawa, praca, śmierć.

W polskiej literaturze andragogicznej zbliżonym problemom teoretycznym sporo uwagi poświęca M. Malewski (2002). Powołując się na P. Coombsa i innych andragogów amerykańskich, Malewski definiuje edukację nieformalną jako całożyciowy proces, w którym jednostka przyswaja postawy, wartości, umiejętności i wiedzę na podstawie osobistego doświadczenia oraz zasobów i wpływów środowiska w którym żyje, z rodziny, sąsiedztwa, pracy i zabawy, rynku, biblioteki i mediów. Dostrzega także rozproszony aktualnie charakter praktyk edukacyjnych i rolę zróżnicowanych sytuacji edukacyjnych ważnych dla ludzi dorosłych. Podkreśla tym samym, że nieformalne uczenie się przebiega w naturalnych warunkach powszedniej aktywności dorosłych i jest też określane jako uczenie się sytuacyjne (*situated learning*) uczenie się incydentalne (*incidental learning*), albo uczenie się przez działanie (*action learning*) (patrz szerzej: Malewski, 2002; Kargul, 2001).

Rola i miejsce człowieka starszego w przestrzeni edukacyjnej

Ludzie starsi w Polsce (ok. 13% populacji) już dziś stanowią liczną grupę, a prognozy wskazują na to, że odsetek będzie systematycznie wzrastać w kolejnych dekadach. Równocześnie coraz częściej, wzorem założeń krajów Europy i Stanów Zjednoczonych, mówi się o zjawisku dyskryminacji, czy wręcz wykluczania ludzi starszych z przestrzeni życia społecznego. Procesy te mają miejsce w różnych obszarach życia: na rynku pracy, w służbie zdrowia, partycypacji społecznej, pomocy społecznej, instytucjach użyteczności publicznej (zob. Tokarz, red., 2005) oraz, według mnie, w edukacji. Z badań, na podstawie których zostały ustalone obszary dyskryminacji ludzi starszych, wynika, że pierwotną jej przyczyną jest: brak kultury i właściwego wychowania osób młodszych. Na kolejnych miejscach wyróżnione zostały: brak wiedzy na temat potrzeb i ograniczeń starości, negatywny wizerunek człowieka starszego oraz obowiązujące prawo. Tym samym bariery kulturowe i obyczajowe w głównej mierze decydują o wykluczaniu starszego pokolenia z przestrzeni życia społecznego.

Bogata i interesującą socjologiczną analizę tego zjawiska, z uwzględnieniem wielu teorii tłumaczących absencję ludzi starszych w obszarze życia społecznego oraz kontrowersji związanych z nimi, prezentuje M. Niezabitowski (2007 za: Synak, 1999). Zwraca on uwagę na złożoność procesu wyłączenia, podkreślając w szczególności sposób znaczenia dwóch teorii powszechnie znanych na gruncie gerontologii społecznej: teorii aktywności (R. C. Atchley) i teorii wycofywania (E. Cunnis, W. E. Henry).

Interpretując proces odsuwania ludzi starszych od różnych form aktywności społecznej z perspektywy teorii aktywności, staje się on tym samym narzucony, przymusowy i jest źródłem wielu problemów adaptacyjnych do nowej, trudnej sytuacji. Z kolei z pozycji teorii wycofywania jest podwójnie uwarunkowany (Niezabitowski, 2006 za: Synak, 1999). Z jednej strony, pełną wolą i akceptacją ludzi starszych, z drugiej — nieformalnymi czy instytucjonalnymi praktykami, społecznego środowiska życia starszego pokolenia (za: Niezabitowski, 2007, s. 94).

Jedną z konsekwencji ekskluzji ludzi starszych z przestrzeni życia społecznego jest pogłębianie się dystansu międzypokoleniowego z równoczesnym zacieśnianiem się więzi z przedstawicielami własnej generacji, co może prowadzić do tworzenia się tzw. subkultury starości.

Refleksja nad konsekwencjami społecznego wyłączenia ludzi starszych skłania do zastanowienia się nad specyfiką polskiej edukacji do-

rosłych w odniesieniu do seniorów. Z danych statystycznych wynika, że udział ludzi dorosłych w sformalizowanych typach edukacji maleje wraz z ich wiekiem metrykalnym, choć — jak wiadomo — nie stanowi on żadnych obiektywnych ograniczeń w tym obszarze. Bariery uczestnictwa są raczej subiektywne i wynikają z zanizonej samooceny ucznia dorosłego, wypracowanej na podstawie obiegowych, potocznych przekonań dotyczących silnego spadku możliwości poznawczych wraz z wiekiem.

Nieco lepiej przedstawia się obraz edukacji pozaformalnej, w której na kursach, szkoleniach, warsztatach czy wręcz w instytucjach edukacji osób starszych, uczestniczy coraz więcej zaawansowanych wiekowo uczniów dorosłych. Udział seniorów w tym zakresie edukacji dorosłych najlepiej odzwierciedla ruch uniwersytetów trzeciego wieku, który w ostatnich latach przeżywa wręcz dynamiczny rozwój.

Zdecydowanie trudniej ocenić udział ludzi starszych w edukacji nieformalnej. Należałoby rozpatrywać wszelkie możliwe jej przestrzenie i sytuacje o zróżnicowanym czasie ich trwania. Ponadto w tym obszarze naturalnej edukacji istnieje możliwość oceny udziału ludzi starszych w dwóch rolach: ucznia i nieformalnego nauczyciela dorosłych.

Właśnie ta druga perspektywa interesuje mnie w sposób szczególny, a nade wszystko edukacja rodzinna, czyli taka, w której osoby starsze przekazują młodszemu pokoleniu wiedzę, poglądy, postawy, emocje, doświadczenia i praktyczne umiejętności. Ten aspekt edukacji nieformalnej jest przedmiotem refleksji w dalszej części niniejszego artykułu.

Subkultura starości a edukacja

W latach 60. minionego stulecia amerykański socjolog Arnold Marshall Rose zaprezentował teorię, z której wynikało, że ludzie starsi podejmują różnorodne formy uczestnictwa społecznego, wszędzie tam, gdzie pojawiają się czynniki zachęcające ich do częstszych interakcji z rówieśnikami, niż z przedstawicielami innych grup wiekowych. Do czynników sprzyjających takim procesom zaliczył: społeczne, czyli takie, które są konsekwencją subiektywnie i obiektywnie odczuwanego wykluczenia ludzi starszych z interakcji z innymi oraz psychospołeczne, związane z poczuciem więzi i wspólnoty opartej na wieloletniej przyjaźni, zbliżonym statusie społecznym, podobnych zainteresowaniach, problemach dotyczących tego samego etapu życia (Niezabitowski, 2007, s. 121).

A.M. Rose wskazał równocześnie na działania społeczne, które mogą ograniczać rozwój tzw. subkultury ludzi starszych. Są nimi: regularne kontakty z rodziną, narastające wręcz wraz z wiekiem i wynikające ze strony rodziny z potrzeby opieki nad osobami starszymi, oddziaływanie mass mediów mogących zapewnić bogatą ofertę dostosowaną dla wszystkich grup wiekowych, kontynuowanie pracy zawodowej, chociażby w niewielkim wymiarze godzin, bogate kontakty ze służbami socjalnymi, postawy czynnego oporu przeciwko starzeniu się i starości (Niezabitowski, 2007, s. 131—132).

Sygnalizując w tym miejscu jedynie podstawowe założenia koncepcji subkultury starości, warto wspomnieć o jeszcze jednym, istotnym jej aspekcie. Okazuje się, że subkultura starości może przynosić życiu społecznemu pozytywne i negatywne konsekwencje równocześnie. Korzyści upatrywać można w podejmowanych przez ludzi starszych inicjatywach, ich aktywności fizycznej rozwoju i przyjemności, czy osiąganiu przywilejów należnych seniorom. Niekorzystny natomiast może być już sam fakt, że aktywność ludzi starszych jest generowana poczuciem ich wykluczenia, bo wtedy swoją obecnością w przestrzeni społecznej próbują wyrazić sprzeciw wobec kultury dominującej w całym społeczeństwie (Niezabitowski, 2007, s. 133—134).

Nasuwa się w tym kontekście kolejne pytanie o to, czy w takim razie edukacja ludzi starszych może mieć wpływ na tworzenie subkultury ludzi starszych? Z pewnością istnieje pokusa szybkiego potwierdzenia takiej relacji. Wymaga ona jednak głębszej analizy i rozpatrzenia przynajmniej jeszcze jednego problemu, jakim jest dystans międzypokoleniowy.

Antropolog kultury M. Mead już kilkadziesiąt lat temu wskazała na pogłębianie się dystansu międzypokoleniowego, który jest wynikiem przyjętej i obowiązującej w danym czasie kultury. Badaczka pokazała jednocześnie konsekwencje osłabienia czy wręcz zerwania więzi międzypokoleniowych. Na podstawie swoich badań rozróżniła trzy typy kultur: postfiguracywne, kofiguracywne i prefiguracywne (Mead, 1978, s. 25).

Kultury postfiguracywne opierają się (według autorki) na autorytecie z przeszłości, który jest niepodważalny, wymagają jednoczesnej obecności trzech generacji, a wychowywanie dzieci przez średnie pokolenie odbywa się w ten sam sposób, w jaki to pokolenie było wychowywane przez swoich rodziców. Tym samym kultura zostaje przekazana z całym swym dorobkiem kolejnemu pokoleniu. Kulturotwórcza generacja starszych pragnie, by świat ich dzieci i wnuków był dokładnie taki sam jak ten, w którym oni sami aktualnie żyją (Niezabitowski, 2007, s. 21—22).

Kofiguracywne kultury za dominujący wzór przyjmują natomiast zachowania rówieśnicze. Młodsze pokolenia uczą się żyć, wzorując się na zachowaniach i praktykach swoich rówieśników. Życie w kulturach kofi-

guratywnych doprowadziło do rozbicia wielopokoleniowych rodzin i do ich zatomizowania. W takich rodzinach, zdaniem M. Mead, brakuje żywej ilustracji międzypokoleniowej, powtarzalności podstawowych elementów kultury i pogłębiony zostaje dystans międzypokoleniowy (Niezabitowski, 2007, s. 57—58).

Wizję kultury prefiguratywnej stworzyła M. Mead na podstawie przewidywań i analiz przemian współczesnego jej społeczeństwa amerykańskiego. Już w trakcie tworzenia swej koncepcji była przekonana, że wkrótce będziemy musieli żyć w świecie, którego nie znamy, a trzeba będzie w nim poradzić sobie z niepewnością, korzystając z naszej dotychczasowej wiedzy. W świecie tym to dorośli będą mogli uczyć się od własnych dzieci. Dotychczasowy porządek zostanie zachwiany. Sytuacja taka doprowadzi do jeszcze silniejszego dystansu międzypokoleniowego (Mead, 1978, s. 118).

Zarówno koncepcja M. Mead, jak i A.M. Rose, choć powstałe na podstawie innych doświadczeń kulturowych, prowokują wiele pytań, między innymi o relację pomiędzy edukacją a uczestnictwem w życiu społecznym ludzi starszych. Jestem zdania, że edukacja może odgrywać i odgrywa niebagatelne znaczenie we włączaniu ludzi starszych do przestrzeni społecznej aktywności.

Z jednej strony, udział osób starszych w różnych ofertach edukacyjnych jest już tego dowodem (uniwersytety trzeciego wieku, stowarzyszenia, kluby seniora itp.), z drugiej strony — edukacja innych grup wiekowych pokazująca i wyjaśniająca im złożone problemy życia człowieka starszego otwiera na nie młodszych, co daje większe przyzwolenie na społeczne uczestnictwo i aktywność seniorów (projekty międzypokoleniowe, programy dotyczące starości adresowane do młodzieży).

Ten drugi rodzaj uczestnictwa międzypokoleniowego wydaje się korzystniejszy, ponieważ nie istnieje wówczas obawa, akcentowana przez A.M. Rose, powstania takiej subkultury starości, która jest wynikiem separacji i wykluczania, a uruchamiana jest jako przejaw postawy protestu przeciwko obowiązującej kulturze. Zarzut wspierania tego typu subkultury formułowany jest już nawet pod adresem uniwersytetów trzeciego wieku. Zarzuca się im między innymi, że nie włączają potrzeb ludzi starszych do szerszego kontekstu społecznego i niosą z sobą owe ryzyko odseparowania ludzi starszych do reszty populacji (za: Demetrio, 2006, s. 232).

Wizja kultury prefiguratywnej M. Mead skłania do uznania konieczności zintensyfikowania międzypokoleniowych interakcji w instytucjach edukacji permanentnej (Niezabitowski, 2007, s. 74—77), ale być może równolegle zachęca, by przyjrzeć się też naturalnej, nieformalnej edukacji rodzinnej?

Pomostem prowadzącym do dialogu międzypokoleniowego była bowiem przez wieki rodzina. Czy współcześnie jest nadal taką platformą

wzajemnej wymiany za sprawą edukacji? Czy to, czego obecnie mogą uczyć starsi, może przydać się jeszcze młodszemu pokoleniu? A może jednak wizja kultury prefiguratywnej M. Mead urzeczywistnia się współcześnie?

Seniorzy w edukacji rodzinnej

Rodzina stanowi środowisko rozwoju wszystkich jej członków. Pozwala bowiem na zdobycie szeregu doświadczeń, które są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania każdego człowieka, niezależnie od jego wieku.

Od kilkunastu już lat socjologzy i psychologzy zajmujący się problemami rodziny zwracają uwagę na transformację dokonującą się w polskich rodzinach, wzorujących się na modelu zachodnim (szczególnie amerykańskim), modelu niezależności.

Przemiany w rodzinie polegają na występowaniu niepokojących zjawisk, takich jak: osłabienie rangi wychowania i niedocenywanie jego roli w rozwoju, nieingerowanie, nieograniczenie rozwoju, obniżanie autorytetu dorosłych członków rodziny, przymus samodzielności, nazywanie trocki o dziecko nadopiekuńczością, osłabienie więzi rodzinnych i emocjonalnych, ucieczka rodziców przed wychowaniem dzieci, upadek autorytetu rodziców, malejące znaczenie ojca w rodzinie, silna autonomia członków rodziny, co nie sprzyja wspólnotowości itp. (za: Harwas-Napierała, 2003, s. 12; Doniec, 2006, s. 63; Tysza, 2002).

W kontekście niniejszych rozważań szczególnej uwagi wymaga ostatnie z wymienionych zjawisk. Rozpad rodzin wielopokoleniowych i dominacja nuklearnych prowadzi do pozbawienia całego spektrum doświadczeń pojawiających się w rodzinach szerszych, w których istnieje możliwość uczenia się wrażliwości na potrzeby osób starszych, jak również uczenia się od nestorów rodu doświadczeń istotnych dla rozwoju młodszego pokolenia (por. Leszczyńska-Rejchert, 2005, s. 36). Współcześnie poszukuje się wielokrotnie przyczyn zaburzeń w rozwoju dzieci w innych obszarach niż wychowanie, a to właśnie wychowanie w rodzinie, w decydującej mierze, decyduje o rozwoju (za: Harwas-Napierała, 2003, s. 21).

Badania dotyczące więzi i transmisji międzypokoleniowej są domeną psychologów i socjologów, ale ważne miejsce zajmują również w gerontologii społecznej (zob. Dzięgielewska, 2006; Małecka, 1992). Podkreśla się w nich rolę babć i dziadków w rozwoju wnuków, ale również i drugą zależność — wpływ obecności wnuków na życie (szczególnie emocjonalne) seniorów w rodzinie.

Rodzina, będąca źródłem wielu doświadczeń wszystkich jej pokoleń, łączy funkcję edukacyjną i socjalizacyjną, jak rozstrzyga ten dylemat J. Kargul (2001), uczy bowiem swoich członków w sposób celowy, poprzez naśladownictwo (patrz szerzej: Kargul, 2001, s. 51).

Można tym samym zadać pytanie o udział ludzi starszych w edukacji rodzinnej, czyli dociekać, czego współcześnie uczą ludzie starsi młodszych uczestników życia rodzinnego?

W styczniu 2001 roku Centrum Badania Opinii Społecznej zadało zbliżone pytanie dorosłym Polakom, bo brzmiało ono: Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom? (Raport CBOS, 2001).

Z uzyskanych wyników można wnioskować, że większość Polaków miała świadomość więzi łączących ich z babciami i dziadkami, ponieważ aż 59% uważało, że im coś zawdzięcza, 22% było odmiennego zdania, 16% nie знаło ich bądź nie pamiętało.

Do „zasług” babć i dziadków należały: zasady moralne, wiara religijna, poczucie, że jest się kochanym(a); cnoty takie jak: obowiązkowość, pracowitość, samodyscyplina, silna wola; ponadto miłość do ojczyzny, znajomość niektórych wydarzeń historycznych, opieka i wychowanie; praktyczne umiejętności — majsterkowanie; zainteresowania i hobby; mieszkanie, spadek, inne.

Interesujące okazało się to, że poczucie więzi z seniorami w rodzinie było większe w wypadku młodszych Polaków niż starszych, a nieomal powszechne u studentów i uczniów — 86%. Mimo deklarowanych więzi emocjonalnych młodzi badani dopiero na przedostatnim miejscu sytuowali rolę ludzi starszych w kształtowaniu postaw, uczeniu wartości młodego pokolenia. Ranking ten wyglądał następująco: na pierwszej pozycji środki masowego przekazu — 61,7%, rodzice dopiero na drugim miejscu — 46,7%, szkoła na miejscu trzecim — 26,7%, na czwartym ludzie starsi 18,3%, i na ostatnim Kościół — 8,3%.

Wynik ten kontrastował z powinnościami ludzi starszych względem młodych. Były nimi (zdaniem badanych): „uczyć wartości i prawdy, dobra” — 58,3%, „przekazywać wzorce, normy, wartości” — 55%, „obdarzać miłością” — 53,3%, „radzić jak żyć” — 50%, „dawać świadectwo o celowości życia” — 38,3%, „przekazywać wiedzę” — 31,7%, „uczyć wytrwałości” — 31,7%, „uczyć cierpliwości” — 30%, „uczyć pracy nad sobą” — 25%, „kształtować osobowość” — 23,3%, „wspomagać rozwój” — 20%.

Refleksja, która rodzi się po analizie wyników, jest taka, że młodzi ludzie raczej pozytywnie postrzegają osoby starsze, ale nie doceniają jednak ich roli w procesie kształtowania i wychowania ludzi młodych. Lektura i analiza badań z obszaru gerontologii społecznej, jak również tych publikowanych przez CBOS skłoniła mnie do zebrania zbliżonego materiału badawczego wśród 121 studentów pedagogiki (89 kobiet i 32 męż-

czyzn) II roku studiów niestacjonarnych (po odrzuceniu 15 wypowiedzi, które z różnych powodów nie zawierały odpowiedzi na wszystkie zadane pytania). Badani byli przede wszystkim młodymi dorosłymi, a tylko niewielki odsetek stanowili studenci, którzy wkroczyli już w okres średniej dorosłości. Odpowiedzi młodszych i starszych studentów nie różniły się w sposób zasadniczy od siebie, stąd nie zostały zróżnicowane.

Przeprowadzony sondaż oprócz możliwości zebrania opinii na zadany temat miał przede wszystkim wymiar poznawczy, refleksyjny i prowadził do autoedukacji, ponieważ skłaniał studentów do rozmowy z osobą starszą, a następnie do własnych przemyśleń na temat roli ludzi starszych w edukacji nieformalnej. Badania polegały na udzieleniu anonimowych, pisemnych wypowiedzi na trzy zadane przeze mnie pytania. Pierwsze dotyczyło rozmowy, którą studenci mieli przeprowadzić z osobą starszą na temat: czego w młodości (obecnie osoba starsza) nauczyła się we własnej rodzinie, w przekazie międzypokoleniowym od swoich rodziców, babć i dziadków? Drugie pytanie dotyczyło już bezpośrednio studenta i miało sprowokować go do zastanowienia się nad tym, czego on sam się nauczył od swoich babć i dziadków? Odpowiedź na trzecie pytanie miało dostarczyć wiedzy na temat bardziej ogólny, dotyczący tego, czego dziś ludzie młodzi mogą uczyć ludzi starszych?

Uzyskany materiał miał różną wartość poznawczą. Sporo wypowiedzi było bardzo rozbudowanych, podczas gdy inne tylko wymieniały poszczególne kategorie. Dopuszczone zostały do opracowania jakościowego i ilościowego te wypowiedzi, które — jak zaznaczyłam — dotyczyły wszystkich pytań.

W niniejszych rozważaniach zostanie wykorzystany fragment uzyskanych wyników, dotyczący pytania drugiego, czyli refleksji studentów na temat tego, czego nauczyli się od swoich babć i dziadków. Otrzymałe odpowiedzi można podzielić przynajmniej na dwie grupy. Pierwsza ze względu na częstotliwość występowania w wypowiedziach określonej kategorii. Druga — związana jest z obszarem, do którego dana wypowiedź może zostać przyporządkowana. Posługując się pierwszym kluczem, porządkującym, został opracowany ranking uzyskanych wyników.

Na pierwszym miejscu powtarzających się odpowiedzi znalazł się szacunek dla drugiego człowieka. 26 osób przypisywało swoim babciom i dziadkom to, że to właśnie oni nauczyli ich tej postawy wobec innych. Na drugim miejscu pojawiły się: szacunek dla pracy i pracowitość. Tej postawy i cnoty nauczyli się respondenci poprzez naśladownictwo oraz włączanie ich w prace domowe (kiedyś, jak komentowali to studenci, o wiele cięższe i trudniejsze), a tym samym pokazywali im ich wartość, jak również dostrzegli rangę pracy zawodowej. Trzecią pozycję w rankingu zajęły umiejętności niezbędne w codziennym życiu: pro-

wadzenie domu, gotowanie, sprzątanie, robienie zakupów, załatwianie zwyczajnych spraw w urzędach itp. 18 osób uznało za „zasługę” babć i dziadków wyposażenie ich w repertuar pozytywnych emocji oraz tyle samo (18 osób) — w chęć niesienia pomocy drugiemu człowiekowi. Jak się okazało, uczenie miłości, przyjaźni, ciepła wielokrotnie przypadało właśnie seniorom w rodzinie, ponieważ rodzice nie mieli tyle czasu i cierpliwości co oni. Postawa gotowości pomagania była natomiast dość często wynikiem obserwacji czynionych przez młodych ludzi i dotyczyła sytuacji, w których starsi członkowie rodzin pomagali sobie wzajemnie w trudnych chwilach.

Przykład starszych członków rodziny nauczył młodych ludzi także, jak rozwiązywać codzienne problemy, jak radzić sobie z trudnościami, których na co dzień, zdaniem studentów, ludzie starsi kiedyś mieli zdecydowanie więcej, bo i życie było trudniejsze. Dbalność o wiarę, przekonania religijne, uczestnictwo w życiu religijnym też przypadły w udziale babciom i dziadkom (tak uznało 15 osób). Starsi ludzie od zawsze potrafili uczyć szacunku do innych starszych i tego też — jak wynika z przeprowadzonych badań — nauczyli 12 osób. „Gdy rozmawiasz ze starszym, wyjmij ręce z kieszeni, uklon się, itd. ...”, „na ulicy kłaniaj się każdej starszej osobie” (wypowiedzi studentek). Seniorzy w rodzinie przyczynili się również do rozwoju zainteresowań i hobby swoich wnuków oraz nauczyli ich majsterkowania. Tak odpowiedziało 12 osób. Respondenci (po 10 osób) za ważny uznali też udział osób starszych w rodzinie w przekazaniu im: hierarchii wartości (a w tym uznania, że rodzina jest najważniejsza), przekonania o wartości małżeństwa i konieczności dbania o jego powodzenie, korzeni własnej rodziny i określaniu ich tożsamości, kultury osobistej i grzeczności, również tego, że trzeba siebie samego szanować. Jedna z respondentek uznała wręcz: „to, kim dzisiaj jestem, zawdzięczam mojej babci, bo to właśnie ona nauczyła mnie wszystkiego. Cały mój charakter i osobowość zawdzięczam też jej”.

Dom rodzinny z udziałem seniorów nauczył młodych ludzi bycia gospodarnymi i zapobiegliwymi (umiejętność przygotowania przetworów na zimę i umiejętność gospodarowania domowym budżetem). 8 osób uznało, że historia Polski, którą znają, to zasługa ich babć i dziadków, podobnie jak tradycja rodzinna, regionalna czy narodowa. Zbliżone miejsce zajął patriotyzm. Po kilka odpowiedzi dotyczyło: szacunku do rodziców, umiejętności rozmawiania z innymi, wytrwałości, cierpliwości, odpowiedzialności, znajomości naturalnej medycyny, poczucia wolności, bezpieczeństwa, dystansu i opanowania w trudnych sprawach.

Babcia i dziadek w rodzinie to również „skarbnica” bajek, legend i piosenek, których nauczyli swoich wnuków.

Interesujące wydaje się również przekazanie przez osoby starsze młodym ludziom wielu prawd o życiu, które wynikają z ich bogatych do-

świadczeń i życiowej mądrości. Do najczęściej przywoływanych należały: ważne jest, być a nie mieć; nie wolno się poddawać, niepowodzenia mijają; trzeba dostosować się do zmian, nie wolno rozmieniać się na drobne; praca daje pozycję społeczną; trzeba w siebie wierzyć, liczyć wyłącznie na siebie; trzeba posiłki przygotowywać w domu, a nie kupować gotowe, trzeba dbać o środowisko; warto spokojnie, bez pośpiechu, cieszyć się każdą chwilą.

Kwintesencją obszarów praktycznej wiedzy, kompetencji, emocji, którymi obdarowali za sprawą edukacji nieformalnej badanych ich bliscy seniorzy, może być jedna z wypowiedzi respondentek: „To babcia nauczyła mnie wiązać buty w przedszkolu, przyszywać guziki, robić »serduszkowe« ciastka, czy maślane kruszynki na pyszny placek drożdżowy. To ona pokazała mi, jak się prasuje, wiesza pranie, magluje i robi makaron. To dziadkowie przekazują nam fragmenty swojego doświadczenia życiowego, wiedzę na temat historii rodziny”. Podobnie druga badana złożyła następującą deklarację: „Babcia nauczyła mnie wszystkiego, w domu były 4 kobiety: moja mama, babcia, ciocia i ja. Pokazała mi, jak radzić sobie z brakiem pieniędzy, zbierać makulaturę i złom, wykonywać prace sezonowe”.

Uczenie się badanych w ich rodzinach, z udziałem nieformalnych nauczycieli — babć i dziadków, można widzieć też w trzech obszarach kompetencji, które — jak uznają A. Brzezińska i P. Wiliński — są niezbędne do prawidłowego funkcjonowania osobistego i społecznego. Są to kompetencje: osobiste, interpersonalno-organizacyjne i realizacyjne (Brzezińska, Wiliński, 1998).

Pierwszy z obszarów kompetencji daje szansę na jakościowo dobre życie. Człowiek wyposażony w kompetencje osobiste potrafi być elastyczny i umie rozwiązywać codzienne problemy. Drugi zakres kompetencji związany jest z jakością społecznego funkcjonowania człowieka. Wyposażony w takie kompetencje potrafi nawiązywać i utrzymywać satysfakcjonujące relacje z innymi, pracować w grupach i żyć w związkach. Trzeci — sprawdza się do repertuaru umiejętności i sprawności oraz technik działania, które są przydatne w różnych sytuacjach, a dają człowiekowi kontrolę nad tym, co i jak robi.

Z uzyskanych w badaniach wypowiedzi wynika, że seniorzy w rodzinach dość często uczyli kompetencji osobistych młodych ludzi, które dziś dają im poczucie pewności siebie, umiejętność radzenia sobie w skomplikowanych sytuacjach życiowych czy wreszcie dzięki ukształtowanemu systemowi wartości i postawom, pozwalają czerpać satysfakcję z życia. Nie brakowało też w edukacji domowej uczenia i ćwiczenia kompetencji interpersonalnych, czego dowodem w uzyskanym rankingu była deklarowana, wysoka lokata postawy gotowości niesienia pomocy innym i prze-

konanie o randze życia w rodzinie czy z innymi ludźmi. Respondenci dobrze wyposażeni zostali przez babcie i dziadków też i w ostatni rodzaj kompetencji, bez których nie sposób byłoby im w dorosłym życiu funkcjonować. Seniorzy nauczyli ich, jak radzić sobie z domowym gospodarstwem, jak być zapobiegliwymi i przewidującymi, pokazali im, jak planować i wykonywać sprawnie wiele codziennych domowych czynności.

Zakończenie

Uczenie się ludzi dorosłych to proces całościowy i przebiegający w szerokiej przestrzeni ich życia. Współcześnie ludzie starsi coraz częściej przejawiają aspiracje edukacyjne, czego dowodem jest rozwijający się prężnie ruch uniwersytetów trzeciego wieku. Oprócz tego rodzaju pozaformalnej edukacji seniorów ludzie starsi zajmują też (wręcz podwójne) miejsce, w edukacji nieformalnej. Z jednej bowiem strony czasy zmian wymuszają na nich konieczność ciągłego uczenia się, z drugiej — mimo słabnącej roli ludzi starszych w przekazie międzypokoleniowym, w rodzinach, w osobistych kontaktach opartych na bliskich pozytywnych emocjach, ludzie starsi występują nadal w roli nieformalnych nauczycieli. Często jednak ludzie młodzi nie uświadamiają sobie, jak silny wpływ na nich mieli, czy mają, nie tylko ich rodzice, ale też ich dziadkowie. Przykładem tego może być wypowiedź jednej z osób biorących udział w badaniach: „Dopiero to zadanie uświadomiło mi, jak wiele uczy edukacja, której nie widać, a jakie ma konsekwencje w życiu”.

Z przeprowadzonych analiz nie wynika jednoznacznie, że współczesność charakteryzuje się kulturą prefiguratywną, czyli taką, w której — jak przewidywała M. Mead — nastąpił silny rozłam międzypokoleniowy, niemniej jednak coraz częściej to właśnie starsi uczą się od młodszych. Uzyskane wyniki badań służą w tym miejscu jedynie jako ilustracja omawianego problemu. Analizując bowiem wpływ wychowawczy i socjalizacyjny seniorów w rodzinie, trzeba uwzględnić, tak jak to proponuje R. Doniec, szereg czynników wewnątrzrodzinnych takich jak: jakość relacji międzypokoleniowych i więzi rodzinnych, specyfikę transmisji międzypokoleniowych (rodzaj przekazywanych wartości, wzory kulturowe, mechanizmy wartościowania), stopień przystosowania rodziny do zachodzących w społeczeństwie zmian, system komunikacji, style wychowania w rodzinie, specyfikę osobowości członków rodziny itp. (Doniec, 2006, s. 67). Repertuar tych uwarunkowań socjalizacyjnych wewnątrz rodzi-

ny będzie prowokował silniejszy bądź słabszy wpływ babć i dziadków na swoje wnuki.

Nie ulega jednak wątpliwości, iż brak udziału osób starszych w edukacji wewnątrzrodzinnej może powodować zubożenie doświadczeń młodego człowieka i pomniejszać jego kapitał kulturowy. Ludzie starsi bowiem tworzą zawsze świat, którego w takim wymiarze, w jakim oni żyli, już drugi raz nie będzie. Ich odejście spowoduje nieodwracalne wyjście z niego. Zachowanie go choć w części możliwe jest jedynie w przekazie międzypokoleniowym. Tradycja, obyczaje, normy, postawy, tożsamość czy wreszcie kompetencje niezbędne do prawidłowego osobistego i społecznego funkcjonowania przekazywane są głównie w rodzinie, a ich nieformalnymi nauczycielami są nadal często babcie i dziadkowie. Świat, w którym wiruje koło narodzin i śmierci, pozwala na przekaz międzypokoleniowy, a ten jest niezwykle ważny w budowaniu kapitału społecznego każdego człowieka.

Bibliografia

- Aleksander T., 1996: *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*. W: *Wprowadzenie do andragogiki*. Red. T. Wujek. Warszawa.
- Brzezińska A., Wiliński P., 1998: *Wspomaganie rozwoju człowieka*. „Rocznik Andragogiczny” 1995/1996.
- Co zawdzięczamy swoim babciom i dziadkom? — Raport, styczeń 2001, CBOS.
- Czerniawska O., 2003: *Permanentna edukacja jako zadanie starości w XXI wieku*. „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
- Demetrio D., 1998: *Zabawa na tle życia. Zabawa autobiograficzna w edukacji dorosłych*. Tłum. A. Skolimowska. Kraków.
- Demetrio D., 2000: *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Przekł. A. Skolimowska. Kraków.
- Demetrio D., 2006: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika*. T. 3. *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Red. B. Śliwerski. Gdańsk.
- Doniec R., 2006: *Společno-kulturowe uwarunkowania socjalizacji w środowisku rodzinnym w kontekście przemian rodziny w Polsce*. W: *Terapeutyczne i praktyczne aspekty edukacji kulturalnej oraz oświaty dorosłych*. Red. T. Aleksander. Kraków.
- Dzięgielewska M., 2006: *Człowiek stary a rodzina*. W: B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska: *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa.
- Harwas-Napierała B., 2003: *Zmiany w funkcjonowaniu rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju rodziców*. W: *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*. Red. B. Harwas-Napierała. Poznań.
- Kargul J., 2001: *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całonocnej*. Wrocław.
- Leszczyńska-Rejchert A., 2005: *Człowiek starszy i jego wspomaganie — w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn.

- Malewski M., 1998: *Andragogika — dyscyplina bez przedmiotu badań*. „Rocznik Andragogiczny” 1995/1996.
- Malewski M., 2000: *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*. „Teraźniejszość — Człowiek — Edukacja”, nr 1 (9).
- Malewski M., 2002: *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*. W: *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*. Red. E. Malewska, B. Śliwerski. Kraków.
- Małecka B., 1992: *Dziadowność jako problem starości*. W: *Refleksje nad starością — aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne*. Red. M. Dziegielewska. Łódź.
- Mead M., 1978: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa.
- Neczaj-Świdorska R., 2004: *Uczenie się jako jedno z życiowych wyzwań współczesnego człowieka*. „E-mentor”, nr 5.
- Niewiadomski Ch., 2002: *Narracja i kształcenie*. W: *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Red. E. Dubas, O. Czerniawska. Warszawa.
- Niezabitowski M., 2007: *Ludzie starsi w perspektywie socjologicznej. Problemy uczestnictwa społecznego*. Katowice.
- Non-formal education*. In: *The encyclopedia of informal education*. Dostępne w Internecie: <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm> [data dostępu: 17.07.2009].
- Rostowska T., 1991: *Rozwojowe aspekty transmisji międzypokoleniowej w rodzinie*. W: *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*. Red. Z. Tyszka. Poznań.
- Synak B., 1999: *Ludzie starzy*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 2. Warszawa.
- Tokarz B., red., 2005: *Stop dyskryminacji ze względu na wiek*. Warszawa.
- Tyszka Z., 2002: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań.