

**Aktywna
biografia
w przestrzeni
społecznej**



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wydawnictwo współfinansowane przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Książka „**Aktywna biografia w przestrzeni społecznej**” stanowi kolejną publikację (nr 7) serii wydawniczej Laboratorium Innowacji Społecznej

Teksty i opracowania:

Marcin Boryczko
Dorota Jaworska
Rafał Krenz
Danuta Lalak
Aneta Ostaszewska
Bohdan Skrzypczak

Redakcja serii: Rafał Krenz

Konsultacja projektowa: Bartosz Bakun

Recenzja: prof. dr hab. Leszek Korporowicz

Korekta: Anna Ciemińska

Opracowanie graficzne: Paweł Makowski

Nakład 200 egz.

Druk: DRUKARNIA NORMEX

ISBN 83-918507-2-2

Realizator projektu:

Stowarzyszenie Eko-Inicjatywa
ul. Miłosna 1, 82-500 Kwidzyn
sekretariat@ekokwidzyn.pl

Partnerzy projektu:

Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL
Powiatowy Urząd Pracy w Kwidzynie
CECH Rzemiosł Różnych w Kwidzynie



Centrum Wspierania
Aktywności Lokalnej



Spis treści

Danuta Lalak *Wstęp* — 5

Część pierwsza – *Badania biograficzne i analiza narracji w kontekście zmiany indywidualnej i społecznej*

Danuta Lalak *Badania biograficzne – standardy wiarygodności oraz walory edukacyjno-rozwojowe* — 13

Aneta Ostaszewska *Wybrane tropy interpretacyjne pojęcia doświadczenia w badaniach feministycznych. Wprowadzenie do problematyki* — 29

Część druga – *Biografia w przestrzeni społecznej – kontekst pracy środowiskowej*

Marcin Boryczko *Od analizy potoczności do organizowania działania kolektywnego – o teoretycznych założeniach krytycznej animacji społecznej* — 49

Rafał Krenz, Bohdan Skrzypczak *Potencjał edukacji dyskursywnej – emancypacyjne i narracyjne źródła strategii pedagogicznej interwencji* — 63

Część trzecia – *Proces zmiany życiowej na przykładzie doświadczeń biograficznych kobiet*

Dorota Jaworska *Transformacje narracji indywidualnych i zbiorowych w projekcie Akademia EKO-logicznego Rozwoju* — 97

Aneta Ostaszewska (oprac.) *Miejsce, w którym jesteś. Wywiady z realizatorkami projektu Akademia EKO-logicznego Rozwoju* — 121

Informacja o autorach — 133



Wstęp

Konstruowanie biografii staje się rodzajem praktyk społecznych, tym samym otwiera nowe perspektywy dyskursu w humanistyce i naukach społecznych. W sposób szczególny oraz niezwykle inspirujący nurt ten zaistniał w pedagogice społecznej. Centralne miejsce w tym myśleniu zajmuje pojęcie biograficzności, rozumianej jako *zdolność człowieka do projektowania swego życia w zależności od sytuacji, w jakiej się znajduje, zawsze na nowo, gdy opowiada swoją historię życia* (Lalak w niniejszym tomie). Biograficzność to specyficzny rodzaj uwikłania człowieka w zmieniającym się świecie, nowa perspektywa epistemologiczna, oparta na uaktywnieniu wewnętrznych procesów uczenia się i kształtowania. To refleksyjny sposób bycia-w-świecie¹. Ład społeczny staje się ładem negocjowanym z samym sobą, w procesach budzenia świadomości grupowej, a punktów oparcia dostarcza nie tylko świat otaczający, lecz nade wszystko własne doświadczenia biograficzne. Zatem to procesy interpretacyjne przyjmują charakter specyficznej pracy biograficznej. Te procesy są możliwe dzięki narracji, a właściwie autonarracji, czyli opowieści i refleksji nad sobą i swoim doświadczeniem. Tożsamość współczesnego człowieka ma charakter narracyjny (*homo narrativus*), nie jest dana raz na zawsze i nie jest efektem oddziaływania wpływów zewnętrznych, nie może zatem być opisana substancjonalnie. Wyłania się w procesie rozumienia siebie i innych, analizowania sytuacji i zmieniających się układów otaczającego świata. Cały ten proces ma charakter ciągły, historyczny, wyznaczony ścieżką życia. Na każdym jego etapie człowiek ma możliwość podjęcia pracy biograficznej dzięki swoim narracyjnym zdolnościom oraz umiejętności ich refleksyjnej interpretacji.

Pytania centralne, jakie stawiają autorzy tej książki, można sformułować następująco: w jaki sposób można uaktywnić pracę biograficzną? Jak przebiega ten proces?

Warto zauważyć, że klasyczna pedagogika, a zwłaszcza jej nurty ukierunkowane na edukację, akcentowały uczenie się i rozwój jako proces sformalizowany, znormalizowany, stymulowany bodźcami zewnętrznymi. Dostrzegano i opisywano różnice indywidualne, ale nie wpływało to zasadniczo na rozłożenie punktów ciężkości, bo zwykle dało się je zgeneralizować do kilku podstawowych parametrów (zmiennych) – iloraz inteligencji (początkowo zawężony do sprawności czysto intelektualnych, obecnie model inteligencji wielorakiej, obejmującej kompetencje społeczne i emocjonalne), czynniki środowiskowe (te potencjalnie korzystne i dewiacyjne), podstawowe parametry zdrowia psychofizycznego. W tych kategoriach dawało się opisać życie ludzkie jako element oddziaływań podstawowych czynników o charakterze endo- i egzogennym. Tylko od czasu do czasu pojawiały się pęknięcia, zaburzające ten kierunek myślenia. Bo oto okazywało się, że mimo skrajnie niesprzyjających warunków, niektóre osoby rozwijały się prawidłowo, odnosiły życiowe sukcesy. Psychologowie mówią o czynnikach uodporniających, *resilience*. Kryje się

¹ *In-der-Welt-sein* – heideggerowska formuła stylistyczna o dużej nośności teoretycznej. Wyraża opozycyjną do tradycyjnego przedmiotowo-podmiotowego porządku świata, ontologię człowieka. Człowiek nie jest bytem o określonych właściwościach, a jego relacje ze światem nie mają charakteru przedmiotowo (to, co mnie otacza) – podmiotowego (to co przynależy do mnie i daje się wyabstrahować za pomocą zaimka Ja, niem. *Ich, selbst*). Jej rysem jest rozpóścieranie się w czasie i bezustanna ewolucja, niekończąca się zmiana. Tym samym nie sposób przypisać człowiekowi stałych (substancjonalnych) właściwości. M. Heidegger, *Bycie i czas*. Część I, rozdział II, przeł. B. Baran, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 74-88.

pod nim odporność i, co najważniejsze, dobre funkcjonowanie. Nie udało się do tej pory opisać tego zjawiska w sposób satysfakcjonujący badaczy. To pole otwiera się przed badaczami biografii i jej unikatowych źródeł – narracji biograficznych. Zadaniem badawczym staje się nie tyle opis samego mechanizmu „uodpornienia”, co sposoby budowania odporności życiowej i procesy edukacji biograficznej, umożliwiające radzenie sobie przez osoby podlegające wykluczeniu oraz samowykluczające się.

Źródeł wiedzy o człowieku i świecie go otaczającym próżno upatrywać w obiektywnych warunkach życia. Dokonało się wyraziste przejście od społecznej determinacji rozwoju ludzkiego do silnie zindywidualizowanego charakteru życia społecznego, aby móc powracać do uświadomionych form życia wspólnotowego. To zindywidualizowane środowisko życia, a nie zobiektywizowane społeczeństwo, wyznacza główne punkty interpretacyjne przedłożonego Czytelnikowi opracowania.

Trzy części definiują jego zawartość. Część pierwsza została zatytułowana „Badania biograficzne i analiza narracji w kontekście zmiany indywidualnej i społecznej”. Składają się na nią dwa opracowania, których ideą przewodnią jest wskazanie podstaw teoretycznych, źródeł oraz sposobów tworzenia wiedzy i kreowania praktyki badawczej w paradygmacie biograficznym. Chodzi przy tym o taki rodzaj praktyki badawczej, która pozwala uchwycić procesy zmiany indywidualnej, uwzględnić jej kontekst środowiskowy oraz poddać refleksji teoretycznej. O metodzie biograficznej i jej walorach utylitarnych traktuje tekst zatytułowany *Badania biograficzne – standardy wiarygodności oraz walory edukacyjno-rozwojowe*. Badania biograficzne nie spełniają klasycznych standardów badań naukowych zdefiniowanych w scjentyistycznym (pozytywistycznym) nurcie nauk społecznych. Wymaga to wypracowywania kryteriów ich empirycznej wiarygodności. Tym kwestiom jest w znaczym stopniu poświęcony ten tekst. Opracowanie zawiera charakterystykę zasad i procedur badawczych, służących naukowemu uprawomocnieniu badań biograficznych. Jednym z takich fenomenów jest autentyczność i wiarygodność zarówno badacza, jak i badanego, a także wszelkich materiałów biograficznych zgromadzonych w procesie badawczym. Doświadczenia biograficzne wszystkich uczestników w tym procesie często się przenikają i mają charakter niepowtarzalnych fenomenów. Autentyczność doświadczenia zastępuje pojęcie prawdy w tradycyjnym rozumieniu, gdzie potwierdzenia faktów oczekuje się w rzeczywistości istniejącej poza obiektem i procesem badania. Kolejnym fenomenem jest refleksyjność badacza – badacz świadomy interpretacyjnego wpływu na badaną rzeczywistość dokonuje wglądu w swoje doświadczenie. Uwzględniając dążenie do zachowania reguł metodologicznej poprawności, stosuje się techniki triangulacyjne – poszukiwanie zgodności między różnymi źródłami i perspektywami. W badaniach biograficznych warto zadbać również o ich reprezentatywność teoretyczną, np. odkrywanie różnorodności, poszukiwanie przypadków skrajnych itp. Reprezentatywność materiałów biograficznych wyraża się w postrzeganiu ich jako źródła hipotez, typologii i teorii naukowych, w miejsce definiowania, przykładowo – częstotliwości występowania interesujących badacza zjawisk. Najbardziej wyrazistym standardem wiarygodności badań biograficznych jest przejrzystość warsztatu badawczego, polegająca na dokumentowaniu kroków badawczych, troska o przejrzystość analizy zebranego materiału. Sprawdzone rozwiązania podsuwa badaczowi metodologia teorii ugruntowanej. Badania biograficzne opierają się zatem procesom unifikacji metodologicznej. Wiarygodność uzyskanych rezultatów wzmacniają również procedury metamedologiczne możliwe do stosowania w badaniach o różnorodnej orientacji paradygmatycznej i epistemologicznej, takie jak refleksyjność, intuicjonizm, abdukcja.

Ważnym aspektem tego opracowania jest przedstawienie metody biograficznej nie tylko w kontekście metodologicznym, czyli naukowo-warsztatowym, lecz odniesienie do praktyki działania o charakterze edukacyjno-rozwojowym. To jest ten obszar, w którym nauka rozumiana tradycyjnie musi zmierzyć się z wyzwaniem współczesności, mającej charakter procesualny, indywidualizowany, dialogiczny. Kiedy to prawda o świecie ma coraz częściej wymiar indywidualnego doświadczenia. Staje się zatem jednorazową lekcją, albo tylko wskazówką, epifanią... Czy możliwą jednak do pominięcia w procesie analizy, w imię metodologicznego rygoryzmu – jeśli w refleksji auto/biograficznej urasta do rangi znaczącego fenomenu? Jak opisywać te doświadczenia, jak analizować narracje, jak nadawać im kształt doświadczenia biograficznego...?

Z próbą odpowiedzi na to złożone pytanie mierzy się tekst zatytułowany *Wybrane tropy interpretacyjne pojęcia doświadczenia w badaniach feministycznych. Wprowadzenie do problematyki*. Autorka tekstu przyjmuje perspektywę feministyczną i traktuje ją jako rodzaj orientacji naukowej. Ideę powstania tekstu wyprowadziła z refleksji nad doświadczeniem, zainspirowana pracą Anny Wyki *Badacz społeczny wobec doświadczenia* (1993). Idea ta sprowadza się do pytania, czy mówienie o czymś, co się wydarzyło, co przeżyliśmy (potoczne rozumienie pojęcia „doświadczenie”) ma jakiś sens poznawczy, możliwy do wykorzystania w badaniach naukowych? Wiadomo, że doświadczenie jest wykorzystywane w różnych dziedzinach sztuk praktycznych – reportaży, materiały śledcze (kryminalistyka), dokument, pamiętnik, dziennik, ale czy próba przyjrzenia się zaledwie kilku tropom interpretacyjnym doświadczenia może być przydatna w badaniach biograficznonarracyjnych? Pytanie to postawiła Autorka, a Czytelnik zmierzy się z odpowiedzią. Tekst otwiera pole do refleksji. Pojawia się pytanie, czym jest „doświadczenie” dla badacza – *wiedzą wyniesioną wprost z rzeczywistych wydarzeń, pojęciem – konstrukcją językową, a może skutkiem/produktem ludzkiego uwikłania w procesy historyczne, polityczne i kulturowe; jak badaczki definiują doświadczenie oraz w jaki sposób ta kategoria zaistniała dla nich; wreszcie jak doświadczenie (auto)biograficzne może być dekonstruowane?* (Ostaszewska w niniejszym tomie). Poddany analizie został, istotny z perspektywy badań biograficznych, zwrot ku perspektywie badacza/ki. Odwołując się do tekstu Anny Wyki, Autorka określa go jako *przemianę świadomości badacza/ki w podmiot doświadczający, umiejscowiony wewnątrz procesu badawczego* oraz dostrzega wpływ tej perspektywy na empiryczną postawę badacza. Pytania to wszak fundamentalne, stanowią więc inspirację do dalszych refleksji nad podmiotowością w procesie badawczym. Badanie przez doświadczenie w tym rozumieniu opiera się na idei twórczego myślenia wszystkich podmiotów zaangażowanych w tym procesie, nastawionych na dialog i współpracę. Badacz przynależy integralnie do procesu – jest refleksyjny oraz zaangażowany, prowokuje proces zmiany, ale sam również się zmienia. Źródłami poznawczymi są refleksja oraz zaangażowanie, a budowanie wiedzy dokonuje się poprzez refleksję, wgląd oraz poznanie intuicyjne z uwzględnieniem reakcji emocjonalno-cielesnych.

Ideą przewodnią tekstu jest różnorodność doświadczeń, również w wymiarze emocjonalnym, co rzadko było podejmowane w naukach społecznych poza psychologią. Przywołana została Kirsten Hastrup, która usytuowała siebie w procesie badawczym, a następnie stała się (w procesie zaprzeczenia antropologii w wymiarze naukowym) podmiotem wydarzenia artystycznego, wystąpiła w zupełnie nowej dla siebie roli jako bohaterka sztuki pt. *Talabot*. Zatem Hastrup opowiedziała swoją historię badacza w dwóch wymiarach – badawczym i osobistym oraz trzecim – performatywnym. Pytanie, który z dwóch pierwszych był donioślejszy, skoro ten drugi stał się tematem sztuki?

Druga część opracowania nosi tytuł „Biografia w przestrzeni społecznej – kontekst pracy środowiskowej”. Jej teoretycznym wątkiem wiodącym jest refleksyjna praktyka. Tekst zatytułowany *Od analizy potoczności do organizowania działania kolektywnego – o teoretycznych założeniach krytycznej animacji społecznej* odwołuje się do idei sprawiedliwości społecznej, która została zaprzepaszczone w wyniku strukturalnych przeobrażeń społeczeństw postindustrialnych. Doprowadziły one do odebrania podmiotowości społecznościom lokalnym. Państwo jest dysponentem instrumentów zmiany (*de facto* działań naprawczych skoncentrowanych na symptomach, a nie przyczynach zjawisk patologicznych), jednym z nich jest adaptacyjna wersja animacji społecznej. *Działacz na rzecz społeczności staje się menedżerem problemów społecznych* (Boryczko w niniejszym tomie). Krytyczna animacja społeczna przewartościowuje ten sposób myślenia. Podejście krytyczne nie dąży do eliminacji symptomów społecznych, ale zakłada docieranie i usuwanie przyczyn problemów społecznych. Wymaga to przeobrażeń paradygmatu działania w społeczności lokalnej w kierunku *radykalnej praktyki* o charakterze transformacyjnym. *Przyjmuje się założenie, że przyczyny nierówności i problemów społecznych tkwią w strukturach i procesach społecznych, a nie tylko w indywidualnej czy lokalnej patologii.*

Krytyczna animacja społeczna powraca do źródeł idei demokracji, dążąc do partycypacji i zaangażowania obywateli w sprawy publiczne. Jak to się ma do praktyki działania społecznego? W tekście przywołane zostały koncepcje filozoficzne Antonia Gramsciego i Paola Freirego, których wiążącym wątkiem jest przekonanie o istotnym znaczeniu biografii i codziennych doświadczeń członków społeczności w procesie uruchamiania działań naprawczych. Doświadczenie biograficzne człowieka odnosi się do szerszych kontekstów społecznych (struktur) i umiejętności spojrzenia na własną sytuację z uwzględnieniem tego kontekstu. Nosi to znamiona procesu samopoznania o cechach kolektywnych – dzieje się w konkretnej sytuacji lokalnej i poddani mu są liczni uczestnicy na tych samych prawach. Narracje osobiste stają się początkiem zmiany i umożliwiają stawianie diagnoz, a w konsekwencji prowadzą do kolektywnego działania. Działanie to nie ma charakteru dobrych praktyk, które jedynie łagodzą problemy społeczne (działają na ich symptomy). Działanie animacyjne zgodnie z teorią krytyczną ma charakter transformacyjny, dociera do źródeł niesprawiedliwości społecznej.

Drugi z rozdziałów zawarty w tej części monografii, pt. *Potencjał edukacji dyskursywnej – emancypacyjne i narracyjne źródła strategii pedagogicznej interwencji*, odnosi się już bezpośrednio do praktyki działania społecznego i jak piszą autorzy stanowi „spotkanie odmiennych punktów oglądu: pierwszy obserwujący, jak przed-założenia i teoretyczne konteksty „pracują” w rzeczywistości społecznej, drugi uczestniczący – zanurzony w bezpośrednich systemowych działaniach społeczno-edukacyjnych”. Termin „edukacja dyskursywna” jaki pojawia się w tekście odwołuje się do potencjału zawartego w konfrontowaniu narracji biograficznych uczestniczek projektu oraz dyskursu rynku pracy zainicjowanego w projekcie Akademia EKO-logicznego Rozwoju finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Pierwszy podrozdział dotyczy kontekstu systemowego projektu (narracja systemowa/projektowa), drugi jest krytyczną analizą systemowych interwencji (dyskurs krytyczny), w trzecim przedstawiono teoretyczne inspiracje, ważne w konstruowaniu tak rozumianej pedagogicznej interwencji w zestawieniu z narracjami uczestniczek projektu (dyskurs społecznej podmiotowości), zamykający czwarty podrozdział określa wstępne założenia i ramy pojęciowe edukacji dyskursywnej. Autorzy odnajdują w zrealizowanej interwencji pedagogicznej wyzwanie

do skonstruowania na nowo podmiotowości uczestniczek jako „zadanie do zrobienia” i proces odnalezienia się zarazem w przestrzeni społeczno-instytucjonalnej z której zostały wykluczone.

Trzecia część pracy – „Proces zmiany życiowej na przykładzie doświadczeń biograficznych kobiet” została poświęcona zmianie biograficznej – i tutaj dokonuje się konceptualizacja pojęcia „aktywnej biografii”. Oparta została ona na rezultatach badań biograficznych, udokumentowanych narracjami uczestniczek i realizatorek projektu badawczego. Tekst zatytułowany „Transformacje narracji indywidualnych i zbiorowych w projekcie „Akademia EKO-logicznego Rozwoju” składa się z trzech integralnych części. Pierwsza ma charakter diagnozy i zgodnie z założeniami badania została oparta na życiowych doświadczeniach kobiet wiejskich w wieku ponad 50 lat, mieszkających we wsiach powiatu sztumskiego i kwidzyńskiego. Analizy narracji biograficznych dokonano z wykorzystaniem koncepcji trajektorii. W części drugiej dokonano opisu planowanych zmian, trzecia natomiast jest analizą zmiany biograficznej, dokumentuje pracę z trajektorią, a w konsekwencji transformacje narracji indywidualnych i zbiorowych. Pozwala odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób uczestniczki badania poradziły sobie z trajektorią wykluczenia? Było to możliwe dzięki transformacji indywidualnych i zbiorowych narracji, co zostało przeanalizowane na kilku poziomach – indywidualnym, grupowym, społecznościowym.

W efekcie przeprowadzonych badań dokonała się także zmiana instytucjonalna, pozwalająca inaczej spojrzeć na problemy i potrzeby tej kategorii osób wykluczonych. Rzecz bowiem w tym, że tradycyjne podejście aktywizacji zawodowej zakłada przede wszystkim wyposażenie bezrobotnych w kwalifikacje zawodowe. Przeprowadzone badania aktywizujące opierały się na komponentach psychologicznych, grupowych i społecznościowych. Udało się wzbudzić zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną motywację do działania, wzmocnić poczucie bezpieczeństwa, zogniskować działania wspierające w naturalnym otoczeniu badanych. Lektura tego tekstu pozwala zrozumieć proces edukacji, który choć zainicjowany instytucjonalnie, staje się procesem samoedukacji, samorozwoju, uaktywnia pracę biograficzną i prowadzi do zmiany życiowej.

Ostatni tekst w całym opracowaniu, a zarazem dopełniający jego część trzecią, jest charakterystyką biograficznych doświadczeń realizatorów projektu – *„Miejsce, w którym jesteś”*. Wywiady z realizatorkami projektu *Akademia EKO-logicznego Rozwoju*. Jego zamierzeniem było ukazanie perspektywy osób na co dzień współtworzących i prowadzących pracę środowiskową, dzięki którym możliwe jest prowadzenie badań naukowych i pracy środowiskowej oraz realizacja projektów społecznych. Perspektywa praktyków jest istotnym komponentem tego typu przedsięwzięć naukowych, które opierają się na inicjowaniu zmiany społecznej (badania aktywizujące).

Dzięki tym badaniom udało się wyartykułować ważną tezę epistemologiczną w badaniach biograficznych o charakterze interaktywnym – nie tylko osoby badane, nie tylko środowisko społeczne, ale też sam badacz i realizatorzy projektu – przed badaniem, w trakcie badania i po badaniu dysponują innym potencjałem biograficznym. Dotyczy to również badaczy *ex post* oraz wszelkich analiz wtórnych, bo ten rodzaj praktyk badawczych nie pozwala pozostać obojętnym.

Danuta Lalak

Część pierwsza

***Badania biograficzne i analiza
narracji w kontekście zmiany
indywidualnej i społecznej***

Badania biograficzne – standardy wiarygodności oraz walory edukacyjno-rozwojowe

Jeśli ludzie określają pewne sytuacje jako rzeczywiste, stają się one rzeczywiste w swoich konsekwencjach (W I. Thomas).

Powszechnie obowiązujące kryteria naukowości, określające sposoby pozyskiwania rzetelnej wiedzy naukowej, zostały ukształtowane już w czasach Galileusza i Kopernika, czyli na długo przed oświeceniowym i pozytywistycznym nurtem rozwoju nauk przyrodniczych i społecznych. Najważniejsze postulaty naukowości niełatwo zastosować do badań biograficznych, związanych najsilniej z nurtem socjologii humanistycznej.

Uprawianie nauki opiera się na metodzie. Metoda to sposób postępowania możliwy do wielokrotnego stosowania. Charakteryzuje się znaczną uniwersalnością, powtarzalnością i niezależnością od badacza. Postulat uniwersalności jest jednym z ważnych postulatów naukowych i odnosi się nie tylko do zastosowania metody, lecz również zakresu empirycznej stosowalności teorii naukowej.

W metodologii odróżnia się kontekst odkrycia i kontekst uzasadnienia. Kontekst odkrycia, jak twierdzą zgodnie przedstawiciele różnych dziedzin nauki, ma związek z intuicją (Bergson, 2012), a czasem nawet przypadkowością (fenomen wanny i Archimedes, jabłka i Newtona). Uzasadnienie natomiast opiera się na intersubiektywnych regułach postępowania metodologicznego, właściwych danej dyscyplinie. Cały ciężar metodologicznej poprawności spoczywa zatem na uzasadnieniu, a w konsekwencji na aplikacyjnym potencjale pozyskanej wiedzy.

1. Przesunięcie granic analizy

W humanistyce i badaniach społecznych (badania biograficzne, etnograficzne, badania monograficzne, badania w działaniu) stawia się pytania o „status społecznego uczestnictwa w tworzeniu wiedzy i kreowaniu praktyki badawczej” – pisze Jacek Piekarski – „który wypada odnieść nie tylko do przestrzegania metodologii, ale także częściowo do zagadnienia przestrzeni publicznej badań prowadzonych w pedagogice”. Tym samym nabierają one charakteru dyskursu o wyrażonym związku z „prywatną praktyką życiową” (2006, s. 99-100). Chodzi też o zakorzenienie wiedzy w społecznej praktyce działania, na przykład w praktyce pedagogicznej, ale również przedmiotem refleksji naukowej stają się reguły, które kierują postępowaniem badacza oraz specyficzny sposób porozumiewania się w obrębie rozmaitych wspólnot komunikacyjnych (badacz – badani; społeczność naukowców). Współcześnie pojmowana praktyka badawcza „wymaga dziś istotnego przekroczenia granic analizy, uzasadnionych postrzeganiem nauki wyłącznie jako dziedziny metodologicznie argumentowanych teorii. Podkreślenie jej roli jako wytworu historycznie zmiennej kultury każe traktować jej dziedzinę także jako rezultat społecznej praktyki tworzenia wiedzy, a głębszej analizie poddawać jakość uczestnictwa w tej praktyce” (Piekarski, 2006, s. 102-103).

Badania biograficzne, zarówno pedagogiczne, jak i te prowadzone przez socjologów, są wyrazistym przykładem zakorzenienia procesu badawczego w praktyce życiowej, co wymaga przeformułowania standardów naukowości w kierunku ich wysokiej wiarygodności. Wiarygodność procesu badawczego wzmacnia, a nawet zastępuje rzetelność w podstawowym rozumieniu. Badania mogą być rzetelnie przeprowadzone (starannie dobrana próba, wystandaryzowane narzędzia), ich wyniki rzetelnie opracowane, a równocześnie mogą być nietrafne teoretycznie, a tym samym niewiarygodne. W tym wyraża się nadrzędność wiarygodności nad pozostałymi standardami badań naukowych. Niska wiarygodność badań i brak trafności teoretycznej znoszą rangę rzetelności. W badaniach jakościowych to właśnie trafność teoretyczna (ze swej istoty są to badania teoriiotwórcze) decyduje o ich prawomocności. Z jednej strony musimy więc mówić o wiarygodności materiałów biograficznych, środowiskowej reprezentatywności badanych, ale również wiarygodności badacza i rzetelności całego procesu badawczego. W badaniach empiryczno-analitycznych stosuje się standaryzację i miary trafności, co gwarantuje rzetelność zebranych materiałów. Tego rodzaju miar nie sposób stosować w badaniach jakościowych, w których granice analizy zostały wyraźnie przesunięte w stronę subiektywnego doświadczenia. Nastąpiło zmniejszenie dystansu między badaczem i badanym, zwracając się w stronę rozumienia i interpretacji w miejsce objaśniania zjawisk w ich obiektywnych strukturach i funkcjach. Przesunięcie granic i perspektyw analizy naukowej wyraża się w osłabieniu perspektywy proceduralnej w kierunku procesualnej przejrzystości. Przesunięcie granic analizy wynika również z kryzysu zaufania do analizy ilościowej z perspektywy socjologii interpretatywnej, „a także jako wyraz kryzysu zaufania do prawomocności tradycyjnej teorii socjologicznej i jej podstaw teoriopoznawczych” (Czyżewski, 1998, s. 27).

Warto również w kontekście granic, których dotyczy analiza w badaniach biograficznych, postawić pytanie o „czystość paradygmatyczną”, czy jest ona możliwa, w jakim stopniu paradygmaty (normatywny/ pozytywistyczny v. interpretatywny/humanistyczny) pozostają względem siebie w ścisłej opozycji, w jakim są w stanie wzajemnie się dopełniać, czy możliwe jest wypracowanie wspólnych kryteriów naukowości jako rodzaj konsensusu.

2. Przeobrażenia przedmiotu badań

Kolejne źródło przeobrażeń praktyki badawczej tkwi w przemianach przedmiotu badań, czyli samej rzeczywistości społecznej, dokumentowanych na różne sposoby. W refleksji społecznej dominują tezy o kryzysowym charakterze wielu zjawisk i schyłku całej formacji społecznej, który jest opisywany przy pomocy takich haseł, jak: społeczeństwo ryzyka, koniec człowieka, koniec historii, koniec państwa, kryzys wspólnot itp. Ten obraz polimorficznej współczesności kreślony przez licznych badaczy, filozofów i myślicieli, a także poetów i wizjonerów łączy wspólny mianownik. Jest nim powszechnie podzielane przeświadczenie, że człowiek został wyzwolony z wielu tradycyjnych, społecznych zależności, a jego współczesne uwikłania, choć mają charakter cywilizacyjny, to stanowią niepowtarzalne układy i konstelacje czynników indywidualnej sytuacji życiowej i intersubiektywnych relacji. Tym samym źródłem wiedzy o człowieku i świecie go otaczającym próżno upatrywać w obiektywnych warunkach życia, a badanie świata społecznego, aby przekazać podstawową prawdę o ludzkim życiu, nie może odwzorowywać schematów poznawczych nauk zorientowanych pozytywnie. Jakże zatem metodologiczne doświadczenia i rozstrzygnięcia towarzyszą przedstawionemu powyżej kierunkowi rozwoju myśli społecznej,

którą można najkrócej zdefiniować jako przejście od społecznej determinacji rozwoju ludzkiego do indywidualnego charakteru życia społecznego?

1. Wzrastające zainteresowanie badaniami jakościowymi i powszechne odwołania (odniesienia) do biografii, zarówno w sensie przedmiotowym, jak i metodologicznym, wskazują na niedosyt poznania indywidualnych fenomenów, jednostkowych przeżyć i doświadczeń.
2. Naukowe zainteresowania biografią mają charakter prototypowy w badaniach jakościowych, ponieważ ogniskują się na indywidualnych losach i doświadczeniach człowieka, integrując dorobek badawczy z kilku dyscyplin (socjologia, pedagogika, psychologia) w obszarze nauk społecznych. Najbardziej znaczące prace podejmują „nowe poszukiwania w obszarze teoretycznego zaplecza metody, bądź po staremu koncentrują się na biografii jako przedmiocie badań” (Leoński, 1999, s. 207).
3. Refleksja teoretyczna towarzysząca zmieniającej się rzeczywistości wyznacza na ogół kierunki poszukiwań i rozwiązań metodologicznych.
4. Domeną nowoczesności stały się procesy indywidualizacji i wyzwolenia człowieka z więzów lokalnych zależności, nowa wspólnotowość (Olcoń-Kubicka, 2009) oraz zróżnicowanie wzorów życia. Doniosłym zadaniem poznawczym wydaje się badanie tych procesów – ich opis, interpretacja i rozumienie. W badaniach empiryczno-analitycznych, opartych na dedukcyjnym modelu wnioskowania, punktem odniesienia były typologie zjawisk społecznych, wyprowadzone z refleksji naukowej opartej na obserwacji społecznego świata. W badaniach biograficznych zaznacza się proces przeciwstawny – indywidualne typizacje i niepowtarzalne doświadczenia biograficzne są punktem wyjścia do rozumienia zjawisk społecznych, generują teorię naukową.
5. Nośne obecnie teorie naukowe (Goffman, 2008, 2009; Foucault, 1987, 1989; Beck 2002) ugruntowane w filozofii społecznej łączy biograficzny wspólny mianownik – poszukiwanie narzędzi opisu i rozumienia świata w spontanicznych procesach społecznych i doświadczeniach życiowych człowieka. Charakteryzują się dużym potencjałem, często posługują się metaforą, są nacechowane refleksyjnością.
6. Można zaobserwować zmianę kierunku wpływu społecznego. Tradycyjnie przebiegał on od społeczeństwa do jednostki, od pokoleń starszych do młodszych i dominował w całym cyklu życia, a zmiany społeczne miały charakter ewolucyjny, a więc powolny i w zasadzie przewidywalny. Obecnie proces odwrotny jest wyraźnie zaznaczony. O ile więc cechy środowiska można było uznać za determinanty rozwoju, o tyle rozwój indywidualny przebiega obecnie w dużym stopniu niezależnie od parametrów środowiskowych. Nie jest on wyłącznie doświadczeniem wewnętrznym, lecz wewnętrzny charakter mają struktury sensu nadające rangę temu doświadczeniu.
7. W tradycyjnym społeczeństwie cykl życia miał zinstytucjonalizowany charakter, który wyrażał się w zatopieniu człowieka w schemacie społeczno-historycznego funkcjonowania. Wówczas można było mówić o typowej czy też normalnej biografii. „Reinstytucjonalizację indywiduum” jako proces społeczny umożliwiają dopiero badania biograficzne. „Badania biograficzne otwierają badaczom dostęp do rzeczywistości społecznej, w której indywidualność aktora jest uwzględniana, ale równocześnie postrzegana jako uwarunkowana i ustrukturalizowana społecznie” (Lamnek, 1995, s. 329).

3. Metodologiczne aspekty badań biograficznych

Badania biograficzne charakteryzuje niepowtarzalność, epizodyczność, wydarzeniowość oraz powinowactwo badacza i badanego. Jedną ze specyficznych cech badań biograficznych jest prymat przedmiotu badań nad metodą. Z jednej strony to ich niewątpliwa zaleta – są zogniskowane na badaniu konkretnych zjawisk codziennego doświadczenia w kontekście całego ludzkiego życia, ale też i słabość, ponieważ sposób postrzegania biografii odwołuje się do wielu ujęć paradygmatycznych, niemożliwe więc staje się zdefiniowanie ich wspólnego mianownika, tak w wymiarze teoretycznym, jak i metodycznym.

Badacz biografii nie ma łatwego zadania, ale jest ono interesujące poznawczo. Wydaje się, że badając życie, warto dostrzec biografię jako jego zoperacjonalizowane (utrwalone w języku) przybliżenie. *Homo narrativus* – zdolność przekazywania informacji o sobie i świecie umożliwiła kumulację wiedzy i jej transmisję w wymiarze międzypokoleniowym, historycznym, kulturowym. „Opowieść” stała się medium istnienia człowieka, nie negując naturalnie tezy *homo cogitans* – zakładającej, że to rozum wyróżnia go ze świata przyrody. Dalsza konceptualizacja przedmiotu badań biograficznych może podążać w kilku, zasadniczo rozłącznych kierunkach, a każdy z nich zbudowany jest w oparciu o inną, możliwą do zidentyfikowania tezę epistemologiczną. Wielu trudności dostarcza już na wstępie zdefiniowanie samego pojęcia „auto/biografia”, choć etymologia tego słowa nie nasręcza trudności. Nie wchodząc jednakże w ten tor rozważań, można przyjąć za A. Gizą jej następującą definicję: „Autobiografia stanowi wytwór interpretującej, rozumiejącej, wyrażonej i utrwalonej w symbolach aktywności indywidualnego podmiotu” (Giza, 1991, s. 99). Tradycyjna metodologia stanęła przed trudnym zadaniem zaakceptowania i włączenia autobiografii do własnej tradycji badawczej. A. Giza przedstawia trzy propozycje, które warto wzbogacić odniesieniami ogólnometodologicznymi oraz uwzględnić nurty krytycznego humanizmu, coraz wyraźniej brzmiące w humanistycznej epistemologii.

1. Biografia przedstawia rzeczywisty przebieg życia, kształtowany przez mechanizmy życia. Celem badacza jest dotarcie do owej „obiektywnej, bo niezależnej od badacza rzeczywistości społecznej”. Badacz musi zdecydować, o czym mówi autor (Giza, 1991, s. 102) – ujęcie pozytywistyczne. Próbuje się wpisać badania biograficzne w pozytywistyczną metodologię, zakładając, że wszystkich powinny obowiązywać te same kryteria naukowości (trafność, rzetelność, obiektywność).
2. Autobiografia nie reprezentuje niczego poza sobą, ale siebie samą jako unikalny tekst, co implikuje pytania metodologiczne o rozumienie jako środek poznania – ujęcie fenomenologiczno-hermeneutyczne. Badania biograficzne stanowią przykład tego typu badań jakościowych, dla których nie da się sformułować żadnych, uniwersalnych kryteriów naukowej wiarygodności, metody fenomenologiczne to redukcja transcendentna, umiejętność zawieszenia bieżącej świadomości w celu rozumienia przeżyć (zarówno własnych, jak i innego), dialogiczność i wielopodmiotowość. Tylko szczerowość i refleksyjność, niepodlegające obiektywnej ocenie, wyznaczają parametry relacji uczestników interakcji.
3. Biografia jest procesem konstruowania życia, jest refleksją nad nim oraz narzędziem jego zmiany i zmiany świata – konstruktywizm. Na gruncie konstruktywizmu podjęto próbę wprowadzenia odpowiedników trafności, rzetelności i obiektywności w postaci kryteriów wiarygodności i autentyczności (Kubinowski, 2010, s. 299).

4. Postmodernistyczne i postkonstruktywistyczne ujęcia biografii akcentują relatywizm wszelkiego doświadczenia, a tym samym brak narzędzi, metod i uprawnień do jej definiowania. Wobec tego nie można budować kryteriów jej ewaluacji w oparciu o doświadczenia nauki, zwłaszcza pozytywistycznie pojmowanej. Mówi się więc o subiektywności, emocjonalności, dialogiczności, udzielaniu wsparcia, etyczności (Kubinowski, 2010, s. 300).

Każdy z wymienionych rodzajów refleksji biograficznej odwołuje się do innej epistemologii, formułuje inną definicję świata, kultury i miejsca człowieka w tym świecie. Inaczej traktuje subiektywny i obiektywny wymiar rzeczywistości oraz relację między jednostką i społeczeństwem.

Co zatem łączy różne nurty badań biograficznych oprócz przedmiotu badań, który również trudno zdefiniować precyzyjnie i jednoznacznie? Najczęściej odnosi się metodę biograficzną do rodzaju wykorzystywanych materiałów, sposobów ich pozyskiwania i analizy. Zatem metoda biograficzna oznacza, „że każde badanie (niezależnie od przyjętej orientacji metodologicznej), przedmiotem którego jest biografia jednostki, grupy społecznej, instytucji czy organizacji społecznej, jest badaniem prowadzonym metodą biograficzną” (Leoński, 1993, s. 25).

4. Biograficzność jako potencjał rozwojowy i badawczy

Wspólnym mianownikiem wielu odmian badań biograficznych jest przedmiot i metoda badań oraz specyficzne podejście poznawcze, polegające na wydobywaniu i wiązaniu fenomenów doświadczanych indywidualnie w szerokim kontekście środowiskowym, społecznym, a nawet globalnym. Badacz często osobiście wchodzi w ten kontekst i refleksyjnie, odnosząc zgromadzoną wiedzę do osobistego doświadczenia, interpretuje je i analizuje. Znamienne miejsce w tym procesie zajmuje pojęcie biograficzności, którą można określić jako zdolność człowieka do projektowania swego życia w zależności od sytuacji, w jakiej się znajduje, zawsze na nowo, gdy opowiada swoją historię życia (Schulze, 2006, s. 47; Lalak, 2010, s. 111). Biograficzność dokonuje się w ramach, które są nam dane jako warunki rozwoju społeczno-kulturowego. Biograficzność miała szansę zaistnieć wtedy, kiedy został wyartykułowany podmiot biograficzny. Jego aktywnym elementem jest „Ja” podmiotowe, struktura, którą określa się jako „tożsamość podmiotowa”. Osobowość człowieka i koncepcja siebie nie są warunkiem, lecz produktem i zjawiskiem towarzyszącym biografii. W trakcie życia człowiek nie tylko zdobywa wiedzę o świecie, ale również o sobie samym. Obcuje z poglądami, postawami innych ludzi wobec siebie i świata. Zastanawia się, jakim chciałby, ewentualnie mógłby być oraz kim jest w rzeczywistości. Koncepcja siebie jest kreowana w związku z doświadczeniami życiowymi i oddziaływującymi elementami potencjału biograficznego, wyraża się w postawie, jaką człowiek przyjmuje wobec własnego życia. W tym zakresie jest „panem swojego życia”, a równocześnie elementem układu społecznego czy też ofiarą losu (stosunków społecznych). Poczucie własnej wartości odgrywa ważną rolę w procesie podejmowania decyzji życiowych. Życie rozumiane jako biografia toczy się nieodwracalnie i nie można z niego zawrócić, tylko co najwyżej zmienić kierunek.

Odwołując się do celów poznawczych nauk humanistycznych i społecznych, można powiedzieć, że oprócz realizacji celów o wyrażnie uniwersalizowanym znaczeniu, takich jak opis badanej rzeczywistości, przyczynowe wyjaśnianie zjawisk oraz prognozowanie ich przyszłego charakteru i zmian, które charakterystyczne są również dla nauk przyrodniczych, nauki humanistyczne i społeczne, w ramach których uprawiane są badania biograficzne, realizują jeszcze takie cele

praktyczno-teoretyczne, jak zrozumienie w sensie hermeneutyczno-fenomenologicznym (poznanie ścieżek interpretacji i autorefleksji) sposobu myślenia aktora, poznawanie systemu znaczeń nadawanych doświadczeniu przez podmiot procesów biograficznych. To również udzielanie mu wsparcia, wspieranie jego rozwoju, projektowanie zmiany społecznej w środowisku. Te ostatnie charakterystyczne są dla badań pedagogicznych

Specyficzna dla pedagogiki perspektywa badań biograficznych ma charakter edukacyjno-kulturowy. Warto zwrócić uwagę na takie jej aspekty, jak biografia edukacyjna – uczenie się z życia (Czerniawska, 2000; Dominicé, 2006).

Wszelkie próby rozstrzygnięcia dylematu między potrzebą budowania uogólnień a subiektywną niepowtarzalnością rezultatów badań biograficznych oscylują pomiędzy „czystą nauką” i pograniczem sztuki, literatury albo też terapii¹. Przejawia się to na ogół dążeniami do typologizacji i abstrahowaniem od subiektywności, albo artykułowania ważności faktów jednostkowych, rezygnacji z utartych ścieżek metodologicznych. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z unaukowieniem badań biograficznych w schemacie pozytywistycznym, a w drugim istnieje groźba metodologicznego nihilizmu. W przypadku badań pedagogicznych, kiedy słabnie ich ranga naukowa, zwykle stają się one częścią praktyki edukacyjnej – wspieraniem procesów rozwojowych, terapią, samorozwojem. Te cechy właśnie najwyraźniej odróżniają badania biograficzne prowadzone przez pedagogów – biograficznie ukształtowana praktyka edukacyjna staje się przedmiotem analiz biograficznych.

Badania biograficzne służą ponadto również wielu różnorodnym, specyficznym celom poznawczym – badaniom tożsamości narodowej (Kłóskowska, 2005), społecznej (Melchior, 1990, 2004), pamięci (Kaźmierska, 2008). Cele te są na ogół wyznaczone specyfiką dyscyplin naukowych, w obrębie których są prowadzone. Badania pedagogiczne służą rekonstrukcji historii życia, historii uczenia się i kształtowania, socjologów interesuje to, jak ludzie konstruują własne biografie w kontekście doświadczeń zbiorowych – faz i przełomów życiowych, doniosłych wydarzeń historyczno-społecznych, psychologów interesują etapy przebiegu życia, kształtowania osobowości (Krüger, 2001, s. 77-78). W obszarze badań pedagogicznych biograficzność została wyartykułowana najwyraźniej.

5. Procedury badawcze służące naukowemu uprawomocnieniu badań biograficznych

Badania biograficzne opierają się procesom unifikacji metodologicznej. Troska o ich rzetelność oraz wiarygodność są ważnymi zagadnieniami w ocenie ich jakości i rangi poznawczej. Trudno jednak uwzględnić w ich przypadku podstawowe kryteria naukowości, oparte na klasycznie pojmowanej metodzie naukowej. Zainteresowanych pojęciem i charakterystyką metody naukowej wypada odesłać do elementarnego i zarazem fundamentalnego dzieła T. Kotarbińskiego (1961, s. 524-535) oraz licznych podręczników metodologicznych. Spory nad statusem metodologicznym nauk empirycznych (w wymiarze zarówno ontologicznym, jak i epistemologicznym, aksjologicznym) toczą się co najmniej od stu lat. Podstawowy dylemat, czy też pole konfliktu mieści się pod

¹ Z perspektywy pedagogiki społecznej warto dodać, również z pogranicza pracy środowiskowej, która przecież polega na zmianie postaw, budzeniu zaangażowania, budowaniu więzi. Procesy te, choć analizowane są najczęściej w kontekście zmiany społecznej, mają swój wymiar biograficzny, który zwykle dostrzegany był jednak w drugiej kolejności.

szylDEM „racjonalizm contra irracjonalizm (czy w nauce jest miejsce na takie procedury badawcze jak intuicja, rozumienie i empatia, które zdają się nie spełniać warunków intersubiektywnej sensowności i sprawdzalności, uznawane za kryteria racjonalności?), realizm contra instrumentalizm i konwencjonalizm (czy metoda naukowa dostarcza wiedzy o „prawdziwej” naturze rzeczywistości, czy też jest konwencjonalnym narzędziem, pozwalającym nauce tylko zbliżyć się do „prawdy” lub przewidywać fakty?), empiryzm contra aprioryzm (jaka jest rola w poznaniu naukowym doświadczenia i rozumu jako dwu różnych źródeł poznania...” (Bronk, 2006, s. 51-52).

Polemika z tzw. twardą metodologią opartą na racjonalizmie i realizmie poznawczym, pozytywistycznie pojmowanym empiryzmem i dążeniu do prawdy obiektywnej istniejącej poza podmiotem poznającym (tym samym tkwiącej w rzeczywistości jako takiej), każe przywołać podstawowe kryteria naukowości: trafność (wewnętrzna, zewnętrzna, teoretyczna), rzetelność oraz obiektywność i możliwość generalizacji wyników badania. Pytania, jakie warto postawić w tym kontekście, dotyczą możliwości zastosowania ich w badaniach biograficznych, granic ich możliwej modyfikacji, ewentualnie wprowadzenia specyficznych dla badań biograficznych kryteriów wiarygodności naukowej. Ponadto powinny je poprzedzać pytania natury ogólnohumanistycznej. Czy nauki humanistyczne poprzestają na opisie, czy też objaśniają świat za pomocą praw naukowych? Wydaje się, że obecnie to pytanie można postawić w sposób zdecydowanie mniej kategoriyczny. Mogłoby ono brzmieć – czy zjawiska zaobserwowane w wymiarze indywidualnym i historycznym mogą stać się podstawą praw naukowych, albo podstawą do budowania teorii objaśniających świat społeczny? Na te pytania coraz częściej badacze i teoretycy udzielają odpowiedzi twierdzącej. W miejsce kryteriów tradycyjnie pojmowanej naukowości, takich jak rzetelność, trafność i obiektywność, możemy mówić o wymogach stawianych wiarygodności procesu badawczego, wyprowadzonych z wewnętrznej logiki każdego, konkretnego badania, odnoszących się do wszystkich jego etapów. Przedstawia je tabela nr 1.

Tab. 1. Wiarygodność badań biograficznych

Wiarygodność badanego i materiałów badawczych	Sposób gromadzenia i opracowania materiałów	Wiarygodność badacza	Prawomocność uzyskanych rezultatów
<ul style="list-style-type: none"> • Trafność (teoretyczna) zebranych materiałów • Nasycenie teoretyczne • Autentyczność • Szczerść biograficzna 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoretyczny dobór próby • Staranne dokumentowanie przebiegu badania • Transparentność procedur • Walidacja komunikacyjna • Triangulacja 	<ul style="list-style-type: none"> • Refleksja nad subiektywnością • Doświadczenie badawcze 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria ugruntowana² • Abdukcja

² Odwołanie do teorii ugruntowanej wynika z przekonania, że jest to najdojrzała propozycja metodologiczna. Podstawowe jej założenia formułowane w duchu pozytywistycznym pracy Glasera i Straussa (2009) znajdowały swoje rozwinięcia i modyfikacje w innych ujęciach paradygmatycznych, przykładowo – interpretatywnym (Corbin, Strauss, 1990), konstruktywistycznym (Charmaz, 2009), mieszcząc się jednakże w jej klasycznym schemacie konceptualnym. Schemat ten jest możliwy do wykorzystania w badaniach biograficznych przez badaczy o różnorodnych orientacjach epistemologicznych.

Wyjście poza wiedzę uznawaną dotychczas za naukową w stronę doświadczenia przeciętnego człowieka, w stronę jego biografii wydaje się najbardziej obiecującą orientacją poznawczą w naukach humanistycznych.

5.1. Wiarygodność procesu badawczego – autentyczność doświadczeń biograficznych

O trafności badań możemy mówić wówczas, kiedy postępowanie badawcze prowadzone zgodnie z przyjętymi założeniami pomnaża wiedzę na temat przedmiotu badań. Kwestia trafności odnosi się do wskaźników i narzędzi badawczych oraz zastosowania właściwych miar statystycznych. W przypadku badań biograficznych kwestie trafności należy rozpatrywać w kontekście teoretycznego doboru osób (autentyczność przeżyć i doświadczeń) lub materiałów źródłowych (autobiografie, wspomnienia, dzienniki, pamiętniki, dokumenty osobiste). Trafność to słowo będące synonimem prawdy. W badaniach biograficznych do rangi podstawowej urasta kwestia szczerości i autentyczności opisywanych doświadczeń. Kwestia trafności odnosi się zatem do właściwego doboru przypadków do badania, a następnie pozyskania wartościowych materiałów badawczych.

Czasami można wątpić w trafność uzyskanych analiz (wyjaśnień), ponieważ badacz w ogóle nie próbuje zmierzyć się z przypadkami, które pokazują coś zupełnie przeciwnego do tego, co on sam twierdzi. Ważną regułą, którą stosuje się w badaniach biograficznych, jest reguła zaczerpnięta z teorii ugruntowanej – reguła teoretycznego nasycenia. Tak długo poszukujemy nowych przypadków, póki uzyskany materiał dostarcza badaczowi nowych informacji – teoretyczne nasycenie (*theoretical saturation*). Nasycenie oznacza, że nie ma już żadnych dodatkowych danych i badacz może opracowywać własności kategorii, ponieważ widzi on ciągłe pojawianie się podobnych przykładów (Glaser, Strauss, 2009). Bardzo często badacz jako regułę doboru przypadków stosuje zasadę kontrastu (posługuje się przypadkami skrajnymi) (Helling, 1990). Studia biograficzne miewają również charakter monograficzny – poświęcone są w całości studiom jednostkowych biografii z przyjęciem wyrazistych tez teoretycznych. Taki charakter mają studia nad biografią Rudolfa Hoessa, osadzone w kontekście struktur myślenia potocznego w światopoglądzie nazistowskim (Czyżewski, 1991; Czyżewski, Rokuszewska-Pawełek, 1989-1990). (Mono)biograficzny charakter ma również studium narodowo-chrześcijańskiego nurtu pracy społecznej na Pomorzu na przełomie XIX i XX wieku przeprowadzone w oparciu o życie i dzieło ks. Henryka Szumana (Theiss, 2012). Studia biograficzne mają również charakter środowiskowy. Przykładem jest badanie procesów rytualizacji w środowisku bezdomnych, zrealizowane przez Marię Mendel wraz z zespołem badaczy z Uniwersytetu Gdańskiego. W badaniach tych udało się zaobserwować zmianę w postawach badanych, polegającą na wzmocnieniu ich potencjału życiowego – poczucie panowania nad własnym życiem (Mendel, 2007). W jeszcze pełniejszy sposób wyartykułowana została biograficzność w badaniach zaprezentowanych w przedłożonym opracowaniu, którego kanwą jest realizacja projektu „Akademia EKO-logicznego rozwoju”.

Trafność oznacza, że badamy to, co chcemy badać, mierzymy to, co chcemy mierzyć, co w konsekwencji ma poszerzyć naszą wiedzę na temat badanych zjawisk. Inaczej mówiąc, trafne znaczy prawdziwe, ujmujące istotę rzeczy. W dążeniu do prawdy warto uwzględnić kontekst szczerości i autentyczności wypowiedzi autobiograficznych.

Reguły prowadzenia badań (wszelkich badań naukowych) zakładają dążenie do prawdy. Prawda biograficzna w koncepcji Normana Denzina (1989) opiera się zatem na kilku standardach, uwzględniających szczerść, prawdę subiektywną, prawdę historyczną i prawdę fikcji. Proces rzetelnego pozyskiwania wiedzy we wszystkich tych obszarach składa się na autentyczność całego procesu i wiarygodność uzyskanych wyników. Szczerść autobiograficzna zakłada przedstawienie subiektywnej prawdy o życiu. Prawda historyczna zakłada zgodność czasową opisywanych wydarzeń z ich niezależną historyczną konotacją. Prawda fikcji pojawia się wtedy, kiedy realna prawda będzie zawarta w „czystej fikcji”.

Badania terenowe, a badania biograficzne są ich specyficzną kreacją i przynależą również do kategorii badań jakościowych, są w swej istocie kwestią zanurzenia się w zbiorze naturalnie przebiegających wydarzeń, dokonywanego po to, by uzyskać wiedzę o danej sytuacji z pierwszej ręki. Otwarta pozostaje kwestia opracowania tej wiedzy – jak uczynić ją wiedzą pewną i wolną od poznawczych aberracji badacza? Nawet jeśli działania ludzi są nagrywane lub filmowane, a następnie dokonuje się transkrypcji tych zapisów, rzetelność interpretacji może być znacząco osłabiona przez zaniedbanie zapisania zdarzeń przynależących do kontekstu i sytuacji, pozornie pozbawionych znaczenia – zalegająca cisza, wchodzenia sobie w słowo lub mowa ciała. Mamy bowiem najczęściej potrzebę rejestrowania narracji, bo ona jest najprostsza, innych elementów sytuacji zwyczajnie nie dostrzegamy, ponieważ mają charakter bardziej zmysłowy niż intelektualny.

Znaczenie rzeczywistości społecznej winno być, zgodnie z założeniami współczynnika humanistycznego, rozpatrywane również z perspektywy działających aktorów. Jeżeli przyjmiemy, że doświadczenia biograficzne mają charakter niepowtarzalnych fenomenów, to kolejna kwestia dotyczy tego, czy dwoje badaczy może osiągnąć te same wyniki, dysponując tym samym zestawem danych biograficznych? Trudno byłoby stwierdzić, że tego typu postulat jest realizowalny. Tak jak niemożliwe jest dwukrotne przeprowadzenie wywiadu narracyjnego w niezmiennym formie lub dwukrotne spisanie tych samych wspomnień. Każda opowieść jest już inną opowieścią, bo uprzednia refleksja wpływa na bieżące rozumienie, a kolejne doświadczenia na interpretację zdarzeń z przeszłości. W kanonie pojęć z obszaru badań biograficznych coraz wyraźniej zadomawia się pojęcie pracy biograficznej, którą wykonuje podmiot. Uchwycenie subiektywnego momentu relacji człowieka ze światem go otaczającym jest na ogół niepowtarzalnym fenomenem poznawczym, a jego obiektywizacja polega jedynie na uzgodnieniu spójności znaczeń i walorach interpretacyjnych uzyskanych wyników.

W ludzkiej biografii zapisana jest indywidualna prawda o życiu. Odkrywanie tej prawdy to między innymi funkcja metody biograficznej. Badacz, który podejmuje się zadania odczytania, czy też konstruowania biografii w wymiarze indywidualnym, ale też pokoleniowym czy środowiskowym, winien zadać sobie trud zrozumienia warstw interpretacyjnych, które pojawiają się w obszarze pomiędzy doświadczaniem i przeżywaniem świata, a jego opisem, interpretacją i refleksją teoretyczną. Po pierwsze podmiot biograficzny dokonuje interpretacji swojego życia z perspektywy wcześniejszych doświadczeń (retrospekcja) oraz czasu i miejsca przeżywania i obserwacji (perspektywa bieżąca). Opowiedziana historia życia jest zawsze rekonstrukcją zdarzeń minionych. Nie jest ze swojej istoty odwzorowaniem przeszłości, lecz refleksją w stosunku do niej. Doświadczenia z przeszłości są na ogół podawane pewnej „obróbce” świadomej (pewne rzeczy zachowujemy dla siebie) i nieświadomej (pamięć ludzka ma charakter wybiórczy). Drugi poziom interpretacji ma charakter mniej lub bardziej świadomego zabiegu kreacyjnego. Człowiek nie

jest suwerenem własnych wspomnień, przeżyć i interpretacji. W jego biografii obecni są inni partnerzy interakcji. Przedstawia na ogół swoje życie tak, aby byli oni w stanie opowiedzieć tę zaakceptować. Nie wszystkie wydarzenia życiowe możliwe są do opowiedzenia. Na ogół dokonuje się selekcji wydarzeń i wspomnień. Człowiek stara się na ogół przedstawić siebie w sposób interesujący, dlatego w opowiadaniu pojawiają się retusze, przejawskrawienia, przesadna eskalacja napięcia i różne zabiegi służące uatrakcyjnieniu wizerunku. E. Tarkowska podkreśla, że tego typu wysiłek autokreacyjny podejmowany jest zarówno, kiedy autobiografia pisana jest dla siebie (dziennik), jak i dla innych (pamiętniki konkursowe) (Tarkowska, 1992, s. 58). Można jednakże sądzić, że biografia konstruowana w celach edukacyjnych (samorozwój) znosi niektóre z tych ograniczeń – z samym sobą człowiek jest najbardziej szczery.

Nie zmienia to jednakże niepowtarzalnego klimatu autentyczności tekstów biograficznych. T. Schulze podkreśla, że swoistą wartość interpretacyjną posiadają różnego rodzaju sprzeczności, retusze, świadome przekłamania i niezamierzone przeinaczenia. Nie obniżają one wartości poznawczej tekstu, ale stanowią ważne wskazówki w procesie analizy (Schulze, 2006, s. 52).

5.2. Sposoby gromadzenia i opracowywania materiałów

Teoretyczne pobieranie próbek (*theoretical sampling*) jest procesem zbierania danych w celu generowania teorii. Badacz zbiera, koduje i analizuje dane i decyduje arbitralnie, jakie dane zbierać, gdzie ich poszukiwać, by opracowywać teorię. Śledzi proces jej wyłaniania się. Proces zbierania danych jest kontrolowany przez wyłaniającą się teorię – rzeczową czy formalną. Generalną metodą jest permanentna analiza porównawcza (Glaser, Strauss, 2009).

Odejście od sformalizowanych kryteriów naukowości każe poszukiwać kryteriów poprawności metodologicznej, których wiodącą ideą jest rzetelnie przeprowadzony i dobrze udokumentowany proces badawczy (staranna transkrypcja zebranego materiału, wyraziste noty metodologiczne), który stwarza możliwość intersubiektywnego odtworzenia jego przebiegu. Istotną rolę odgrywa transparentność zastosowanych procedur badawczych, refleksja nad subiektywnością badacza (Urbaniak-Zajac, 2006, s. 210-213, 218-221). Ważnym aspektem procesu badawczego jest walidacja komunikacyjna, którą stosuje w swoich badaniach między innymi Wiesław Theiss (1988, 1991), a w podręcznikach metodologicznych opisują między innymi Dariusz Kubinowski (2010) i Uwe Flick (2011). Polega ona na wielokrotnym sprawdzaniu poprawności rozumienia wypowiedzi badanych w drodze wspólnego dialogu, uzgadniania znaczeń, korygowaniu przedrozumień i milczących założeń, co wiąże się również z refleksją nad subiektywnością samego badacza.

Najczęściej stosowanym zabiegiem weryfikacyjnym jest triangulacja. Zastosowana bodajże po raz pierwszy jako triangulacja źródeł w badaniach C.R. Shawa, *The Jack-Roller* (1931), których przedmiotem był proces dewiacji młodocianego, wielokrotnego przestępcy. Podstawą analizy była opowiedziana autobiografia. Wykorzystano jednakże dodatkowe źródła informacji (historia rodziny, dokumenty lekarskie, psychologiczne, socjalne). Zastosowanie triangulacji źródeł pozwoliło na weryfikację prawdziwości wypowiedzi przestępcy. Od tego czasu triangulacja jest jedną z uznanych metod poszukiwania „prawdy” w badaniach jakościowych. Znajdowała zastosowanie w pracach wielu badaczy biografii – W.I. Thomasa i F. Znanieckiego (1976), W. Theissa (1991, 1996), A. Gizy (1991) i wielu innych. Teoretycznie opracowana została w znanych i przywoły-

wanych w niniejszym opracowaniu podręcznikach metodologii jakościowej N. Denzina (1989), U. Flicka (2011) i innych. U. Flick traktuje triangulację jako proces porównywania perspektyw teoretycznych i metodologicznych, łączenie różnych rodzajów danych w celu wytworzenia wiedzy na kilku poziomach, co w konsekwencji pozwala podnieść jakość badań (2011, s. 75-97).

Rzetelność w badaniach naukowych zależy od jakości (precyzji) narzędzi badawczych, prawidłowo przeprowadzonego postępowania badawczego i analizy uzyskanego materiału. W przypadku badań biograficznych kwestia rzetelności odnosi się do przestrzegania reguł i procedur badań jakościowych. Badania biograficzne są w swej istocie kwestią zanurzenia się w zbiorze relacjonowanych subiektywnie wydarzeń, dokonywanego po to, by uzyskać wiedzę o danej sytuacji z pierwszej ręki. Zadaniem badacza jest zrozumienie jej i interpretacja. Jakże łatwo w tym przypadku o nieścisłości, pomyłki, nieporozumienia. Jeżeli nie sposób ich w pełni wyeliminować, to pozostaje przeformułowanie kryterium rzetelności w taki sposób, aby zwiększyć przejrzystość samego procesu wytwarzania danych, na co zwraca uwagę U. Flick – tak, by było wiadomo, co jest wypowiedzią badanego, a co należy do interpretacji badacza. Wymaga to przyjęcia dokładnych i spójnych wytycznych sposobu transkrypcji wywiadów i rozmów, odróżnienia stwierdzeń od parafraz itp. Te zabiegi składają się na wspomnianą już wcześniej transparentność całego procesu badawczego.

Powtarzalność, a tym samym oparta na tym kryterium koncepcja obiektywności badań naukowych, stanowi w przypadku badań biograficznych zadanie niewykonalne. Powtórzenie tej samej opowieści w identycznej formie podczas wywiadu narracyjnego świadczy raczej o tym, że jest to „skonstruowana” wersja opowieści, niż o jej rzetelności (Flick, 2011, s. 43). Wiadomo bowiem, że nowe zdarzenia, np. choroba, utrata pracy, zmieniają sens doświadczenia z przeszłości. Doświadczenia ludzkie mają charakter niepowtarzalnych fenomenów. Badając je i analizując, uwzględnia się „współczynnik humanistyczny” Floriana Znanieckiego jako ważny postulat metodologiczny, zakładający konieczność patrzenia na rzeczywistość społeczną „oczami samego badanego” (podejście subiektywne), przyjmując jego „punkt widzenia”, a nie bezstronnego, zdystansowanego obserwatora (podejście obiektywne). Badacz wkracza w specyficzny rodzaj dyskursu z rzeczywistością, której jest częścią i wówczas mówimy o intersubiektywności, która znosi opozycję między tym, co subiektywne i obiektywne.

5.3. Wiarygodność badacza

Ważny, ale być może najbardziej kontrowersyjny z metodologicznego punktu widzenia postulat wiąże się z wiarygodnością badacza. Co to oznacza? Czy tylko doświadczony badacz może zostać uznany wiarygodnym i dopuszczonym do uprawiania badań biograficznych? Takie założenie pewnie jest nazbyt kategoryczne. Wydaje się jednak, że doświadczenie badawcze można uznać za istotne. Od badacza jakościowego warto oczekiwać znajomości klasycznych procedur badań empirycznych, kryteriów poprawności, umiejętności ich stosowania oraz ewaluacji. Nowicjusze w tym obszarze mogą wykazywać deficyt wrażliwości i brak czujności w obcowaniu z jakże wrażliwą materią, jaką jest świat przeżyć i doświadczeń Innego. Jako porównanie do innych obszarów twórczej aktywności człowieka można przywołać doświadczenia warsztatowe malarzy. Każdy uznany abstrakcjonista ma na ogół za sobą wyraźny okres malarstwa figuratywnego. Ukoronowaniem tych standardów jest zatem wiarygodność i pozycja naukowa badacza, jego formacja intelektualna, warsztat, osiągnięcia, dorobek.

Warto również zmierzyć się z wyzwaniem błędzenia i poszukiwać sposobów autorefleksji w celu ograniczenia pomyłek, złudzeń, artefaktów i innych zniekształceń poznawczych czyhających na badacza. Na rzetelność uzyskanych wyników i całego procesu wpływa znacząco refleksyjność badacza. Nierzadko sprowadza się ona do prostej kwestii, czy badacz widzi to, co myśli, że widzi, trawestując myśl Ronalda Lainga – „Jeśli nie wiem, że nie wiem, to myślę, że wiem”. Rzecz w tym, by wątpić tak często, jak to tylko możliwe, a wzorem refleksyjnej postawy badawczej może być B. Malinowski, czemu dał wyraz w swoich dziennikach (Malinowski, 2007)³. Refleksyjność badacza pozwala zachować dystans do przestrzeni analitycznej. W tym sensie dziennik jest również elementem jego warsztatu badawczego – świat osobistych przeżyć badacza i jego stosunek do siebie oraz otaczającej rzeczywistości składają się na obraz pracy etnograficznej i życia B. Malinowskiego i nawet trudno traktować je rozłącznie. Podkreśla to sam antropolog w notatkach zapisywanych na odwrocie dzienników: „Głównie należy zastanowić się nad dwoma działami: moją pracą etnologiczną i moim dziennikiem i braniem wskazówek z nich obu. Są one bardzo blisko, dopełniają się tak, jak tylko dopełniać się można” (2007, s. 666).

Dopełniają się, ale nie przenikają nawzajem, pozostają dwiema niezależnymi perspektywami poznawczymi. Drogą do zrozumienia Innego jest pogłębiona refleksja nad sobą, a warunkiem zrozumienia innej kultury – znajomość i świadomość własnego systemu kulturowego. B. Malinowski uczy nas zatem, że bez dystansu, bez przestrzeni analitycznej, badanie terenowe może stać się autobiograficzną relacją z osobistego doświadczenia. Uczuła na niebezpieczeństwo utraty profesjonalnego dystansu do przedmiotu badań⁴ – gdy tylko wrażenie obcości przestanie być odczuwalne, należy podejrzewać, że badacz stracił poczucie emocjonalnej odrębności, a tym samym krytyczny, analityczny punkt widzenia. Badacz nie jest wyabstrahowany z badanej rzeczywistości (tak jak nurek penetrujący dno rzeki). Jego doświadczenie (życiowe, badawcze, osobiste preferencje i wrażliwość) stanowią integralną część procesu badawczego. Spojrzenie (ogląd) badacza w badaniach nad światem indywidualnych doświadczeń Innego nie jest obiektywem kamery czy okularom mikroskopu, lecz rozumiejącym, wybiórczym i interpretującym spojrzeniem „drugiego człowieka”. Ten typ badań odznacza się często wyraźnym powinowactwem badacza i badanego (podejmując ten typ badań, autorzy znajdują czasem uzasadnienia w swoich życiorysach), choć oczywiście, co wyraźnie należy podkreślić, nie znosi podstawowej opozycji między przedmiotem i podmiotem badania. Łagodzi co najwyżej podstawowe sprzeczności pomiędzy nimi, zbliża je do siebie, zezwala na pewien rodzaj flirtu i lepszego poznania, który pomiędzy nurkiem i rafą koralową z istoty swojej jest po prostu niemożliwy. W pracy M. Krąpca odnajdujemy następującą refleksję: „W tym popularnym określeniu (prawdy jako zgodności poznania z rzeczywistością) z łatwością da się zauważyć dwa elementy, jeden subiektywny: poznanie,

³ Opublikowany przez Wydawnictwo Literackie w 2007 roku w języku polskim *Dziennik – w ścisłym znaczeniu tego wyrazu* wybitnego, światowej sławy polskiego antropologa Bronisława Malinowskiego, opracowany przez Grażynę Kubicę, wyznacza nie tylko najwyższe standardy diarystycznej rzetelności, autentyczności, ale również definiuje na nowo rolę badacza i jego podmiotowe zaangażowanie w badaną rzeczywistość.

⁴ Empatyczne wczuwanie się w sposób przeżywania świata i problemy Innego jest narzędziem pracy psychiatrów, terapeutów i badaczy. Dzięki niemu nasze zdolności rozumienia złożoności świata ludzkich przeżyć wychodzą poza płaszczyznę intelektualną w stronę zmysłowej. Lepiej rozumiem cierpienie, którego oznaki obserwuję u Innego, ponieważ sam doświadczyłem cierpienia. Nie mogę zarażać się uczuciami (cierpieć wraz z cierpiącym), bo doświadczę jego bezradności. Empatia o charakterze poznawczym, a nie afektywnym (biologicznym) pozwala na zachowanie owego dystansu do przestrzeni analitycznej. Rozumiejąc cierpienie, jestem w stanie zachować profesjonalizm (pomagać, diagnozować, badać).

a drugi obiektywny: rzeczywistość, czy to wewnętrzna czy też zewnętrzna, na takim czy innym stopniu bytowania. Poznanie i rzeczywistość (w zależności od ich wzajemnego ustosunkowania: zgodności lub niezgodności) stanowią o prawdzie lub fałszu” (1995, s. 86).

Rzetelność zależy od precyzji i trafności narzędzi oraz proceduralnej poprawności całego postępowania badawczego, w tym precyzyjnych narzędzi analizy materiału badawczego. Rzetelne znaczy autentyczne (zgodne z doświadczeniem i regułami prowadzenia badań). W przypadku badań biograficznych autentyczne znaczy również tyle, co zgodne z doświadczeniem wewnętrznym badanego i badacza, a nie tylko rzeczywistością, która stoi poza nimi. W skrajnych przypadkach badacz i badany to jedna i ta sama osoba (badacz bada siebie, podmiot jest równocześnie przedmiotem badania). Przykładem tego typu badań biograficznych jest praca Elżbiety Zakrzewskiej-Manterys (1995). Wówczas kryterium rzetelności poddane jest próbie najwyższej, a refleksyjność nabiera charakteru podstawowej procedury badawczej. Można chyba przyjąć, że ten typ badań stanowi rodzaj kwintesencji badań biograficznych, wynoszącej rangę świadomości naukowej badacza na najwyższe piętra refleksyjności, emancypacji i odpowiedzialności.

5.4. Prawomocność uzyskanych rezultatów

Najbardziej dojrzałą propozycją metodologiczną wykorzystywaną w badaniach biograficznych jest teoria ugruntowana. Metodologia ta polega na budowaniu (generowaniu) teorii, najczęściej średniego zasięgu, w oparciu o systematycznie zbierane dane empiryczne. Została ona po raz pierwszy zastosowana w badaniach dotyczących wzorów zachowań organizacyjnych instytucji medycznych w odniesieniu do umierających pacjentów (Glaser, Strauss, 1964, 1965). W Polsce metodologię tę stosował K. Konecki (1992) w badaniach dotyczących „trajektorii nowego pracownika”, E. Zakrzewska-Manterys (1996) i inni.

W badaniach biograficznych niewielkie zastosowanie mają procedury wnioskowania naukowego o charakterze niezawodnym, których ukoronowaniem jest dedukcja. Jej zastosowanie mogłoby polegać na odnajdywaniu i identyfikacji uprzednio zdefiniowanych fenomenów w badanych historiach życia. Tego typu badania charakteryzują się jednak niską użytecznością. Zdecydowanie większym walorem poznawczym odznaczają się badania indywidualnych historii życia i poszukiwanie kategorii opisu na podstawie dostrzeżonych regularności i zaobserwowanych prawidłowości. Ten typ wnioskowania ma charakter indukcyjny. W badaniach biograficznych stosuje się jeszcze inny sposób rozumowania i postępowania analitycznego, który określa się mianem abdukcji (Charmaz, 2009, s. 135).

Abdukcja to poszukiwanie wyjaśnień drogą eliminacji i wysiłku intelektualnego badacza. Jego intuicję, doświadczenie i wiedzę można uznać za ważne kryterium postępowania, zastępujące w dużym stopniu sztywne reguły postępowania metodycznego. „Badanie jakościowe jest trudną sztuką improwizacji i dlatego nie może zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej” – pisze D. Kubinowski. Porównanie badań jakościowych, w tym badań biograficznych, do sztuki jest kolejnym krokiem w kierunku przewyższania gorsetu tradycyjnie pojmowanej naukowości. Przy tym, jak podkreśla Kubinowski, sens pojęcia improwizacji rozmija się zasadniczo z jej „rozumieniem potocznym, które oznacza działanie prowizoryczne, dowolne, chaotyczne”. Właściwe rozumienie tego pojęcia wywodzi się od łacińskiego *improvisus* – nieprzewidywany, niespodziewany. „W sztuce zaś oznacza wyżyny mistrzostwa artystycznego, wykonawczego, możliwe do osią-

gnięcia tylko przez artystów wysokiej klasy. Jest co najmniej pięć warunków udanej improwizacji artystycznej, a mianowicie: swoboda w posługiwaniu się środkami wyrazu [...]; dobra znajomość konwencji, która stanowi kanwę interpretacji; podstawowa wiedza i umiejętności z danej dziedziny; predyspozycje intelektualne umożliwiające myślenie kreatywne oraz pasja twórcza i emocjonalne zaangażowanie” (2000, s. 159). W środowiskowych badaniach biograficznych abdukcja i intuicja odgrywają ważną rolę w procesie poszukiwania sensu, wyjaśniania zmiany, interpretacji doświadczenia, której podmiotem jest nie tylko badacz (on jest raczej facylitatorem), ale i badany oraz ich wspólne zakorzenienie w procesualnie postrzeganej biograficzności.

* * *

Standardy naukowości nie odnoszą się w pełni do badań biograficznych nie dlatego, że są niewłaściwie zdefiniowane, lecz przede wszystkim dlatego, że nie można ich w pełni zastosować. Znaczący to tyle, że zawsze wtedy, kiedy jest to możliwe, należałoby się do nich refleksyjnie odwoływać. Ich odpowiednikami w badaniach jakościowych, w tym również w badaniach biograficznych, mogą być kryteria wiarygodności i poprawności wyprowadzone w znacznym stopniu z ważnego metodologicznego postulatu uniwersalizacji wiedzy oraz czynienia jej dostępną i zrozumiałą.

Badania biograficzne, które najpełniej wpisują się w nurt metodologii jakościowej, jakże różnorodnej i niesystematycznej, stanowią niewątpliwie interesującą alternatywę metodologiczną. Jest ona usytuowana na pograniczu tradycyjnie pojmowanej nauki i sztuki kreatywnego myślenia oraz aktywności, którą dzisiaj najczęściej określa się angielskim pojęciem *agency*, czyli sprawstwa.

Dominujący system myślenia w naukach społecznych, oparty na kryteriach myślenia naukowego wypracowanych w naukach przyrodniczych i zaadaptowanych w naukach społecznych, nie jest w stanie w pełni przyjąć i zaakceptować zmian dokonujących się w życiu społecznym. Aby stało się to możliwe, trzeba sformułować na nowo najważniejsze zasady metodologiczne, punkty ważności i reguły budowania wiedzy w naukach społecznych i humanistycznych. Bez zmiany zasad można w zasadzie tworzyć „folklor” na obrzeżach głównych nurtów życia naukowego. Reasumując: uznanie naukowości badań biograficznych wymaga przeformułowania podstawowych kryteriów tak, by dominowały w nich kryteria wiarygodności i autentyczności oraz szczerść, odpowiedzialność i dialogiczność w miejsce proceduralnej poprawności. Ukoronowaniem tych standardów jest wiarygodność naukowa badacza, jego formacja intelektualna i oryginalny warsztat badawczy. Ukoronowaniem tych standardów jest również wykorzystanie refleksji wszystkich uczestników procesu badawczego (procesu zmiany biograficznej, edukacji biograficznej) w procesie ewaluacji rezultatów badania. W tym znaczeniu metoda biograficzna jest jedną z metod pracy środowiskowej i wpisuje się w praktyczny charakter pedagogiki społecznej.

Bibliografia:

- Beck U., 2002, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przeł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bergson H., 2012, *Materia i pamięć. O stosunku ciała do ducha*, przeł. W. Filewicz, Wydawnictwo Vis-a-Vis Etiuda, Warszawa.
- Bronk A., 2006, *Metoda naukowa*, „Nauka”, 1.
- Charmaz K., 2009, *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, przeł. B. Komorowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Corbin J.M., Strauss A.L., 1990, *Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria*, „Qualitative Sociology”, 13(1).
- Czerniawska O., 2000, *Biografie edukacyjne i ich zastosowanie w kształceniu andragogicznym*. W: Czerniawska O. (red.), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii. Szkice i rozprawy*, Łódź.
- Czyżewski M., 1991, *Ograniczenia zdrowego rozsądku (szkic problematyki)*. W: Jawłowska A. (red.), *Kategoria potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, Instytut Kultury, IFiS PAN, Warszawa.
- Czyżewski M., 1998, *Analiza jakościowa*. W: *Encyklopedia socjologii*, t. I, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 24-28.
- Czyżewski M., Piotrowski A., Rokuszewska-Pawelek A., 1996, *Biografia a tożsamość narodowa*, Katedra Socjologii Kultury, Łódź.
- Czyżewski M., Rokuszewska-Pawelek A., 1989-1990, *Analiza autobiografii R. Hossa*, cz. 1-3, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2/1989, s. 35-65; nr 3-4/1989, s. 163-181; nr 1/1990, s. 119-135.
- Denzin N.K., 1989, *Interpretative Biography*, Qualitative Research Methods Series 17, University of Illinois at Urbana-Champaign, A Sage Publications Paper, Newbury Park, London, New Delhi.
- Dominicé P., 2004, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, przeł. M. Korytowska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Giza A., 1991, *Życie jako opowieść. Analiza materiałów autobiograficznych w perspektywie socjologii wiedzy*, Zakład Narodowy Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Glaser B.G., Strauss A.L., 2009, *Odkrywanie teorii ugruntowanej*, przeł. M. Gorzko, Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- Goffman E., 2008, *Zachowanie w miejscach publicznych*, przeł. O. Siara, PWN, Warszawa.
- Goffman E., 2009, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. Datner-Śpiewak i P. Śpiewak, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Foucault M., 1987, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, przeł. H. Kęszczyka, PIW, Warszawa.
- Foucault M., 1998, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Hellin I.K., 1990, *Metoda badań biograficznych*. W: Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań.
- Każmierska K., 2008, *Biografia i pamięć na przykładzie pokoleniowego doświadczenia ocalonych z zagłady*, Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- Kłoskowska A., 2005, *Kultury narodowe u korzeni*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konecki K., 2000, *Studia z metodologii badań jakościowych, Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kotarbiński T., 1961, *O pojęciu metody*. W: tenże, *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków.
- Krąpiec M.A., 1995, *Dzieła. Realizm ludzkiego poznania*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin.
- Krüger H.-H., 2001, *Koncepcje i metody badań biograficznych w naukach o wychowaniu*. W: Urbaniak-Zajac D., Piekarski J. (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kubinowski D., 2010, *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Lalak D., 2010, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Lamnek S., 1995, *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*, T. 2, BELTZ, Psychologie Verlags Union, Weinheim.

- Leoński J., 1993, *Różne sposoby ujmowania metody biograficznej*. W: Rzepa T., Leoński J., *O biografii i metodzie biograficznej*, Wydawnictwo Nakom, Poznań.
- Leoński J., 1999, *Metoda biograficzna*. W: *Encyklopedia socjologii*, t. II, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 205-209.
- Malinowski B., 2007, *Dziennik w ścisłym znaczeniu tego wyrazu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Melchior M., 1990, *Spółeczna tożsamość jednostki*, Uniwersytet Warszawski, ISNS, Warszawa.
- Melchior M., 2004, *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach”. Analiza doświadczenia biograficznego*, IFiS PAN, Warszawa.
- Mendel M., 2007, *Spółeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
- Piekarski J., 2006, *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*. W: Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków.
- Olcoń-Kubicka M., 2009, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Schulze T., 2006, *Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung*. W: Krüger H.-H., Mrotzki W. (red.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Szczepański J., 1971, *Odmiany czasu teraźniejszego*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
- Tarkowska E., 1992, *Czas w życiu Polaków. Wyniki badań, hipotezy, impresje*, Polska Akademia Nauk, Instytut Filozofii i Socjologii, Warszawa.
- Theiss W., 1988, *Badania biograficzne: przypadek „dzieci syberyjskich”*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Theiss W., 1991, *Dzieci syberyjskie. Dzieje polskich dzieci repatriowanych z Syberii i Mandżurii w latach 1919–1923*, Warszawa.
- Theiss W., 2012, *Troska i nadzieja. Działalność społeczno-wychowawcza ks. Henryka Szumana na Pomorzu w latach 1908-1939*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Thomas W.I., Znaniecki F., 1976, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, przeł. M. Metelska, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D., 2006, *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*. W: Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków.
- Zakrzewska-Manterys E., 1995, *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Wydawnictwo Naukowe Sempre, Warszawa.

Wybrane tropy interpretacyjne pojęcia doświadczenia w badaniach feministycznych. Wprowadzenie do problematyki

...moje feministyczne pochodzenie jest bardzo ważne, ponieważ nie piszę jedynie jako wyedukowana intelektualistka, ale także jako kobieta, świadoma swojego ucieleśnienia i zakorzenionego doświadczenia (Braidotti, 1995, s. 21).

Idea niniejszego tekstu zrodziła się na długo przed pomysłem wydania książki *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*. Przyznaję jednak, że gdyby nie ta książka, mój tekst o doświadczeniu byłby nadal „jakimś” pomysłem, który wciąż czeka na rozwinięcie. Z podjęciem tematu i przystąpieniem do pisania wiązały się konkretne trudności i obawy. Clifford Geertz kiedyś powiedział, z czym nie mogę się nie zgodzić, że „nikt – czy jest artystą, czy nie – nie może mieć za mało doświadczenia. Wszyscy mamy go tak wiele, że nie wiemy, co z nim począć, a jeśli nie umiemy nadać mu uchwytnej formy [...], wina musi leżeć po stronie braku stosownych środków, nie materiału” (2011, s. 393). Jednak w moim przypadku brak odpowiednich narzędzi nie był jedynym problemem, który powstrzymywał mnie od spisania efektów moich zainteresowań doświadczeniem. Chodziło także o swoistą legendę, jaka została przypisana w badaniach społecznych temu pojęciu. W tradycji socjologicznej doświadczenie, zwłaszcza, kiedy o mowa subiektywnym, indywidualnym doświadczeniu, często bywa traktowane podejrzliwie, bardziej jako rodzaj wprowadzenia lub uzupełnienia danych źródłowych niż pełnowartościowy materiał empiryczny. Mnie z kolei interesuje takie ujęcie doświadczenia, które wychodząc od jego potocznego rozumienia – pojęcia służącego do mówienia o czymś, co się przydarzyło (co przeżyliśmy) – staje się bodźcem do ogólnej refleksji nad tym, „czym owa kategoria może być dziś dla nas – badaczy społecznych – tak »praktycznie«, jak i »teoretycznie«” (Wyka, 1993, s. 5). Pomocna, w podjęciu tego typu refleksji, choćby na własny użytek, okazała się dla mnie – badaczki zainteresowanej problematyką kobiecą – lektura książki Anny Wyki *Badacz społeczny wobec doświadczenia*.

Od wydania tej książki minęło ponad 20 lat. Wspominam o niej, ponieważ mimo upływu czasu jest to nadal jedna z najbardziej inspirujących i uwrażliwiających prac naukowych w języku polskim, poświęconych doświadczeniu rozpatrywanemu jako dyrektywa metodologiczna w badaniach jakościowych. Zachęcona więc przykładem Wyki, postanowiłam zmierzyć się z tematem, który od dawna angażuje mnie zarówno teoretycznie, jak również badawczo. Podejmuję dość skromną i zakrojoną do wąskiego pola refleksji próbę przyjrzenia się zaledwie kilku tropom interpretacyjnym doświadczenia, które można przyjąć za znamienne dla badań feminologicznych i feministycznych.

Co to znaczy feminologiczne i feministyczne? Z mojego punktu widzenia perspektywy feminologiczna oraz feministyczna mogą, choć nie muszą, być tym samym. Skłaniam się ku stwierdzeniu Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak, że „wyznaczenie wyraźnej i ostrej granicy między feminologią a feminizmem nie jest [...] możliwe ani konieczne” (2004, s. 19). Jednak jeżeli miałabym

dokonać precyzyjnego rozróżnienia tych kategorii, to owo rozróżnienie poczyniłabym, uwzględniając przede wszystkim kontekst historyczny. Sam termin „feminologia” jest tłumaczeniem angielskiego „women’s studies” (Humm, 1993, s. 71-72). *Women’s studies*, inaczej też *feminist studies*, to interdyscyplinarna, akademicka dziedzina wiedzy, której program po raz pierwszy został realizowany na uniwersytecie San Diego w 1970 r. Z czasem *women’s studies* (z pewnością większość z nich) zostały przekształcone w *gender studies*, które centralną kategorią analizy czynią płeć kulturową. *Gender studies*, uwzględniają szerszą perspektywę niż *women’s studies*, do swojego programu włączają, oprócz perspektywy kobiet, również *men’s studies*, *LGBT studies* i *queer studies*.

Co do treści terminu, to należy zauważyć, że feminologia, od samego początku, czyli lat 70. XX wieku, była traktowana jako „badanie problematyki kobiet, refleksja, namysł nad tym, co ruch na rzecz prawa kobiet (feminizm) dzięki swym działaniom stara się zmienić” (Górnikowska-Zwolak, 2004, s. 18-19). A zatem upraszczając, zaryzykuję tezę, że feminologia, czyli inaczej studia kobiece, jest próbą analizy problemów kobiet, do rozwiązania których dąży ruch feministyczny. Jest więc feminizm soczewką, przez którą akademiczki, skupione wokół *women’s* czy *gender studies*, patrzą na świat kobiet, obserwują go i opisują. Są to przede wszystkim badania perspektywy kobiecej, badania im poświęcone, z ich udziałem i również prowadzone najczęściej przez kobiety. W tym ujęciu podkreślanie różnicy płci ma istotne znaczenie dla analizy doświadczeń biograficznych kobiet, choćby z powodu ich statusu społecznego. Tego rodzaju perspektywa ujawnia i poddaje refleksji to, co jest powszechnie utożsamiane z kobietami i kobiecością oraz przypisywane jako kobiece. Ponadto, co warto szczególnie zaznaczyć, czyni analizy z punktu widzenia samych kobiet. I taką perspektywę – feminolożki o feministycznej proweniencji – obieram w niniejszym tekście.

Omawiam terminologiczne kwestie, bowiem w moim przypadku to właśnie od metodologicznej literatury feministycznej rozpoczęły się studia nad kategorią doświadczenia. W niniejszym tekście zamierzam poddać rekonstrukcji podróż, jaką przebyłam od momentu lektury *Feminism and Methodology*, monografii pod redakcją Sandry Harding (1987), do mojej oficjalnej deklaracji jako badaczki feministycznej¹. Kiedy w 2011 roku postanowiłam przeprowadzić moje pierwsze badania poświęcone doświadczeniom biograficznym kobiet, okazało się, że temat badań angażuje mnie osobiście. Zadawałam sobie pytania: Do kogo właściwie kieruję pytania badawcze? Czego oczekuję, czego chcę się dowiedzieć? Wreszcie, jaki jest (ukryty) cel moich badań? Te pytania pozostawały we mnie długo bez odpowiedzi. Blokując skutecznie mój entuzjazm i pracę twórczą doprowadziły w pewnym momencie do kryzysu, który (dopiero) po kilkunastu miesiącach okazał się przełomem.

Świadomość „uwikłania” w problem badawczy zmusiła mnie do skupienia większej uwagi na kwestiach metodologicznych. Znowu pojawiały się pytania, m.in. o to, jak prowadzić badania w sytuacji, kiedy – będąc badaczką – czuję się również, w jakimś sensie, przedmiotem badania? Jakie metody oraz postawę etyczną przyjmując, skoro nie zamierzam rezygnować z autobiograficz-

¹ Za moment mojej oficjalnej deklaracji uznaję wystąpienie na międzynarodowej konferencji naukowej: „Autobiografia – biografia – narracja. Perspektywy biograficzne w praktyce badawczej”, która odbyła się w maju 2012 r., na Uniwersytecie Łódzkim. Wygłosiłam wówczas referat pt. *Z punktu widzenia kobiety. Autobiograficzne konteksty badań feministycznych. Refleksje metodologiczne*. Pokłosiem i rozwinięciem tego wystąpienia jest artykuł: *From a Point of View of a Woman: Autobiographical Context of Feminist Studies* (Ostaszewska, 2013 s. 179-196).

nych refleksji ani też wypierać emocji, jakie wywołuje we mnie tematyka badań? Z powodu nieznamości odpowiednich narzędzi, dzięki którym możliwe stałoby się włączenie mojej zaangażowanej postawy jako inherentnych części projektu badawczego, ogarnęło mnie poczucie frustracji. Konwencjonalne strategie, znane z akademickich zajęć poświęconych metodologii badań, nie oferowały satysfakcjonujących odpowiedzi, raczej potęgowały moje wrażenie, że nie sprawdzam się w roli badaczki, „obiektywnej” i „neutralnej” w stosunku do przedmiotu badań. Z drugiej strony wciąż pytałam siebie: jak można patrzeć na świat, jeśli nie własnymi oczami? Jeśli bowiem nie mogę „pisać” doświadczeniem, jeśli moje autobiograficzne doświadczenie nie ma żadnego znaczenia naukowego, to jaki sens może mieć moja praca, nauka? Miałam poczucie, że moje doświadczenia i sposób przeżywania świata stanowią *explicite* punkt wyjścia mojej pracy naukowo-badawczej. Z kolei moja praca jest nieodłącznym elementem mojej tożsamości. Przeżywając powyższe dylematy, zaczęłam kierować uwagę na nieznanne mi dotąd anglojęzyczne tytuły książek poświęconych metodologii. Po lekturze monografii Harding (1987) sięgnęłam po kolejne, w większości klasyczne już dzisiaj publikacje, m.in.: Donny Haraway (*Wiedze usytuowane*), Dorothy Smith (*The Conceptual Practices of Power. A Feminist Sociology of Knowledge*) i ponownie do prac Sandry Harding (*Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*). Za sprawą tych lektur zyskałam nowe, świeże spojrzenie na rolę badaczki w procesie badań. Metodologia feministyczna, szczególnie zaś teoria punktu widzenia (*standpoint theory*), upełnomocniła mnie, przywracając zapał i zarazem – co ważniejsze – wyposażając w adekwatne narzędzia do obserwacji oraz analizy interesujących mnie zjawisk i procesów.

O czym ten tekst?

Tekst *Wybrane tropy interpretacyjne pojęcia doświadczenia w badaniach feministycznych*. Wprowadzenie jest zaledwie próbą zarysowania charakteru ewolucji, jaka na przestrzeni ostatniego półwiecza zaszła w podejściu do zagadnienia doświadczenia. Celowo pomijam *stricte* filozoficzny dyskurs. Interesuje mnie bowiem kategoria doświadczenia w perspektywie badań społecznych, gdzie stanowi rodzaj słowa-kłucza, szczególnie w studiach poświęconych grupom nieuprzywilejowanym społecznie.

Esej rozpoczynam od krótkiego komentarza poświęconego książce Anny Wyki. Następnie przechodzę do wskazania przykładu badaczki-antropolożki, której naukowe analizy mają silne podstawy w osobistym doświadczeniu, i której postawa badawcza stała się pod koniec lat 80. XX wieku inspiracją dla inicjatywy grupy teatralnej Odin Teatret. W dalszej kolejności artykułu skupiam się na zarysowaniu różnych tropów interpretacyjnych. Podkreślam: zarysowaniu, bowiem zdaję sobie sprawę, że w tym momencie nie mam możliwości podjęcia pełniejszego przeglądu interesującej mnie problematyki. Zaczynam więc od omówienia hasła „prywatne jest polityczne”, które zaistniało w latach 60. XX wieku i uczyniło doświadczenie centralnym punktem zainteresowania badaczek identyfikujących się z feminizmem. Dalej, przyglądam się kontekstom odrzucenia esencjalistycznej koncepcji kobiety oraz głosom krytycznej debaty, dzięki której badaczki reprezentujące różne nurty feministyczne i epistemologiczne poddały analizie wieloaspektowość doświadczenia, jego udział w tworzeniu wiedzy oraz jego znaczenie dla praktyk dyskursywnych. Wśród przytoczonych przez mnie głosów znalazła się tylko niewielka część autorek, które na przestrzeni ostatnich 50 lat aktywnie uczestniczyły (i nadal uczestniczą) w dyskusji poświęconej pro-

blematyce biograficznych doświadczeń kobiet. W tej toczącej się debacie szczególnie interesuje mnie, czym jest doświadczenie dla różnych badaczek: wiedzą wyniesioną wprost z rzeczywistych wydarzeń, pojęciem-konstrukcją językową, a może skutkiem/produktem ludzkiego uwikłania w procesy historyczne, polityczne i kulturowe; jak badaczki definiują doświadczenie oraz w jaki sposób kategoria ta zaistniała dla nich; wreszcie, jak doświadczenie (auto)biograficzne może być dekonstruowane.

Badania poprzez doświadczenie

Cytuje się wtedy, gdy myśli innych wydają się nam szczególnie bliskie lub gdy sądzimy, że cytat odda lepiej nasze myśli, niż gdybyśmy czasem sami je formułowali; także wtedy, gdy pewne problemy się przeczuwa, ale nie umie się jeszcze z nimi samodzielnie uporać. Cytuje się też po to, by stworzyć z t u d z e n i e dialogu czy r o z m o w y o interesujących autora kwestiach; czasem też po to, by udowodnić, że po prostu »coś wisi w powietrzu«, a dla czego nie znaleźliśmy jeszcze w nauce społecznej (w naszej aparaturze pojęciowej na przykład) odpowiedniego wyrazu, i z czym, dlatego, wydaje się nam, że się samotnie zmagamy (Wyka, 1993, s. 171).

Badania feministyczne, podobnie jak perspektywa badań interpretacyjnych, za którą opowiada się Anna Wyka, wpisują się w paradygmat badań jakościowych, stanowiąc w ten sposób poważną alternatywę metodologiczną wobec tradycji scjentrystycznej w naukach społecznych. Już na wstępie swojej książki Wyka zaznacza, że jej celem jest takie ujęcie kategorii doświadczenia, „by stało się ono nie tylko pojęciem, ale także pewną faktycznością, sposobem bycia badacza” (1993, s. 5). Chodzi więc o celowe uczynnienie tej kategorii, tak by z doświadczenia stała się doświadczeniem, a więc, by nadać i podkreślić jej procesualność. Wtedy – pisze Wyka – doświadczenie zyskuje walor narzędzia poznania.

Zwrot ku doświadczeniu w badaniach społecznych wyraża się „w konkretnych koncepcjach i realizacjach zamierzeń badawczych” (1993, s. 20). Najciekawszym, a zarazem najbardziej kontrowersyjnym, zdaniem Wyki, aspektem tego zwrotu w pracy badawczej, jest przemiana świadomości badacza/ki w podmiot doświadczający, umiejscowiony wewnątrz procesu badawczego. Ta przemiana świadomości bezpośrednio wpływa na empiryczne nastawienie badaczy. Pewną wersją empirii jakościowej, za którą opowiada się Wyka, i którą zresztą czyni przedmiotem swojej analizy, jest model badań poprzez doświadczenie. Metoda ta czyni wartość z doświadczenia, a zarazem umożliwia zachowanie jego procesualnego charakteru. Badania poprzez doświadczenie (*experiential research*) jest to – jak wyjaśnia autorka – rodzaj badań, który dotyczy osób – podmiotów badania – wnoszących wkład nie tylko w jego treść, lecz również przyczyniających się do twórczego myślenia towarzyszącego procesowi badania (Wyka, 1993, s. 54-55). Co to znaczy?

Wśród zasadniczych cech badania poprzez doświadczenie Wyka wymienia m.in. podmiotowość wszystkich uczestników badania, czyli zarówno badacza/ki – podmiotu poznania, jak również badanych – podmiotów badania. Następnie, relacja, jaką tworzą badacz/ka oraz badani jest relacją poziomą, nastawioną na dialog i współpracę. Badacz w takim ujęciu stanowi integralną część procesu badawczego. Do innych, ważnych cech tego rodzaju badań Wyka zalicza refleksję – element i zarazem efekt badania – oraz zaangażowanie. Refleksja oraz zaangażowanie

w proces badawczy wywołują zmiany zarówno w badanych, jak i w badających. Dotyczą one sfery psyche, emocji i cielesności. W badaniach poprzez doświadczanie dopuszczane do głosu jest nie tylko to, co *stricte* językowe; jako źródła poznawcze traktuje się wiedzę poprzez wgląd czy poznanie intuicyjne oraz wgląd poprzez emocje i ciało, a zatem poprzez doznawanie. Wyka pisze: „Słowo zostaje zastąpione po prostu uważnym patrzeniem i słuchaniem” (1993, s. 23). Postulaty teoretyczne pełnią tu funkcje pewnych wstępnych, wprowadzających propozycji. Teoria nie jest tym, co dominuje nad badaniami czy podporządkowuje je sobie. Przeciwnie. Jest wypracowywana w toku badania, jest to zatem teoria ugruntowana. Proces badania w tym ujęciu nie ma postaci linearnej, lecz cyklu, w którym refleksji – na różnych etapach pracy badawczej – podlega osobiste doświadczenie. A tym, co szczególnie interesuje badaczy jakościowych, jest różnorodność doświadczenia, indywidualnego oraz społecznego, jak również dynamika własnych oraz cudzych emocji.

Kirsten Hastrup – badaczka jako przedmiot i podmiot badania

... powinniśmy zdać sobie sprawę ze złożoności własnego uwikłania w świat i twórczo je wykorzystać. Rzeczywistość nie staje się mniej rzeczywista dlatego, że jesteśmy jej częścią (Hastrup, 2008, s. 65).

W klasycznym ujęciu antropologicznym doświadczenie jest utożsamiane z pojęciem narracji (Turner, Bruner, 2011). Z tej perspektywy mówienie o własnym doświadczeniu to konstruowanie opowieści o sobie. Język jest tym, co umożliwia „wydobycie” doświadczenia; doświadczenia, które jest zamknięte w ciele. Jednak według Kirsten Hastrup doświadczenie nie może być utożsamiane *explicite* z narracją, bowiem narracją nie jest, ale co najwyżej, bywa wyrażane przez narrację.

Kirsten Hastrup jest przykładem badaczki, której naukowe analizy są mocno zakorzenione w osobistym doświadczeniu. Zdaniem Anny Wyki, przypadek tej antropolożki wyraźnie pokazuje, że „doświadczenie badanego świata, to więcej niż obserwacja uczestnicząca” (Wyka, 1993, s. 161). Kirsten Hastrup to duńska badaczka terenowa, która prowadziła m.in. badania nad kulturą rybacką w Islandii Północnej. Po ich zakończeniu ujawniła w artykule naukowym, że podczas pobytu badawczego na Islandii zobaczyła przedstawiciela *Huldrefolk* (dosłownie skrywających się ludzi), czyli niewidzialnego człowieka z mitycznego ludu, opisywanego w islandzkich sagach rybackich². Za sprawą tego (niecodziennego dla naukowca) wyznania, Hastrup zwróciła uwagę wielu, w tym reżysera teatralnego, założyciela Odin Teatret, Eugenio Barby. Zafascynowany jej pracami, które uznał za zaprzeczenie antropologii (Wyka, 1993, s. 145), postanowił z badawczych i osobistych doświadczeń Hastrup uczynić temat przedstawienia teatralnego. W ten sposób pod koniec lat 80. XX wieku antropolożka zaistniała w zupełnie nowej dla siebie roli – jako główna bohaterka przedstawienia pt. *Talabot*.

² O tym wydarzeniu Hastrup wspomina: „Nie można sprawdzić, czy Kirsten rzeczywiście zobaczyła *huldumadur*, i cała waga współczesnej zachodniej racjonalności skłania ku przypuszczeniu, że padła ona ofiarą halucynacji (spowodowanej mgłą, strachem, i tym – być może – że się zbyt wiele naczytała). Niemniej jednak, o ile racjonalność wyzwała powątpiewanie, o tyle nie ma żadnego powodu, by kwestionować, że pasterka doświadczyła specyficznej islandzkiej rzeczywistości. Rzeczywistość ta na zawsze pozostawi niezatarte piętno na sposobie, w jaki antropolog będzie przedstawiał empiryczny kontekst” (Hastrup, 1987, s. 53, cyt. za: Wyka, 1993, s. 164, przypis 9).

Treść tej sztuki opiera się na biografii Hastrup – od najmłodszych lat i dziecięcych marzeń, kiedy chciała zostać polarniczką, aż po dorosłość i ówczesny etap w życiu, kiedy definiuje siebie jako matkę czworga dzieci robiącą karierę badaczki terenowej. Hastrup pisze o przedstawieniu, że „ukazuje jak życie prywatne przenika jej publiczny wizerunek, czyli że nie da się w tym wypadku oddzielić jej osoby od jej zawodu” (Hastrup, 2008, s. 138). A wszystko na tle XX-wiecznej historii. Wspominam o *Talabocie*, bo jest to przypadek bez precedensu: badaczka sama staje się przedmiotem badania (przedstawienia), a za sprawą tej zamiany ról (z podmiotu poznania w podmiot badania) dokonuje reorientacji własnej tożsamości (Wyka, 1993, s. 143-170).

Wydarzenie, jakim okazuje się *Talabot* w życiu Hastrup, sprawia, że antropolożka na nowo podejmuje refleksję nad doświadczeniem i jego wpływem na postrzeganie samej siebie. Jakiś czas po *Talabocie* wyjawia, że zarówno przed wystawieniem przedstawienia, jak też na jego różnych etapach przygotowań robiła zapiski, spisywała na bieżąco własne reakcje. Była oszołomiona całym przedsięwzięciem. Przyznaje również, że po wystawieniu sztuki odczuwała dojmujący ból, którego źródłem była niemożność odpowiedzenia sobie na pytanie o to, kim jest. Próbną zmierzania się z tą sytuacją jest esej *Out of Anthropology. The Anthropologist as Object of Dramatic Representation*, który postanowiła napisać na początku lat 90., a więc już kilka lat po wystawieniu *Talabota*. W eseju tym wyjaśnia, że chodzi jej o coś więcej niż opowieść o procesie przekształcania własnej biografii w teatralne przedstawienie³. Jej zamiarem była wówczas analiza „ogólnych konsekwencji tego, że antropolożka staje się przedmiotem badań i przedstawienia”, a zatem próba opisanie procesu od „bycia sobą, poprzez pisanie siebie, po zobaczenie siebie na scenie” (Hastrup, 2008, s. 139). Po kilku latach od powstania *Talabota* Hastrup dochodzi do wniosku, że tożsamości się nie posiada, ale je się wynajduje. I na pewno nie ma jednej, stałej tożsamości. „Piszę te słowa, próbując odzyskać miejsce w świecie, pomimo, że *Talabot* pozostawił mnie nagą. Zepchnięta z powrotem do poziomu własnej natury, uświadamiam sobie, że nie jestem ani »ja«, ani »nie-ja«, ponieważ »ja« nie jestem. Tylko mit daje nam życie” (2008, s. 156). Wtedy, pisząc te słowa, Hastrup stawiała sobie za główny cel odzyskanie biograficznej obecności we własnej historii. Dopiero po dwóch kolejnych latach, w 1994 roku doświadczenie *Talabota* przestało być dla niej bolesne. Pozostawiło jednak trwałe ślad na jej osobistej historii. „*Talabot* poszerzył moją tożsamość i zakwestionował ją w sposób, który trudno było poznać, lecz który z pewnością skłonił mnie do działań, jakich w innej sytuacji nigdy nie uznałabym za możliwe” (Hastrup, 2008, s. 156). Ostatecznie antropolożka dochodzi do wniosku o konieczności rewizji postulatów o tożsamości. „Wszystkie ja zarówno stale poszukują tożsamości, jak i starają się ją kształtować zgodnie ze swymi wyobrażonymi koncepcjami tego, czym też ona mogłaby być” (Hastrup, 2008, s. 157).

Podsumowując, Hastrup, jako jedna z nielicznych badaczy terenowych, miała odwagę opowiedzieć o tym, co dzieje się z badaczką zarówno podczas, jak i po zakończeniu prac terenowych. Jej opowieść – a mam tu na myśli przede wszystkim eseje zawarte w książce *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią* – traktuje o tym, jak badaczka odbiera sytuację badawczą, jak odbiera samą siebie jako przedmiot zaistniały w innej rzeczywistości i zmieniający się pod jej wpływem. Hastrup w swoich naukowych tekstach najpierw dopuszcza (w ogóle) do głosu emocje, akceptując ten stan rzeczy jako naturalny dla niej, następnie zaś upublicznia fakt, że jest emocjo-

³ Artykuł ukazał się po raz pierwszy w piśmie „Cultural Anthropology” w 1992 roku. Jego nieznacznie zmieniona wersja znalazła się jako rozdział *Przemoc symboliczna*, w książce Hastrup: *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią* (2008, s. 137-158).

nalna, i że cecha ta wcale nie znika podczas prowadzenia badań, wprost przeciwnie, emocje, które pojawiają się w niej za sprawą interakcji, w jakie wchodzi z badanymi, stają się (dla niej) ważnym punktem refleksji i autorefleksji. Co więcej, dla Hastrup: „To co nierzeczywiste staje się tym, co empiryczne poprzez doświadczenie osobiste badacza” (1987, s. 51, cyt. za: Wyka, 1993, s. 148).

Perspektywy feministyczne

[...] feminizm to nie tylko «perspektywa» czy pogląd na świat, nawet nie epistemologia czy teoria wiedzy o tym; feminizm konstytuuje ontologię, inny sposób bycia w świecie, który jest zakorzeniony w faktach ucisku, opresji (Stanley, 1992, s. 253).

Istotny wkład, najpierw w waloryzację, a następnie w krytykę doświadczenia poczyniły feministki. Celowo użyłam liczby mnogiej (feminizmy), aby podkreślić, że szczególnie w przypadku kategorii doświadczenia zaznaczył się wśród autorek feministycznych na przestrzeni ostatniego pół wieku wielość, odmiennie wartościujący pojęcie doświadczenia. Początkowo jednak, w latach 60. i 70. w krajach kultury Zachodniej, za sprawą fascynacji historią kobiet i wzrostem zainteresowania ruchami na rzecz równouprawnienia i wyzwolenia kobiet, kategoria doświadczenia stanowiła centralny punkt uwagi badaczek zorientowanych feministycznie⁴. Doświadczenie było traktowane jako bezpośrednie i najbardziej wiarygodne źródło wiedzy o indywidualnym podmiocie, czyli w tym przypadku – o kobiecie. Aby nie brzmieć bezpodstawnie, sięgam po definicję doświadczenia ze *Słownika teorii feminizmu*. Maggie Humm wyjaśnia, że doświadczenie to „osobista świadomość i wiedza kobiet, ukształtowane przez uczestnictwo w życiu społecznym” (1993, s. 45-46). Autorka hasła zauważa, że doświadczeniu kobiet nierzadko odmawiano znaczenia i rangi „prawdziwego” doświadczenia. Zatem „trudności, z jakimi spotykają się kobiety pragnące zdobyć uznanie dla swoich doświadczeń, stanowią część kulturowego dziedzictwa kobiet utrwalonego w trakcie procesu edukacji” (Humm, 1993, s. 45-46). Dlatego też, zdaniem Humm, autorki feministyczne, m.in. Dorothy Smith, o której zresztą wspomnę w dalszej części artykułu, nie pomijają, a przeciwnie, skupiają się szczególnie na rozróżnieniu istniejącym między „doświadczeniami kobiet a teoretycznymi schematami, które się im oferuje jako narzędzie porządkowania doświadczenia” (Humm, 1993, s. 45-46).

Ważną cechą badań feministycznych, o której w kontekście doświadczeni, wspomina Humm, jest praktyka sprawdzania adekwatności osiągniętych rezultatów badawczych poprzez porównywanie ich z własnymi doświadczeniami badaczek. Zamiast polegać na opinii czy ocenie męskich ekspertów, badaczki feministyczne wprowadziły „autorytet (osobistego) doświadczenia” (Smith, 1987, s. 35-6; Letherby, 2003, s. 4-15). Z czasem, swego rodzaju zwyczajem, czy regułą w tekstach autorek feministycznych stało się rozpoczynanie od przywołania własnych doświadczeń. Nierzadko pojawiały się również wyznania o emocjonalnym, osobistym zaangażowaniu w podejmowany temat. W ten sposób badaczki chciały uprawomocnić swój głos jako głos kobiet naukowczyń; głos, który różni się od dotychczasowego, przyjętego w dyskursie naukowym sposobie pisania. Podważając schematyzm panujący w pisaniu naukowym, czyniły „użytek” badawczy z osobistych doświadczeń.

⁴ Lata 60. i 70. XX wieku w Stanach Zjednoczonych i krajach Europy Zachodniej określane są mianem feminizmu drugiej fali. Termin ten – jak podaje Maggie Humm – został wprowadzony przez Marshę Weinman Lear w odniesieniu do grup wyzwolenia kobiet w krajach Europy Zachodniej oraz w Stanach Zjednoczonych w latach 60. XX wieku, w celu odróżnienia tej fazy feminizmu od pierwszej fali, która zakończyła się w latach 20. XX wieku (Humm, 1993, s. 46).

Bowiem – jak podkreśla Humm – „reakcja emocjonalna jest często podstawą krytyczną analiz czy bardziej rozbudowanej teorii. To właśnie bogactwo i różnorodności doświadczeń kobiet współczesny feminizm zawdzięcza wielość swoich teoretycznych propozycji” (1993, s. 45-46).

Maria Mies podaje, że wprowadzenie kategorii doświadczenia do nauki silnie korespondoowało w czasie (był rok 1969) z hasłem „prywatne jest polityczne”, ukutym przez Carol Hanisch (Mies, 1991, s. 66). Jego zwolenniczki głosiły, że to, co prywatne, nigdy nie jest „tylko” prywatne, przeciwnie, odnosi się do szerszych kontekstów politycznych, takich jak m.in. podział pracy i ról w rodzinie. A zatem osobiste problemy, a co za tym idzie również osobiste doświadczenia, są warunkowane ogólnym kontekstem społeczno-ekonomiczno-politycznym. Przykładem, który podaje Hanisch jest praca i zarobki partnerów w związku. Autorka zadaje pytania, które choć mają znaczenie dla prywatnych doświadczeń, nie należą wyłącznie do sfery prywatnego życia, ale wiążą się z szerszym tłem: politycznym, społecznym i ekonomicznym. A oto te przykładowe pytania: kto zarabia więcej w związku? Kto w ogóle zarabia? Kto wykonuje nieodpłatną pracę domową?

Zdaniem Hanisch problemy doświadczane przez kobiety – problemy prywatne – są zarazem polityczne, bowiem odpowiedź na nie wymaga poruszenia zagadnień wychodzących poza prywatną przestrzeń życia (Hanisch, 1970). Zatem prywatne doświadczenia kobiet zasługują na uwagę w celu ujawnienia panujących nierówności, nierzadko społecznie akceptowanych. Jak piszą Mary Field Belenky, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberger i Jill Mattuck Tarule: „wszystkie kobiety dorastały mając do czynienia z historycznie i kulturowo zakorzenionymi definicjami kobiecości [oryg. *femininity* i *womanhood*], których wspólnym tematem było, że kobiety, podobnie jak dzieci, głosu nie mają (dosłownie: powinny być widoczne i niesłyszane) [seen and not heard]” (1997, s. 5). Zauważenie kobiet i usłyszenie ich głosów, a poprzez to również ich dowartościowanie, prowadziło do przerywania swoistej kultury milczenia, która obejmowała wiele dziedzin życia, zarówno pojedynczych kobiet, jak i ich obecności w życiu społecznym w ogóle. Sięganie do ich doświadczeń osobistych stworzyło więc szansę dotarcia do głosów dotychczas niewypowiadanych lub tłumionych.

Uwydatniając kategorię doświadczenia – osobistego, prywatnego – feminizm kwestionował scjentystyczne, androcentryczne podejście w nauce, które pomijało kobiecy punkt widzenia (Harding, 1991; Smith, 1990). Jak pisze Rebecca Johnson: „doświadczenie kobiet nie było odzwierciedlane w dokumentach rzekomo uniwersalnej ludzkiej wiedzy. Kobiety były wykluczane z dokumentów historycznych, albo reprezentowane na sposoby, które nie odzwierciedlały ich nie odnotowywanych przeżyć ani doświadczeń” (2009). Feminizm i jego dowartościowanie kobiecego doświadczenia pomogły usankcjonować krytykę fałszywych roszczeń do obiektywności nauki. Zgodnie z tą krytyką wiedza płynąca z doświadczenia (osobistego, prywatnego) ma charakter niezapośredniczony przez (męski) „obiektywizm” naukowy i tzw. neutralną postawę naukowcy-badacza. Wiedza ta, ujawniana z poziomu najbardziej podstawowego, dosłownie cielesnego, nie odrzuca właściwości płci i ciała, a zatem tego, co osobiste.

Przede wszystkim chodziło więc o upodmiotowienie kobiet. Celem studiów feministycznych było dotarcie do punktu widzenia samych kobiet (Johnson, 2009). Temu służyły grupy wsparcia i ruchy podnoszenia świadomości. June Hannam pisze o nich:

Założone oddolnie i poza istniejącymi partiami politycznymi celowo odrzuciły hierarchie i przywództwo. Na zebraniach zachęcano poszczególne uczestniczki, aby przemówiły na temat

własnych doświadczeń. Nazywano to »budzeniem świadomości«. Takie doświadczenie miało kobietom uprzytomnić własne położenie, pomóc im pokierować swoim życiem i ukształtować aspiracje. Rozmawiając o frustracjach w życiu prywatnym, uczestniczki zaczynały sobie zdawać sprawę z tego, że doświadczane trudności nie były tylko jednostkowe, ale brały się ze wspólnych uwarunkowań społecznych. Taka samoświadomość stanowiła punkt wyjścia podejmowania zbiorowych działań na rzecz zmian (2010, s. 152).

„Budzenie świadomości”, o którym wspomina Hannam, stanowiło w latach 60. i 70. XX wieku dla wielu kobiet, zwłaszcza tych wywodzących się z amerykańskiej klasy średniej, główny środek wzmocnienia ich podmiotowości. Przedmiotem wzajemnej wymiany na takich spotkaniach były opowieści o własnych doświadczeniach. Spotkania te okazały się dla kobiet okazją do zagospodarowania przestrzeni według własnych potrzeb. Z pewnością zwrócenie uwagi na doświadczenia życia codziennego przyczyniło się do większej integracji kobiet i ich (samo)dowartościowania. Niektóre z opowieści pochodzących z takich spotkań zyskiwały charakter polityczny, stanowiły bowiem przykłady oporu wobec przemocy i opresji. Dorothy Smith wyraźnie zaznacza, że podczas spotkań kobiety uczyły się odkrywać i wyrażać własną podmiotowość. Doświadczenia te – jak podkreśla socjolożka – różnorodne, złożone, indywidualne, były wyrażane w różnych terminach (także jako poezja). Dotyczyły jednak wspólnej kwestii, mianowicie, „doświadczenia jako kobiety” [*our experience as women*] (Smith, 1992, s. 89). I choć według Smith kobiety nie są uprzywilejowane epistemologicznie, to jednak sięganie do ich doświadczeń (życia codziennego) okazuje się produktywne, jeżeli chodzi o rozpoznanie relacji władzy w rodzinie czy społeczeństwie. Znaczące jest przy tym, że to kobiece ciało – zdaniem Smith – było (i nadal pozostaje) głównym przedmiotem seksualnej opresji. Kobiety, opowiadając o swoich doświadczeniach, wytwarzały wiedzę, która nie istniała w dominujących dyskursach; ich doświadczenia – w przeciwieństwie do doświadczeń mężczyzn – były dotychczas umiejscawiane poza sferą publiczną, w wydarzeniach życia rodzinnego i codziennego, dlatego też były postrzegane jako nieważne, mało interesujące i banalne.

Zapoczątkowane w latach 60. XX wieku zainteresowanie opowieściami o życiu kobiet, zarówno teraźniejszych, jak i przeszłych, szybko przerodziło się z fascynacji w nową dziedzinę wiedzy – historię kobiet (Jay, 2008, s. 351-352). Dla badaczek feministycznych, takich jak m.in. wspomniana już Smith, uwydatnienie kobiecych doświadczeń stanowiło alternatywę wobec dominujących socjologicznych paradygmatów i teorii. Było zatem podstawą feministycznej socjologii, o której Smith pisze: „teren nowej wiedzy, nowej kultury, która znajduje się w czyjejs cieleśnej i materialnej egzystencji” (1987, s. 107).

Umiejscowienie doświadczenia w centrum uwagi wywołało dyskusję o statusie ontologicznym i epistemologicznym doświadczenia. Podniosły się także głosy – również w kręgu feministek – krytykujące ideologiczne implikacje, jakie potencjalnie wiązały się z wiedzą, której podstawę stanowiło doświadczenie. Coraz więcej uwagi kierowano na kwestie związane z różnicami między kobietami. Przeważały głosy, że kobiety nie stanowią jednej, spójnej grupy, a ich doświadczenia są różne w zależności od różnych czynników (Ramazanoğlu, Holland, 2002, s. 123-144). Dlatego też w dotychczasowym zainteresowaniu doświadczeniami kobiet – charakterystycznym dla feminizmu drugiej fali – dostrzeżono niebezpieczeństwo esencjalizmu. Jak bowiem zauważa Judith Grant, „każde twierdzenie, że feministyczna wiedza opiera się na doświadczeniu, potrzebuje abstrakcyjnej, uniwersalnej kategorii »kobiety«” (Grant, 1993, s. 156, cyt. za: Ramazanoğlu, Hol-

land, 2002, s. 128). Niniejszy zarzut, a także inne, zgłoszone przez badaczki spoza liberalnego nurtu feminizmu, dotyczył przede wszystkim sytuacji, w której pewna grupa kobiet, przedstawiając własne, arbitralne doświadczenia, daje sobie prawo do mówienia w imieniu innych, zawłaszczając tym samym ich głosy oraz pomijając kobiety, które posiadają odmienne doświadczenia.

Podejrzenia o esencjalizm, zgodnie z którym istnieje jakaś uniwersalna istota „kobiecości” czy „kobiecego ciała” wspólna dla wszystkich kobiet bez względu na rasę, pochodzenie etniczne, pozycję społeczną, wiek, orientację seksualną etc., doprowadziły do ważnego zwrotu, który Rebecca Johnson ujmuje w następujący sposób: „Krytyka esencjalizmu dawała możliwość poznania różnic między kobietami”, jednocześnie zaś – co warto pamiętać – „zwrócenie uwagi na konkretne doświadczenia miało na celu rozpoznanie tego co, je [kobiety, przyp. A.O.] łączy” (2009).

Z końcem lat 70. ubiegłego wieku próby unifikowania i normalizowania kobiecego doświadczenia coraz częściej spotykały się z krytyką przedstawicielek różnych nurtów feminizmu. Postulaty konieczności uświadomienia sobie kulturowej i społecznej odmienności doświadczeń kobiet, zarówno tych pochodzących z różnych kręgów kulturowych, jak również z różnych klas, ras i narodowości, wysunęły m.in. Audre Lorde, Patricia Hill Collins, Hazel Carby, Monique Wittig czy Gloria Anzaldúa. Autorki te, kierowały uwagę na doświadczenia kobiet kolorowych, pochodzących z innych klas społecznych niż średnia, czy też homoseksualnych. Kobiety niereprezentowane w głównym nurcie feminizmu – zdominowanym przez białe, wykształcone, anglosaskie kobiety z klasy średniej – czuły się marginalizowane i dyskryminowane, nierzadko przez inne feministki⁵. Johnson zauważa m.in.: „Wiele grup kobiet: aborygenki, kobiety francuskojęzyczne czy z trzeciego świata wyrażały swoje poczucie marginalizacji przez feminizm głównego nurtu” (2009). Włączenie do debaty odmiennych głosów, głosów różnych kobiet, z pewnością nie tylko ożywiło dyskusję, i w ogóle ruch feministyczny, ale przede wszystkim sprowokowało do podjęcia niedyskutowanych do tej pory kwestii. Te głosy – jak zauważa Monika Bobako – przyczyniły się do kryzysu, który okazał się koniecznym, aby doszło do poważnego zwrotu: „głosy z marginesów» przeorały świadomość feministyczną, powodując jednocześnie coś, co można nazwać »kryzysem tożsamości« feminizmu” (2005). Ten kryzys wyzwolił szereg pytań, w tym o „naturę” doświadczenia oraz sposoby, w jakie tożsamość kobiet jest społecznie uwarunkowana, przekształcana i kontrolowana. Badaczki zaczęły zastanawiać się nad udziałem i rolą (różnego rodzaju) „pośredników” pomiędzy tożsamością kobiet, a ich doświadczeniami. Swoją uwagę skierowały na szeroko pojętą kulturę, jej przejawy i procesy transmisji, m.in. socjalizacji i edukacji. Okazało się, że trudno mówić o doświadczeniu jako wiedzy płynącej wprost z rzeczywistego przeżycia. Istnieją bowiem wzory i mechanizmy kulturowej i społecznej produkcji doświadczenia, poprzez które doświadczenia kobiet są zawłaszczane, organizowane i podporządkowywane. Doświadczenia są tak silnie zakorzenione w kulturze, w historycznych, ekonomicznych, czy wreszcie politycznych kontekstach, że te stają się niewidoczne dla kobiet i nierzadko traktowane są jako własne, subiektywne⁶. Konsekwencją powyższych odkryć i dociekań były konkretne zadania, wśród nich

⁵ Wśród autorek, które dostrzegły i opisały wykluczenie czarnych kobiet, była m.in. bell hooks. W *Teorii feministycznej. Od marginesu do centrum* ważnym punktem odniesienia i krytyki dla hooks była *Mistyka kobiecości* Betty Friedan, książka, której wydanie uważa się za początek drugiej fali feminizmu (hooks, 2013).

⁶ Teresa de Lauretis pisze: „Doświadczenie jest procesem, poprzez który konstruowana jest podmiotowość wszystkich społecznych istot. Poprzez ten proces jednostka umiejscawia sama siebie lub jest umiejscawiana w przestrzeni społecznej i jako subiektywne postrzega i rozumie stosunki materialne, ekonomiczne i interpersonalne, które w rzeczywistości są społeczne, a w dalszej perspektywie historyczne” (de Lauretis, 1984, s. 159).

regulacja społecznych i politycznych kanałów transmisji, a wcześniej ich demaskacja. Przykładem analizy sposobu przebiega procesu politycznego zagarniania (prywatnego) doświadczenia kobiet – macierzyństwa – jest wydana w 1976 roku książka Adrienne Rich *Zrodzone z kobiet. Macierzyństwo jako doświadczenie i instytucja* (polskie tłumaczenie: 2000).

Rich nie fetyszyzuje roli matki ani macierzyństwa, zarazem jednak nie atakuje i nie podważa wartości, jakie macierzyństwo może wносить w życie kobiet. Jej krytyka skierowana jest na tę formę macierzyństwa, która w społeczeństwie patriarchalnym czyni z kobiety przedmiot/naczynie reprodukcji. Rich – wychodząc od własnej biografii – pokazuje, jak doświadczenie macierzyństwa jest zawłaszczane społecznie i politycznie, i staje się instytucją, formą sprawowania władzy nad kobietą. Dzieje się tak od najwcześniejszych lat życia kobiety, kiedy za sprawą socjalizacji dziewczynki wychowuje się do bycia matkami. Rola matki jest najważniejszą z ról, jakie społeczeństwo patriarchalne przewiduje dla kobiety. W tekstach kultury macierzyństwo jest przedstawiane jako instynkt biologiczny oraz przeznaczenie kobiety, a zatem coś, czego nie można uniknąć. Deprecjonując inne wzory zachowania i role społeczne, alternatywne wobec funkcjonujących, normatywnych konstruktów kobiecości, pozbawia się kobietę prawa głosu w tak ważnej kwestii, jaką jest rodzenie i wychowywanie dzieci. Co więcej, poprzez różne społeczne instrumenty, uczy się kobiety, że ciąża, jak również późniejsza codzienna, wielogodzinna opieka nad dziećmi, nie mogą stanowić dla niej (matki) powodów do zmęczenia, irytacji, czy gniewu. Jeżeli jest przeciwnie, winę za ten stan ponosi wyłącznie kobieta (jej egoizm, niedojrzałość etc.).

W książce Rich wiedza naukowa (m.in. antropologiczne i historyczne przykłady) przeplata się z jej własną biografią – historią kobiety, matki i lesbijki, urodzonej przed II wojną światową, żyjącej w Stanach Zjednoczonych. Upubliczniając swoje doświadczenie jako matki, poddaje refleksji własne umiejscowienie w społecznej sieci statusów i ról (biała wykształcona kobieta z klasy średniej, matka trzech synów, rozwódka, poetka i eseistka, feministka, wreszcie: lesbijka), by ostatecznie dotrzeć do tych obszarów wiedzy, które dotychczas nie były poddawane dyskusji i refleksji (np. relacje córki z matką, matkofobia). Wspomniana powyżej instytucja macierzyństwa, czy też przymusowa heteroseksualność, były tematami pomijanymi i przemilczanymi, niewidocznymi w dyskursie publicznym, a tym samym niedostępnymi również dla kobiet.

Książki, takie jak *Zrodzone z kobiet, czy choćby *Ain't I a Woman?** bell hooks (1981), z pewnością przyczyniły się do tego, że wraz z początkiem lat 80. XX wieku pojęcie doświadczenia zyskało nowe znaczenia, stając się złożoną kategorią, poznawczą, badawczą i analityczną. June Hannam tamten okres w historii feminizmu podsumowuje w następujący sposób:

Być może najważniejszym osiągnięciem lat 70. była zmiana kategorii, zgodnie z którymi prowadzi się dyskusje na tematy kobiece, oraz zachęcenie kobiet do tego, by inaczej pomyślały o sobie i swoim miejscu w życiu. Należało opracować nowy język, aby zrozumieć wszechobecną dyskryminację. Stwierdzono, że seksizm nie tylko jest zakorzeniony w strukturach zakładów pracy i rodziny, ale też decyduje, w jaki sposób media, reklama i codzienny język konstruuje męskie i żeńskie role i nadają znaczenie męskości i kobiecości (2010, s. 167).

Doświadczenie w postmodernistycznych interpretacjach

Doświadczenie jest zawsze już interpretacją i zarazem wymaga interpretacji (Scott, 1998, s. 69).

Ważny, a zarazem trudny moment moich peregrynacji po feministycznych lekturach wiąże się ściśle z postmodernistycznymi interpretacjami doświadczenia, szczególnie zaś z kwestią języka. Język, zwłaszcza dla autorek o poststrukturalistycznej orientacji, stał się głównym przedmiotem uwagi. Koncentracji na języku towarzyszyła ostrożność, a nawet swego rodzaju sceptycyzm, wobec dotychczasowych ujęć doświadczenia, które upatrywały w nim autorytet i źródło bezpośredniej wiedzy. Do wypracowania nowego spojrzenia na język w ogóle, a także wypracowania nowego języka opisu doświadczanej rzeczywistości, przyczynił się ogólny kryzys w nauce, którego kulminacyjny punkt nastąpił wraz z końcem lat 70. XX wieku. Najpierw w teorii literatury i filozofii, a następnie w historii i naukach społecznych, coraz częściej pojawiały się pytania o udział języka w konstruowaniu rzeczywistości. Powtarzające się, konstruktywistyczne (konstrukcjonistyczne), głosy o niemożności lustrzanego odbicia rzeczywistości w język, zwiastowały zmierzch teorii reprezentacji oraz nieuchronność zwrotu lingwistycznego. Reprezentacje językowe przestały być traktowane jako substytut rzeczywistości, a relacji o doświadczeniu przypisany został wyłącznie status interpretacji. Za nierozzerwalny uznano związek pomiędzy doświadczeniem a językiem, w którym jest ono wyrażane. Do rangi podstawowego założenia urosło twierdzenie, że komunikacja doświadczenia zawsze odbywa się w jakimś języku (mowa, pismo, znak, ciało), który sam jest już częścią konkretnego sposobu myślenia w określonej kulturze, czasie i przestrzeni (Ramazanoğlu, Holland, 2002, s. 127). W centrum uwagi pojawił się język jako środek stanowienia tożsamości, doświadczenie zaś rozpatrywano przede wszystkim jako konstrukcję językową.

Znaczący wpływ na zmianę w podejściu do języka, a co za tym idzie również do zagadnienia doświadczenia i tożsamości, wywarły prace Rolanda Barthes'a, Jacques'a Derridy i Michela Foucaulta. Poststrukturalizm oraz dekonstrukcja zyskały, spośród nowych prądów teoretycznych i badawczych, szczególne zainteresowanie autorek feministycznych (Burzyńska, 2006). Szereg pytań, które stawiały feministki o orientacji poststrukturalistycznej, dotyczył dyskursywnego charakteru doświadczenia, m.in. tego, co jest w ogóle rozumiane pod pojęciem doświadczenia, a także, co i kto ustala oraz determinuje sposoby jego definiowania. Związek doświadczenia z reprodukowaniem normatywnych, binarnych kategorii, takich jak m.in.: mężczyzna/kobieta, biały/czarny, bogaty/biedny, heteroseksualista/homoseksualista etc., stał się jednym z problemów, któremu gros uwagi poświęciła m.in. Joan Scott.

Scott, historyczka społeczna znana przede wszystkim jako autorka przełomowych prac z zakresu teorii feministycznej i gender (1978; 1988), kwestionuje autorytet doświadczenia, który miałby być niezaprzeczalnym dowodem związku z rzeczywistością (1998). W ten sposób podważa istnienie „niepodważalnych faktów”. Podążając za myślą Michela Foucaulta, Scott traktuje doświadczenie przede wszystkim jako konstrukcję dyskursywną. Twierdzi, że doświadczenia nie da się odseparować od języka, w którym jest wyrażane, ponieważ samo doświadczenie nie jest możliwe do uchwycenia – możliwe są tylko interpretacje (Jay, 2008, s. 351-365). Jej zdaniem jest jednak wyraźna różnica pomiędzy twierdzeniem, że doświadczenie nie ma bezpośredniego związku z rzeczywistością, a twierdzeniem, że doświadczenie nie mówi czegokolwiek. Ludzie poddają

doświadczenia interpretacjom, które tworzą w toku konkretnych praktyk dyskursywnych. I to właśnie, jej zdaniem, wymaga wyjaśnienia – sam proces konstruowania doświadczenia. Zamiast więc mówić o kobietach, Scott proponuje mówić o konstruowaniu kobiecości/tego, co kobiece (*feminine*). Dla Scott głównym przedmiotem namysłu nie jest treść doświadczenia, a jego mechanizmy produkcji i reprodukcji. Ponieważ doświadczenie posiada naturę dyskursywną (znaczenia są efektem wiedzy uwikłanej w nieuświadomiane zazwyczaj relacje z władzą), istotne staje się przyjrzenie politycznym źródłom doświadczenia. Scott wyjaśnia: „Co liczy się jako doświadczenie nie jest ani oczywiste, ani proste, ale zawsze jest sporne i dlatego zawsze polityczne” (1998, s. 69). Autorka proponuje spojrzeć na doświadczenie nie jako na źródło wyjaśnień, ale to, co właściwie chcemy wyjaśnić. Jej zdaniem takie podejście wcale nie podważa istnienia realnych kobiet, przeciwnie: bada procesy konstytuowania ich tożsamości. Pytania takie jak: Co ustanawia moje doświadczenie? W jaki sposób interpretuję to, co mi się przydarza?, a więc pytania o to, co leży u podstaw doświadczenia, nie unieważniają dyskusji nad jego treścią. Przeciwnie, rozszerzają horyzont patrzenia, przesuwając kierunek uwagi z punktu: „słowa odwzorowują rzeczywistość” do punktu: „konteksty i uwarunkowania doświadczenia”. W ten sposób możliwa jest dyskusja nad doświadczeniem, zarówno jednostkowym, jak i zbiorowym (Scott, 1998, s. 67).

Do badań „doświadczenia kobiet” konieczna jest, zdaniem Scott, analiza funkcjonowania systemu ideologicznego i jego kategorii, czyli próba zmierzenia się z pytaniami o to, jak „doświadczenie” oraz same podmioty są ustanawiane poprzez dyskurs, który *nota bene* współtworzą. Podmiot bowiem nie jest całkowicie bierny w tworzeniu i rekonstruowaniu doświadczenia. W ujęciu Scott podmiot może aktywnie uczestniczyć w mediacji lub też stawiać opór wobec praktyk dyskursywnych, poprzez które dokonuje interpretacji doświadczenia. Niestety, pytanie o to, jak aktywnie zmieniać dyskursy, pozostaje w wykładzie Scott otwarte. Broni się twierdząc, że nie jest to pytanie z tych, które stawia sobie badacz/ka. Jej/jego zadaniem jest przede wszystkim krytyczne przyjrzenie się procesowi uhistorycznienia doświadczenia (Scott, 1998, s. 65). Metodą badawczą, którą proponuje autorka, jest genealogia Michela Foucaulta, która przenikając przez warstwy doświadczenia może ujawnić pozostałości ideologiczne, jakie pojęcie to skrywa (Scheurich, Bell McKenzie, 2009). Zdaniem Scott, a jest to cechą dystynktywną jej spojrzenia, szczególnie uwaga powinna podążać w kierunku badania tych działań, które kryją się za procesami dyskursywnymi. To bowiem poprzez praktyki dyskursywne – które swój efekt osiągają zachodząc niezauważone – konstruowane jest doświadczenie oraz tożsamość podmiotu.

Choć prace Joan Scott należą do często dyskutowanych i cytowanych w literaturze feministycznej, to zdecydowanie bliższe wydaje mi się spojrzenie Dorothy Smith, kanadyjskiej socjolożki, zwolenniczki i współtwórczyni jednej z odmian *standpoint theory*, czyli metody analizy, która w ujęciu Smith zawsze rozpoczyna się od doświadczeń kobiet⁷. Jednak dla Smith kobiecy *standpoint* (punkt widzenia) nie wyływa z rzeczywistości, która jest niezależna od wiedzy o tej rzeczywistości. To, co kobiety wiedzą i czego doświadczają jako rzeczywistość jest społecznie konstruowane. „Rzeczywistość nie istnieje niezależnie od ludzkiej świadomości o niej, ale połą-

⁷ Ogólnie mówiąc, *standpoint theories* obierają za punkt wyjścia perspektywę, punkt widzenia samych kobiet. Jednak *standpoint theory*, co szczególnie podkreśla Smith, jest krytyczny wobec realistycznej odmiany tej teorii, uprawianej m.in. przez Patricję Hill Collins czy Nancy Hartsock. Metoda *standpoint theory* skupia się na materialnym życiu kobiet, badaniu ich pozycji w rodzinie i społeczeństwie oraz dostępu do zasobów materialnych i symbolicznych (Smith, 1992, s. 88-98; Ramazanoğlu, Holland, 2002, s. 64-76).

czenie pomiędzy tym, co jest realne, co jest pomyślane i co jest doświadczane nie może łatwo być rozwikłane” (Smith, 1997, s. 395).

Autorka umiejscawia kobiece doświadczenie w kompleksie społecznego procesu konstruowania wiedzy. Kobięcy *standpoint* wyłania się z kobiecego doświadczenia, opowiedzianego w kobiecych słowach, a „sięganie do doświadczeń daje dostęp do wiedzy o tym, co jest milcząca, znane w czynieniu, a często jeszcze nie przywłaszczona dyskursywnie (i często postrzegane jako nieinteresująca, nieważne i rutynowe) (Smith, 1997, s. 394-5). Podobnie twierdzi Beverley Skeggs. Jej zdaniem nie należy traktować doświadczenia jako odbicia rzeczywistości, ale nie można też odmawiać kobietom i ich doświadczeniom atrybutów realności. „One istnieją. Cieleśność, przemoc, zinstytucjonalizowana dominacja, materialne zasoby wytwarzają doświadczenia, które są czymś więcej niż dyskursem czy performatywnością” (Skeggs, 1997, s. 27, cyt. za: Ramazanoğlu, Holland, 2002, s. 127). W podobnym tonie pisze Linda Martin Alcoff: „ludzie żyją w prawdziwych, realnych ciałach, tworzą realne, rzeczywiste relacje społeczne, w rzeczywistym, realnym świecie. Te rzeczywistości nie mogą być zredukowane do języka, w którym są wyrażane, czy też do dyskursów, poprzez które są konstytuowane” (Alcoff, 2000, s. 857-8, cyt. za: Ramazanoğlu, Holland, 2002, s. 137). Żeby więc uniknąć nieporozumień, Skeggs ostatecznie dochodzi do wniosku podobnego jak Scott, to znaczy proponuje przyjąć, że to nie indywidualni ludzie mają doświadczenia, ale podmioty społeczne, które są konstytuowane poprzez te doświadczenia. W ten sposób, jej zdaniem, staje się możliwe potraktowanie doświadczenia jako konstytuującego podmiot, zaś jego tożsamości jako proces” (Skeggs, 1997, s. 28).

Zamiast podsumowania

Coraz bardziej wierzę, że tylko chęć podzielenia się prywatnymi i często bolesnymi doświadczeniami umożliwi kobietom stworzenie zbiorowego opisu świata, który byłby prawdziwie nasz. Z drugiej strony mam świadomość, że każda pisząca posiada pewną fałszywą i arbitralną władzę. To przede wszystkim jej wizję czyta w tym momencie czytelnik, podczas gdy relacje innych – włączając zmarłych – mogą pozostać nieopowiedziane (Rich, 2000, s. 51).

Powyższy przegląd tropów interpretacyjnych pojęcia doświadczenia pokazuje, że tylko pozornie doświadczenie wydaje się prostą kategorią analityczną. Muszę przyznać, że podjęta przeze mnie próba rozpoznania i uporządkowania teoretyczno-metodologicznych komponentów doświadczenia okazała się wyzwaniem tyleż inspirującym, co trudnym. Nie chcę jednak powiedzieć, że niemożliwym. Jestem bowiem przekonana, że w przypadku badań biograficznych, szczególnie zaś w badaniach poświęconych problematyce kobiet, taka próba jest zawsze godna podjęcia, choćby po to, by poddać krytyce własną wiedzę.

Ważne okazało się dla mnie, że dyskusja o statusie doświadczenia, jaka toczy się w naukach społecznych już od kilku dekad, ma – niejako z założenia – charakter nierozstrzygnięty i otwarty. Nie chodzi w niej o ostateczne rozwiązanie, obalenie jednych teorii i zastąpienie ich innymi, ale o wyznaczanie (kolejnych) punktów na mapie; nowe idee i wciąż nowe krytyki. Przyjmując taką perspektywę nie mogę się zatem zgodzić z tezą, którą kiedyś wysunął Jean-François Lyotard, że „doświadczenie jest figurą nowoczesności”, a zatem anachroniczną współcześnie (Lyotard,

Monory, 1998, s. 85, cyt. za: Jay, 2008, s. 511). W moim przekonaniu, a twierdzą tak nie tylko po zapoznaniu się z literaturą, doświadczenie jest „figurą” żywą. Dlatego też możliwe i jednocześnie uczciwe jest przyznać, że jako badaczka biografii kobiet pozostaję zarazem „ponowoczesna” i „nowoczesna”. Nowoczesna, ponieważ nie mogę nie uwzględnić dziedzictwa minionych pokoleń, ale też – z drugiej strony – nie mogę poprzestać wyłącznie na odtwarzaniu wiedzy zdobytej przez inne badaczki. Dotychczasowa wiedza to – jak pisze Zbyszko Melosik (1996, s. 57-59) – „strategie lokalizacji”, czyli pewne drogowskazy, które prowadzą do kolejnych; które jutro zostaną poszerzone, uzupełnione etc. przez inne.

Jeśli zatem miałabym podjąć polemikę z tezą Lyotarda, odwołałabym się przede wszystkim do przykładu badań, które prowadzę nad doświadczeniami biograficznymi kobiet. W narracjach kobiet interesuje mnie nie tyle gromadzenie indywidualnych historii, co przede wszystkim sam proces konstrukcji doświadczenia i narracji o własnym, samoupodmiotawiającym się „ja”. Dopiero mając taką bazę – w postaci narracji – można zrobić kolejny krok, czyli to, co proponuje Scott: próbę podjęcia dyskusji nad tym, co w ogóle stanowi doświadczenie i co się za nim kryje *explicite* i *implicite*, i to z perspektywy wszystkich osób biorących udział w badaniu, nie wyłączając badaczki.

Z punktu widzenia uczestniczek/podmiotów badania – a potwierdza to również projekt badawczy omawiany w niniejszej publikacji – refleksja nad własnym doświadczeniem, która nie zatrzymuje się wyłącznie na jego treści, a uwzględnia konteksty jego wytwarzania, przyczynia się do bardziej świadomego i zaangażowanego przeżywania własnego życia. W procesie urefleksyjniania własnego doświadczenia zyskuje ono status pojęcia-narzędzia, które umożliwia kobietom postawienie, a następnie realizację ważnego, emancypacyjnego i pedagogicznego celu, jakim jest samopoznanie, a ostatecznie samoupodmiotowienie.

Doświadczenie – co zauważa Lyotard i co sprawia, że dla niego pojęcie to staje się anachronizmem, a dla mnie okazją do dyskusji – wymaga podmiotu, czyli kogoś, kto mówi w pierwszej osobie. Ten lub ta, który/a to czyni, stawia swoje „ja” na pierwszym planie historii, a zatem przed językiem, w którym się wypowiada i przed ideologią, którą można usłyszeć w jego/jej słowach. Ten krok – mówienie jako „ja” – stanowi właściwy sens badań biograficznych. W procesie refleksji nad własnym doświadczeniem, poprzez narrację o sobie, podmiot ustanawia sam siebie, tworzy i przekształca. Zgoda na postmodernistyczny postulat „śmierci podmiotu”, czyli jego przekreślenie i wysunięcie na plan pierwszy kwestii języka i samego dyskursu, unieważniłaby sens studiów i badań poświęconych kobietom, czy też grupom społecznie nieuprzywilejowanym. Unieważniłaby bowiem głosy tych, którym prawa głosu odmawiano przez wieki (Perrot, 2009).

Liz Stanley prowokacyjnie proponuje w miejsce zgody na „śmierć autora”, zadać pytanie, kim w ogóle są ci „zmarli autorzy” i co oni właściwie mówią? (1992, s. 16-18). Zdaniem Stanley, poststrukturaliści, którzy głośno opowiadali się za decentralizacją podmiotu, to grupa kilku intelektualistów teoretyków, wykształconych, białych mężczyzn pochodzenia europejskiego. Stanley ironizuje, że w takim kontekście „śmierć autora” oraz zgodę na unieważnienie i rozpad podmiotu można postrzegać jako kres autorytarnego źródła, które wyklucza inne głosy oraz inne sposoby poznania (1992, s. 16-17). Z kolei, już zupełnie bez ironii, pisze Rosi Braidotti, która jako kobieta po prostu nie może zgodzić się na „śmierć podmiotu”, bowiem, jak twierdzi: „Nie można zdekonstruować podmiotowości, która nigdy nie została w pełni przyznana (2009, s. 172). I dalej wyjaśnia: „Aby ogłosić śmierć podmiotu, trzeba najpierw nabyć prawo do mówienia jako

podmiot” (2009, s. 172). A tego, zdaniem Braidotti, w historii kultury zachodniej kobieta nie posiadała, długo nie było jej dane się uprawomocnić. Dlatego dzisiaj, również w moim mniemaniu, szczególnie zyskuje na znaczeniu postulat, aby doświadczenie biograficzne kobiet uczynić przedmiotem, nie tylko naukowej zresztą, wielowymiarowej refleksji, która będzie uwzględniać także konteksty związane z funkcjami języka, zwłaszcza komunikacyjną i dyskursywną. Refleksja nad własnym doświadczeniem, a właściwie procesem jego konstytuowania (w języku i poprzez język), ustawia człowieka w pozycji podmiotu, który staje się bardziej uważny wobec samego siebie i otaczającej rzeczywistości. I właśnie ten proces docierania podmiotu do samego siebie jest kwestią znaczącą, by nie powiedzieć, najważniejszą w badaniach społecznych poświęconych kobietom.

Bibliografia:

- Alcoff L., 2000, *Philosophy Matters: A Review of Recent Work in Feminist Philosophy*, „Signs”, vol. 25, nr 3, s. 841-882.
- Berger P.L., Luckmann T., 1983, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, PIW, Warszawa.
- Bobako M., 2005, *Feminizm w filozofii. Między postmodernizmem a Oświeceniem. Judith Butler versus Seyla Benhabib*, dostępny w Internecie: http://recyklingidei.pl/bobako_feminizm_w_filozofii_pomiedzy_postmodernizmem_oswieceniem (dostęp 13.05.2014).
- Braidotti R., 1995, *Podmioty nomadyczne*, przeł. A. Derra, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Burzyńska A., 2006, *Teorie literatury XX wieku: podręcznik*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków.
- Field Belenky M., McVicker Clinchy B., Rule Goldberger N., Mattuck Tarule J., 1997, *Women's Ways Of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*, BasicBooks, New York.
- Geertz C., 2011, *Epilog. Zdobywając doświadczenia, autoryzując siebie*. W: Turner V., Bruner E.M. (red.), *Antropologia doświadczenia*, przeł. E. Klekot, A. Szurek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 393-401.
- Górnikowska-Zwolak E., 2004, *Szkic do portretu Ślązaczki. Refleksja feministyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Grant J., 1993, *Fundamental Feminism: Contesting the Core Concepts of Feminist Theory*, Routledge, London.
- Hanisch C., 1970, *“The Personal Is Political”*. W: Firestone S., Koedt A. (red.), *Notes from the Second Year: Women's Liberation. Major Writings of the Radical Feminists*, dostępny w Internecie: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html> (dostęp 06.01.2014).
- Hannam J., 2010, *Feminizm*, przeł. A. Kaflińska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Haraway D., 1991, *Wiedze usytuowane. Kwestia nauki w feminizmie i przywilej ograniczonej/częściowej perspektywy*, przeł. A. Czarnacka, dostępny w Internecie: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0062haraway1988.pdf> (dostęp 20.12.2013).
- Harding, S. (red.), 1987, *Feminism and Methodology. Social Science Issues*, Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis.
- Harding S., 1991, *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*, Cornell University Press, New York.
- Hastrup K., 2008, *Droga do antropologii. Między doświadczeniem a teorią*, przeł. E. Klekot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Hastrup K., 1987, *The Challenge of the Unreal – or how Anthropology Comes to Terms with Life*, „Culture and History”, vol. 1, Copenhagen.
- hooks b., 1981, *Ain't I a Woman? Black women and feminism*, South End Press, Boston.
- hooks b., 2013, *Teoria feministyczna. Od marginesu do centrum*, przeł. E. Majewska, Wydawnictwo Krytyka Polityczna, Warszawa.
- Humm M., 1993, *Słownik teorii feminizmu*, przeł. B. Umińska, J. Mikos, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa.
- Jay M., 2008, *Pieśni doświadczenia. Nowoczesne amerykańskie i europejskie wariacje na uniwersalny temat*, przeł. A. Rejniak-Majewska, Universitas, Kraków.
- Johnson R., 2005, *Gender, Race, Class, and Sexual Orientation: Theorizing the Intersections*. W: MacDonald G., Osborne R.L., Smith Ch.C. (red.), *Feminism, Law, Inclusion. Intersectionality in Action*, Sumach Press, Toronto, s. 21-37.

- Johnson R., 2009, *Gender, rasa, klasa i seksualna orientacja. Teoretyczne ujęcia interseksjonalności*, przeł. E. Charkiewicz, Biblioteka Online Think Tanku Feministycznego, dostępny online: <http://www.ekologiasztuka.pl/pdf/f0068johnson.pdf> (dostęp 20.12.2013).
- Lauretis T. de, 1984, *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*, Indiana University Press, Bloomington.
- Letherby G., 2003, *Feminist Research in Theory and Practice*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.
- Lyotard J.-F., Monory J., 1998, *The Assassination of Experience by Painting – Monory*, Rachel Bowlby, London.
- Melosik Z., 1996, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, „Edytor”, Toruń.
- Mies M., 1991, *Women's research or feminist research? The Debate Surrounding Feminist Science and Methodology*. W: Fonow M., Cook J.A. (red.), *Beyond Methodology: Feminist Scholarship as Lived Research*, Indiana University Press, Bloomington.
- Ostaszewska A., 2013, *From a Point of View a Woman: Autobiographical Context of Feminist Studies*. W: Kafar M. (red.), *Scientific Biographies: Between the 'Professional' and 'Non-Professional' Dimensions of Humanistic Experiences*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego przy współpracy Columbia University Press, Kraków, s. 179-196.
- Perrot M., 2009, *Moja historia kobiet*, przeł. M. Szafrńska-Brandt, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Scott J., 1988, *Gender and the Politics of History*, Columbia University Press, New York.
- Scott J., 1998, *Experience*. W: Smith S., Watson J. (red.), *Women, Autobiography, Theory. A Reader*, The University of Wisconsin Press, Madison, London.
- Scott J., Tilly L., 1978, *Women, Family*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Scheurich J.J., McKenzie K.B., 2010, *Metodologie Foucaulta. Archeologia i genealogia*, przeł. P. Pluciński. W: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 285-334.
- Skeggs B., 1997, *Formations of Class and Gender: Becoming Respectable*, Sage, London.
- Smith D., 1987, *The Everyday World As Problematic: A Feminist Sociology*, Northeastern University Press, Boston.
- Smith D., 1992, *Sociology from Women's Experience: A Reaffirmation*, „Sociological Theory”, vol. 10, nr 1, s. 88-98.
- Smith D.E., 1997, *Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited"*, „Signs”, vol. 22, nr 2, s. 392-398, dostępny w Internecie: <http://www.jstor.org/stable/3175280> (dostęp 11.05.2014).
- Stanley L., 1992, *The auto/biographical I: theory and practice of feminist auto/biography*, Manchester University Press, Manchester.
- Ramazanoğlu C., Holland J., 2002, *Feminist Methodology. Challenges and Choices*, London.
- Turner V., Bruner E.M. (red.), 2011, *Antropologia doświadczenia*, przeł. E. Klekot, A. Szurek, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wyka A., 1993, *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.

Część druga

***Biografia w przestrzeni społecznej
– kontekst pracy środowiskowej***

Od analizy potoczności do organizowania działania kolektywnego – o teoretycznych założeniach krytycznej animacji społecznej

Zanim odpowiem na pytanie, dlaczego krytyczne podejście w animacji społecznej jest dziś aktualne, chciałbym odnieść się do rozumienia znaczenia samej krytyczności. Najogólniej mówiąc, praktyka krytyczna odnosi się do tego, co społecznie wykluczone czy wyciszone. Jak stwierdza Ira Shor, dzieje się to przez „nadzwyczajne ponowne doświadczenie tego, co zwyczajne” (Shor, 1992, s. 122). Jest to praktyka, która umiejscawia uciszone i niesłyszalne historie (lub mikro-historie) ludzi marginalizowanych, w szerszej perspektywie czyniąc prywatne doświadczenia publicznym. Owa dyslokacja stanowi serce krytycznie rozumianej animacji społecznej (Ledwith, 2011). Można założyć, że te małe narracje powinny stać się bazą dla społecznie zaangażowanej animacji.

Kolejnym ogólnym założeniem praktyki animacyjnej zorientowanej krytycznie jest traktowanie teorii i praktyki jako nierozłącznych elementów. Głównym problemem współczesnych paradygmatów animacji społeczności lokalnych jest specyficznie rozumiana apolityczność, ukrywająca pod imperatywem neutralności akceptację zastanego *status quo*. Wydaje się, że istotą pracy animacyjnej powinna być zmiana rzeczywistości, w której funkcjonują ludzie, nie zaś tylko nieakceptowanych symptomów. Konsekwencje oddzielenia praktyki od teorii, znajdującą wyraz chociażby w procesach profesjonalizacji szeroko rozumianych profesji społecznych, skutkuje tym, że praktyka ta sprowadza się do zwalczania symptomów problemów a nie przyczyn.

Wydaje się, że sprowadzanie animacji społecznej do roli adaptacyjnej wpływa niekorzystnie nie tylko na samą dziedzinę działalności profesji społecznych, lecz przede wszystkim służy utrzymaniu dominujących relacji władzy i ich zakonserwowaniu. Praktyka, czyli *praxis*, w tym ujęciu wiąże się z kwestią partycypacji, rozumianej jako dążenie do zmiany zgodnie z roszczeniami grup marginalizowanych i wykluczanych z głównego nurtu życia społecznego. Źródła tej teorii znaleźć można w działalności Paula Freirego, który traktuje relację pedagogiczną jako proces dialogiczny. Wiedza w jego ujęciu ma charakter horyzontalny i stanowi efekt interakcji między stronami relacji, nie jest czymś, co jest przekazywane z góry. Owe dialogiczne dociekania umożliwiają stronom uruchomienie procesu rozumienia własnej sytuacji, jak też ukrytych uwarunkowań definiujących szeroko sytuację danego człowieka. Krytyczne dialogowanie jest, jak sądził Freire, „autentyczną refleksją, która nie zakłada abstrakcyjnego człowieka ani świata bez ludzi, lecz ludzi w relacji do świata” (2005b, s. 82).

Skontekstualizowane doświadczenia wspólnoty stanowią tutaj podstawę diagnozy i dalszej kolejności działania. Dlatego tak istotna jest analiza doświadczenia potocznego członków wspólnoty, w ramach której się pracuje. Jak sądzi Freire (2005b, s. 109): „Refleksja nad umiejscowieniem jest refleksją nad uwarunkowaniami egzystencji: krytycznym myśleniem, dzięki któremu ludzie odkrywają się wzajemnie jako »umiejscowieni«. Jedynie w przypadku, kiedy sytuacja przestaje wydawać się ciężka, ukrywająca rzeczywistość i przestanie przypominać ślepą uliczkę, mogą dojść do postrzegania jej jako obiektywnej – problematycznej. Tylko wtedy pojawić się może

zaangażowanie. Gatunek ludzki wyłania się z zatopienia i uzyskuje zdolność interwencji w rzeczywistość, kiedy ona odsłania się przed nim. Interwencja w rzeczywistość – historyczna świadomość sama w sobie – reprezentuje krok naprzód – od wyłaniania się – i wynika z conscientização sytuacji. Conscientização jest pogłębianiem świadomości charakteryzującej wszelkie wyłanianie się”. Autentyczna animacja okazuje się być równie autentyczną edukacją, w ramach której uczą się wszystkie strony procesu, pogłębiając historyczne rozumienie uwarunkowań egzystencji ludzkiej.

Drugim filarem teoretycznym animacji krytycznej jest filozofia Antonia Gramsciego, który zajmował się m.in. analizowaniem roli idei w procesach dominacji i emancypacji. Dla Gramsciego władza nie jest prostym aktem dominacji, lecz wymaga innego rodzaju zasobów niż naga przemoc. Jest procesem, dzięki któremu społeczeństwo zostaje „nasycone próbami nadzorowania granicy między pragnieniami dominujących i roszczeniami rządzonych” (Jones, 2007, s. 4). Pojęcie hegemonii pozwala analizować aktualną politykę poprzez pryzmat kultury i roli jednostki w procesach podtrzymywania dominujących relacji władzy. Jednak z uwagi na limit miejsca, prezentacja jego poglądów musi zostać ograniczona do niezbędnego minimum.

Animacja pozbawiona krytycznego potencjału jest praktyką jałową, w której nie dochodzi do autentycznej zmiany. Tworzenie alternatywnych wizji społeczeństwa i rzeczywistości możliwe staje się dzięki rozpoznaniu i rozumieniu hegemonii opierającej się na uzyskaniu powszechnej zgody. Znaczenia są w tym ujęciu tworzone w oparciu o ideologie osadzone w warunkach życia codziennego, ideologie jako doświadczenia przeżywane. Można przyjąć, że filozofia Freirego i Gramsciego stanowią podstawowe filary teoretyczne krytycznej animacji społecznej (Ledwith, 2011), w której eksponuje się relacje władzy i ich wpływ na życie codzienne społeczności poddanej jego oddziaływaniu. Ponieważ hegemonia w rozumieniu Gramsciego oznacza naturalizację określonych (arbitralnych) sposobów rozumienia, alternatywne wizje społeczeństwa i kształtu relacji władzy spychane do sfery szaleństwa lub świata niemożliwego.

Krytyczność oznacza tutaj odwrócenie relacji między przyczynami i skutkami problemów społecznych. Unikając zindywidualizowanej patologizacji problemów społecznych, w którym to paradygmacie funkcjonuje większość teorii traktujących problemy społeczne jako efekt niedomagań jednostki, nie zaś struktury i nierównych relacji, krytyczna animacja społeczna osadza doświadczenie osoby w historycznym, społecznym i politycznym kontekście, a przez to wzmacnia rozproszone i uciszane głosy ludzi poddanych opresji przez jedną ze stron relacji władzy. Ten wzmocniony i skumulowany głos wszystkich jest traktowany jako podstawowe narzędzie zmiany. Krytyczna świadomość nie jest jeszcze zmianą, emancypacja i wolność stają się w wyniku działania kolektywnego. Jak trafnie zauważa Ledwith: „wiedza, która przenika do praktyki animacyjnej w danej społeczności rozwija się w dynamicznej relacji ze zmieniającą się społecznością, kontekstem i wiedzą. Sposób rozumienia świata kształtuje sposób, w jaki w nim żyjemy” (2011, s. 10). Dopuszczenie do świadomości innych, alternatywnych wizji społeczeństwa jest początkiem możliwości zmiany. Sens zmiany polega tu na zmianie rozumienia świata po to, aby móc go zmienić. Wiedza ma w tym kontekście charakter wyzwalający.

Czy taka perspektywa w dzisiejszej sytuacji jest właściwa, zarówno praktycznie, jak i teoretycznie? Wydaje się, że sytuacja, w jakiej przyszło działać animatorom społeczności lokalnych, jak i przedstawicielom wszystkich profesji społecznych, nie jest zbyt sprzyjająca rozwojowi dyscypliny, ale stawia przed nią coraz to nowe wyzwania. Coraz bardziej nasilające się zjawiska marginalizacji i pauperyzacji społeczeństwa, a także klimat, w którym odchodzi się od funkcji

redystrybucyjnych państwa na rzecz wolnorynkowej strategii regulacji życia społecznego, czynią aktualnym podejście krytyczne, które dąży nie tyle do eliminacji symptomów problemów, ale przyczynia się do usunięcia ich przyczyn. Polskie społeczeństwo, epatowane teorią „podnoszącej się wody”, która zakładała, że wzrost PKB przyczynia się do dobrostanu całego społeczeństwa (podobnie jak podnosząca się woda podnosi się równomiernie dla wszystkich węń stojących), nie zauważa, że wzrost gospodarczy nie służy wszystkim jego członkom, lecz niemal wyłącznie najbogatszym. Wiąże się to z brakiem korelacji między wzrostem PKB a spadkiem stopy ubóstwa. W rzeczywistości wzrost PKB współwystępuje ze wzrostem stopy ubóstwa (Kośny, 2009). Analizując dane ekonomiczne, Kośny (2009) ustalił zależność między poziomem zamożności a dynamiką jego wzrostu, podczas gdy w grupie najuboższych w latach 2000–2007 nastąpił realny spadek dochodów (2009). Ponadto w 2011 roku na granicy ubóstwa żyło 6,7% polskich rodzin, co jest niezwykle niepokojące wobec spadkowej tendencji w latach poprzedzających (Główny Urząd Statystyczny, 2011). Być może dużo bardziej niepokojące jest zjawisko ubóstwa wśród dzieci, które według UNICEF występuje w Polsce u co piątego dziecka (UNICEF, 2012).

Badania pokazują, iż występuje w Polsce niepokojący poziom rozwarstwienia społecznego (OECD, 2008), które jest efektem różnicowania się dochodów najuboższych i najbogatszych grup. Funkcjonowanie mechanizmów redystrybucyjnych w polskim społeczeństwie pozostawia wiele do życzenia. Badania OECD sytuują nasz kraj na piątym miejscu krajów o wysokim poziomie rozwarstwienia społecznego (2008, s. 285). Inną charakterystyczną cechą polskiego „dobrobytu” jest dysproporcja między zarobkami 10% najbogatszych i najbiedniejszych obywateli. Skrajna pozycja w tym zakresie: najbogatsze 10% zarabia 13,5 razy więcej niż najbiedniejsze, przy czym średnia europejska wynosi 10. Zdaniem Bochyńskiej-Śmigielskiej jest to najwyższy wskaźnik rozwarstwienia w Europie (2009). Wszystko to skłania do przemyślenia paradygmatów i zasad działania instytucji związanych z redystrybucją i ochroną dobrostanu społeczeństwa. Rozwarstwione społeczeństwo pozbawia się poczucia szczęścia i dobrostanu obywateli, a także zwiększa zasięg i liczbę problemów zdrowotnych swoich obywateli (Wilkinson, Pickett, 2011).

Wszystko to wymusza na refleksyjnym praktyku konieczność przemyślenia paradygmatu działania w społeczności lokalnej. Propozycja, którą przedstawiam, nazwana być może „radykalną praktyką” o charakterze transformacyjnym. Transformacja rzeczywistości w tym ujęciu opiera się na wizji świata sprawiedliwego, zrównoważonego i równego. Z kolei diagnoza przyczyn nierówności i problemów społecznych bazuje na analizie relacji władzy i niesprawiedliwych relacji społecznych. Przyjmuje się słuszne założenie, iż przyczyny nierówności tkwią w strukturach i procesach społecznych, a nie tylko w indywidualnej czy lokalnej patologii (Ledwith, 2011, s. 24). Innymi słowy, animacja w wersji krytycznej jest skoncentrowana na funkcji transformującej, nie zaś wyłącznie dostosowawczej. Jest to powrót do źródeł animacji i demokracji, w gruncie rzeczy polegającej na rzeczywistej partycypacji i zaangażowaniu obywateli w sprawy publiczne.

Pomijanie uwarunkowań makrostrukturalnych przyczynia się do osłabienia możliwości roszczeń grup marginalizowanych w kontekście systemu redystrybucji dóbr w społeczeństwie. W tym sensie roszczenie jest podstawą realizacji ideału sprawiedliwości społecznej. Zasada partycypacji, rozumianej jako zaangażowanie w sprawy publiczne, zagrożona jest możliwością przeformułowania jej w praktykę zarządzania konfliktem społecznym. Brak perspektywy redystrybucyjnej w tworzeniu teorii i działaniu animacyjnym tworzy społecznie szkodliwy mit samopomocniczości, który dokonując aktu wykluczenia, obarcza osoby poddane strukturalnej opresji odpowiedzial-

nością za niedomagania całego systemu. Berner i Phillips uważają, że paradygmat samopomocy musi zostać przemyślany na nowo, a także paradygmat zakładający, że przeciwdziałanie ubóstwu powinno mieć miejsce w ramach układów samowystarczalnych (2005).

Z drugiej strony istnieją uwarunkowania globalne lokalnych polityk społecznych, które należy brać pod uwagę, formułując zasady działania w społeczności lokalnej. Jest to m.in. charakterystyczne dla formacji postindustrialnej przekształcenie zasady odpowiedzialności państwa za zabezpieczenie społeczne w model indywidualnej wydajności (Geisen, 2005). Geisen zauważa, że współcześnie problemy społeczne i ryzyko zostały „zindywidualizowane i zredukowane do osobistych współczynników prawdopodobieństwa” (2005, s. 54). W polskich warunkach proces decentralizacji wiązał się przede wszystkim z redukcją finansowej odpowiedzialności państwa i przeniesieniem znaczącej części obciążeń na szczebel samorządowy (Zybała, 2004). W tym kontekście adaptacyjna wersja animacji społecznej wpisywać się będzie w logikę ekonomizacji problemów społecznych. Mówiąc nieco bardziej obrazowo – w wersji tej działacz na rzecz społeczności staje się menadżerem problemów społecznych.

O założeniach krytycznej animacji społecznej

Powyżej zwróciłem uwagę, że dwoma podstawowymi filarami krytycznej animacji społecznej są teorie i koncepcje filozoficzne Antonia Gramsciego i Paola Freirego. Jest to konsekwencja pewnego przedzałożenia, towarzyszącego teorii krytycznej w praktyce – o kluczowym znaczeniu codziennych doświadczeń i biografii członków społeczności, w ramach której się pracuje. Powiązanie biografii i doświadczeń ze strukturalnymi uwarunkowaniami opiera się na analizie wpływu, jaki wywierają szeroko rozumiane relacje społeczne na kształt życia ludzi poddanych pewnemu strukturalnemu naciskowi. Wiodącym założeniem jest uznanie, iż geneza problemów społecznych tkwi nie tyle w samej jednostce, jego indywidualnych niedomaganiach czy społecznym niedopasowaniu, lecz właśnie w owych warunkach strukturalnych, których podstawowym wymiarem jest klasowość społeczeństwa. To z kolei skłania do pytania o kwestię redystrybucji dóbr w społeczeństwie.

Biorąc pod uwagę fakt, iż punktem wyjścia tak rozumianej animacji społecznej jest biograficzne doświadczenie jednostki, odniesione do szerszych kontekstów władzy, stosunków klasowych, dyskryminacji, ubóstwa, wykluczenia etc., należałoby przyjąć, że to specyficznie pojęte uczenie się polega na zbudowaniu pomostu między sferą prywatną i publiczną. Jest to w pewnym sensie akt samopoznania, dokonany przez społeczność lub grupę dzięki krytycznemu spojrzeniu na własną sytuację. Dodać należy, krytycznemu nie dla samego siebie, lecz wobec struktur i relacji społecznych. Ledwith proponuje, aby owa problematyzacja biografii i doświadczenia potocznie odbywała się w wielu wymiarach: indywidualnym, grupowym, społecznościowym, poprzez analizę struktury i wreszcie, poprzez szerszą analizę społeczną (Ledwith, 2011, s. 49). Inaczej rzecz ujmując, kluczowa dla procesu zmiany diagnoza opiera się na historiach, biografiiach i opowieściach ludzi, z którymi się pracuje. Indywidualne narracje stanowią tu początek zmiany: z mikronarracji, małych i wyciszanych opowieści, tworzy się tzw. wielką narrację, dokonującą dekontekstualizacji głosu, czyniąc go słyszalnym. Autentyczne rozumienie świata społecznego, tej specyficznej kulturowej formy życia, w której funkcjonują badani, możliwe jest dzięki analizie ich własnych interpretacji, ich rozumienia świata, ich doświadczeń i biografii etc.

Takie postawienie sprawy umożliwia osadzenie własnej biografii w szerszych kontekstach: rasowym, społecznym, genderowym, klasowym czy politycznym. Jest to proces, w ramach którego „podmioty historii” stają się podmiotami historycznymi poprzez proces uhistorycznienia. Warunkiem autentycznej zmiany jest akt wyrażenia własnego doświadczenia, będący początkiem działania kolektywnego. Jednakże warunkiem takiego działania jest to, aby owe wytłumione i niesłyszalne głosy stały się słyszalne. Ledwith sądzi, że „opowieści stanowią centralny proces rozwoju społeczności, wzmacniając partycypację poprzez słuchanie i rozumienie. Przynależność i zaufanie wzrastają w miarę jak ludzie zostają wysłuchani, dowartościowani i potraktowani z szacunkiem” (2011, s. 63). Osadzenie społeczności i konkretnego człowieka w nurcie historii dokonuje erozji oczywistości i naturalności świata społecznego, a w konsekwencji kwestionuje społeczne *status quo*. Jest to szeroko rozumiana postawa pedagogiczna, która dzięki wykorzystaniu doświadczeń codziennych wspólnoty nie tylko zwalcza symptomy niesprawiedliwości, lecz także jej przyczyny. Dzieje się to poprzez proces tzw. krytycznego powiązania biografii i doświadczenia indywidualnego z opresyjnymi strukturami społecznymi i politycznymi, które przyczyniają się do utrzymania nierównej relacji władzy.

Działanie kolektywne oznacza praktykę wykraczającą poza tzw. dobre praktyki, które nie mają charakteru transformującego, lecz jedynie łagodzą symptomy, czyniąc je bardziej znośnymi i traktowane być mogą raczej jako forma zarządzania konfliktem społecznym czy klasowym. Działanie kolektywne powinno być transformujące, co oznacza, że powinno zwalczać źródła niesprawiedliwości, nie zaś symptomy. Na zakończenie tych wprowadzających uwag chciałbym cytować Ledwith, która trafnie określiła zadania stojące przed animacją następującymi słowami: „Animacja społeczna musi ponownie zdefiniować swój krytyczny potencjał w odniesieniu do aktualnego kontekstu politycznego, jeśli chce realizować postulat sprawiedliwości społecznej. Korpus wiedzy, który przenika animacja, musi rozwijać się w dynamicznym equilibrium z zmieniającym się intensywnie światem, zaś my musimy się weń angażować i wносить nowe treści do tego korpusu wiedzy, jeśli chcemy dokonać politycznej analizy, wartej działania na rzecz sprawiedliwej i zrównoważonej przyszłości” (2011, s. 11).

Metody krytycznej animacji społecznej – od Paola Freirego do analizy narracji

Podstawowym filarem, na którym opiera się animacja krytyczna, jest filozofia i metody pracy edukacyjnej, stworzone przez brazylijskiego nauczyciela, filozofa i działacza społecznego Paola Freirego. Jego podejście do nauczania dorosłych nazywane bywa metodą budowania świadomości krytycznej (Freire, 2005b) ludzi doświadczających strukturalnej i symbolicznej postaci ucisku. Ostatecznym punktem odniesienia tak sformułowanej edukacji jest wyzwolenie. Działacz społeczny w tym ujęciu, będąc nastawionym na zmianę społeczną, opiera się przede wszystkim na dialogu i pomaga nazwać aspekty ucisku i dominacji doświadczanych przez człowieka poddanego opresji. Ów freirański edukator staje się katalizatorem zmiany. Jest to oczywiście efekt kwestionowania zastanej rzeczywistości i naturalnego społecznego *status quo* poprzez narrację. Praktyka ta polega na rozumieniu sposobu, w jaki jednostki nadają wydarzeniom sens, porządek i strukturę, a także kształtowaniu samego siebie poprzez opowieści i narracje (Roscoe, 2009, s. 5). Metoda pracy animacyjnej w tym paradygmacie opiera się na dekonstrukcji narracji

w kontekście problematyzowania naturalności *status quo*. Proces ten polega denaturalizowaniu i kwestionowaniu założeń przyjmowanych *implicite*, w toku konstruowania opowieści. Praca na bazie analizy biograficznej i doświadczenia opiera się na założeniu, że funkcjonowanie człowieka jest wieloaspektowe – zaś traktowanie go z pozycji redukcjonistycznych sprawia, że ginie całe spektrum różnorodności życia (Winslade, Monk, 2008, s. 27). Jednakże cele poznawcze, związane z poznaniem perspektywy drugiego człowieka, podporządkowane są podstawowemu zadaniu, jakim jest kwestionowanie struktur i relacji władzy.

Przydatne dla tego typu analiz jest stanowisko Pauline Hardiker i Mary Baker (1998, s. 97), które w kontekście analizy narracyjnej wyróżniły trzy poziomy: *strukturalny* (traktujący nierówności jako efekt relacji między klasami społecznymi, płcią i pochodzeniem etnicznym), *organizacyjny* (związany z potrzebami indywidualnymi i trudnościami związanymi z ich zaspokojeniem, sposobami interweniowania przez instytucjonalne formy pomocy) oraz *interakcyjny* (wiążący nierówności struktury z indywidualnymi problemami). Pozwala ono powiązać struktury władzy z doświadczeniem indywidualnym poprzez doprecyzowanie roli i znaczenia tzw. pierwotnych struktur opresji, tj. związanych z relacjami ekonomicznymi, genderowymi i seksualnymi. Struktury te, zdaniem Bena Carniola, determinują tzw. wtórne struktury opresji, którymi są m.in. relacje w rodzinie, media oraz system edukacji. Zauważa on na przykładzie analizy pracy socjalnej, że jeśli nie bierze się pod uwagę opresyjnego charakteru systemu społecznego, to bardzo łatwo jest doprowadzić do sytuacji, w której człowiek poddany opresji dokonuje internalizacji przyczyny sytuacji, w jakiej się znalazł (Carniol, 1992, s. 9). Efektem tego jest samoobwinianie, indywidualizowanie i spłykanie do poziomu problemów psychologicznych szerszych problemów społecznych, będących wynikiem opresji stosowanej na różnych poziomach.

Istota edukacji stworzonej przez Freirego polega na odejściu od tzw. bankowego modelu (opartego na odtwarzaniu przez uczniów treści podanych przez nauczyciela w takiej samej formie, w jakiej były przekazane: stąd metafora depozytu bankowego) i przyjęciu modelu opierającego się na stawianiu problemów. Taka forma edukacji bazuje na doświadczeniu ludzi i ich problemach bieżących, jak i strukturalnych. Powstała ona w efekcie brazylijskiego programu alfabetyzacji dorosłych w latach 50. i 60. Warto zauważyć, że metoda ta nadaje się również do wykorzystania w różnych kontekstach edukacyjnych i wychowawczych (Shor, 1987). Celem tej edukacji było nie tylko samo nauczenie czytania i pisania, lecz nade wszystko budzenie świadomości krytycznej, która od czasów Freirego stała się jednym z wiodących tematów w ramach myślenia o edukacji. Wskazywał on, że budowanie świadomości krytycznej jest procesem złożonym i wieloetapowym, w którym najwyższym stadium jest tzw. wymiar krytyczny (Freire, 2005a). W metodzie tej rozpoczyna się od poszukiwania tzw. uniwersum tematycznego, odzwierciedlającego rzeczywistość tu i teraz. W jej ramach wybiera się tematy generatywne, stanowiące budulec uniwersum symbolicznego, odzwierciedlającego rzeczywistość. Na bazie tematów generatywnych tworzy się zręby zmiany, która odbywa się w ramach trzech faz. Pierwsza, analityczno-badawcza, realizuje takie zadania, jak: zebranie opowieści i narracji w sposób nieustrukturyzowany, wybór kilkunastu „tematów generatywnych” odzwierciedlających podstawowe zainteresowania, problemy i idee obecne w ramach wspólnoty, stworzenie kodyfikacji obrazowych, reprezentacji wizualnych tematów generatywnych, potrzebnych niepiśmiennym członkom społeczności. Ostatnim zadaniem wieńczącym tę wstępną fazę jest napisanie programu edukacyjnego dla konkretnej społeczności.

Następna faza polega na wprowadzeniu pojęcia kultury i składa się na nią moment autorefleksji dokonującej się w oparciu o wypracowane wcześniej kodyfikacje. Jest to oparte na założeniu Freire o historyczności rozumienia. Traktuje on każde dociekanie, które pogłębia historyczne uwarunkowania egzystencji jest formą edukacji, edukacji autentycznej, zorientowanej problemowo, w której uczą się obie strony procesu. Zdaniem Freirego (2005b, s. 98) „ludzie – będąc świadomymi swoich czynów i świata, w którym są usytuowani, działając w oparciu o cele, które sami sobie wyznaczają, podejmując samodzielnie decyzje, pozostając w relacji ze światem i innymi ludźmi, mogą tchnąć w ten świat swoją twórczą obecność za pomocą transformacji, jakiej dokonują na nim – w przeciwieństwie do zwierząt nie tylko egzystują, ale i żyją; a życie ich jest historyczne”.

Ostatnia faza (dekodyfikacja) w zamysłach Freire opierała się na pracy z tematami generatywnymi, które są bazą dla nauki czytania i pisania. To w tej fazie dokonuje się wykrystalizowanie świadomości krytycznej w miarę nabywania nowych umiejętności. Jest to proces dialektyczny, dzięki któremu dokonuje się rozumienie zakodowanych pojęć. Wiedza oraz program edukacji stają się znaczące dla uczących się, ponieważ mają z nimi bezpośredni związek, będąc odzwierciedleniem warunków ich życia. Tak specyficznie rozumiana edukacja zorientowana na problem zapoczątkowuje kształtowanie się świadomości krytycznej. Freire (2005b, s. 83) zauważa w tym kontekście, że „ludzie uzyskują władzę do krytycznego postrzegania sposobu, w jaki egzystują w świecie, z którym i w którym się odnajdują; zaczynają postrzegać świat nie jako statyczną rzeczywistość, lecz jako rzeczywistość będącą w procesie i podlegającą zmianie”.

Podstawą diagnozy danej społeczności jest, silnie osadzone w kontekście, doświadczenie wspólnoty, klasy czy wreszcie narodu. Jest to konsekwencja odniesienia własnej historii do perspektywy temporalnej, w danym kontekście społecznym, politycznym czy ekonomicznym. Jest to narzędzie, przekazujące władzę w ręce grupy dzięki połączeniu niesłysalnych i wyciszanych głosów w jeden, silny głos, który staje się zaczątkiem zmiany. Jak zauważa Freire (2002, s. 33): „czytanie i pisanie słów zawsze oznacza krytyczne czytanie świata jako drogi do pisania na nowo – transformacji – tegoż świata”. Jest to specyficznej natury akt polityczny powstający w wyniku uświadomienia sobie, że nie można odczytać świata w jeden sposób, jak ma to miejsce w tradycyjnej, bankowej edukacji, zorientowanej na jednostronny przekaz wiedzy od nauczyciela do ucznia. Proces edukacyjny oznacza jednocześnie krytyczne odczytywanie świata, które umożliwia, poprzez usytuowanie człowieka w świecie, odczytanie kontekstu społeczno-historycznego, problematyzowanie tego kontekstu, a także myślenie o alternatywnych wizjach tego świata. To zaś może stać się początkiem zmiany.

Jest to nie tylko działanie, którego celem jest identyfikacja problemów, ale przede wszystkim szukanie podłoża i przyczyn problemów oraz związków między sytuacją człowieka i jej uwarunkowaniami, a w konsekwencji planowanie działania opartego na refleksji krytycznej (Freire, 2005b). Dialogiczność postulowana przez Freirego opiera się na kołowym modelu procesu: słuchaniu, dialogu i działaniu. Dialog służy dojrzeniu, iż w różnych warstwach doświadczenia kryje się potencjał zmiany, prowadzący do wytworzenia się krytycznej świadomości. Analiza warunków życia prowadzi poprzez mediację w postaci świadomości krytycznej do zmiany tych warunków. Podmiot działający w oparciu o akceptację tych warunków życia potwierdza swoją sytuację i społeczne status quo. Narracyjne, dialogiczne penetrowanie warunków życia umożliwia ruch w sferze świadomości, a poprzez nią w stronę zmiany tych warunków. Jest to możliwe dzięki kry-

tycznemu patrzeniu na własną sytuację w efekcie wykrystalizowania się krytycznej świadomości. Freire zauważa (2005b, s. 73): „Nie dziwi fakt, iż w bankowej koncepcji edukacji postrzega się człowieka jako byt zdolny do adaptacji i bycia kierowanym przez kogoś. Im więcej uczniowie pracują nad utrzymaniem depozytu im przekazanego, tym mniej rozwijają krytyczną świadomość, która byłaby efektem ich interwencji w świat jako zmieniający świata. Im bardziej akceptują narzuconą im rolę pasywną, tym większą mają tendencję do prostego adaptowania się do świata takiego jakim jest i sfragmentaryzowanej wizji rzeczywistości”.

Pomysły Freirego wpłynęły na bardzo różnorodne sfery działalności edukacyjnej i społecznej. Inspirują one działaczy i badaczy z całego świata. Morwenna Griffiths (2003) uważa, że działanie emancypacyjne ma charakter procesu, na który składają się następujące etapy: autoekspresja, dowartościowanie (wzmocnienie), solidarność, rozprzestrzenianie i świadome nagłaśnianie. Jest to strategia łączenia wyciszanych i niesłyszalnych głosów w jeden słyszalny głos, nadający temu, co prywatne, wymiar polityczny. Przykładem wykorzystania metody narracyjnej w krytycznie zorientowanej animacji jest podejście Ledwith (2011, s. 70), dla której historie indywidualne stanowią podstawę indywidualnej zmiany, dzięki łączeniu przeszłości z alternatywnymi wersjami rzeczywistości. Wykorzystuje teorię Freirego do pracy ze społecznością lokalną. Struktura pracy w przypadku krytycznej animacji społecznej składa się z kilku elementów tworzących proces zmiany (Ledwith, 2011, s. 71). Na wstępnym etapie osoba prowadząca spotkanie inspiruje grupę do podzielenia się własnymi spostrzeżeniami i uwagami poprzez opowiadanie własnej historii. Jest to etap nieustrukturyzowanego zbierania danych, które służą identyfikacji zdarzeń krytycznych. Jest to początek dialogu, w ramach którego człowiek dzielący się swoimi problemami nabiera poczucia bycia ważnym. Wtedy też rozpoczyna się budowanie zaufania.

Kolejny krok polega na wybraniu tematu znaczącego dla każdego uczestnika spotkania, a w konsekwencji dla całej społeczności. Wybór tematu ma charakter demokratyczny, zaś decydujący głos mają tu członkowie społeczności.

W kroku następnym dokonuje się ustrukturyzowane zbieranie informacji w oparciu o głosy i narracje, stanowiące historie życia, w powiązaniu z tematem wiodącym. Empatyczne i „wrażliwe” słuchanie i pytanie ma znaczenie kluczowe, ponieważ często doświadczenia członków grupy mają charakter traumatyczny. Faza ta stanowi jednocześnie moment identyfikacji struktur opresji, które wywierają wpływ na doświadczenia ludzi i znajdują odzwierciedlenie w narracjach. Jest to, inaczej rzecz ujmując, próba identyfikacji relacji władzy w polu doświadczenia potocznego, swego rodzaju proceduralne działanie polityki, czyli polityka jako praktyczne doświadczenie. W ujęciu tym poszerza się wiedzę aktorów społecznych i wykorzystuje do zrozumienia własnej pozycji, efektów podejmowanych działań i struktur opresji. Dzięki temu, jak zauważa Edward Thompson (1978, s. 119), możemy widzieć człowieka jako „po części podmiot a po części obiekt; jako obdarzonego wolą aktora naszych niewolnicjonalnych zachowań”. Dialogiczność na poziomie interpretacji, opierającej się na powiązaniu „robotycznej teorii” z „samorefleksyjną kulturą ogółu” (Willis, Trondman, 2005), nie tylko umożliwi demokratyzację relacji między społecznością i animatorem, lecz przede wszystkim pozwala ujrzeć w lokalnych wydarzeniach szerszy kontekst i wreszcie zrozumieć kontekstotwórczy charakter samej lokalności. Faza ta kończy się odnalezieniem efektów opresji w narracjach konstruowanych przez społeczność.

Ostatnią fazą procesu jest wytworzenie kontrnarracji, których zadaniem jest w pewnym sensie rekonstrukcja historii i narracji wcześniej opowiedzianych. Jest to początek myślenia nastawio-

nego na zmianę rzeczywistości w oparciu o alternatywne wizje rzeczywistości. Kształtują one do pewnego stopnia przyszłe działania, podejmowane w oparciu o przeprowadzone analizy. O skuteczności tej metody świadczą działania i badania Lee Bell (2010), która wykorzystała ją w edukacji skierowanej przeciwko uprzedzeniom na tle rasowym.

Kontrnarracje są elementem wieńczącym cały proces, nie tylko jako katalizator zmiany, ale przede wszystkim jako wizja rzeczywistości innej niż ta, która jest konsekwencją ucisku. „Małe narracje” stanowią również moment przywrócenia szacunku do samego siebie, który rodzi się w ramach wspólnoty ludzi doświadczających podobnych problemów i poddanych tym samym oddziaływaniom struktur opresji. Problemy, narracje i doświadczenia ulegają swoistej dekontekstualizacji poprzez osadzenie ich w szerokiej perspektywie społecznej. Zaangażowanie w zmianę sytuacji, w jakiej znalazł się człowiek, opiera się na zrozumieniu tej sytuacji, a także przerwaniu kręgu samoobwiniania się. Podejściu temu przyświeca założenie, że na reprodukcję relacji społecznych ma wpływ to, co ludzie o niej myślą. Jak zauważa Caroline Humphrey (2010, s. 25): „Przez użycie metafor umożliwiają nam oni [ludzie, z którymi pracujemy – dop. MB] dostrzeżenie, że to, co powstaje w wyniku ich działań, jest częścią świata ich wyobrażeń i że jest to wartościowane etycznie – pozytywnie lub negatywnie. To wartościowanie z kolei kształtuje przyszłość, ponieważ na reprodukcję relacji lub organizacji społecznej ma wpływ to, co ludzie na ich temat myślą”.

Problemy te uzyskują nowe znaczenie dzięki osadzeniu w szerszej perspektywie społecznej. Jest to typ refleksji przerywającej mechanizm samoobwiniania się, który prowadzi do zaangażowania w zmianę. Jak pisał Freire (2005b, s. 48) o swoim podejściu do nauczania: „pedagogia ta czyni z opresji i jej przyczyn obiekt refleksji dla opresjonowanych i to z tej refleksji wywodzi się konieczne zaangażowanie w walkę o wyzwolenie”.

Podstawowym narzędziem pracy w przypadku krytycznej animacji społecznej są narracje, konstruujące świat przeżywany, świat życia codziennego, który w subiektywnym odczuciu podmiotu traktowany jest jako pewna i jedyna realność. Jednakże nie jest to li tylko płaszczyzna rozumienia, lecz przede wszystkim działania podmiotu, również jako twórcy świata społecznego. Jak przekonuje Freire, działanie prowadzące do wyzwolenia i emancypacji jest możliwe, kiedy „uciśnieni odkryją uciskających i zaangażują się w organizację walki o wyzwolenie, wtedy zaczynają wierzyć sobie nawzajem. Odkrycie to nie może być wyłącznie aktem intelektualnym, lecz musi wiązać się z działaniem; nie może być sprowadzone do zwykłego aktywizmu, lecz musi zawierać poważną refleksję: tylko wtedy będzie to *praxis*” (Freire, 2005b, s. 26). Autentyczna *praxis* nie jest stanem poznawczym, ale stwarza się w działaniu na rzecz zmiany, które – jeśli ma być rzeczywiste – musi mieć charakter kolektywny.

Inspirując się pedagogią Freirego, Ledwith (2011) opiera swoje rozumienie działania emancypacyjnego na „głosie”, który w zależności od momentu procesu będzie wiązać się z kilkoma etapami „nagłośnienia”. Jako podsumowanie przedstawiam analityczny opis procesu oddziaływania emancypacyjnego w rozumieniu Ledwith (2011, s. 71). Proponowana przez nią metoda opiera się na krokach, które można podsumować następująco:

- Prezentacja wstępna własnej historii.
- Słuchanie nieustrukturyzowane oparte na analizie zdarzeń krytycznych z życia codziennego.
- Wybór istotnego tematu (tematu generatywnego u Freirego) znaczącego dla każdego członka społeczności, np. konflikt, wzmożony lęk czy doświadczanie kłopotów etc.

- Ustrukturyzowane eksplorowanie tematów w oparciu o wrażliwe stawianie pytań oraz branie pod uwagę tego, co ma do powiedzenia drugi człowiek. Narracje ludzi odnosi się do dominujących narracji i uzyskuje szerszy kontekst funkcjonowania ludzi poddanych naciskom strukturalnym.
- Rekonstrukcja historii w oparciu o eksperymentowanie z fikcyjnymi kontrnarracjami.
- Nagłaśnianie kontrnarracji i eksploracja w kontekście możliwości ich realizacji.

Kontrnarracje są katalizatorami zmiany nie tylko dlatego, że wchodzą w konflikt z narracjami dominującymi, często im zaprzeczając, lecz przede wszystkim jako autentyczna inspiracja dla zmiany istniejącego porządku i układu sił. Wykorzystuje się tu różnorakie zasoby (Ledwith, 2011, s. 72): grupy już istniejące, pisanie i opowiadanie (refleksyjne opowiadanie), słuchanie, notowanie (demaskacja ukrytych relacji władzy), praktykowanie empatii, tworzenie połączeń między lokalnym i szerszą perspektywą (od indywidualnego do politycznego), plan działania (od nowej wiedzy do nowej rzeczywistości) i wreszcie akcja kolektywna (od lokalności do szerszej perspektywy). Model ten traktuje władzę i ideologię jako integralne części struktury społecznej, a dzięki temu umożliwia dostrzeżenie, że uwarunkowania, które podtrzymują dominujące relacje, tworzące zasadę podporządkowania, mogą zostać zmienione. Kluczowym momentem tej teorii jest krytyczna świadomość, rozumiana jako możliwość alternatywy dla zasady opresji.

Praxis jako podstawa krytycznej animacji społecznej

Ciekawość i wyrastająca z niej wnikliwość, zdaniem Freirego (1990, s. 28), powinna być najważniejszym przymiotem wszystkich profesji społecznych, a „nie polega tylko na nieustannym stymulowaniu i rozwoju własnej krytycznej ciekawości, lecz na wzmacnianiu tego u ludzi, z którymi pracuje”. Rola animatora wobec tego będzie definiowana nie w oparciu o tradycyjne kryteria nauczania, lecz na zaangażowaniu po stronie człowieka doświadczającego opresji.

Krytyczna praktyka animacyjna posiłkuje się w ogromnej mierze inspiracjami teoretycznymi, m.in. pojęciem *praxis*, stanowiącym główną oś działalności działacza czy animatora. W pracach Freirego *praxis* traktowana jest jako akt powstający w wyniku połączenia refleksji i działania. Pojęcie to jest konsekwencją stanowiska epistemologicznego, zgodnie z którym wiedza jest efektem interakcji człowieka z otoczeniem. Pierwotnym elementem procesu nie jest wiedza teoretyczna, lecz praktyka właśnie; to działanie stwarza wiedzę, a nie wiedza inspiruje działanie (Freire, 2005b, s. 51). Zatem to działanie jest pierwotnym warunkiem wszelkiej wiedzy i teorii. Stwierdzenie to stanowi o specyfice pracy animatora ze społecznością i prowadzi do swoistego egalitaryzmu, ponieważ „tylko w ramach tej zależności [między podmiotem i przedmiotem – dop. MB] możliwa jest autentyczna *praxis*, bez której niemożliwe jest zniesienie sprzeczności między opresjonowanym i opresjonującym. Aby to osiągnąć, opresjonowany musi stawić czoło rzeczywistości krytycznie, równocześnie obiektywizując i działając w niej” (Freire, 2005b, s. 52).

Założenie to jest podstawą możliwego działania transformacyjnego, prowadzącego do rzeczywistej zmiany struktury zależności. Jednakże zakłada ono aktywną rolę opresjonowanego w procesie nabywania świadomości krytycznej. Freire (2005b, s. 52) sądzi, iż „zwykła percepcja rzeczywistości nie prowadząca do krytycznej interwencji nie prowadzi do transformacji obiektywnej rzeczywistości – właśnie dlatego, że nie jest ona prawdziwą percepcją”. Jest to przypadek zaprzeczenia transformacyjnej roli relacji opartej na dialogiczności, który stanowi nie zaprzecze-

nie, lecz utwierdzenie człowieka o naturalności społecznego *status quo*. Istotą *praxis*, przekonuje Freire, jest działanie prowadzące do zmiany świadomości, która – o ile ma być rzeczywistą – musi mieć charakter kolektywny. Innymi słowy, autentyczna *praxis* jest działaniem historycznym podmiotu kolektywnego, który potrafi historię zawładnąć, jest zatem podmiotem prawodawczym w kategoriach filozoficznych.

Pojęcie *praxis* znajduje bezpośrednie przełożenie na działania animacyjne w ramach społeczności lokalnej. Praktyka w ujęciu Ledwith opiera się na kilku krokach, składających się na proces zmiany. W ujęciu krytycznym *praxis* to nic innego, jak praktyka i teoria połączone w procesie poznawania rzeczywistości (społecznej, historycznej, politycznej etc.), na bazie wspólnego doświadczenia, w celu jej zmiany. Jak zauważa wielu autorów (Ledwith, 2011; Berner, Phillips, 2005), adaptacyjna wersja animacji społecznej niesie ze sobą zagrożenie w postaci popadnięcia w syndrom samo-pomocniczości. Zwracają oni uwagę, że założenie o możliwości przeciwdziałania wykluczeniu, marginalizacji i ubóstwu za pomocą układów samowystarczalnych powinno zostać przemyślane na nowo i zmodyfikowane. Inaczej rzecz ujmując, zasada partycypacji w ramach tak definiowanych układów może zostać przetransponowana w mainstreamową teorię zarządzania problemami społecznym poza systemem redystrybucji. Z kolei bez perspektywy redystrybucyjnej nie jest możliwe przeciwdziałanie ubóstwu z punktu widzenia polityki społecznej, ponieważ stanowi ono konsekwencję pozbawienia dostępu do dóbr i usług. Społeczne konstruowanie akceptacji różnic w dostępie do dóbr opiera się na dzieleniu społeczeństwa na kategorie (Herzfeld, 1992), a z drugiej strony – na liberalnym paradygmacie bazującym na mieszczańskiej ideologii skuteczności. Obarcza ona osoby doświadczające strukturalnej opresji odpowiedzialnością za swoją sytuację (Geisen, 2005, s. 54). Pomijanie kwestii redystrybucji dóbr w społeczeństwie wiąże się ze strategicznym zarządzaniem problemami społecznymi, w ramach którego roszczenia o redystrybucję traktowane są w terminologii zarządzania publicznego wyłącznie jako obciążenie dla budżetu i forma społecznego niedostosowania wykluczonych lub samowykluczających się.

Problematyczność animacji adaptacyjnej wiąże się ze zdystansowaniem teorii do praktyki, co prowadzi do stechnicyzowania strategii i sprowadzenia praktyki animacyjnej do roli menadżera problemów społecznych. Luka ta umożliwia formułowanie działania bez uwzględnienia systemów redystrybucji dóbr. *Praxis* teoretycznie wyrasta z epistemologii przyjętej przez Freirego (2005b). Wiedza jego zdaniem powstaje zawsze w interakcji ze zmieniającym się i stawiającym problemy światem. Akt ten poprzedza teoretyzację, zgodnie z założeniami marksizmu, którymi mocno się inspirował. W praktyce działacza społecznego prowadzi to do zacierania się różnicy między przywódcami i ludem. Role te określił Freire (2005b, s. 126) następującymi słowami: „Jeśli prawdziwe zaangażowanie wobec ludzi, zakładające również transformację rzeczywistości, która jest przyczyną ucisku, wymaga teorii transformatywnego działania, to ta teoria nie może odmówić im fundamentalnej roli w procesie transformacji”. Epistemologia w tym ujęciu oznacza niemożliwość poznania absolutnego. Jeśli wiedza ma wynikać z działania, to nie może być absolutna, musi reagować na działanie wpływające na kształt rzeczywistości. Podsumowując, *praxis* to wiedza zawierające element refleksji i działania. Przyjęcie takiego założenia przywołuje myśl Gramsciego (1991), który sądzi, iż każdy zaangażowany jest w podtrzymanie dominujących relacji władzy, co prowadzi do konkluzji, że skoro kolektywnie uczestniczymy w podtrzymywaniu struktur opresji, to działanie obalające porządek musi mieć również charakter kolektywny. W tym kontekście Freire odróżnia *praxis* rewolucyjną i krytyczną, która stoi w opozycji wobec *praxis*

opresji. Ta ostatnia ma charakter poznania dehumanizującego, prowadzącego do ustanowienia i podtrzymania fałszywej świadomości. Taką *praxis* zrównuje Freire z wolnością oznaczającą krytyczną, opartą na dialogu *praxis*, prowadzącą do zniesienia opresji. Jaka zatem winna być krytyczna *praxis* w animacji?

Praxis działania animacyjnego traktować należy jako podstawowy element zmiany świata. Opierając się na myśli Freirego, założyć można, że wiedza (teoria) jest formą działania i *vice versa*. Myśl ta inspiruje innych, którzy starają zaadoptować model Freirego do modelu działania w ramach społeczności lokalnej. Przykładem jest kołowy model uczenia się Rowmana (1981), który wiąże refleksję (teorię) z działaniem w ramach „dociekania dialektycznego”. Jest to model działania oparty na poszukiwaniu prawdy zgodnie z założeniami metody dialektycznej. Jest to specyficzny typ badania opierający się na wiedzy stosowanej wobec wcześniej sformułowanego problemu. Badanie prowadzone w oparciu o metodę dialektyczną dąży do poszukiwania „prawdy i realizuje eksplanacyjny cel badań, w ramach których w kontekście dialektycznej struktury powstają wśród aktorów społecznych tzw. ukryte teorie. Nie jest to sensu stricto zbieranie danych lecz stosowanie zasobu wiedzy do rozwiązania danych problemów. Zaadoptowany na potrzeby koncepcji animacji społecznej model Rowmana składa się z sześciu faz:

- *Bycie*, polegające na uświadomieniu sobie konieczności zmiany.
- *Myślenie*, stanowiące przez proces wewnętrznego poszukiwania. Grupa dzieli się swoimi ideami i doświadczeniami.
- *Projekt*, czyli próba sformułowania planu, który ma na celu rozwiązanie sprzeczności i konfliktów doświadczanych w życiu przez uczestników.
- *Spotkanie*, będące w gruncie rzeczy kolektywną formułą współdziałania.
- *Nadawanie sensu* to moment, kiedy doświadczenie staje się wiedzą. Doświadczenie zapośredniczone przez wiedzę staje się znaczące w szerszym kontekście.
- *Komunikacja* jest fazą wyjścia poza lokalną grupę odniesienia i zawierającego w sobie moment nowego spektrum rozumienia zjawisk społecznych. Zakłada się, że wiedza powstająca w oparciu o praktykę powinna być upowszechniona.

Model dialektycznego dochodzenia do wiedzy staje się swoistym projektem badawczym, w którym główny nacisk kładzie się na jakość i zasadność oraz „dochodzenie do prawdy”, a nie jej osiągnięcie. Zgodnie z intencjami autorów jakość badania musi być poddana kontroli w perspektywach: metodologicznej, związanej z zadawaniem pytań, relacjami władzy, dialektycznego pytania, pytań o legitymizację, jak i znaczenia badań. Reprezentatywność badań, kontekst historyczny, społeczny czy ekonomiczny stanowią kamienie milowe tak sformułowanego badania. Jak wskazywałem wyżej, „neutralna” praktyka animacyjna, pozbawiona perspektywy dominacji władzy, pozbawia samą siebie narzędzia do zmiany sytuacji ludzi, którym ma pomóc jako edukacja krytyczna.

Znaczenie dla praktyki i współczesnych procesów

Co to oznacza dla teorii i praktyki animacyjnej? Proces rozmontowywania państwa socjalnego prowadzi do zastąpienia odpowiedzialności państwa za obywatela, sformułowanej chociażby w Ustawie Zasadniczej, w model odpowiedzialności indywidualnej. Ryzyko i problemy społeczne w sytuacji erozji funkcji redystrybucyjnych państwa zostają „zindywidualizowane i zredukowane do osobistych współczynników prawdopodobieństwa” (Geisen, 2005, s. 54). Adaptacyjna wer-

sja animacji społecznej wpisuje się niestety w tę logikę indywidualizacji i ekonomizacji problemów społecznych. Uniknięcie tej pułapki to jedno z najważniejszych zadań, przed którymi stoi animacja społeczna. Pomocna w tym dookreślaniu się wydaje się być perspektywa krytyczna, która powinna stanowić odpowiedź działaczy, aktywistów i teoretyków na konsekwencję „kryzysu” ekonomicznego oraz kryzysu państwa w dobie globalizacji. Biorąc pod uwagę inspiracje filozoficzne krytycznej animacji społecznej, określić można jej zadanie jako kontrhegemoniczne. Perspektywa, którą się w jej ramach promuje, umożliwia spojrzenie na relacje władzy z perspektywy społeczeństwa obywatelskiego i zwyczajnej hegemonii kulturowej. Rewolucyjna idea, na której się opiera, nie jest niczym nowym. Wręcz przeciwnie, jest czymś tak oczywistym, że nie podlega dyskusji. Demokracja, czyli władza ludu nie oznacza w gruncie rzeczy nic innego niż animacja oparta na krytycznej edukacji dorosłych, przyjmująca formę działania kolektywnego na rzecz rzeczywistej zmiany relacji władzy. Formuła partycypacji, z założenia rewolucyjna, ponieważ zakładająca udział „ludu” w rządzeniu, musi zostać współcześnie przemyślana chociażby w kontekście globalnych uwarunkowań lokalnych problemów i kwestii społecznych. Narzędzia, jakie oferują przedstawione tu teorie, opierają się z grubsza na możliwości wykorzystania potencjału doświadczenia potocznego, w którym dostrzec można różne wymiary niesprawiedliwości, a przez to możliwość transformacji za pomocą działania kolektywnego.

Bibliografia:

- Bell L.A., 2010, *Storytelling for Social Justice: Connecting Narrative and the Arts in Antiracist Teaching*, Routledge, New York.
- Berner E., Phillips B., 2005, *Left to their own devices? Community self-help between alternative development and neo-liberalism*, „Community Development Journal”, vol. 40.
- Berniker E., McNabb D. E., 2006, *Dialectical Inquiry: A Structured Qualitative Research Method*, „The Qualitative Report”, Vol. 11, nr 4.
- Bochyńska-Śmigiełska E., *Rozwarcie społeczne w Polsce na tle innych krajów OECD*, dostępny w Internecie: http://www.wynagrodzenia.pl/payroll/arttykul.php/typ.1/kategoria_glowna.532/wpis.1778 (dostęp 30.05.2014).
- Carniol B., 1992, *Structural Social Work: Maurice Moreau's Challenge to Social Work*, „Journal of Progressive Human Services”, nr 3.
- Freire P., 2002, *Pedagogy of Hope*, Continuum, London-New York.
- Freire P., 2005a, *Education for Critical Consciousness*, tłum. M. Bergman Ramos, Continuum, London & New York.
- Freire P., 2005b, *Pedagogy of the Oppressed*, tłum. M. Bergman Ramos, Continuum, London & New York.
- Geisen T., 2005, *Państwo opiekuńcze w okresie modernizmu. O powstaniu systemu zabezpieczenia społecznego w Europie*. W: Kraus K., Geisen T. (red.), *Państwo socjalne w Europie. Historia – rozwój – perspektywy*, tłum. K. Piątek, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Główny Urząd Statystyczny, *Ubóstwo w Polsce w 2011 r.*, dostępny w Internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2011.pdf (dostęp 30.05.2014).
- Gramsci A., 1991, *Zeszyty filozoficzne*, tłum. B. Sieroszewska, J. Szymanowska, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Griffiths M., 2003, *Action for Social Justice in Education. Fairly Different*, Open University Press, Maidenhead & Philadelphia.
- Hamphrey C., 2010, *Koniec radzieckiego życia. Ekonomie życia codziennego po socjalizmie*, Wyd. Derewecki, Kęty.
- Hardiker P., Baker M., 1988, *A Window on Child Care, Poverty and Social Work*. W: Bakre S., McPherson S. (red.), *Public Issues, Private Pain: Poverty, Social Work and Social Policy*, Insight.
- Herzfeld M., 1992, *The Social Production of Indifference. Exploring Symbolic Roots of Western Bureaucracies*, University of Chicago Press, Chicago & London.
- Jones S., 2007, *Antonio Gramsci*, Taylor & Francis e-Library.

- Kośny M., 2011, *Wzrost PKB a poziom ubóstwa w Polsce*, Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy, z. 14.
- Ledwith M., 2011, *Community Development: A critical approach*, Kindle edition.
- Rowman J., 1981, *A Dialectical Paradigm for Research*. W: Reason P., Rowan J. (red.), *Human Inquiry: A Sourcebook of New Paradigm Research*, Routledge, New York.
- Roscoe K.D., Madoc I., 2009, *Critical Social Work Practice: A Narrative Approach*, „International Journal of Narrative Practice”, nr 1.
- Shor I., 1987, *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*, Heinemann.
- Thompson E.P., 1978, *The Poverty of Theory and Other Essays*, Merlin Press, London.
- UNICEF, *Ubóstwo dzieci. Raport UNICEF*, Główny Urząd Statystyczny, Ubóstwo w Polsce w 2011 r., dostępny w Internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/WZ_ubostwo_w_polsce_2011.pdf (dostęp 19.11.2012).
- Willis P., Trondman M., 2000, *Manifesto for ethnography*, „Ethnography”, nr 1.
- Wilkinson R., Pickett K., 2011, *Duch równości. Tam gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*, Wyd. Czarna Owca, Warszawa.
- Winslade J., Monk G., 2008, *Practicing Narrative Mediation. Loosening the Grip of Conflict*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Zybała A., 2004, *Globalna korekta. Szanse Polski w zglobalizowanym świecie*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.

Potencjał edukacji dyskursywnej – emancypacyjne i narracyjne źródła strategii pedagogicznej interwencji

Historia nieustannie dowodzi, że dyskurs jest nie tylko czymś, co tłumaczy walki i systemy panowania, lecz również tym, dlaczego i poprzez co walczymy – jest władzą, którą usiłujemy zdobyć (Foucault, 2001, s. 7-8).

Przedkładany artykuł jest efektem wspólnej pracy dwóch autorów zaangażowanych w projekt Akademia Ekologicznego Rozwoju [1]. Nasza praca nad tekstem była spotkaniem odmiennych punktów oglądu: pierwszy *obserwujący*, jak przed-założenia i teoretyczne konteksty „pracują” w rzeczywistości społecznej, drugi *uczestniczący* – zanurzony w bezpośrednich systemowych działaniach społeczno-edukacyjnych. W związku z „uwikłaniem” w opisywane działania, przyjęliśmy auto-etnograficzną perspektywę opisu, nieukrywającą naszego sprawczego wpływu na analizowane zjawiska.

Auto-refleksyjna perspektywa utrudnia zdystansowane śledzenie społecznej gry, ale rekompensuje ten brak, pozwalając uwzględnić własne doświadczenia, które mając charakter praktyki społecznej, stanowią ważny komentarz dla przebiegu przedstawianych wydarzeń. W konstrukcji tekstu zestawiamy dwa nurty auto-etnograficzne: analityczny, przedstawiający teoretyczne wyjaśnienia i konteksty, komentujące praktyczne działania oraz ewokatywny, odnoszący się bezpośrednio do narracji dziejących się pomiędzy uczestnikami projektu¹.

W artykule przedstawiamy sytuację pedagogiczną, w której dwie ścieżki interwencji społeczno-edukacyjnej (badania biograficzne i wsparcie szkoleniowo-doradcze) tworzą kolejny poziom analizy i oddziaływania określony przez autorów jako *edukacja dyskursywna*. Wskazujemy na potencjał, jaki może być wynikiem intencjonalnego i edukacyjnie aranżowanego konfrontowania narracji biograficznych uczestniczek projektu oraz dyskursu rynku pracy, charakterystycznego dla projektów realizowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Pozytywne rezultaty projektu pokazały, że to spotkanie nie musi przyjmować charakteru przemocy symbolicznej, polegającej na narzucaniu przez instytucje (systemu) modelu pożądanej zmiany, ale możliwe jest zbudowanie przestrzeni społeczno-edukacyjnej, w której oba światy mogą wejść w twórczą relację. By tak się stało, trzeba zaangażować wszystkich uczestników w proces wytwarzania tej przestrzeni. W naszym doświadczeniu i analizach tę rolę pełnił *proces dyskursywnego (re)konstruowania podmiotowości* uczestniczek projektu. Odwołując się do pojęcia dyskursu, nie mieliśmy na myśli – podążając za Ernesto Laclau: *czegoś, co zasadniczo ogranicza się do sfery mowy i pisma, lecz każdy zespół elementów, w którym konstytutywną rolę odgrywają relacje. Oznacza to, że elementy te nie poprzedzają owej struktury relacyjnej, lecz są przez nią ustanawiane. Toteż relacja i obiektywność są synonimami* (Laclau, 2009, s. 63)

¹ Szerzej o tych dwóch nurtach autoetnograficznych w: L. Ellingson, C. Ellis, *Autoethnography as constructionist project*. W: J. A. Holstein, J. F. Gubrium (red.), *Handbook of constructionist research*, Guilford Press, New York, 2008, s. 445-466.

Edukacyjnym stymulatorem zaproponowanej poznawczej eksploracji były narracje biograficzne osadzone w perspektywnym kontekście poszukiwania inspiracji do własnej zmiany w idei zrównoważonego rozwoju (założenie projektowe). Doświadczenie i obserwacja przebiegu tego procesu upoważnia – zdaniem autorów – do stwierdzenia, że mamy do czynienia z innowacyjnym konceptem *interwencji pedagogicznej*, rozumianej jako *edukacja dyskursywna*, w której następuje połączenie językowych i niejęzykowych zjawisk, takich jak działanie, interakcje, myślenie, wartościowanie czy mówienie konstytuujące konkretne tożsamości (Gee, 2005, s. 17).

Przedstawiając tak zdefiniowane zagadnienie wiodące, podzieliliśmy tekst na następujące części: pierwsza omawia założenia i kontekst systemowy projektu (narracja systemowa/projektowa), druga jest krytyczną analizą systemowych interwencji (dyskurs krytyczny), w trzeciej przedstawiono teoretyczne inspiracje, ważne w konstruowaniu tak rozumianej pedagogicznej interwencji w zestawieniu z narracjami uczestniczek projektu (dyskurs społecznej podmiotowości), zamykająca czwarta część szkicuje wstępne założenia i ramy pojęciowe edukacji dyskursywnej.

1. Założenia projektu i jego systemowe uwarunkowania

Akademia Ekologicznego Rozwoju (AER) była społeczno-edukacyjną interwencją, realizowaną w ramach projektu innowacyjnego POKL², który zakładał wypracowanie strategii pozwalającej uruchomić potencjał rozwoju grupie kobiet ze środowisk wiejskich (w wieku powyżej 50 lat), pozostających bez pracy, za to mających poczucie nikłych szans na zmianę swej sytuacji.

Celem jest wypracowanie i przetestowanie innowacyjnego środowiskowego modelu aktywizacji kobiet pozostających bez zatrudnienia z terenów wiejskich w wieku 50+, prowadzącego do wydłużenia wieku aktywności zawodowej z wykorzystaniem nowych kompetencji profesjonalnego wsparcia brokera zawodowego, innowacyjnych szkoleń oraz działań partnerskich w ramach Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej (fragment założeń projektu AER).

Zadanie niełatwe, mające charakter społecznego eksperymentu (projekty innowacyjne pozwalają na eksperymentowanie), ale w swej istocie mieszczące się w szerokim spektrum podobnych celów, jakie zakładały realizowane w ostatnich latach programy finansowane z Europejskiego Funduszu Społecznego³.

Podjęcie tematu było również naturalną konsekwencją poszukiwań zastosowania animacji społecznej jako narzędzia osiągnięcia efektów prozatrudnieniowych. „Odkryj siłę społeczności” – hasło Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL oznacza dla nas również zmiany w politykach lokalnych, wyzwalamy energię społeczną oraz wsparcie społeczności w rozwiązywaniu problemów. Praktycznym celem było z jednej strony osiągnięcie ambitnych wskaźników (zało-

² Projekty innowacyjne to projekty, których celem jest poszukiwanie nowych, lepszych, efektywniejszych sposobów rozwiązywania problemów mieszczących się w obszarach wsparcia EFS. W ramach PO KL można realizować projekty innowacyjne testujące oraz upowszechniające: <http://www.kiw-pokl.org.pl/>.

³ Artykuł 7 Rozporządzenia (WE) nr 1081/2006 Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 5 lipca 2006 r. w sprawie Europejskiego Funduszu Społecznego oraz uchylające Rozporządzenie nr 1784/1999 obliguje, by w każdym programie operacyjnym uwzględniona została kwestia innowacyjności oraz włączania jej do głównego nurtu polityki, w zależności od tematów finansowania innowacji wybranych przez Instytucję Zarządzającą. Program Operacyjny Kapitał Ludzki podejmuje kwestie innowacyjności w sposób horyzontalny. Promowanie i włączanie innowacyjnych przedsięwzięć do polityki krajowej ma się odbywać poprzez wymianę informacji, doświadczeń, produktów i dobrych praktyk, a także rozwijanie komplementarnego podejścia oraz skoordynowanych lub wspólnych przedsięwzięć. Tak rozumiana innowacyjność nie została ograniczona do określonego Priorytetu lub Działania w ramach PO KL, ale jest możliwa do realizacji w każdym Priorytecie Programu.

żyliśmy 50-procentowy wskaźnik zatrudnienia uczestniczek projektu), a z drugiej przetestowanie w pełnym strukturalnych trudności środowisku lokalnym narzędzi animacji środowiskowej: partnerstwa, projektów społecznych, wolontariatu itd.

Doświadczenia animacyjne przełożono na potrzeby projektu i modelu, a szczególnie na wsparcie środowiskowe ujęte w modelu aktywizacji społeczno-zawodowej kobiet 50+. Stąd proponowane wsparcie rozgrywa się na trzech poziomach:

- *wsparcia indywidualnego, będącym najważniejszym poziomem z punktu widzenia grupy, dla której tworzony jest cały system wsparcia. Zmierza w konsekwencji do doboru wsparcia odpowiadającego osobistym potrzebom rozwojowym beneficjentki;*
- *wsparcia na poziomie budowania odpowiednich relacji społecznych;*
- *budowania współpracy międzyinstytucjonalnej na rzecz wspierania aktywności społeczno-zawodowej kobiet 50+ z terenów wiejskich.*

Było to duże wyzwanie, ponieważ dotyczyło osób długotrwale pozostających bez pracy, które „przystosowały się” do korzystania z form pomocy społecznej. Bierność zawodowej kobiet towarzyszyła niska aktywność w życiu społecznym. Dotychczas stosowane formy pomocy (szkolenia, staże, konsultacje psychologiczne) często okazywały się mało skuteczne. Wsparcie najczęściej koncentrowało się na dostarczeniu konkretnych umiejętności zawodowych, bo to miało zapewnić twarde kompetencje do powrotu na rynek pracy.

Dotychczasowe wsparcie dla kobiet wiejskich 50+, wobec narastającego niskiego wskaźnika zatrudnienia, jest mało skuteczne. Dotychczasowe wsparcie w postaci szkoleń, staży, wsparcia psychologicznego, nie „widzi” kobiety jako mieszkanki konkretnej społeczności lokalnej. Społeczności lokalnej, która poprzez swoją monotonię, problemy bezrobocia, biedy, marazmu, pozornie wydaje się podobna do innych wiejskich społeczności, ale w istocie rzeczy, którą jest wpływ na życie kobiety, zawsze jest to społeczność odmienna od innych, wymagająca przyjrzenia się i zrozumienia jej funkcjonowania. Stąd konieczność zastosowania/przetestowania nowych form wsparcia dla tej grupy.

1.1. Narracja i przebieg projektu

W projektach i działaniach realizowanych przez projekty EFS wyraźnie brakowało mechanizmu, który by wytworzył przestrzeń społeczną i psychologiczną umożliwiającą praktyczne zastosowanie/przetestowanie nabytych na szkoleniach umiejętności. Przygotowując projekt założyliśmy, że powodem tej niskiej skuteczności stosowanych strategii było/jest pomijanie kontekstu sąsiedztwa i społeczności lokalnej.

Dlatego wypracowywany i testowany w ramach projektu *model aktywizacji społeczno-zawodowej* zakładał oddziaływanie zarówno w wymiarze indywidualnym (dotyczy wzrostu kompetencji kobiet z grupy docelowej), jak i środowiskowym, poprzez umożliwienie beneficjentkom podejmowania innych niż dotychczas ról społecznych. Realizatorem tego procesu był *broker zawodowy*, czyli profesjonalnie przygotowana osoba, potrafiąca w zintegrowany sposób używać instrumentów aktywizacji społecznej i zawodowej. Podstawowym stymulatorem w przyjętej metodyce była animacja społeczna oraz edukacja środowiskowa, obie oparte o wrażliwość na jakość środowiska naturalnego.

Brokerzy w swojej pracy zastosowali większość z narzędzi produktu w celu rozpoznania predyspozycji, zainteresowań, zdolności i kwalifikacji zawodowych beneficjentek projektu. Dodatkowo zostały zastosowane narzędzia, ćwiczenia, gry i zabawy, które nie były wpisane w projekt, stały się natomiast bardzo pomocne w pracy z uczestniczkami (np. gra towarzyska, test osobowości, jestem szczęśliwa, bo..., trening osobowości, zgadnij, kim jestem i wiele innych). Ważnym punktem pracy brokerów było wsparcie beneficjentek w samodzielnej pracy nad fiską projektu stażowego, ponieważ wielu beneficjentkom sprawiało trudność sformułowanie i przygotowanie wymaganej fiski. Brokerzy pracowali z beneficjentkami nad ich miniprojektami ekologicznymi i tym, jak można je wprowadzić w miejscu stażu (wsparcie w dopasowaniu projektu do miejsca pracy). (...) Część brokerów, gdy wymagała tego sytuacja, odbyła dodatkowe spotkania z pracodawcami w celu wyjaśnienia spraw formalnych związanych z przeprowadzeniem stażu.

Brokerzy odbywali również rozmowy z pracodawcami oraz beneficjentkami na temat realizacji indywidualnego projektu stażowego (wyjaśnienie wątpliwości, warunki finansowe itp.).

Broker łączył w sobie kompetencje animatora społecznego i doradcy zawodowego, a do swej „skrzynki z narzędziami” dodał jeszcze perspektywę ekologiczną, rozumianą jako zdrowy styl życia i wrażliwość na walory przyrodnicze środowiska lokalnego. To właśnie ten ostatni czynnik miał w zamierzeniach projektowych być twórczym stymulatorem uruchamiającym nowe myślenie o rozwiązywaniu problemów. Tereny wiejskie często są obszarami o wysokich wartościach przyrodniczych, ale nie dostrzegają tego mieszkańcy, którzy – borykając się z problemami dnia codziennego – nie zauważają wartości tego, co ich otacza.

Pierwszym wyzwaniem w tak pomyślanej interwencji był dobór osób. Diagnoza wskazywała na potrzebę opracowania modelu aktywizacji kobiet z terenów wiejskich, doświadczających wykluczenia z rynku pracy, ale także wykluczenia przestrzennego. Wsie, z których pochodziły, były oddalone od szlaków komunikacyjnych, o dużym wskaźniku bezrobocia, znajdowały się na terenie zdegradowanych strukturalnie obszarów popegeerowskich. Z powiatów kwidzińskiego i sztumskiego zostało wyłonionych 30 pań powyżej 50. roku życia, zamieszkujących tereny wiejskie, pozostające w trudnej sytuacji na rynku pracy. Osoby przyjęte do projektu pochodziły z grupy narażonej na wykluczenie społeczne z powodu braku aktywności zawodowej. Niektóre Panie nie pracowały poza swoim gospodarstwem rodzinnym kilkanaście lat, niektóre nie miały wręcz żadnego doświadczenia w zawodowej pracy. Można stwierdzić że grupa osób objętych działaniami stanowiła jedną z najmniej aktywnych na rynku pracy i chociaż deklarowały chęć podjęcia zatrudnienia, to w praktyce nigdy nie próbowały podjąć jakichś działań w tym kierunku.

W końcu grudnia 2011 r. w województwie pomorskim, podobnie jak w kraju, wśród bezrobotnych przeważały kobiety. Stanowiły one 56,8% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych w powiatowych urzędach pracy (wzrost w ciągu roku o 3,5 pkt proc.); ponadto 45,4% bezrobotnych w województwie pomorskim stanowili mieszkańcy wsi (przed rokiem – 45,2%). Dane te nie odzwierciedlają w pełni sytuacji, ponieważ kobiety nie rejestrują się w PUP, zniechęcone brakiem ofert pracy, czy koniecznością dojazdów do PUP. Ukryte bezrobocie pogłębia niekorzystną sytuację. Część kobiet przyzwyczyła się do tego, tkwiąc w tej sytuacji od wielu lat, a nieraz nawet przez całe życie. Obserwowane są także zjawiska nagłego wzrostu bezrobocia, np. kiedy rejestracja w PUP jest warunkiem otrzymania innych świadczeń, np. paczek z Caritas. Osoby długotrwale przebywające bez pracy „przystosowały się” do korzystania z form pomocy społecznej, kierując się kategoriami proporcji koniecznych nakładów do korzyści finansowych. Prowadzi to do procesów deprywacji, bierności i wyczonej bezradności.

Zaproponowane wsparcie realizowane było poprzez wieloetapowy grupowy proces pobudzania refleksji nad własną historią życia (metoda biograficzna), tworzenia grupy samopomocowej, edukację ekologiczną, podnoszenie poziomu kompetencji miękkich, budowanie motywacji do podejmowania nowych wyzwań, wreszcie tworzenie nowej narracji o swojej roli w społeczności poprzez realizację projektów społecznych oraz projektów stażowych. Znajomość lokalnych zasobów przyrodniczych uruchomiła postawę tożsamości z miejscem zamieszkania i często stała się podpowiedzią na drodze aktywności zawodowej.

Istotną rolę wspomagającą pełniło w projekcie Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej (LASZ), którego zadaniem było organizowanie współpracy pomiędzy podmiotami rynku pracy o charakterze innowacyjnym.

W ramach Europejskiego Funduszu Społecznego najbardziej interesujący będzie aspekt innowacji w obrębie tworzenia nowego produktu oraz unowocześnionych, nowatorskich i unikatowych procesów. Na uwagę zasługuje fakt, że we wcześniej przytoczonych definicjach innowacja odnosi się nie tylko do obecnego stanu (wiedzy, technologii, rozwiązań), ale także z niego w aktywny sposób korzysta, polega więc w głównej mierze na ulepszaniu tego, co już jest, tworzeniu nowych konfiguracji z istniejących elementów. W tym kontekście można ją porównać do klocków, z których mogą powstać niezliczone liczby konfiguracji kolorów i kształtów, a ich ostateczna forma uzależniona jest przede wszystkim od „konstruktora”. Bardzo ważnym czynnikiem rozwiązań innowacyjnych wypracowywanych w projektach miękkich jest ich społeczny charakter⁴.

Kooperacja na rzecz innowacyjności była rozumiana bardzo szeroko, jako wspólna analiza i refleksja nad problemami lokalnych uwarunkowań rozwoju zrównoważonego i jego związków z instrumentami rynku pracy. Zakładano ponadto, że w wyniku pracy LASZ zostaną podjęte konkretne decyzje o charakterze instytucjonalnej kooperacji głównych aktorów lokalnego rynku pracy.

1.2 Potencjalne i rzeczywiste zagrożenia

Umocowanie AER w systemowym instrumentarium POKL, nawet w bardziej elastycznej formie działania innowacyjnego, pociągało fundamentalne zagrożenie. Doświadczenie z realizacji wielu tego typu projektów, obserwowanie i badanie przebiegu innych nie pozostawiało wątpliwości. Wszyscy uczestnicy (realizatorzy i tzw. beneficjenci) są narażeni na konieczność działania społecznego w logice/racjonalności instrumentalnej, mającej zakończyć się mierzalnymi i przewidywalnymi (możliwymi do powielenia) efektami, z konieczności wpisującymi się w cele strategiczne programu.

Wskaźniki realizacji celów produktu Broker Zawodowy:

- *liczba osób, które brały udział w testowaniu produktu jako odbiorcy produktu innowacyjnego – 30 niezatrudnionych kobiet w wieku 50+ z terenów wiejskich (notatki ze spotkań i refleksje brokera zawodowego – pomiar na zakończenie testowania);*
- *liczba brokerów zawodowych, którzy brali udział w szkoleniu brokerów zawodowych na etapie testowania – 8 brokerów zawodowych (lista obecności, pomiar po zakończeniu testowania)*

⁴ *Projekty innowacyjne. Poradnik dla projektodawców Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Warszawa 2011, Wersja II – poprawiona, s. 6.*

- liczba osób, które na etapie upowszechniania projektu zdobędą nowe kompetencje brokera zawodowego poprzez szkolenie – 22 osoby (lista obecności na szkoleniu brokerów zawodowych – pomiar na zakończenie upowszechniania)

Wskaźniki realizacji celów produktu Model Aktywizacji:

- liczba pracodawców (miejsc odbywania stażu), którzy nabędą nowe kompetencje we wspieraniu stażysty zgodnie z definicją stażu jako formy edukacji – 30 pracodawców
- liczba osób, które brały udział w testowaniu produktu – 30 niezatrudnionych Pań w wieku 50+
- liczba trenerów, którzy w etapie upowszechniania projektu zdobędą nowe kompetencje do wspierania kobiet 50+ umożliwiające włączenie nowych metod szkoleniowych do praktyki – 40 trenerów (liczba obecności na szkoleniach trenerów – pomiar po szkoleniach na etapie upowszechniającym)
- liczba instytucji rynku pracy, które zapoznają się z proponowanym modelem wsparcia (szkolenie–projekt–staż). PUP z terenu woj. pomorskiego, które obejmują swoim wsparciem terytory wiejskie. Pomiar wskaźnika: lista uczestników spotkania dla pracowników PUP
- liczba osób, które wezmą udział w konferencji upowszechniającej – 120 osób.

Przyjęta logika projektów wymusza często zamknięcie się na nieoczekiwane efekty, niekiedy bardziej interesujące niż pierwotnie zakładane we wniosku aplikacyjnym. W tej sytuacji animacja, której istotą jest poszukiwanie sił emancypacyjnych, zostaje zaprzęgnięta do realizacji planów, abstrahujących od ujawniającej się energii społecznej. Diagnoza *ex ante* nie jest w stanie przewidzieć – i nie taka jej rola – jakie te siły będą miały znaczenie. Ze stwierdzenia „jak jest” nie wynika, jak będzie w momencie działań, szczególnie, że momenty te są oddzielone znacznymi przedziałami czasowymi (6-8 miesięcy). Elastyczność i responsywność wymagana w pracy społecznej zastąpiona jest w tej sytuacji siłą uwarunkowań projektowych, kalkulacją zbliżoną do obecnej w zarządzaniu, na przykład w procesach inwestycyjnych. Nic dziwnego, że bardzo często społeczna tkanka stawia opór i nie poddaje się założeniom wnioskodawców. Realizacja naszego projektu w innowacyjnej formule pozwalała w dużej mierze uniknąć powyższych zagrożeń, ponieważ z założenia otwierał się on na poszukiwania i eksperymenty.

Dzięki projektom innowacyjnym możliwe będzie zwiększenie zdolności opracowania oraz stosowania lepszych i efektywniejszych metod osiągnięcia zakładanych celów. Chodzi tu przede wszystkim o poszukiwanie nowatorskich, skuteczniejszych rozwiązań problemów rynku pracy i integracji społecznej, a także o modernizację oraz dostosowanie instytucji i organizacji do zmieniających się warunków społeczno-gospodarczych⁵.

Dzięki takiemu umocowaniu w narzędziach systemowych EFS, projekt AER – w naszej ocenie – pozwalał na zmierzenie się ze sferą „wiedzy milczącej/ukrytej”, która nie może zaistnieć w „zwykłych projektach systemowych”. Metodą sprostania konfrontacji z projektową/systemową logiką okazała się otwarta rozmowa i dyskusja. Z debaty i opowiadania o tym, co chcemy zmienić i dlaczego, ukształtowała się *dyskursywna strategia zmiany*. Bynajmniej nie jako z góry, od początku zadany koncept, ale raczej proces budowania teoretycznych ram i refleksji w jej toku. Od pierwszych

⁵ *Projekty innowacyjne*, dz. cyt., s. 12.

spotkań grupy badaczy i realizatorów pod opieką naukową prof. Marii Mendel, poprzez kolejne fazy badań: diagnozy, oceny rzeczywistych efektów, autoewaluacji, aż do ewaluacji.

Niniejszy tekst stanowi fazę końcową namysłu i próbę podsumowania pewnego fragmentu społecznej interwencji, realizowanej w systemowym kontekście projektu innowacyjnego, jako model aktywizacji społeczno-zawodowej. Nie omawia bezpośrednio procesu zmiany postaw i działań uczestniczek projektu, dziejącej się w toku innowacyjnej interwencji (proces ten przedstawia tekst D. Jaworskiej), ale analizuje z pozycji krytyczno-teoretycznej poznawcze i edukacyjne otoczenie, w jakich ta zmiana zachodziła.

Do przeprowadzenia tak rozumianej refleksji, określanej przez autorów jako *praktyka teoretyczna*, wykorzystano trzy narzędzia/filtry poznawcze. Pierwszym była refleksja wynikająca z zakorzenienia strategii interwencji w idei i metodologii biograficznej. Jej uniwersalny, angażujący i zrozumiały dla każdego charakter miał stanowić swoisty „wytrych do serc i umysłów” wszystkich uczestników projektu, ale jego wielowymiarowe teoretyczne konteksty pozwalały na wszechstronne i animacyjne zdiagnozowanie potencjału uczestniczek projektu (szerzej patrz. D. Lalak, *Badania biograficzne – standardy wiarygodności oraz walory edukacyjno-rozwojowe*). Drugim stało się zastosowanie perspektywy krytycznej animacji społecznej (szerzej tekst M. Boryczko, *Od analizy potoczności do organizowania działania kolektywnego – o teoretycznych założeniach krytycznej animacji społecznej*), co w naszych zamierzeniach miało nas chronić przed popadnięciem w przestrzeń działań pozornych. Na poziomie aplikacyjnym istotnym był trzeci filtr – refleksja nad procesem zmiany poprzez doświadczanie (tekst A. Ostaszewskiej *Wybrane tropy interpretacyjne pojęcia doświadczenia w badaniach feministycznych. Wprowadzenie*), będąca podstawowym motorem zmiany indywidualnej i grupowej. W rezultacie tak przyjętej perspektywy autorzy koncentrują się na teoretycznych kontekstach wytwarzających nowy namysł i dyskursywną przestrzeń, ułatwiający praktyczne i skuteczne oddziaływanie edukacyjne w środowisku bezrobotnych kobiet na terenach wiejskich.

2. Krytyczna analiza dyskursu systemowego

Na nasze życie codzienne wpływają – jak to zdefiniował J. Habermas – dwa systemy: biurokracja i gospodarka rynkowa. Obecnie obserwujemy swego rodzaju zintegrowane ich oddziaływanie. Mamy do czynienia z silną instytucjonalizacją (racjonalizacja celów) i wzajemnym złączeniem procesów działania gospodarczego i administracyjnego (Habermas, 2000, s. 10). Interwencja realizowana w ramach EFS jest doskonałym przykładem tego procesu i systemowego pomieszania porządków. W efekcie tego typu procesów obserwujemy oddziaływanie administracji na sferę sfery gospodarczą, podczas której stosuje się racjonalność biurokratyczną, określającą odgórnie, kim jest dobry pracownik na współczesnym rynku pracy. Mamy do czynienia ze swoistą instrukcją działania w sferze gospodarczej, której towarzyszy moralne podporządkowanie, realizowane w ramach porządku administracyjnego.

2.1. Edukacyjne uwarunkowania i zapętlenia systemowych rozwiązań

Przeglądając się krytycznie systemowym uwarunkowaniom, warto zauważyć, że przecież projekty EFS, podobnie jak inne działania państwa, zakorzenione są w podmiotowym dyskursie edukacyjnym, w którym podkreśla się znaczenie wyrównywania szans i konieczność likwidacji mechanizmów selekcji i wykluczania społecznego. Niestety, pomiędzy zakładanymi celami a osiąganymi rezultatami – jak zauważono wcześniej – występuje silne napięcie. Refleksyjnych aktorów tych działań niepokoi ich nieskuteczność, czasem efekty są wręcz odwrotne do zakładanych (Krenz, 2013, s. 89-102). Jadwiga Staniszkis takie sytuacje określiła wiele lat temu jako syndrom konstruowania „poзору ontologicznego”, w ramach którego tworzona jest „rzeczywistość założeniowa”, produkująca „pozór” w sferze rzeczywistości (Staniszkis, 1989).

Wiele mówiącym komentarzem do tej konstatacji może być obserwacja ewolucji dyskursu emancypacyjnego w przestrzeni polskiej edukacji, który ostatecznie i jednoznacznie przybrał charakter liberalnej ideologii samorozwoju. Co prawda nadal bezustannie głosi się potrzebę upodmiotowienia, ale poprzez swe systemowe uzależnienie (z dominującą perspektywą wolnorynkową) przekształca się rozumienie go w kierunku indywidualnie pojmowanej przedsiębiorczości (Męczkowska, 2007, s. 350). W realizowanym podejściu celem edukacji staje się przede wszystkim postrzeganie ludzi jako przyszłych pracowników sfery gospodarczej. W związku z tym następuje przesunięcie znaczeniowe emancypacyjnych treści wychowawczych, takich jak: sprawczość, działanie, zaangażowanie, etyczna odpowiedzialność, autonomia i przekształcenie ich w: zaradność, efektywność, rywalizację, samodzielność lub poinformowanie (Męczkowska, 2007, s. 354).

Obecność konkurencyjnych narracji o świecie i mechanizmach społecznego funkcjonowania uwidocznia się bardzo silnie w biografjach uczestniczek. Często efektem biograficznym przyjęcia liberalnej narracji o grze rynkowej była ich życiowa porażka. Towarzystwa temu narracja, w której wyczuwalne jest charakterystyczne zewnętrzne umiejscowienie kontroli. W rezultacie pojawia się pewien rys biografii życia w transformacji, którego bohaterowie doświadczają na sobie, coraz to nowych rozwiązań systemowych, zarówno tych zmieniających gospodarkę, jak i tych wspierających ofiary tych przekształceń. Ilustracją może być fragment opowieści jednej z uczestniczek projektu.

Rozleciał się zakład, potem własną działalność mieliśmy, ten swój sklepik, to kilkakrotnie zaczynałam tą własną działalność, w Barcicach mieliśmy ten pierwszy. Potem żeśmy zrezygnowali z tego, potem w Sztumie otworzyliśmy masarniczy, no i potem źle szło, i zrezygnowaliśmy z tego, no i jakiś czas byłam bezrobotna. I poszłam na zatrudnienie na umowę zlecenie w Sztumie w Fobosie. Teraz jestem zarejestrowana, bez prawa do zasiłku, pracuję na czarno – opiekuję się babcią w Kwidzynie, już pół roku. Jakby ta właścicielka zgłosiła to ZUS płaci za mnie składkę, ale ona nie chce zgłosić. Ja nie chcę się z nimi związywać, ja chcę wyjechać, chcę wyjechać do Niemiec, tak jak już jeździłam. I w maju wyjadę. Gdyby tam na początku mnie zarejestrowała, to co innego. Ja tam mam więcej, tygodniówkę więcej niż tutaj za cały miesiąc. A że już nie było żadnej pracy w zimę, to podjęłam ją, żeby chociaż parę groszy zarobić. Stella bez pracy, wszyscy bez pracy. Stella chodzi na te kursy w Ryjewie, robi prawo jazdy, jej zakład zamknęli, już prawie wszystkich pozwalniali i nie ma na razie pracy. I robi jeszcze kurs komputerowy. Może zrobi jeszcze na TIR-y i będzie jeździć. JABIL się prawie rozpadł, chciałyby wyjechać zagranicę (4_M, 32-45).

W obszarze interwencji z funduszy europejskich dominuje perspektywa rozwoju indywidualnych zasobów, co miało odzwierciedlenie już na poziomie nazwy kluczowego instrumentu wsparcia – Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, który koncentrował się na jednostkowo pojętej inwestycji (kapitalizowanie zasobów ludzkich). W takiej perspektywie jedyną płaszczyzną podmiotowości – jak pisze Karolina Starego – stają się indywidualne kompetencje emancypacyjne: krytyczność, samoświadomość, odpowiedzialność, samosteroowność (Starego, 2010, s. 145). W konsekwencji przyjęcia w ramach instytucjonalnego systemu tej optyki powstają przede wszystkim projekty mające stymulować „podmiotowe autokreacje jednostek” (Szkudlarek, 2005, s. 151). Można zatem przyjąć, że polskiej rzeczywistości działania interwencyjne zdominowane zostały przez indywidualistyczną perspektywę emancypacji (Starego, 2010, s. 147), której towarzyszy rytualne utyskiwanie na niski poziom kapitału społecznego.

Konsekwencją przyjęcia i realizowania tej strategii „edukacyjnej” jest mechanizm wytwarzania się jednostkowo pojmowanej winy za swoją sytuację, za wykluczenie z rynku pracy, z życia społecznego. Umacnia się zjawisko prywatyzacji odpowiedzialności za niewykorzystanie szansy edukacyjnej, jaką stwarza system. Dominuje model umowy społecznej opartej na imperatywie brania odpowiedzialności w swoje ręce (Michalik, 2003). To nie systemowe/strukturalne warunki są przyczyną bezrobocia, ale nieudacznictwo ludzi. Receptą jest więc swoista pedagogizacja rozwiązywania problemów społecznych. Odpowiedzialna za bezradność ludzi staje się edukacja, jeśli ją poprawimy – to polepszy się też sytuacja ludzi. Właśnie w takiej logice konstruowane były wytyczne, zasady realizacji i ewaluacji projektów PO Kapitał Ludzki. Z zadziwiającą konsekwencją zakładano, że pomoc w rozwoju osób wykluczonych społecznie opiera się na indywidualnym doradztwie i szkoleniach. Dzięki temu ludzie mieli nabrać wystarczających kompetencji i motywacji, by wziąć sprawy w swoje ręce. Owszem, projekty i poszczególne instrumenty były często grupowe, ale ich zbiorowy/społeczny charakter dotyczył jedynie organizacji i grupy docelowej, a nie oddziaływania edukacyjnego.

Rzadko dało się zauważyć świadomość, że jednostkowa zmiana prawie zawsze jest zapośredniczona w tym, co społeczne. Być może w kolejnej fazie interwencji finansowanej ze środków EFS (2014-2020), dzięki wypracowaniu rządowej Strategii Kapitału Społecznego można mieć nadzieję, że wymiar społeczny edukacji i – szerzej – pomocy w zmianie zostanie dostrzeżony. Jednocześnie już dzisiaj trzeba wyrazić zaniepokojenie, że główne oczekiwane efekty także w kolejnej perspektywie unijnej to indywidualny sukces na rynku pracy. Wskaźniki zatrudnienia zaplanowane do realizacji ze wsparcia EFS nadal w niewielkim stopniu uwzględniają znaczenie budowania kapitału społecznego dla trwałości zmian. Interwencje publiczne z obszaru aktywizacji społecznej i rynku pracy będą skoncentrowane na szybkim rezultacie, polegającym na podjęciu pracy w czasie trwania działań projektowych, co bez uwzględnienia wspierania szerszych uwarunkowań, tworzących elastyczny rynek pracy, jak partnerstwo lokalne, animacja, edukacja środowiskowa, może kończyć się równie szybką utratą zatrudnienia. Z punktu widzenia władzy publicznej, która zamawia wskaźnik w projekcie po to, by został osiągnięty, kłopot polega na tym, że realne oddziaływanie po okresie trwania projektu może twardo zweryfikować powierczoność przyjętych rozwiązań.

2.2. Biograficzne i społeczne wymiary konstruowania potencjału zmiany

Dominacja perspektywy indywidualnej nie wynika tylko z ekonomicznego liberalizmu. Jest zanurzona we współcześnie obserwowanych przekształceniach cywilizacyjnych. Obserwujemy bowiem porzucenie dotychczasowego stylu życia i samodzielne konstruowanie, inscenizowanie nowego pomysłu na życie, nowej biografii (Beck, 2007, s. 27). Dla osób o wysokim kapitale kulturowym i społecznym projektowanie swojej tożsamości jest ekscytujące i oznacza upragniony efekt samorozwoju (Beck, 2007, s. 29). Tymczasem zauważyć należy, że projektowanie własnego życia nie jest w pełni dobrowolne, lecz wynika z silnej presji społeczno-ekonomicznej. Grupy słabsze, zagrożone marginalizacją, nie mają wystarczających kompetencji, by samodzielnie projektować skuteczne strategie życiowe. Znane im sposoby radzenia sobie z ryzykiem nie są adekwatne w zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych i ekonomicznych. Najbardziej wyrazistym przykładem może być rola i znaczenie pracy w zapewnieniu funkcjonowania w życiu społecznym i rodzinnym. Prawna i społeczna akceptacja zarezerwowane są dzisiaj tylko dla tych, którzy są aktywni na rynku pracy. Podmiotowość, by móc zaistnieć, wymaga uczestnictwa w rynku pracy. Każdy z niego wyłączone przestaje być jednostką sprawczą, traci poczucie tożsamości, przestaje być pełnoprawnym obywatelem, choć formalnie dalej może uczestniczyć w demokratycznych procedurach. Zainteresowanie rządzących budzi przede wszystkim jako wyborca. Można więc odnieść wrażenie, że strumienie środków finansowych w dużej mierze kierowane są na grupy wykluczone, by uzyskać dowód aktywności władz wobec problemów społecznych, generowanych przez tych samych polityków w liberalnie konstruowanej polityce społeczno-gospodarczej głównego nurtu. W tych okolicznościach dramatem jednostki staje się osamotnienie w obliczu nie tylko konieczności rozwiązywania problemów, ale także godzenia sprzeczności systemu. Napięcie nabiera charakteru tożsamościowego, powiązanego z życiem najbliższej wspólnoty społecznej, co szerzej charakteryzuje poniżej Aldona Jawłowska:

Jednostka w zindywidualizowanym społeczeństwie musi nauczyć (...) pojmować samą siebie jako ośrodek działania, jako biuro planistyczne własnej biografii, własnych umiejętności, orientacji, kontaktów partnerskich. Potrzebny jest model aktywnego działania w życiu codziennym, którego centrum stanowi JA. W sytuacji dominacji powyższej strategii zmarginalizowane zostały więzi wspólnotowe oparte o pielęgnowanie siły solidarności, komplementarne role życiowe członków rodziny, o zasoby najbliższego środowiska sąsiedzkiego/lokalnego. Naturalny zasób wspólnotowości, jakim była tradycja, w dużej mierze został zakwestionowany. Przykładem może być naturalna wiejska wspólnota, która została porzucona, bo nie dawała perspektywy poprawy bytu. Co się dzieje, kiedy stare wzorce zachowań (tożsamość) przestają obowiązywać? Często pojawia się napięcie pomiędzy istnieniem, do którego pretendujemy, a tym, jakie inni gotowi są nam przyznać, tzw. dramat uznania (Jawłowska, Kempny, 1993).

Tak usytuowany człowiek jest „bohaterem pustki” w kilku płaszczyznach: w wymiarze poznawczym, aksjologicznym, publicznym i egzystencjalnym. Upada iluzja pewności własnej wiedzy, czyli poczucie bezpieczeństwa, jakie dawała nam edukacja i wychowanie. W tym kontekście innowacyjnego i transformacyjnego znaczenia nabiera na nowo odczytywana biografia – historia naszych relacji ze światem. Ważne staje się zrozumienie jej społecznego mechanizmu, w którym ludzie postrzegają rzeczywistość poprzez swoje subiektywne historie dziejące się zawsze w „jakimś” śro-

dowisku. Ich opowiadanie umożliwia własne rozumienie toczących się wokół nich zdarzeń, w tym także działań podejmowanych przez samych bohaterów historii. Gdy potrafimy wytłumaczyć swoje działanie oraz odpowiedzieć na pytanie o ich przyczyny – pojawia się *świadomość dyskursywna*.

W poszukiwaniach projektowych zasadniczym wyzwaniem był jej praktyczny i edukacyjny wymiar (świadomość praktyczna), który umożliwiał zaangażowane (łącznie aspekty poznawcze, emocjonalne i realizacyjne) działanie. Uzyskanie nowej świadomości i rozumienia przeżytych zdarzeń (tożsamość) było często równoznaczne z innym ich doświadczaniem. Proces ten przebiegał według struktur narracyjnych, w których narracja była sposobem organizacji epizodów, działań, sprawozdań ich dotyczących, łączenia faktów i tworów (Nowak-Dziemianowicz, 2007, s. 21). Polegał więc na konstruowaniu opowieści, które stanowiły próbę wyjaśnienia sposobów funkcjonowania świata. Dostarczał struktur rozumienia i reguł odniesienia dotyczących budowy świata społecznego, udzielając tym samym odpowiedzi na pytanie, jak mamy żyć (Barker, 2005, s. 250; Nowak-Dziemianowicz, 2007).

Z powyższej definicji wynika, że narracje są wynikiem pewnych procesów kognitywnych, podczas których następuje takie uporządkowanie wiedzy na temat świata zewnętrznego, by zostały wytworzone określone schematy postępowania w nim. Inspirująca w kontekście wcześniejszych uwag dotyczących znaczenia wspólnotowego/lokalnego zapośredniczenia wydaje się kulturowa koncepcja narracji, zgodnie z którą opowieść jest współtworzona społecznie, co oznacza, że to właśnie kultura dostarcza gotowych scenariuszy postępowania, a ich interpretacja ma charakter kolektywny (Barker, 2005, s. 251; Nowak-Dziemianowicz, 2007).

Mechanizmem łączącym biografię i narrację jest zjawisko wewnętrznego umiejscowienia kontroli oraz towarzyszące mu przekonanie o własnej skuteczności – pisze o tym twórca teorii społecznego uczenia się, A. Bandura (Bandura, 2007). Edukacja jest w tym ujęciu sposobem urzeczywistniania wewnętrznego potencjału jednostki związanego z nabywaniem poczucia wewnętrznej kontroli i sprawstwa. Zmiana poczucia umiejscowienia kontroli przekształca biograficzne doświadczenia w narracje i wynikające z nich scenariusze przyszłych zachowań. Narracje mogą mieć charakter podmiotowy – „ja kreuję swoje życie” lub przeciwnie przedmiotowy – „system kreuje moje życie”. Wyzwaniem jest zatem budowanie nowej narracji opartej o przeżyte doświadczenia, pozwalająco podmiotowo zmieniać scenariusze i trajektorie wykluczenia, o których pisze w niniejszej książce Dorota Jaworska (*Transformacje narracji indywidualnych i zbiorowych w projekcie Akademia EKO-logicznego Rozwoju*). Istotnym aspektem omawianej interwencji jest podwójne wykorzystanie dociekań narracyjnych: jako metody badawczej, ale także metody realizacji programu nauczania (Clandinin, Connelly, 2000). W obu sytuacjach mamy do czynienia z analizowaniem doświadczenia, które w postaci biograficznych narracji jest albo materiałem diagnostycznym, albo sposobem edukacji (Dewey, 1938). Człowiek refleksyjny jest zdolny do interpretacji przeżywanego doświadczenia (Nowak-Dziemianowicz, 2007, s. 15), a w konsekwencji do zmiany siebie i swej sytuacji. W przedstawianym podejściu zakładamy, że rzeczywistość społeczna nie istnieje niezależnie od sposobów jej pojmowania/uświadamiania przez ludzi, jest więc społecznie konstruowana, i to właśnie zbiorowy wymiar przeżywania jest obok biograficznego kluczową perspektywą rekonstrukcji podmiotowości.

Uczestniczki projektu AER stanęły przed wyzwaniem, w jaki sposób przemyśleć swoje życiowe doświadczenie, tak by stało się ono skutecznym motorem ich zmiany. Musiały to zrobić w sytuacji, gdy odczuwają, że plany i marzenia z przeszłości w znacznej mierze lub całkowicie nie

spełniły się w teraźniejszości. A nawet gorzej, obrazy z przeszłości nie przystają do ich obecnej sytuacji i wyzwani, na jakie natrafiły. Przed nimi zaś niepewna, pełna zagrożeń przyszłość, na którą nie są przygotowane.

Mi się już po prostu już nie chce tu pracować, ani użerać z tymi ludźmi, ani nic... Nic dobrego od nich nie miałam. Mieszkam tu, bo mieszkam, ale gdyby mi się udało gdzieś wyjechać, to na pewno bym zmieniła to środowisko. Ale się nie da... Tak dużo ludzi mnie zawiodło, głupia jestem, po co płacę. A bardzo dużo skorzystało ode mnie. Najgorsze to boli, że nikt nigdy nie pamięta... Mówią, że przyjaciół prawdziwych poznaje się w biedzie, to prawda. Nie mam takich przyjaciół. Zawsze miała gdzie dzieci podrzucić. Dzieci zawsze obiad zjadły, były przypilnowane. Ona i tak, że jeszcze tak coś poradzi, czy jak, to jeszcze do niej najbardziej... najbardziej do niej jednak mam żal, bo ona dużo ode mnie miała pomocy. Kiedyś jej mówiłam, to mówiła, że jestem głupia, ale ja doskonale wiem, że ona tego nie pamięta nigdy, nie. Ona nigdy nie wiedziała, że mi ciężko, bo zawsze uważała, że ja sobie dam radę. A czasem sobie człowiek nie dał rady, musiałam iść wtedy do lasu, wyplakać się. Nikt nie wiedział. A już tak naprawdę, to ja nie chcę już pracować, wiesz, w ogóle. Nie chcę (4_M, 180-191).

Diagnostując „zasoby biograficzne” uczestniczek projektu, można zauważyć wyraźną prawidłowość. To, czego nauczyły się w przeszłości, nie sprawdza się w teraźniejszości i nie stanowi dobrego wyposażenia w dalszej życiowej podróży. Można nawet przyjąć, że im bardziej radykalna wizja przyszłości, tym radykalniejsze odniesienia do niezaspokojonych oczekiwań z przeszłości. Przeszłość domaga się spłacenia długów, włączenia do teraźniejszości w „komunikacyjny układ uniwersalnej historycznej solidarności” (Habermas, 2000, s. 25). Teraźniejszość jest więc nie tylko momentem styku przeszłości i przyszłości, ale także przestrzenią dziania się codzienności. Stąd dzień dzisiejszy można postrzegać jako przestrzeń konstruowaną poprzez praktyki codzienności (Koźyczkowska, 2010, s. 129). Tymczasem – jak podkreślano wcześniej – codzienność poddana jest wszelkim konsekwencjom racjonalizowania się państwa i ekonomii. Następuje coraz bardziej nachalna instrumentalizacja działania codziennego. Szansa na nową przyszłość pojawia się wraz z przyjęciem oferowanej wizji teraźniejszości, ale czy ona zapewnia solidarność z przeszłością tych ludzi i czy ich ktoś pytał, jakiej chcą przyszłości? Czy też obie te sfery przyniósł system, który zakwestionował przeszłość i narzucił przyszłość oraz skolonizował teraźniejszość?

Mocowanie się ze światem, konstruowanie teraźniejszości jest inaczej mówiąc kreowaniem rzeczywistości, sens tego procesu polega na tym, by człowiek odkrył zasady w nim obowiązujące, racjonalność istniejącego porządku. W takim procesie teraźniejszość jest przestrzenią gromadzenia wiedzy w postaci doświadczeń oraz przede wszystkim dostarczycielem postulatów wobec przyszłości. Oczekiwań dostarcza też przeszłość (wspomnienia) wobec teraźniejszości. Silna teraźniejszość nie polega na obalaniu władzy przeszłości, ale na spłaceniu długu wobec przeszłości, ponieważ okazała się inna niż zakładano w przeszłości (Koźyczkowska, 2010, s. 126).

– A jak pani wyobrażała sobie życie swoje, jak pani była dziewczyną młodą?

– Oj, nie myślałam, że tak będzie ciężko. Myślałam, że wszystko przyjdzie łatwo. Bo kiedyś było łatwiej za moich czasów, choć może nie było tych pieniędzy tyle, tych dobroci, tych maszyn, tego sprzętu. Praca była najważniejsza. A co dzisiaj z tego, że są sprzęty, że to jest, tamto, jak nie masz za co kupić, bo nie masz pracy. Tak jest. Kiedyś człowiek... Kiedyś nie myślałam, dzieci były małe, małych dwoje, mąż sam pracował i nam starczało. A dzisiaj ja jestem pół miesiąca bez pieniędzy (5_M, 60-67).

Bycie w obszarze gospodarczo-politycznym wiąże się z koniecznością wypracowania metod i środków, by z doświadczenia indywidualnego uczynić doświadczenie wspólne (dzielenie się doświadczeniem), a dopiero doświadczenie wspólne stanowi podstawę rozbudzenia refleksji, rozumianej jako świadomość własnego miejsca w strukturze gospodarczej. Wspólne doświadczenie w obszarze gospodarczym (nie tylko sama edukacja) budzi refleksję zdolną do zmiany w sytuacji społeczno-gospodarczej. Czyli życie człowieka zależy od zmian w obszarze pracy. Interwencja polega na takim wpłynięciu na teraźniejszość, by mogła stać się miejscem sprawiedliwym wobec przeszłości, po drugie realizacji oczekiwań wobec przyszłości.

3. Interwencja pedagogiczna – trzy przestrzenie refleksyjnego działania społecznego

Projekt AER tworzony był w paradygmacie pedagogiki zaangażowanej, czyli podejścia eksplikacyjnego zorientowanego praktycznie i nastawionego na rozumienie, wyjaśnianie, modyfikowanie, poprawianie, na zmianę społecznego świata, jego instytucji, reguł, w oparciu o jakie funkcjonują, norm, na jakich są oparte, wartości, do jakich się odnoszą (Nowak-Dziemianowicz, 2007). Intencją i celem zaangażowania jest w przypadku tak zdefiniowanego podejścia pedagogicznego zawsze jakiś rodzaj emancypacyjnego roszczenia badacza/pedagoga, który „interweniując” w wybrany fragment rzeczywistości społecznej, dostrzega w nim niesprawiedliwość, nierówność, dominację lub wykluczenie. Pedagogiczna strategia polega nie tylko na tym, by rzeczywistość opisać, wyjaśnić, zrozumieć, ale też by ten świat uczynić bardziej przyjaznym dla tych, którzy są w nim poddani jakiejś opresji, jakiejś symbolicznej, zakorzenionej w kulturze przemocy, czy też ze względu na różne czynniki sami się marginalizują, wykluczają, poddają. Jak tę ideę edukacyjną zrealizować w praktyce społecznej? Warto by wszyscy, którzy realizują projekty mające przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu, rozważyli pewien paradoks, jaki podniósł swego czasu J. Ranciere. Zauważył on mianowicie, że rozpoczynanie refleksji nad emancypacją i równością od istniejących nierówności i planów ich redukcji powoduje, jego zdaniem, efekt przeciwny – odtwarzanie nierówności (Ranciere, 2008, s. 92). Odpowiedzią na tę sytuację jest zakwestionowanie hierarchicznej struktury procesu uczenia. Nie chodzi więc tylko o uznanie, że nauczyciel też może się czegoś ciekawego nauczyć od ucznia (to jest nadal postawa kolonizatora, który paternalistycznym wzrokiem podziwia egzotykę tubylców). Trzeba zerwać z logiką – jak uważa Ranciere – transmisji/ogłupiania, w której tym, czego uczy się uczeń, jest wiedza nauczyciela – gdy uczeń uczy się tego, czego jego nauczyciel/ignorant nie wie (Ranciere, 2007, s. 316).

Jednym z najbardziej obiecujących podejść uruchamiających interwencję w omawianych tu perspektywach biograficznej i emancypacyjnej są narracje (opowieści) będące podstawowym sposobem nadawania nowych znaczeń doświadczeniu. Tworzenie narracji (poślugiwanie się opowieścią) lub odnoszenie się do niej jest procesem, w którym człowiek wykorzystuje swe indywidualne doświadczenia, łącząc je z opowieściami innych ludzi w podobnej sytuacji, by wejść głęboko w zakorzenione w pamięci kultury motywy i odnaleźć autonomiczną perspektywę działania. Chodzi zarówno o mówienie o czymś doświadczeniu, jak i jego interpretowanie, a także narracje pośredniczące pomiędzy wewnętrznym światem myśli i uczuć a zewnętrznym światem obserwowalnych działań (Bruner, 1986). Narracyjność pedagogiki ściśle wiąże się z jej zaangażowaniem, nadając jej kształt interwencji.

Interwencja pedagogiczna odbywa się jednocześnie na poziomie teorii i praktyki. Na poziomie praktyki jest działaniem społecznym, podczas którego badacz/pedagog jest „jednym z” uczestników – wchodzi w badany świat życia i doświadczenia innych ludzi, zmienia się i pomaga innym w zmianie. W wymiarze teoretycznym interwencja jest uogólnioną wiedzą o edukacji i rozwoju, jego warunkach, blokadach i sposobach ich przezwyciężenia. W naszym artykule koncentrujemy się na przestrzeni, które Ewa Marynowicz Hetke określiła jako „refleksja nad refleksją” (Marynowicz-Hetke, 2005), a w ujęciu autorów określane jest jako „praktyka teoretyczna”. Proponujemy w nim zwrócenie uwagi na wybrane perspektywy myślenia o zmianie społecznej, które uruchamiać mogą przemyślenia pedagogiczne istotne dla zrozumienia rozmaitych płaszczyzn dziającej się interwencji społecznej, a także by w przyszłości wykorzystać je w projektowaniu kolejnych działań edukacyjnych. Rolę swego rodzaju metafory epistemologicznej, uruchamiającej i porządkującej „teoretyczne praktykowanie zmiany”, pełni w naszej analizie pełni termin *heterotopia*, jakim posłużył się Michel Foucault w tekście „Inne przestrzenie” (Foucault, 2006).

Heterotopia – pierwotnie termin medyczny – odnosił się do konkretnej tkanki, która rozwija się w innym miejscu niż zwykle. W społecznym kontekście oznacza dopuszczenie do myślenia i działania odmiennego punktu widzenia, głosu, spojrzenie z innego miejsca. Wyjaśniając pojęcie heterotopii, Foucault przytaczał przykład odbicia w lustrze, które z jednej strony istnieje (widzimy je), ale z drugiej jest tylko odbiciem rzeczywistości. Można więc zapytać, na ile stosowana w ramach interwencji edukacja i animacja społeczna powinna być odbiciem w lustrze potrzeb uczestniczek (ale także stereotypów społecznych, kulturowych), a na ile może (powinna) być zwierciadłem duszy (odpowiadać ich marzeniom, ukrytym dążeniom, stłumionym potrzebom). Lustro spełnia więc funkcję metafory utopii. Obraz, który w nim widać, nie istnieje, ale jednocześnie widziane przez nas odbicie kształtuje sposób, w jaki odnosimy do wielu problemów, a więc staje się sferą realną. Jednak w heterotopii nie chodzi o myślenie/działanie utopijne, czyli takie, które nie może się zrealizować, ale o tzw. kontr-miejsca, będące odbiciem przestrzeni możliwej do spełnienia, ale odmienną od tej, w której tkwimy i nie widzimy szansy na zmianę. Właśnie zagadnienie, jak wytworzyć kontr-miejsca, było istotnym wyzwaniem edukacyjnym stojącym przed twórcami omawianego projektu. W doświadczeniu AER szczególnie twórcze poznawczo i aplikacyjnie wydają się trzy omawiane poniżej przestrzenie analizy pedagogicznej, umożliwiające aktywowanie kontr-miejsc: a) topografia społeczna, b) społeczne praktyki wyobraźni, c) nowa tożsamość.

3.1. Heterotopia – społeczna topografia miejsca

Heterotopia to po prostu miejsce inne niż świat, który znamy. Coś w rodzaju rzeczywistości alternatywnej, która mogła mieć wspólne źródło z tą naszą gdzieś głęboko w przeszłości, ale potem radykalnie się oddzieliła (Tokarczuk, 2012).

Jednym z najważniejszych mechanizmów edukacyjnej zmiany wykorzystanym w projekcie AER było *społeczne kreowanie przestrzeni* – miejsca innego od tych, które porządkują codzienne życie społeczeństwa. Istotną dyspozycją dla realizacji tego zadania jest świadomość, że heterotopie są przestrzeniami, które wykazują podwójne znaczenie. Powinniśmy być zdolni do zestawienia w jednym miejscu rzeczywistym kilku miejsc (a więc i perspektyw), które są różne, często sprzeczne (Olszewska, 2010). Pozwala to na zachowanie nieustannego dystansu do własnych koncepcji/wizji, a także wprowadza otwartość na głos innych. W efekcie może powstać przestrzeń/kontr-miejsce, w której możliwe jest spotkanie różnych ludzi, będących w nieustannym

procesie komunikowania, układania się ze sobą. Powstaje przestrzeń wolna od władzy jednej ideologii, jednej kultury. Możliwa jest autonomia i emancypacja wynikająca z podzielenia przestrzeni (tworzenia miejsca wspólnego).

Heterotopia jest przeciwieństwem utopii – fantazji o idealnie zorganizowanej przestrzeni i życiu; to miejsce, w którym dominująca forma codzienności ulega zawieszeniu, a jej normy nie obowiązują. Mogą to stworzyć artyści, aranżując „inaczej” przestrzeń publiczną, ale mogą zrobić to edukatorzy czy sami uczestnicy projektu, kreując i zmieniając na jakiś czas przestrzeń, w której żyją. W projekcie AER w tym kierunku podążały własne projekty społeczne uczestniczek. Dzięki nim wytworzyły społeczną przestrzeń inną niż ta, w której codziennie funkcjonowały. Jak doprowadzić do zniwelowania hierarchicznego, dychotomicznego podziału? Inspirującą propozycją jest stanowisko Badiou, który uważa, że takim medium zapośredniczającym (umożliwia zawieszenie uprzednie pozycjonowanie podmiotów) jest „wydarzenie” (Badiou, 2007, s. 64). Zapśredniczająca rola wydarzenia polega na uznaniu elementu wspólnego (wydarzenia) między różnymi od siebie elementami (podmiotami), które – odniesione do czegoś, co je łączy – ztracają swoje zróżnicowanie (Badiou, 2007, s. 66)

Cechą szczególną jest to, że odzwierciedlały one pewną formę kulturowej spacji, która sprawia, że miejsca mogą być naprzeciw siebie. To bycie naprzeciw jest w istocie rzeczą pewną komplikacją naszego doświadczenia: jedno miejsce odzwierciedla, ale też neguje lub odwraca własności drugiego, zarazem je dopełniając. Taka właśnie forma ruchliwości – biorąca się z nieuniknioności przebywania po jednej i po drugiej stronie granic, jakie oznaczają zbiory różnorodności kulturowych, w jakich uczestniczymy – wydaje się być właściwa naszym czasom. Podejmując działanie w społeczności lokalnej, uczestniczki projektu zmieniały swoje miejsce (tworzyły nowe), przekraczały granice (mentalne, społeczne, środowiskowe), dzieląc się w grupie szkoleniowej swoimi doświadczeniami mogły zobaczyć się jednocześnie w wielu miejscach, stworzonych przez osoby w podobnej sytuacji.

Tak więc podkreśliły raz jeszcze, że pojęcie heterotopii odsyła nas do przestrzeni niejednorodnych, ograniczających i jednocześnie przekraczanych. Miejsce jest wcieleniem konkretnej i zarazem abstrakcyjnej przestrzeni przeżytej oraz – jak pisze Ewa Rewers – formą „przestrzeni mediacji i przejścia” (Rewers, 1996, s. 48). Strefy „pomiędzy” („przejścia”) pisząc, że „staje się najistotniejsza, bo w niej zachodzą procesy integracyjne, traci ona jednocześnie swe znaczenie ‘bycia granicą’ (miejscem zupełnego oddzielenia zjawisk), stając się nie tyle miejscem tymczasowej styczności, co spotkania i przechodzenia jednego w drugie, obszarem kształtowania nowej jakości (Kita, 2003, s. 39). Jest to więc operacja w pewnym sensie symboliczna, która prowadzi do powołania tworu o charakterze hybrydycznym, będącego nośnikiem nowych znaczeń. Wytworzenie poczucia przejścia, przekroczenia mentalnej i społecznej granicy, było jednym z ważniejszych zadań projektowanego mechanizmu interwencji.

W projekcie akcentowana była kwestia aktywności w społeczności lokalnej, ale nie chodziło w niej o statyczny mechanizm terytorialnego zakorzenienia, tylko o umiejętność i praktykę nawigowania w przestrzeni społecznej. W tym podejściu do pracy poprzez społeczność lokalną nie chodzi o tworzenie map – jak to czyni kartograf – bo w ten sposób chcąc nie chcąc zmieniamy przestrzeń w terytorium, czyli obszar o określonych granicach i cechach, związany z jedną regułą porządkowania, centrum władzy. Chcąc nie chcąc patrzymy wówczas z góry, z zewnątrz, mapa ma przecież przede wszystkim objąć i pokazać całość. Bardziej chodzi o podejście topograficzne, czyli

opis miejsc oglądanych z wewnątrz. Topograf opisuje okolice, przechodząc od jednego lokalnego porządku do innego, porusza się po płaskiej powierzchni, w perspektywie horyzontalnej. Często zamieszkuje przestrzeń, którą bada, używa zatem zaimka „my” (Krynicka, 2010). W tej topograficznej perspektywie hierarchiczny układ miejsc zostaje zastąpiony przez *przestrzeń umiejscowienia*, określaną przez relacje sąsiedztwa, a więc akcentujące przede wszystkim różne formy relacji. Pojawia się doświadczenie przestrzenności przez doznawanie miejsc. „Miejsce jest – jak podkreśla Maria Mendel – zawsze znaczące, to w nim toczą się wydarzenia, układają się sensory, za których pośrednictwem pojmujemy rzeczywistość, a w niej siebie, z mniej lub bardziej klarownym, lecz zawsze obecnym poczuciem związku z miejscem. Ludzki świat zakotwicza się w matematycznie nieogarniętym, nieskończonym zbiorze punktów. Dokonuje się w jakimś rozpięciu między fizycznie niezrozumianą długością, szerokością i głębokością/wysokością, posiadając swój „adres”, bardzo konkretny wymiar. Wymiar w przestrzeni, oczywiście, lecz znaczenia miejsca lokują się w opozycji wobec jej kulturowo zuniwersalizowanego rozumienia” (Mendel, 2006, s. 21). Topograficzny ogląd najlepiej tworzą sami uczestnicy projektu edukacyjnego, badacz jest po prostu wśród nich.

– *Tak, no to jest tak, oczywiście. Blisko mamy tutaj do śluzy, nie jest daleko, pięknie tam. No i każda strona ma swoje uroki, nie, no. No i tak to jest.*

– Pani w ogóle pochodzi stąd? Tak?

– Tak.

– I rodzice też stąd tutaj byli, tak? Czy oni gdzieś skądś z Polski?

– Oni się wprowadzili, ale zaraz po wojnie, z centralnej Polski, zza Warszawy, z siedleckiego. No, także tutaj mieszkali, a ja jestem po rodzicach. Także ja się urodziłam w Piekle. Niedaleko.

– To akurat chyba takie trudne miejsce do życia teraz jest, nie? Nie wiem jak kiedyś było, ale teraz tak postrzegam, że tam się chyba trudno żyje.

– A w Piekle? No też na pewno daleko mają wszędzie, nie. Ale na przykład powiem Pani, że oświetlenie mają. Mają, wszystkie te boczne uliczki mają oświetlone. No bo teraz nawet niedawno jechałam, byłam w szoku, że wszystkie te ulice mają oświetlone (6_M, 190-202).

– *Daleko stąd?*

– *To jest za Nowym Stawem, niedaleko. To jest powiat, chyba był Nowy Dwór, nie wiem, w każdym bądź razie wioska zupełnie podobna do tej. Dom zupełnie podobny do tego domu, czyli to była taka chata za wsią. Ojciec z zamiłowania gospodarz, rolnik. Mieliśmy konia i krowy, i drób. Zimą zwracał nam tatuś ogromną uwagę na dokarmianie dzikich zwierząt. Sarny przychodziły do nas do kuchni, zające kicały po podwórku. Ojciec zawsze dbał o to, żeby wszystko było dokarmiane, i sikoreczki i sarny, był myśliwym. Dbął bardzo też o domowe zwierzęta. Sadzał nas na konia, ale najpierw kazał się zczesać, ubrać, dopiero nas sadzał na konia. Bo koń był piękny, więc i musieliśmy wyglądać pięknie. Zwracał nam uwagę na to, jak budzi się wiosna, pokazywał nam zwykłe pączki na drzewie. Kazał nam wąchać ziemię, jak ziemia pachnie świeżo zaorana, jak pachnie obornik wiosną. Zwracał uwagę na takie szczegóły, na to, jak skowronek nieruchomo śpiewa i dla kogo on śpiewa. Budził nas rano o wschodzie słońca po to, żeby zobaczyć wschód słońca. Zwracał uwagę dzieci na zachód słońca, jak wygląda, jak wieje wiatr, jak faluje zboże. Mówił, że podobnie wygląda morze. Był romantykiem i budził w nas też do piękno i estetykę do przyrody. Udało mu się. Ja teraz to samo przekazuję moim dzieciom. Przeprowadziliśmy się później do miasta, ja miałam 12 lat. No w mieście zupełnie inne życie, w Malborku, spotkało mnie, tęskniłam cały czas do tych krajobrazów takich dziecinnych (12_A, 3-20).*

3.2. Heterotopia – potencjał praktyk wyobraźni

Nie mam wątpliwości, że każda wizja lepszego świata rodzi się w wyobraźni. Właściwie wszystko rodzi się w wyobraźni i aż dziw bierze, że szkoły nie prowadzą specjalnych kursów kształcących tę umiejętność, a na uniwersytetach nie ma poświęconych jej fakultetów. (...) I pamiętać, co powiedział Blake: wszystko, co jesteśmy sobie w stanie wyobrazić, jest jakimś rodzajem prawdy (Tokarczuk, 2012).

Tym, co pozwala otwierać się na nowe światy, nowe sposoby bycia, nowe sytuacje i zachowania może być wyobraźnia. To ona buduje nowe przestrzenie i sposoby poruszania się w nich. Interesuje nas akt wyobraźni nie jako zdolność podmiotu do ulegania iluzji, nie jako siła czy zdolność umysłu, nie jako przeciwieństwo obiektywnego rozumu, ale jako praktyka społeczna (Nowak-Dziemianowicz, 2007). Tak ujętą praxis mieści się w pojęciu wyobraźni społecznej, która z kolei nawiązuje do wyobraźni socjologicznej (Mills, 2007), pojęcia refleksyjności (Giddensa i Becka) czy wyobraźni zbiorowej (Durkheim) i oznacza umiejętność postrzegania siebie wśród innych ludzi, w szerszej społeczności – a więc w szerokim rozumieniu świadomość własnej pozycji i roli w strukturze społecznej. Charles W. Mills – autor „Wyobraźni socjologicznej” – podkreślał, że to typ wiedzy i sposób patrzenia na świat, który pozwala opisywać prywatne troski człowieka językiem problemów publicznych i umieszczać je w kontekście wydarzeń zachodzących w skali całego społeczeństwa. To umiejętność łączenia biografii jednostki z historią społeczeństwa, w jakim żyje, sztuka analizowania zmagania człowieka z ograniczeniami systemu, w którym funkcjonuje. Jest więc to inspirująca perspektywa, która pozwala spojrzeć na uczestniczkę projektu (szerzej interwencję edukacyjną), dostrzegając „jak jednostki, w zamęcie swojego codziennego doświadczenia, często nabywają fałszywej świadomości swojego położenia społecznego”. W takiej optyce poznawczej możliwa jest analiza wpływów systemu, ukrytych relacji panowania w społeczeństwie, zagrożeń dla ludzkiej wolności (Mills, 2007).

Kontekst instytucjonalny, w jakim konstruowana i realizowana jest interwencja społeczno-edukacyjna, jawi się jako źródło zarówno systemowych szans, jak i ograniczeń narzucanych aktorom. Wyobraźnia społeczna w tym ujęciu jest swego rodzaju narzędziem, za pomocą którego jednostki szacują swe szanse i ograniczenia i dzięki któremu dokonują one optymalnych z własnego punktu widzenia decyzji i wyborów (Drozdowski, Krajewski, 2008, s. 11-12).

Społeczne wyobrażenia na temat szans oraz warunków kształtowania losu własnego i najbliższej rodziny – jak podkreślają redaktorzy „Wyobraźni społecznej”, kluczowej dla tego zagadnienia publikacji – (są ważnym elementem ludzkich strategii inwestycyjnych, zmierzających do uzyskania, utrzymania, odzyskania lub maksymalizacji kontroli nad zasobami umożliwiającymi skuteczną realizację założonych celów życiowych (Drozdowski, Krajewski, 2008, s. 8-9). Wyobraźnia społeczna ich zdaniem koncentruje się na tych intersubiektywnych aktach wyobraźni, czyli społecznych wymiarów (statusów, ról, relacji) funkcjonowania ludzi w środowisku. Istnieje jednak wyraźne napięcie pomiędzy wyobrazeniami jednostkowymi i zbiorowymi, ponieważ te drugie są przedmiotem, którego władzę nad sobą stara się ona w ten sposób ograniczyć.

W naszej „praktyce teoretycznej” istotna jest zdolność tworzenia myślowych obrazów rzeczywistości lub poszczególnych jej aspektów, umożliwiająca wytwarzanie nowych przestrzeni i konstruowania w nich reprezentacji samego siebie. Możemy wyobrazić siebie w wielu rolach prze-

strzeniach, które razem tworzą kraj-obraz łączący nasze „bycie w starym i nowym świecie”. W ten sposób integrują się, umożliwiając projektowanie siebie na nowo obrazy, z którymi jednostka nigdy się nie zetknęła (aspekt twórczy) oraz te przypominające znane zjawiska odtwarzane w nowej sytuacji (aspekt odtwórczy).

W interesującym nas kontekście zadaniem edukacyjnym jest znalezienie metody pobudzania wyobraźni społecznej rozumianej jako świadomy proces myślowy, w ramach którego wywoływane są określone reprezentacje (poprzez bodziec zewnętrzny, grupowy lub w wyniku poszukiwania przez jednostkę). Dzięki nim pojawiają się rozwiązania jakiegoś problemu, planowane są nowe działania, następuje projektowanie siebie lub otoczenia. Jednostki nigdy nie działają na podstawie rzeczywistości jako takiej, ale na podstawie wyobrażeń o niej, jej reprezentacji, które są efektem postrzegania, ale i twórczego przetwarzania (Drozdowski, Krajewski, 2008, s. 12). Tworzona jest edukacyjna strategia, w której działanie nie jest behawioralną reakcją na bodźce ze środowiska ani konsekwencją cech psychicznych jednostki, ale polega na twórczym przekształcaniu obu tych elementów przez pracę wyobraźni (Maruszewski, 2001, s. 254). W ramach tej strategii możliwa jest:

- (a) rekonstrukcja modelu rzeczywistości, w oparciu o który działa. Nie chodzi tylko o odtworzenie wzorca, ale także o uzupełnienie elementów, których nie ma w naszym doświadczeniu;
- (b) zaplanowanie przebiegu działań w taki sposób, aby wyraźne stały się cele, środki ich realizacji, konsekwencje oraz etapy realizacji. W efekcie wiemy, co może się wydarzyć, a nie tylko przywoływać to, co już miało miejsce;
- (c) jako środek przewidywania tego, co dopiero będzie, albo co może się stać, bowiem pozwala zaprojektować taki model świata, który nie ma swojego odpowiednika w rzeczywistości, lecz jest wyłącznie efektem myślowej kreacji samej jednostki (Drozdowski, Krajewski, 2008, s. 14).

Praktyki wyobraźni polegają na skonstruowaniu obrazu tego, co nie istnieje i na wysiłku przemyślenia świata od nowa. Zmieniają świat poprzez budowanie zdolności jednostek do wytwarzania własnych potrzeb, a poprzez nie do przededefiniowania rzeczywistości tak, aby możliwe było ich zaspokojenie. Tego rodzaju pożądania pojawiają się w efekcie ciągłego procesu wyobrażania sobie przez jednostkę siebie samej w nowych rolach, statusach, miejscach, a więc w rezultacie specyficznego śnienia na jawie, fantazjowania (Cambell, 1999). Fundamentalna rola w procesach adaptacji polega na tym, że nie tylko pozwala zaprojektować działanie, ale że dzięki niej można przebudować świat, stworzyć go na nowo, zgodnie ze swymi pragnieniami (Drozdowski, Krajewski, 2008, s. 15). Biograficzne opowieści uczestniczek projektu stają się narracyjną praktyką wyobraźni, umożliwiającą (re)konstruowanie własnej strategii rozwoju. Poniżej jeden z przykładów takiej narracyjnej ścieżki zmiany.

No i któregoś razu pytam się tego najstarszego syna, o czym marzy. Będąc pewną, że powie o jakiejś nowej wyszukanej zabawce, on powiedział tak: „mamuś, a jak to marzę sobie żeby tak, żeby tutaj stał dom, tu stodoła, a tu pień”. Ja mówię – Dziecko, a po ci ten pień? „Będę na nim drzewo rąbał”. I sobie pomyślałam, że to jest wynik moich opowiadań z lat dziecińczych, że dzieci marzą o tym, jakie ja miałam dzieciństwo. Nie jest ważne bogactwo tych zabawek różnorodnych, tych komputerów, tych gier komputerowych, tylko właśnie ważna jest ta prostota. I coś tak we mnie właśnie wtedy tchnęło. Nie byłam pewna, czy zrobiłam dobrze, że im wciskałam tą miłość do

przyrody i do zwierząt, czy ich nie cofnęłam tym w tym układzie, że one nie idą z tym prądem świata nowoczesnego, tylko że cofają się do tej prostoty takiej życia, że takie wartości właśnie udało mi się im przekazać. I wtedy zaczęłam po gazetach szukać, już notorycznie, kto ma do sprzedania jakieś gospodarstwo. I wracając do tego Pana tam na tej budowie, powiedział, że ja powinnam mieszkać na wsi i ja powiedziałam, że szukam takiego domu, właśnie na wsi, niedrogiego, jakiegoś tego i on powiedział, że jest. Tu w Krastudach. On z Mikołajek, ten Pan był. I ja od razu: Tak? Niedrogi? „Nie, niedrogi, chcę sprzedać”. No i ja od razu za telefon do męża, mąż wtedy w Gdańsku był, ja mówię – Rysiek mamy dom, mamy dom na wsi. Przyjeżdżaj, musimy jechać zobaczyć. No i jak jechałam tutaj, to jak z tej góry już zjeżdżałam i te brzoźki zobaczyłam, i zobaczyłam ten domek w oddali, mówię: Boże, de ja vu. Ja tu byłam, to jest moje. Słuchajcie, za te pieniądze, które dostałam, kupiłam ten dom. W ciągu, naprawdę ta sprawa się rozegrała w ciągu dwóch tygodni, dostałam pieniądze i kupiłam ten dom. To jest, ja myślę, że to jest wynik moich marzeń, z których ja nigdy nie wątpiłam, że coś takiego nastąpi, że coś takiego się stanie. Ja jak w rodzinie mojej mówiłam, że kupię wieś, to wszyscy mówili, ale pieniądze gdzieś. A tu się okazuje, że kupiłam piękny kawałek, no dla mnie to jest po prostu mój świat. Tu jest góra, pierwszy raz widziałam taki ogromny księżyc jak wschodzi. Tam, na tamtej górze słońce mi zachodzi. Ja ciągle wszystko to codziennie rano obserwuję. Codziennie rano budzę się i widzę, że co innego się dzieje. Że ta przyroda, ja tutaj żyję razem z przyrodą. Ze zwierzętami też. Z końmi trzeba pracować, trzeba na nich jeździć, trzeba je uczyć, trzeba je wypuszczać, one muszą mieć swobodę, ruch. No i ja tam zajęłam się jakby charytatywnie u tego gospodarza tymi końmi, chyba już przez 10 lat pracowałam z tymi końmi. No i moim marzeniem było też oczywiście mieć konie i znaleźć lokum dla tych koni. Tutaj znalazłam jakby lokum dla moich wszystkich zwierzątek. I ciągle było mi mało, ale to wynikało z mojego charakteru, z mojego temperamentu. To, że moje dzieci są, no moje dzieci mają już swoje życie, wszystkie jeżdżą konno, ale mają swoje życie, ja nie chciałam ingerować i żyć życiem dzieci, tylko żyć dalej swoim życiem. Skoro ja ich już wykształciłam, domy im wybudowałam, niech dalej samodzielnie same żyją. A sama zajęłam się właśnie edukacją dzieci obcych. Prowadzę, zaczęłam tutaj, no już wcześniej prowadziłam, robiłam instruktora jazdy konnej, zaczęłam prowadzić lekcje nauki jazdy konnej i tak to wszystko jakoś poptnęło (12_A, 52-133).

Zawsze marzyłam, żeby pracować w delikatesach. Tam były takie fajne, taki fajny towar, ale jakoś nigdy nie... Chociaż ja miałam taki duży sklep (GS) i było wszystko jak w delikatesach, bo ten sklep, co teraz jest, to był nasz sklep. Był piękny, duże okna, nie były zamalowane te okna jak teraz, sklep był bardzo ładnie zrobiony, były belki puszczone, a na nich kwiaty, paprocie, tak było ślicznie. I wtedy z tego sklepu się cieszyłam, to był sklep GS-owski, wtedy się cieszyłam, wtedy wszystko było, i garmaż, i ciasta, no wszystko. Były takie chwile piękne, no nie powiem. To się wszystko narobiło, jak Solidarność przejęła władzę i zaczęli ludzi z pracy zwalniać. I wtedy, jak ja miałam 35 lat, to już wtedy pracy nigdzie nie dostałam, bo chcieli tylko 20-latków, z pięcioma językami. I od tamtej pory urząd żadnej pracy mi nie zaproponował, i musiałam sama sobie organizować pracę. Raz nas powiadomili, że jest praca, pojechaliśmy, jeszcze sklepu nie było, a załogę już babka organizowała, i sklep do dzisiaj nie powstał. Nigdy żadnej pracy nie było... propozycji pracy. Oni tam siedzą, tylko po to, żeby tam siedzieć.

3.3. Heterotopie nowej tożsamości

W Heterotopii, gdzie więzi tworzy się raczej z chęci i wyboru niż z konieczności, a kultura jest w dużej mierze zglobalizowana, wybiera się na „bliskich krewnych” ludzi podobnie myślących, mających podobne gusty i wyznających te same idee. (...) Dlatego Heterotopianie tworzą inne wspólnoty (...). Są to na przykład wspólnoty miejsc, przekonań, idei, pasji czy prac (Tokarczuk, 2012).

Tożsamość to opowieść o życiu, zinternalizowana narracyjna interpretacja przeszłości, teraźniejszości i przewidywanej przyszłości, która nadaje życiu sens jedności i celowości. To zdolność podtrzymania pewnej narracji, integracja zdarzeń we własną historię o „ja”, zdolność samopisu mimo zmieniających się warunków i okoliczności. Praca nad własną tożsamością, a także traktowanie jej jako refleksyjnego projektu, stało się koniecznością współczesnego człowieka (Nowak-Dziemianowicz, 2007, s. 22). Poczucie tożsamości jest dziś jednym z produktów społecznej konstrukcji, podejmowanej przez aktorów społecznych, wytworzonym w interakcjach, podczas których ludzie zdają sobie sprawę ze swoich działań przez sytuowanie ich we własnej tożsamości.

Do nauk społecznych termin „tożsamość” (łac. ‘ten sam’) wprowadził w latach pięćdziesiątych Erik Erikson. Odnosi się do jednostki ludzkiej lub do grupy i oznacza podobieństwo/identyczność. Znamioną cechą tożsamości jest jej *dyskursywność* (Hall, 1996, s. 4; Ostaszewska, 2012). Tożsamość rodzi się z różnych, często sprzecznych, lecz aktualnie dostępnych źródeł, wzorców i reprezentacji. Kształtowanie tożsamości ma charakter procesu, który się nieustannie toczy. Obraz samego siebie, a wraz nim poczucie własnej wartości, podlegają gwałtownej dynamice zmian, które bardzo trudno przewidzieć czy też kontrolować. Z jednej strony współczesna tożsamość zatraciła uniwersalny charakter, dlatego nie można mówić, że obowiązuje jeden typ tożsamości (Melosik, Szkudlarek, 1998). Z drugiej strony, człowiek ma naturalną potrzebę identyfikacji z jakąś grupą, bowiem jedynie część swojej osobowości jesteśmy w stanie wytworzyć sami, resztę przejmujemy od innych ludzi w formie kultury. Człowiek wykorzeniony, tj. wyrwany z kultury charakterystycznej dla swojej społeczności, jest zagubiony w świecie, a taka akulturacja zubaża jego osobowość. Nie mając oparcia w kulturze, a więc w zbiorowej tożsamości, może być łatwo manipulowany przez władzę i bezmyślnie ulegać modom. Dynamicznymi nośnikami kultury są symbole, będące swego rodzaju potwierdzeniami tożsamości, za ich pośrednictwem możliwe jest zrozumienie otaczającego nas świata oraz porozumiewanie się (Kostera, 2010). Współcześnie symbole nie tyle służą do ustalania tożsamości ludzi, co do tworzenia tożsamości, oferując wspólny język, podzielane skojarzenia i wyobrażenia, a także wspólne wartościowanie różnych rzeczy i zjawisk. Tożsamość osadzana jest w kulturze, pełni rolę medium życia społecznego oraz tworzy wizerunek u innych. Chcąc wcześniej wyjaśnić podstawową różnicę pomiędzy omawianym pojęciem i „wizerunkiem”. Tożsamość wiąże się z tym, kim jesteśmy, natomiast wizerunek określa, jak widzą nas inni (Kostera, 2008) Proces konstytuowania tożsamości tworzą cztery elementy: odzwierciedlenie – proces odzwierciedlania tożsamości w wizerunkach innych; refleksja – proces osadzania tożsamości w znaczeniach kulturowych; ekspresja – proces wyrażania siebie przez kulturę, przez deklaracje tożsamościowe; impresja – proces pozostawiania odbicia przez ekspresje tożsamościowe innych (Hatch, Schultz, 2005).

W rzeczywistości jednak mamy zawsze do czynienia z procesem samookreślania się jednostki w odniesieniu do różnego rodzaju grup społecznych i do kultury. Tożsamość jednostki wynika ze wzajemnego oddziaływania tejże jednostki i jej społecznego otoczenia. Proces interakcji zachodzi z obu stron – człowiek ze swojej strony posiada unikalne cechy, natomiast społeczeństwo dostarcza kulturę, instytucję, język. Podobieństwo procesu można zauważyć, odnosząc się do organizacji i ich tożsamości (Kostera, 1996).

Pojęcie tożsamości ma sens obiektywny i subiektywny. W sensie obiektywnym tożsamość to względna odrębność, spójność i ciągłość w czasie jednostki lub grupy spostrzeganej z zewnątrz (...) w sensie subiektywnym tożsamość to samoświadomość własnej odrębności, spójności i ciągłości w czasie grupy, do której się należy (Szymański, 1993, s. 38). Trudno odpowiedzieć na pytanie, czy tożsamość przysługuje tylko pojedynczym ludziom, czy można również mówić o tożsamości grupy i zbiorowości.

Niektórzy teoretycy dochodzą do wniosku, że człowiek posiada wiele tożsamości. Życie społeczne to ciąg epizodycznych interakcji, w których znikają jedne tożsamości, a pojawiają się inne. *Epizodyczna natura świata społecznego prowadzi nas [...] do zwątpienia w istnienie stałej tożsamości człowieka* (Szwed, 1999, s. 147). Pomimo dostrzeganej w świecie społecznym wielości identyfikacji, inni autorzy mówią raczej o całościowej i stabilnej tożsamości w odniesieniu do podmiotu ludzkiego.

W socjologii tożsamość jednostkowa (osobnicza) to problem autodefinicji aktora społecznego. Za Zbigniewem Bokszańskim można przyjąć, iż funkcjonują cztery podstawowe modele tożsamości: (a) zdrowia tożsamości, opisujący tożsamość jednostki w kontekście dostosowania do otoczenia; (b) światopoglądowy, na tworzenia wizerunku własnego „ja”; (c) ekologiczny, analizujący mikroprocesy myślenia wyobraźniowego oraz (d) interakcyjny, wytwarzany w toku kontaktów społecznych (Bokszczański, 1988, s. 6). O ile w trzech pierwszych modelach przyjmowało się, iż tożsamość jednostki jest względnie trwała, w dużym stopniu niezależna od sytuacji, to w modelu interakcyjnym zakłada się sytuacyjność tożsamości osobniczej, negocjowanej i zmienianej w procesach interakcji. W kontakcie ze światem współczesnym człowiek staje wobec konieczności odkrywania, respektowania własnej tożsamości tym bardziej, im intensywniej doświadcza relatywizowania czy w ogóle pomijania norm, wartości oraz podstawowych zasad postępowania, charakterystycznego dla niego i dla jego środowiska społecznego czy kulturowego.

Pojęcie tożsamości umożliwia zrozumienie zachowania ludzi, związane z ich indywidualnością, miejscem w strukturze społecznej i udziałem w konfliktach. Tożsamość jest definiowana jako zespół wyobrażeń, uczuć, sądów, wspomnień i projekcji podmiotu, które odnosi on do siebie. W poczuciu tożsamości mieszczą się takie składniki, jak: samoświadomość jednostki, świadomość kontynuacji pozostawania sobą w zmieniających się warunkach życia, świadomość uczestnictwa podmiotu w grupach społecznych, koncepcja siebie, zdolność do porównań interpersonalnych lub grupowych (Wujek, 1996, s. 77). Zarówno tożsamość jednostkowa, jak zbiorowa/społeczna może być traktowana jako instytucja, czyli „wzorzec działań społecznych” aktorów (Kostera, 1996, s. 204).

W TEJ chwili czuję się historykiem. Pracuję już ponad dziesięć lat, dwanaście lat i jestem związana z historią, zawsze lubiłam historię, interesowała mnie, lubię historię i po prostu jako taką, a najbardziej to taką regionalną. Zresztą to jest troszeczkę związane też z moimi takimi zamiłowaniem, w tej chwili zaczynam tworzyć, miałam kiedyś tutaj w szkole stworzoną izbę regionalną, ze względu

na budowę nowej szkoły to wszystko się rozleciało. W tej chwili mam już nowe pomieszczenie, miejsce zaczynam tu tworzyć, ale jestem naprawdę na razie na samym początku, także (0.3) czuję się po prostu nauczycielem jednak, nie? I w tej chwili historykiem, chociaż mówię, no wiele rzeczy się spłotło, bo i chemia, i geografia, i wychowanie przedszkolne (śmiech), no i wreszcie teraz historia, nie? No ale przy tej historii chyba zostaną do końca.

Moja mama pochodzi z obecnych ziem Białorusi, choć wcześniej to była Polska, a tata z byłego województwa rzeszowskiego, czyli gdzieś tam... Moja babcia mówiła na to Centrala, że jedzie do Centrali, aczkolwiek to dla mnie nie jest. Sprowadzili się tutaj po wojnie, zawierucha wojenna poroszyła ludzi po różnych kątach. Mama to była repatriantką z tamtą rodziną swoją, chyba tak, chyba jako repatrianci, bo przecież stamtąd Polacy uciekali, bo tam już nie była Polska, trzeba było do Polski jechać, więc oni się przenieśli, żeby być i mieszkać w Polsce. A tata mój to pewnie za pracą, bo tam w czasie wojny i po Lubelszczyzna i Rzeszowszczyzna to były rejony bardzo biedne. Niesamowicie biedne i jak opowiadają rodzice, to przyjechali za pracą, bo tu Pomorze, ziemie odzyskane, więc tu była i praca, i wiele zakładów pracy się tworzyło po wojnie. No i za tą pracą i za tą Polską moi rodzice przyjechali i się poznali, i tak o [W11].

Ten region to jest akurat zgoniony z całej Polski i co może być regionalnego, no bo to jest tu nie jest taki typowy region, tu to są sami przyjezdni, no część takich co została, tu nie ma nic, żeby tu było coś regionalnego, chociaż kilkanaście regionów się zeszło w gromadę, bo jak na przykład tam Kaszubi to mają swój region, nie? Tam gdzieś mają też swoje regiony, a tu u nas to jest czysta zbieranina [W1].

Ludzie mówią, którzy tutaj mieszkają, mówią, że jest to obszar tak zwany autochtoniczny, czyli ten dawny poniemiecki, co prawda tak na stałe ten teren nigdy do Niemiec nie należał, ale były to obszary należące do przejściowo do Prus, tak że bardzo dużo ludzi z tych terenów wyjechało, szczególnie właśnie do Niemiec, wracają, niekoniecznie oni wracają, ale wracają ich dzieci nieumiejące po polsku albo bardzo łamiące ten język polski. Bardzo często się zdarza, że mówią na przykład po niemiecku [W2].

Bo to taka zbieranina. Mi się tak wydaje. Bo nie ma takich czysto polskich chyba, bo żeby tak wszyscy byli, a to takie. Bo i są niemieckie [W3].

A mama to jest w ogóle na Ukrainie urodzona i wychowana. No i mówię, w Benowie to też tak wiem, że są i Niemcy, i Ukraińcy, i tak samo i tu [W3].

Ale wcześniej to tak, to ludzie brali po Niemcach. W ciepłe pierzyny jeszcze wskakiwali, jeszcze obiad na piecu stał. Najwięcej to z Polski centralnej przyjeżdżali, spod Warszawy, tam bieda taka była. Z biedy takiej przyjeżdżali [W4].

4. Edukacja dyskursywna jako przestrzeń społecznego konstruowania świata

Przedstawiana w naszej publikacji AER była dwuletnim eksperymentem społeczno-edukacyjnym, poprzez który poszukiwaliśmy innowacyjnych metod wspierania w zmianie/rozwoju (realnym dowodem zmiany miało być zdobycie pracy) osób wykluczonych społecznie na terenach wiejskich. Eksperymentowanie zakorzenione było w metodzie biograficznej, realizowanej w paradygmacie pedagogiki społecznej. Oznaczało to eksplorowanie dwóch perspektyw poznawczo-praktycznych: (a) *środowiska lokalnego* jako ważnego mechanizmu animującego aktywność społeczną i zawodową uczestniczek projektu (wymiar praktycznego działania społeczno-edukacyjnego) i (b) *narracyjnie tworzonej przestrzeni* indywidualnej i społecznej refleksji (wymiar praktyki teoretycznej). W artykule koncentrowano się na tej drugiej perspektywie, a więc na idei *przestrzeni edukacyjnej* jako nowo odczytywanej wymiarze klasycznej kategorii *środowiska wychowawczego*. Wprowadzenie tego terminu nie unieważnia w rozumieniu autorów znaczenia konstytutywnego dla pedagogiki społecznej środowiska, lecz stwarza nowe ścieżki refleksji, szczególnie w obszarze teoretycznym, ale nie pozbawione też praktycznego znaczenia.

Przestrzeń – pełniąca w naszych rozważaniach strategiczną rolę – jest współcześnie bardzo żywą kategorią społeczną i naukową, zwłaszcza w interpretacjach humanistycznych. Postrzegana jako istotny element rzeczywistości kulturowej, stanowi ważny – z pedagogicznego punktu widzenia – przełom w myśleniu o środowisku, związany ze zwróceniem uwagi na fenomenologiczny aspekt jego postrzegania. W tej perspektywie człowiek obiektywizuje świat, starając się go oswoić i wytłumaczyć poprzez określenie w nim swojego miejsca. Dzięki takiej postawie jesteśmy w stanie zrozumieć przestrzeń nie jako obiektywną część rzeczywistości, której wszyscy nadajemy ten sam sens i w ten sam sposób ją rozumiemy, ale jako nasze indywidualne lub grupowe doświadczenie. Przedmiotem zainteresowania staje się wówczas kwestia, w jaki sposób jednostka lub grupa postrzega lub ją kreuje przestrzeń.

Współcześnie pojmowana (społeczna) przestrzeń (edukacyjna) ulega zróżnicowaniu na wielu poziomach, a to umożliwia człowiekowi funkcjonowanie w kilku przestrzeniach naraz, w zależności od tego, w jakim kontekście umieszcza się w danej chwili. Każda nowa przestrzeń powstaje w relacji do już istniejącej i funkcjonującej. Poprzednia staje się fundamentem nowej, jest więc zarazem środkiem, jak i rezultatem ludzkich działań (Polewczyk, 2005). Znaczenia nadawane przestrzeni powstają w drodze *społecznego dyskursu* i wiążą się z kształtowaniem relacji pomiędzy ludźmi. Istnieją jedynie w powiązaniu z ludzkim działaniem, w związku z tym rozpatrywać możemy je w kontekście symbolicznie skonstruowanego świata społecznego i kulturowego.

4.1. Dyskurs jako forma praktyki społecznej

Dotychczasowa dyskusja dotycząca kluczowego w naszych rozważaniach pojęcia dyskursu zakorzeniona była/jest przede wszystkim w refleksji (post)strukturalistycznej i zakłada/bada aktywną rolę struktur kulturowych (językowych, symbolicznych) wyznaczających pozycje podmiotowe. Dyskurs jest postrzegany w niej jako istotny element świata społecznego, ale rzadko zwracano uwagę na posiadaną przez niego siłę sprawczą w tworzenie sytuacji społecznej. A właśnie ten wymiar oddziaływania dyskursu był w naszych działaniach/poszukiwaniach szczególnie inspirujący, ponieważ potencjalnie mógł wpływać na zmianę sytuacji (uczestników projektu). Dlatego wyzwaniem projektowym było uchwycenie mechanizmów jego sprawczej aktywności, a także

odpowiedź na nasuwające się pytanie o możliwości intencjonalizacji tego działania. Poszukiwania realizowano ze świadomością, iż oddziaływanie to odbywa się poprzez operacjonalizację dyskursu w zachowaniach, relacjach społecznych jednostek i instytucji. Praktykowanie dyskursu zachodzi więc poprzez interakcje aktorów społecznych i instytucji lub poprzez przyswajanie wzorców zachowań, tożsamości indywidualnych i zbiorowych lub poprzez ich materializację w świecie społecznym. Pamiętać jednak należy, że siła sprawcza dyskursu w konstruowaniu społecznego świata zależy także od innych czynników wpływu i od kontekstu.

Podstawowym założeniem, w przyjętej optyce, było jest rozumienie dyskursu jako formy praktyki społecznej. Zwrócono uwagę na fakt, iż dialektyka dyskursu ma charakter dwukierunkowy: (a) jako zdarzenie dyskursywne jest kształtowane przez sytuację, instytucje i społeczne struktury, (b) jednocześnie samo je kształtuje. Dyskurs jest więc społecznie konstytuujący w równym stopniu, jak społecznie kształtowany, tworzy sytuację, przedmioty wiedzy i społeczne tożsamości (Fairclough, 2004, s. 357).

W literaturze naukowej podejmującej problematykę dyskursu (posługującej się tym pojęciem) akcent położony jest na opis i dekonstrukcję różnych dyskursów, jakie prowadzone są w otaczającej nas rzeczywistości społecznej/publicznej. Koncentracja na tym aspekcie zaowocowała pogłębioną i inspirującą metodologią, określaną jako *krytyczna analiza dyskursu* (KAD). Pewnym dającym się zauważyć ograniczeniem tej metody poznawczej jest jej nadmierne zawężenie do językowych analiz, a nie wykorzystywanie istniejącego potencjału tkwiącego w odczytaniu tekstów symbolicznych/kulturowych. KAD analizuje dyskurs, który już występuje, co w sytuacji podejmowania interwencji społecznej daje jej konstruktorom/edukatorom ważną wiedzę kontekstową, dotyczącą sposobów myślenia (motywacji, stereotypów) i emocji (postaw, obaw) grup i społeczności, w których będą podejmowali działania. To bardzo przydatna wiedza, którą rzadko posiada się, rozpoczynając różnego rodzaju projekty społeczne, nawet bardzo poważne i rozbudowane metodycznie. Zdecydowanie mniej wiemy o tym, jak można kreować pewne społeczne narracje, stopniowo przeradzające się w publiczny dyskurs, by dopiero poprzez nie wpływać (modelować) na zachowania w przestrzeni społecznej. W tej materii stosunkowo dużo dyskutujemy o działaniach z zakresu politycznego marketingu i PR, które kreują narracje mające skoncentrować uwagę opinii publicznej/mediów na wybranych elementach działania poszczególnych ugrupowań politycznych. Mniej rozważamy sposoby i mechanizmy pojawiania się rozmaitych dyskursów publicznych. Zaczynamy o nich rozmawiać dopiero w momencie, kiedy pojawiają się ich wyraźne, często przez nas niepożądane skutki. W tym obszarze wiedzy jest jeszcze potrzeba ogromnej rekonstrukcyjnej pracy badawczej. W każdym razie wiemy z pewnością, że wpływ intencjonalnie uruchamianych/konstruowanych dyskursów społecznych/publicznych może mieć wielką siłę oddziaływania. Przykładem może być swoiste odwrócenie dyskursu wokół problemu żołnierzy podziemia po II wojnie światowej, kiedy utrzymującą się narrację „band” (ciekawe, że działo się tak także po 1989 r.) zmieniono (poprzez działania wybranych publicznych instytucji) w narrację o „żołnierzach wyklętych”. W ramach tego procesu pojawiły się naukowe i masowe publikacje, rekonstrukcje historyczne, a w końcu ustanowiono święto państwowe. Spór mimo osiągnięcia przewagi przez jedną ze stron jeszcze się nie zakończył, z pewnością w jakiejś formie powróci. Powyższy proces wpisuje się dobrze w nieco wcześniejsze dyskusje o tzw. polityce historycznej, a więc szerokie edukacyjne (zmiany w podręcznikach i programach szkolnych, szkolenie

nauczycieli) i polityczne (programy i hasła partyjne) oddziaływanie poprzez wprowadzanie/konstruowanie/narzucanie dyskursu publicznego.

Gdy nieco głębiej wnikniemy w strukturę polityki historycznej, to nie poszczególne działania/zdarzenia są kluczowe (często nie ma w nich nic specjalnie wyróżniającego), zdecydowanie ważniejsze jest ich trwałe znaczenie. Jak podkreśla Ricoeur: *Jeżeli wszelki dyskurs aktualizuje się jako zdarzenie, to wszelki dyskurs jest rozumiany jako znaczenie. [...] To, co chcemy rozumieć, nie jest zdarzeniem, tzn. nie jest czymś przemijającym, lecz jest znaczeniem, czymś trwałym. [...] Dyskurs to zdarzenie plus sens* (Ricoeur, 1989, s. 85). Praca nad/z dyskursem polega więc na dekonstruowaniu (jeśli analizujemy) lub konstruowaniu (jeśli chcemy wpływać) ciągu wydarzeń obejmujących w węższym rozumieniu akty mowy, a w szerszym akty symboliczne, prowadzące do zbudowania/nadania sensu. Inspiracje i narzędzia, ułatwiające namysł nad teorią i praktyką interpretacji (objaśnienia, tłumaczenia) prowadzącej do rozumienia odnajdziemy przede wszystkim w pracach z zakresu hermeneutyki.

4.2. Innowacyjność poprzez pedagogie – odkrywanie, tworzenie, zrozumienie

W koncepcji interwencji społecznej konstruowanej w ramach AER możemy wyróżnić dwie podstawowe ścieżki, które razem tworzą oddziaływanie innowacyjne. Pierwsza, polegająca na przemyślanej kompilacji różnych metod/narzędzi edukacyjnych, łączyła aktywności społeczne i zawodowe, a także szkoleniowe (warsztaty, spotkania), doradcze (praca z brokerem) i działania praktyczne (realizacja projektu społecznego i staż zawodowy). Druga skoncentrowana była na odkryciu/ujawnieniu, spotkaniu/konfrontacji oraz podmiotowej internalizacji/przetworzeniu narracji kluczowych aktorów istotnych dla poszukiwania rozwiązania problemu społecznego. Ten drugi wymiar określamy w naszych rozważaniach jako *edukację dyskursywną*. Innowacyjność tego podejścia polegała na tym, że te dwie ścieżki się wzajemnie uzupełniały. Pośredniczącym i synergicznym spoiwem były: (a) metoda biograficzna, która zbudowała pomost pomiędzy światem życia uczestniczek i światem rozwiązań systemowych oraz (b) idea zrównoważonego rozwoju (przetłumaczona na zdrowy, bezpieczny i wrażliwy sposób życia), dzięki której pojawił się twórczy mechanizm nowego spojrzenia na siebie i otaczający świat. Mamy w tej konstrukcji połączenie podejścia naukowego (dekonstrukcja/krytyczna analiza dyskursu oraz badania biograficzne), projektowanie i realizowanie praktycznej edukacji inspirowanej określonym wzorcem (idea zdrowego i aktywnego życia oraz model przedsiębiorczości promowany na rynku pracy), a więc klasyczne podejście pedagogiczne.

W pedagogice (społecznej) synonimem połączenia praktyki edukacyjnej, czynu edukacyjnego, działania pedagogicznego z jednej strony, a z drugiej refleksji pedagogicznej (refleksji o charakterze normatywnym, światopoglądowym, ideologicznym) jest pojęcie *pedagogii*. Jest to stały proces, poprzez który jednostka, grupy, instytucje, społeczności przyswajają sobie nowe formy (lub rozwijają stare postępowania, wiedzy, umiejętności i kryteria ich oceny – od kogoś (lub czegoś), kogo uznają za stosownego ich dostawcy (przekształciela) i ewaluatora – stosownego z punktu widzenia przyswajającego, innej osoby/instytucji lub obydwu naraz (Kwieciński, 2011, s. 20). Pedagogia jest refleksyjną praktyką edukacyjną, mocno skoncentrowaną na skutecznym rozwiązaniu problemu społecznego. Rzadko jest uruchamiana z pozycji teoretycznych (np. zastosowanie rozwiązań teoretycznych w praktyce), najczęściej jest tworem ekspertów/edukatorów i samych zainteresowanych,

którzy jedynie inspirują się wybranymi elementami czerpanymi z nauki. Teoria, w tym przypadku reprezentowana przez pedagogikę, ogranicza się do analizy i refleksji nad przebiegiem lub procesem konstruowania ścieżki innowacyjnej. Nie ingeruje więc bezpośrednio w przebieg interwencji społecznej. Jest przydatna do refleksji nad ewaluacją procesu realizacyjnego i jego efektami, a przede wszystkim może posłużyć do zmierzenia się z niewidocznym/ukrytym wymiarem każdej pedagogii (zorganizowanego działania edukacyjnego), jakim są uwarunkowania ideologiczne, polityczne, kulturowe, które mają często decydujący wpływ na: (a) kształt interwencji, (b) ustalenie celów, (c) sposób ewaluacji czy (d) zaangażowanie zasobów publicznych.

W pedagogicznej refleksji, organizowanej najczęściej wokół idei podmiotowości, ujawnienie „zakulisowych wymiarów pedagogii” przyjmuje postać analizy antagonizmu pomiędzy podmiotem a władzą, lub w innej wersji – jednostki wobec systemu. W omawianym projekcie mieliśmy uczestniczki projektu (panie po 50. roku życia z terenów wiejskich) z ich światem życia codziennego w konfrontacji z systemem współczesnego rynku pracy, oczekującym określonych zachowań od potencjalnych pracowników. Właśnie spotkanie/konfrontacja tych dwóch narracji była w centrum refleksji nad dyskursem jako ważnym elementem relacji władzy i wiedzy. Tam, gdzie jest ona niesprawiedliwa (to znaczy podważa zasady sprawiedliwości, wolności, solidarności, demokracji), pojawia się wymiar dyskursywny (różne sposoby uzasadnienia, legitymizacji, uprawomocnienia). Badacze zainteresowani tą problematyką mówią o dwóch typach dyskursu w odniesieniu do władzy: władzy w dyskursie i władzy nad dyskursem.

Duże znaczenie refleksji nad dyskursem widoczne jest też w metodologii pedagogii (Schulz) rozumianej jako proces edukacyjno-poznawczy, składający się z następujących etapów (Schulz 2009):

1. kontestowanie realiów, krytyczny dyskurs o istniejącej tradycji społecznej/zawodowej/edukacyjnej;
2. konstruowanie i propagowanie pewnych normatywnych wizji porządku społecznego/edukacyjnego;
3. przekładanie ich na modelowe rozwiązania praktyczne, próbne wdrażanie tych rozwiązań, eksperymentowanie, weryfikowanie wzorów nowych zachowań, zdobywanie wiedzy, gromadzenie doświadczenia;
4. upowszechnianie zgromadzonych doświadczeń;
5. potwierdzanie dokonanych wyborów przez auto-promocyjny dyskurs.

Można powiedzieć, że dyskurs obecny jest we wszystkich pięciu fazach tego procesu, ze szczególnym naciskiem na początek (dekonstrukcja) i koniec (nadanie sensu).

4.3. W obronie świata życia przed systemową kolonizacją

W podejściu rozwijanym w ramach AER refleksja nad dyskursem społeczno-edukacyjnym skoncentrowana była na przestrzeni napięcia pomiędzy światem życia codziennego (uczestniczek projektu) i systemem (interwencja na rynku pracy poprzez projekty wsparcia realizowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego). Teoretycznym wsparciem oglądu tego złączenia mogą być – znane od dawna, ale rzadko praktycznie wykorzystywane – Habermasowskie koncepcje sfery publicznej czy działania komunikacyjnego, które podpowiadają, jak samodzielnie znaleźć odpowiedź na następujące pytania (Habermas 2002, 2007): Jak radzić sobie ze złożonością świata, w którym zachowania wyuczone w doświadczeniu społecznym/biograficznym/pokoleniowym

(w tym emocje, odczucia, symbole, wewnętrzne obrazy), mające charakter nieuświadomionych założeń, nie sprawdzają się w systemowo zorganizowanej przestrzeni zawodowej? Jak postępować w sytuacji oddzielenia pracy (system) i interakcji społecznych (świat życia)? Co może połączyć doświadczenia ze świata życia (zaplecze definicji i sposobów rozumienia świata, przyjmowane jako oczywiste, nadające naszemu życiu kierunek) z systemem (aspekt społeczeństwa, w którym na plan pierwszy wysuwają się imperatywy technicznej wydajności i biurokracji oraz ekonomia)?

Habermas kładzie nacisk na działania komunikacyjne, w których uczestnicy koordynują plany nie przez egocentryczną kalkulację szans sukcesu, lecz przez akty dochodzenia do konsensusu (Murphy, 2012, s. 100). Ważne jest zbudowanie systemu *relacji pośredniczących* w interakcji pomiędzy systemami a światem życia. Pomocne w tej sytuacji wspólnoty dyskursu mogą być nieformalne rozmowy, które ludzie odbywają, kiedy omawiają sprawy dotyczące wspólnych problemów, dowiadują się o pewnych faktach, wydarzeniach, poznają opinie, interesy, perspektywy innych, w atmosferze wolnej od przymusu i nierówności, zmuszającej jednostki do milczenia lub przytakiwania.

Dyskursy systemowe (np. narracja EFS o przedsiębiorczości osób wykluczonych) nie przedstawiają świata takiego, jakim jest (czy jakim jest postrzegany), ale przede wszystkim są projekcją zmiany. Dyskurs rozumiany jako proces lub zdarzenie możemy – zdaniem Normana Fairclougha – rozpatrywać w trzech wymiarach (Fairclough, 2009, s. 4):

1. część tekstu
2. praktyka dyskursywna (produkcja i interpretacja tekstu)
3. praktyka społeczna (warunki instytucjonalne i organizacyjne).

Zauważalny akcent na „tekst” wynika z tego, że sprawowanie władzy w nowoczesnym społeczeństwie dokonuje się przez ideologię, a konkretnie przez „ideologiczną pracę języka”

Ważną rolę odgrywają porządki dyskursu rozumiane jako zbiór konwencji instytucjonalnych oraz ideologia i działające w instytucjach relacje władzy, bo to one kształtują „porządki dyskursu” rozumiane jako zbiór konwencji instytucjonalnych (Fairclough, 2001, s. 11-14). Jak podkreśla Karolina Starego, jeśli dominuje praktyka zmiany „przez” i „w” dyskursach mamy uprzywilejowanie wymiaru strukturalnego przy jednoczesnym braku podmiotowości jednostkowego czy społecznego aktora uczestnika dyskursu (Starego, 2012, s. 28).

Rozwiązaniem może być koncepcja analizy dyskursu Fairclougha, przyjmująca za podstawę jego dialektyczną wizję, w której tekst nie podlega jedynie społeczno-kulturowemu ukształtowaniu, ale odgrywa również istotną rolę w transformowaniu własnego, społecznego i kulturowego kontekstu. Jak zauważa K. Starego: *branie pod uwagę wymiaru podmiotowej sprawczości oznacza, że jednostki na poziomie refleksyjności dysponują szeregiem strategii nadawania własnemu doświadczeniu spójności (przez uruchamianie procesy identyfikacyjne), a w związku z tym tożsamość nie musi być koniecznie „zawiązana” przez jedną ideologię. Wręcz przeciwnie, jednostki mogą czerpać z szeregu dostępnych społecznych repertuarów legitymizacyjnych, a ich usensowiana rzeczywistość, umożliwiająca działanie, może być złożona z wielu sprzecznych ze sobą fragmentów różnicowanych ideologii* (Starego, 2012, s. 29).

Przy jednoczesnym przyjęciu koncepcji dominacji danej formacji ideologicznej, praktyka usensowniania rzeczywistości przez przyjmowanie określonych co do niej założeń – rozumiana jako czerpanie zasobów dostępnych w zewnętrznej wobec jednostki rzeczywistości – w swoich rezultatach będzie oznaczać, że społeczne oczekiwania co do wypełniania przez aktorów założeń danej pozycji podmiotowej będą wypełniane lub nie.

4.4. W stronę dyskursywnie konstruowanej podmiotowości

W ten sposób dochodzimy w analizach do kategorii podmiotowości, co w praktycznej interpretacji oznacza pedagogiczne wyzwanie i „zadanie do zrobienia”. Podmiotowość jest, jak pisze o niej Tomasz Szkudlarek, konstruktywistyczna, nie oznacza więc czegoś skończonego, danego, ale proces tworzenia, kształtowania sprawczej autonomii (Szkudlarek, 2012, s. 8). I właśnie to ujęcie rozwijane w ostatnim czasie przez zespół prof. Szkudlarka⁶ jest też tropem organizującym praktyczne i poznawcze poszukiwania w ramach AER. Dyskursywnie konstruowanie podmiotowości, dziejące się i edukacyjnie (intencjonalnie) inicjowane w przestrzeniach społecznych, stanowiło strategiczny wektor podejmowanych działań i wytwarzania innowacyjnej pedagogii.

Pojęcie podmiotowości – co dla nas ważne w kontekście uwag o zakulisowych wymiarach pedagogii – ma wiele odniesień ideologicznych, służy jako narzędzie waloryzowania różnych aspektów rzeczywistości społecznej, szczególnie w tak ważnych dla naszych rozważań nurtach emancypacyjnych. Warto podkreślić, że jest ona konstruowana w opozycji do pojęć: zniewolenia, alienacji, wykluczenia, niesprawiedliwości i nierówności. Podmiotowość – jak zauważa badacz tej problematyki Ryszard Cichocki – występuje w wielu trudno definiowalnych rolach, między innymi jako: wartość społeczna, ideał społeczny, postulat emancypacyjny, założenie ontologii społecznych, element modelowania (Cichocki, 2003, s. 9). W naszych rozważaniach podmiotowość jest traktowana po pierwsze jako istotny wymiar refleksji humanistycznej, dotyczącej życia społecznego, którego siła – co podkreśla Michael Sandel – nie zależy tylko od jakości procedur i instytucji, lecz od kultury, moralności politycznej, przekonań obywateli: od ich podmiotowości (Sandel, 2001); po drugie – jest meta-teoretycznym założeniem o sprawczej roli podmiotowo działających jednostek/grup/społeczności w stosunku do struktury społecznej/systemu instytucjonalnego (jest więc w opozycji do pasywnej postawy jednostkowej i społecznej, determinowanej przez instytucje systemu); po trzecie jest traktowana jako *wartość społeczna rozumiana jako: pewne obrazy czy wizje rzeczy, stanów pożądaných, uznanych za właściwe, słuszne moralnie, czy też takie, jakie by się chciało* (Nowak, 1984, s. 403). W tym ostatnim ujęciu, charakterystycznym dla pedagogiki, podmiotowość zawiera – jak pisze M. Czerepaniak-Walczak – trzy korelaty: (a) podkreślenie świadomej mocy sprawczej osadzonej na osobistym systemie wartości, (b) ukierunkowanie działania na realizację własnych preferencji, (c) konieczność ponoszenia odpowiedzialności za konsekwencje dokonywanych wyborów (M. Czerepaniak-Walczak, 1999, s. 77). Powyższe korelaty tworzą swego rodzaju podmiotową triadę wytycznych służących do wypracowania, realizacji i ewaluacji programu edukacyjnego/animacyjnego AER.

Innym wskazaniem meta-teoretycznym istotnym w refleksji nad konstruowaniem innowacyjnego oddziaływania AER była/jest teoria strukturalizacji A. Giddensa, która w znacznym stopniu znosi tradycyjną opozycję kategorii jednostka/podmiot a system/struktura (Giddens, 2003). Węzłowym pojęciem teorii Giddensa jest *praktyka społeczna* uporządkowana przez czas i przestrzeń. Jej aktorami może być refleksyjny podmiot (jednostka/grupa), który świadomie monitoruje strumień swojej aktywności (np. werbalizuje swoje motywacje, ocenia efektywność) oraz struktury społeczne definiowane jako układy zasobów i reguł. Razem tworzy to zinstytucjonalizowany *układ praktyk społecznych*, w którym struktury posiadające zakumulowane zasoby i zobiektywi-

⁶ Projekt badawczy „Dyskursywna konstrukcja podmiotu w wybranych obszarach kultury współczesnej” realizowany na Uniwersytecie Gdańskim.

zowane reguły wyznaczają podmiotom zarówno granice, jak i pola możliwości. Układ ten działa jednocześnie na poziomie świadomości praktycznej oraz dyskursywnej, a podmioty poprzez serię praktyk społecznych wciąż na nowo aktualizują zasoby i reguły rządzące rzeczywistością społeczną. W doświadczeniu AER uczestniczki poprzez swój strumień aktywności (edukacja, projekt społeczny, staże zawodowe, doradztwo) wykorzystywały instytucjonalne zasoby i reguły, dostarczone przez projekt, by wytwarzać swoje nowe role oraz pozycje na społecznym i zawodowym rynku. W przedstawionej teorii strukturacji kluczowe nie jest samo istnienie podmiotu, ale to, w jaki sposób dokonuje się wejście w rolę podmiotu. Dzięki przesunięciu akcentu na proces identyfikacyjny (poprzez praktyki społeczne), możliwe jest również uchwycenie logiki dyskursu dobrego/złego podmiotu. Konstruowanie dobrej podmiotowości staje się procesem rozciągniętym na całe życie jednostki i polega na stałym uczestnictwie w rytuale pozwalającym na odnawianie/aktualizowanie tożsamości (Berger, Luckman, 1983, s. 209).

W projekcie AER obok dyskursywnego wymiaru podmiotowości interesowało nas w równym stopniu jego społeczne zakotwiczenie. Stąd wynika potrzeba poszukiwania teoretycznych inspiracji, które byłyby w stanie opisać zapośredniczone społecznie doświadczenie, uwzględniające refleksyjność, a więc również podmiotową sprawczość „agensów” w jej społecznym otoczeniu. Inspirującym tropem, wskazanym przez Karolinę Starego (Starego, 2012, s. 32), jest wyprowadzona z psychoanalizy koncepcja fantazmatu Lacana, oznaczającego *trwałą, nieświadomą przez podmiot wyobraźniową konstrukcję, która określa podstawę jego struktury psychicznej (...)* jest matrycą zachowań podmiotu, którą stworzył, by móc żyć w społeczeństwie (Lacan za Węc, 2007, s. 46). Koncepcja ta nadaje ciągłość, spójność oraz sens działania, i tym samym wyznacza cele oraz wyobrażenia na temat rzeczywistości, które muszą być *negocjowane społecznie*, bo w kontekście społecznym się pojawiają (Starego, 2012, s. 33). W działaniach AER uspójnianie doświadczenia na poziomie jednostkowym, wytwarzane metodą biograficzną, prowadziło do uspójniania rzeczywistości społecznej poprzez podejmowaną przez uczestniczki aktywność społeczną. Na poziomie poznawczym możemy więc zauważyć, że dyskurs uświadomionego napięcia z systemem/władzą charakterystyczny dla prac Foucaulta, poszerzony o psychoanalityczne konteksty zaczerpnięte z Lacana, nabiera wtedy charakteru *dyskursywnego konstruowania tożsamości*, czyli inaczej rzecz ujmując – podmiotowości. Dyskurs nie tylko odzwierciedla społeczne byty i relacje, ale na różne sposoby je konstruuje i konstytuuje, tym samym pozycjonując ludzi jako podmioty społeczne (Fairclough, 2009, s. 3-4). W efekcie pojawia się *podmiot zidentyfikowany*, będący kimś dla siebie i dla innych. Tak pojmowana tożsamość wiąże się z potrzebą scalania podmiotu, zarówno w relacji do samego siebie (biograficzna narracja o sobie łącząca zmienne i nieciągłe dzieje), jak i w relacjach do innych (identyfikacja z zewnętrznymi rolami, instancjami).

„Poprojektowe” losy uczestniczek AER dowodzą, że (od)budowana w procesie edukacyjnym tożsamość (podmiotowość) dała im istotną siłę, by pozytywnie wpłynąć na swoje sprawy (sprawczość) i to jest ich prawdziwe zwycięstwo. Natomiast sukcesem poznawczym projektu jest – naszym zdaniem – odkrycie edukacyjnego potencjału, jaki zawierają procesy dyskursywne dziejące się/ustanawiane w przestrzeni społecznej/publicznej. Wydaje się, że w wyniku podejmowanych aktywności jakaś część tego potencjału pracowała na rzecz społecznej i zawodowej przemiany uczestniczek projektu, ale uruchomienie prawdziwej mocy edukacji dyskursywnej wciąż jest jeszcze przed nami.

Bibliografia:

- Czerepaniak-Walczak M., 1999, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*. W: Kubiak-Szymborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Bydgoszcz.
- Dewey J., 1938, *Experience and Education*, Macmillan, New York.
- Drozdowski R., Krajewski M., 2008, *Wyobraźnia społeczna jako pojęcie teoretyczne, jako przedmiot badania i pretekst do rozmowy o współczesnym społeczeństwie*. W: Drozdowski R., Krajewski M., *Wyobraźnia społeczna. Horyzonty-źródła-dynamika*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Fairclough N., Wodak R., 2004, *Critical Discourse Analysis*. W: Seale C. (red.), *Social Research Methods: A Reader*, London-New York.
- Fairclough N., 2001, *Language and Power*, Longman, Edinburgh.
- Fairclough N., 2009a, *Media discourse*, Holder Education, London.
- Fairclough N., 2009b, *Discourse and Social Change*, Routledge, Policy Press, Cambridge.
- Foucault M., 2001, *Porządek dyskursu, słowo/obraz/terytoria*, Gdańsk.
- Foucault, M., 2006, *O innych przestrzeniach. Heterotopie*, tłum. M. Żakowski, „Kultura Popularna” nr 6 (16).
- Gee J.P., 2005, *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*, Routledge, London and New York.
- Giddens A., 2003, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturalizacji*, Poznań.
- Habermas J., 2000, *Nowoczesność: świadomość czasów i szukanie pewności w samej sobie*. W: Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, przekł. M. Łukasiewicz, UNIVERSITAS, Kraków.
- Habermas J., 2002, *Teoria działania komunikacyjnego*, tom II: *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, Warszawa.
- Habermas J., 2007, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Hall S., 1996, *Who Needs 'Identity'?* W: Hall S., Gay P. du (red.), *Questions of Culture Identity*, SAGE Publications Ltd., London.
- Jawłowska A., Kempny M., Tarkowska E. (red.), 1993, *Kulturowy wymiar przemian społecznych*, IFIS PAN, Warszawa.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z., 2011, *Nurty pedagogii*, Impuls, Kraków.
- Kita B., 2003, *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*, RABID, Kraków.
- Kostera M., 1996, *Postmodernizm w zarządzaniu*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
- Kostera M., 2003/2010, *Antropologia organizacji: Metodologia badań terenowych*, PWN, Warszawa.
- Kostera M., 2008, *Współczesne koncepcje zarządzania*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kostera M., Śliwa M., 2010, *Zarządzanie w XXI wieku*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Koźczkowska A., 2010, *Codziennosc jako przestrzeń konstruowania teraźniejszości: problem splatania pracy i polityki*. W: Szczepka-Pustkowska M., Lewartowska-Zychowicz M., Koźczkowska A. (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Krenz R., 2013, *Pro et contra – głos krytyczny o emancypacyjnym potencjale systemu*. W: Gołębiak D., Cevinkowa H. (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Krynicka A., 2010, *Heterotopia Drohobycz*, „Nowa Krytyka”, dostępny w Internecie: <http://www.nowakrytyka.pl/spip.php?article418> (dostęp 30.06.2014).
- Laclau E., 2009, *Rozum populistyczny*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Lewartowska-Zychowicz M., Koźczkowska A. (red.), 2010, *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Maruszewski T., 2001, *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Marynowicz-Hetke E. (red.), 2005, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- Męczkowska A., 2007, *Edukacja a problem kształtowania relacji społecznych. Pomiędzy wyzwaniem podmiotowości a interwencją w związek człowieka i świata*. W: Rutkowiak J., Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Oficyna wydawnicza „Verba”, Lublin.
- Michalik S., 2003, *Nowa formuła umowy społecznej*, „Bez Dogmatu”, nr 55.
- Mendel M. (red.), 2006, *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 1998, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

- Mills, C.W., 2007, *Wyobrażenia socjologiczne*, PWN, Warszawa.
- Murphy M., *Formy racjonalności a reforma sektora publicznego. Habermas, edukacja i polityka społeczna*. W: Murphy M., Fleming T. (red.), *Habermas, teoria krytyczna i edukacja*, DSW, Wrocław 2012.
- Nowak S. (red.), 1984, *Wizje człowieka i społeczeństwa w badaniach naukowych*, PWN, Warszawa.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2007, *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*. W: Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja-krytyka-zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2013, *Narracyjne możliwości pedagogiki a kryzys kultury i wychowania*, „Forum Oświatowe”, 3(50), s. 35-60, dostępny w Internecie: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/151> (dostęp 30.06.2014).
- Olszewska M., 2010, *O przestrzeni: na progu doświadczenia*, „Anthropos?”, 14-15, Uniwersytet Śląski, Katowice, dostępny w Internecie: <http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos8/texty/olszewska.htm> (dostęp 30.06.2014).
- Ostaszewska A., 2012, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, ORE, Warszawa.
- Polewczuk G., 2005, *Oswajanie obcej przestrzeni kulturowej. Przykład wsi Czerniec na Dolnym Śląsku*, UAM Poznań, dostępny w Internecie: http://poligor.w.interia.pl/praca/new_page_5.htm (dostęp 30.06.2014).
- Ranciere J., 2007, *Widz wyemancypowany*, przeł. A. Ostolski, „Krytyka Polityczna”, nr 13.
- Ranciere J., 2008, *Na brzegach politycznego*, przeł. I. Bojadziejewa, J. Sowa, Korporacja Ha!art, Kraków.
- Rewers E., 1996, *Język i przestrzeń w postrukturalistycznej filozofii kultury*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań.
- Ricoeur P., 1989, *Język, tekst, interpretacja*, Warszawa.
- Sandel M., 2001, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Warszawa.
- Schultz M., Hatch M.J., 2005, *Building Theory from Practice*, „Strategic Organization”, 3, s. 337-348.
- Schulz R., 2009, *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Logos edukacji*, t. III, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Stanisz J., 1989, *Ontologia socjalizmu*, Wydawnictwo In Plus, Warszawa.
- Starego K., 2010, *Emancypacja – niedokończony projekt edukacji*. W: Szczepka-Pustkowska M., Lewartowska-Zychowicz M., Kożyczkowska A. (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Starego K., 2012, *Dyskurs*. W: Szkudlarek T. (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szkudlarek T., 2005, *Edukacja i polityka po postmodernizmie: o aktualności nieaktualności Oświecenia*. W: Żuk T. (red.), *Dogmatyzm, rozum, emancypacja. Tradycje Oświecenia we współczesnym społeczeństwie polskim*, Scholar, Warszawa.
- Szkudlarek T., 2012, *Tożsamość*. W: Szkudlarek T. (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szkudlarek T. (red.), 2012, *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szymański M., 1993, *Tożsamość kulturowa młodych Polaków a zjednoczenie Europy*, Warszawa.
- Szwed R., 1999, *Ontologiczne podstawy koncepcji tożsamości*, „Studia Socjologiczne”, nr 2.
- Tokarczuk O., 2012, *Moment niedźwiedzia*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa.
- Węc K., 2007, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistycznej teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Wujek T. (red.), 1996, *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa.

Część trzecia

***Proces zmiany życiowej na
przykładzie doświadczeń
biograficznych kobiet***

Transformacje narracji indywidualnych i zbiorowych w projekcie *Akademia EKO-logicznego Rozwoju*

Artykuł oparty jest na wynikach badań i działań zrealizowanych w projekcie *Akademia EKO-logicznego Rozwoju*, poświęconym aktywizacji społeczno-zawodowej kobiet powyżej 50. roku życia, mieszkających na wsi. Pierwsza część artykułu jest przytoczeniem wyników badań biograficznych poprzedzających ostateczną konceptualizację projektu zmiany, zakończonym wnioskami i rekomendacjami. Druga część zawiera opis planowanego procesu zmian na poziomie indywidualnym, relacji społecznych oraz na poziomie instytucjonalnym. Trzecia część jest analizą rzeczywistych zmian, jakie zaszły w trakcie realizacji projektu, w perspektywie indywidualnej, społecznej i strukturalnej, oraz próbą identyfikacji mechanizmów tych zmian.

1. Zbiorowe i indywidualne trajektorie wykluczenia kobiet na wsi – analiza narracji

Ja chyba teraz nie chcę. Nie chcieli mnie do tej pory, to ja teraz nie chcę, obraziłam się i koniec. Nie chcieli mnie, a największy żal mam do naszego państwa, tyle lat przepracowałam, a zostawili mnie (W4).

Kluczowa dla projektowanego procesu zmiany diagnoza oparta została na życiowych doświadczeniach kobiet. Na etapie poprzedzającym ostateczną konceptualizację planowanego projektu przeprowadzono dwanaście pogłębionych wywiadów biograficznych z kobietami w wieku powyżej 50 lat, mieszkającymi na wsiach w powiecie sztumskim i kwidzyńskim. Celem badania było zrozumienie indywidualnych motywacji, postaw i zachowań związanych z aktywnością zawodową kobiet oraz ich społecznych i kulturowych uwarunkowań.

Podstawą interpretacji wyników badania była pogłębiona analiza całej serii wywiadów, dokonana przez członków zespołu badawczego¹. Zastosowano zróżnicowane podejście do materiału narracyjnego: badanie narracji na temat jednej historii życia, zebranie narracji zgrupowanych wokół wspólnych tematów, a także analizę porównawczą historii życiowych. „Analiza biograficzna musi zająć się wszystkimi trzema formami. Jedynie takie trójczłonowe podejście ma zaletę osadzenia badania biograficznego w historycznym świecie przeżywanych doświadczeń” (Denzin, 1990, s. 67-68).

Analizy biograficznych narracji dokonano przy zastosowaniu teoretycznej koncepcji trajektorii, niezwykle użytecznej w badaniach cierpienia i bezładnych procesów społecznych (Riemann, Schütze, 1992; Schütze, 1997). Opisana przez autorów sekwencyjna organizacja procesu tra-

¹ Pierwsza część artykułu jest przytoczeniem wyników badań przeprowadzonych przez zespół w składzie: Maria Mendel, Dorota Jaworska, Katarzyna Kmita-Zaniewska, Agnieszka Koguciuk, Rafał Krenz, Dominik Krzywiński, Marta Oklińska, Ewa Romanow (*Raport z badań*, 2012).

jektorii pomaga wyjątkowo dokładnie wniknąć w procesy ujawnione w biografii badanych kobiet. Działanie chaotycznych potencjałów, pozbawiających badane osoby wpływu na własne życie, odczuwane jest przez nie jako rozwijanie się długotrwałego cierpienia.

Utrata kontroli nad przebiegiem własnej biografii związana jest z doświadczeniem wykluczenia w wielu sferach życia. Źródła stopniowego gromadzenia się potencjału trajektoryjnego w trakcie życia kobiet na wsi wypływają z układu sprzeczności, którym podlegały one w procesach budowania własnej tożsamości. Zidentyfikowane w biograficznych narracjach obszary społecznych wykluczeń dotyczą stereotypowej roli kobiet w rodzinie i społeczeństwie, uwarunkowań ich kariery edukacyjnej i zawodowej oraz doświadczanych mechanizmów dystrybucji wsparcia instytucjonalnego i społecznego, a także społecznych, psychologicznych i kulturowych wymiarów miejsc, w których żyją.

Rola kobiety w rodzinie i społeczności²

Zdaniem Marty Oklińskiej „rozwój kobiet na wsi przebiegał zwykle w trudnej rzeczywistości, w której już jako dzieci uczą się doświadczać życia jako walki o przetrwanie bez perspektyw na zmianę, bywa, że nawet bez możliwości wyobrażenia sobie zmiany. Przenoszą tę postawę w dorosłe życie, realizując wyniesione z domów rodzinnych wzorce kobiety, żony, matki, wykonując bez protestów wszystkie związane z nimi czynności w gospodarstwach, domach, wobec dzieci i starszych, wymagających opieki członków rodziny” (*Raport z badań*, 2012, s. 39). Już w dzieciństwie biorą udział w pracy w domu i gospodarstwie. Traktują to jako rzecz naturalną, nie kwestionując i nie podważając takiego porządku rzeczy.

Mama nas tak nauczyła, że trzeba harować i tak harujemy. Od dziecka. Mieliśmy małą gospodarkę, nas było dużo, to się przejadało tą gospodarkę, zamiast na wakacje, to do pracy trzeba było (...) haczka większa od nas była, takie dzieciaczki, ale trzeba było mamie pomagać (W4).

Podjmują pracę zaraz po skończeniu szkoły, zwykle po osiągnięciu pełnoletności, rodzą dzieci, nie zastanawiając się nad tym, czy to jest ich wybór, zostają z dziećmi w domach, na urlopiach wychowawczych, nie biorą pod uwagę innych wyborów.

Jak skończyłam szkołę, to zostałam w pracy w tym samym zakładzie, potem wyszłam za mąż, urodziło się dziecko, poszłam na urlop, potem za rok urodziło się drugie, no i taka moja kariera biedna jest trochę (W4).

Dla badanych kobiet macierzyństwo jest bardzo istotną sferą życia. Uprawnione wydaje się stwierdzenie, że oceniają swoje życie poprzez macierzyństwo, swoje potrzeby realizują niejako poprzez dzieci, nawet na pytania o marzenie odpowiadają, odnosząc się do życia dzieci – zwykle obecnie już dorosłych i samodzielnych. Jednocześnie uzasadniają taką postawę miłością i altruizmem.

Ważne żeby dzieci były szczęśliwe, przecież człowiek nie myśli zawsze o sobie, tylko o dzieciach, jak każda matka, żeby się szczęśliwie poženili (W1).

Opiekują się wnukami, starszymi bądź chorymi członkami rodziny, a także wykonują taką opiekę jako pracę.

² Analiza roli kobiety dokonana przez Martę Oklińską (*Raport z badań*, 2012, s. 32-40).

A w tej chwili ja nie szukam, no bo skoro się opiekuję mamą, to więc na razie dałam sobie spokój z tym (W7).

Przejmują całkowicie obowiązki domowe, pomimo tego, że wykonują swoją część pracy w gospodarstwie, a nierzadko też pracują zawodowo lub uzupełniają budżet rodziny, chwytając się różnych dorywczych zajęć i jest to tak oczywiste, że nie wyrażają na ten temat żadnych refleksji. Jednocześnie pracy w domu i w gospodarstwie nie uznają za pełnowartościową pracę.

Na gospodarstwie to zawsze jest co robić, jakbyś tylko chciał robić, nie ma tego, żeby nie było (W1).

Ja jestem chyba przyzwyczajona, że to jest obowiązek i koniec. I to jest do zrobienia (W9).

W zakresie domowych obowiązków, na przykład gotowania, prezentują zróżnicowane postawy. Niektóre traktują je jako nieprzyjemny obowiązek, dla innych jest to pasja, przyjemność lub wybór zawodowy. Zgodnie oceniają jednak swoje kompetencje w tej sferze jako wysokie. Wygląda na to, że jeśli i tak wykonują to zadanie, to próbują w nim osiągnąć jakiś rodzaj „mistrzostwa”, chwalać się swoimi umiejętnościami.

Odkładają na później osobiste plany i marzenia, po czym okazuje się, że moment ich spełnienia nie nadchodzi.

Człowiek był młody, mówił: dzieci podchowam, będę miała czas dla siebie – guzik prawda, nie ma czasu dla siebie, a teraz jakby był, to się nie chce. O to chodzi właśnie, że po prostu te wszystkie chęci, które były kiedyś w młodości, zatarty się z biegiem czasu i wcale ich nie ma (W1).

Czasem wydaje się, że znają pewne swoje potrzeby i preferencje, jednak nawet wtedy potrzebują specjalnego przyzwolenia, by je wyrażać.

Nie wiem, naprawdę nie wiem, co lubię robić. Sprzątać. No bo co ja innego... Na taśmę już nie pójde, bo gdzie... trudne pytanie, naprawdę (W5).

Ja jestem zdominowana tak, że nie widzę nic takiego, co mogłoby mi sprawić przyjemność, co ja bym mogła robić, a z czym by mój mąż się zgodził? To chyba już się zatarto z biegiem czasu, nie mam nic takiego, jestem zdominowana, przyznam się – to jest prawda (W1).

Wpływy sytuacji społecznej i politycznej na ich drogę życiową i zawodową, w której dzieciństwo przypadło na czasy socjalizmu, a dorosłość na czas przemian ustrojowych, owocują tym, że nie odnajdują się w nowych warunkach. Przejawia się to w postawie rozżalenia, urazy wobec szeroko pojętego „państwa”, pogłębionej jeszcze na skutek trudności w odnalezieniu się na rynku pracy.

To się wszystko narobiło jak Solidarność przejęła władzę i zaczęli ludzi z pracy zwalniać. I wtedy, jak ja miałam 35 lat, to już pracy nigdzie nie dostałam, bo chcieli tylko 20-latków, z pięcioma językami. I od tamtej pory urząd żadnej pracy mi nie zaproponował, musiałam sama sobie organizować pracę (...). Największy żal mam do naszego państwa, tyle lat przepracowałam, a zostawili mnie (W4).

W swoich rozważaniach nad kobiecymi narracjami Marta Oklińska dokonuje analizy procesów konstruowania tożsamości w relacjach władzy i ukrytych dyskursach symbolicznej dominacji. Postuluje także kierunki działań, które w projekcie aktywizacji zawodowej kobiet na wsi prowadzić mogą do krytycznej analizy własnego doświadczenia, budzenia świadomości poprzez rozpoznanie relacji władzy w rodzinie i społeczeństwie. Drogę docierania do samej siebie w projekcie aktywizacji społeczno-zawodowej traktuje M. Oklińska jako kwestię podstawową w planowaniu działań skierowanych na zmianę w życiu osób długotrwale bezrobotnych.

Droga edukacyjna i zawodowa³

Kolejnym obszarem gromadzenia się trajektoryjnego potencjału, wykluczającego kobiety na wsi z rynku pracy, są według Katarzyny Kmitę-Zaniewskiej ich drogi edukacyjne, które wiążą się nierozdzielnie z problemem nierówności szans.

Start edukacyjny mieszkanki wsi jest utrudniony ze względu na aspiracje rodziców, konieczność wsparcia rodziny w pracy w gospodarstwie, ograniczenia ekonomiczne, bariery związane z mobilnością, często zdarzenia losowe, wobec których pozostają osamotnione. Biografie uczestniczek badania zdradzają źródła decyzji o wyborze kierunku kształcenia oraz determinanty ich losów zawodowych. Socjalizacja w domu i w szkole prowadzi zazwyczaj do zaniżenia ich aspiracji, gdy dochodzi do podjęcia samodzielnych decyzji związanych z dalszym kształceniem lub zatrudnieniem.

Ja mam tylko szkołę zawodową, rolniczą, ponieważ zaczęłam średnią, ale że byli jeszcze rodzice, (...) tatuś dostał wylew i musiałam przerwać. No tak mi tej szkoły brakuje. (...) Po szkole zostałam na gospodarce, rodzice się wyprowadzili i ja tu jestem od dzieciństwa, mieszkam (W6).

Zdarza się, że kobiety same rezygnują z zatrudnienia. Opisują przyczyny związania się z rolnictwem oraz własne miejsce w środowisku wiejskim.

Nie chciałam nigdy przyjść na rolę, ale przyszłam jednak, zawsze myślałam, że po podstawówce skończę jakąś szkołę i zawód zdobędę i pójdę do pracy, ale inaczej wyszło (...) pracuję z mężem na gospodarce (W10).

Nierzadko praca w gospodarstwie ogranicza realizację aspiracji społecznych. Ze względu na rytm życia na wsi, zaangażowanie w działania społeczne musi zostać odroczone.

Ja mogłabym zrobić taki kącik kucharski w sobotę, ale potem przyjdą żniwa, przyjdą wykopki, ja nie będę miała tego czasu (W3).

Przy opisie swoich aspiracji zawodowych odwołują się do znaczenia pracy, której posiadanie jest zasadniczym warunkiem sukcesu w życiu. Niepowodzenia w poszukiwaniu i utrzymaniu zatrudnienia, w towarzystwie niskich kwalifikacji, prowadzą do poczucia postępującej marginalizacji społecznej.

Najgorszy ten okres bez stałej pracy (...) pojechałam do tych Niemiec, i gdybym nie pojechała, to bym dalej pracy nie miała i byłaby wegetacja życiowa (W4).

Podjęcie zatrudnienia wywołuje poprawę obrazu siebie, prowadzi do zmiany postaw i wzrostu samooceny.

Praca dała mi dużo satysfakcji i niesamowitej radości, większej odwagi niż miałam do tej pory, bo myślałam, nikt mnie nie chce zatrudnić, to może jestem do niczego, to jest taka odwaga, pewność siebie właśnie, dała mi też poczucie wartości, większej niż była (W11).

Ograniczenia aktywności w podejmowaniu zajęć zarobkowych wynikają z wieku i pogarszającego się stanu zdrowia. Znajomość oczekiwań pracodawców i własnych słabości wpływają na dynamikę aspiracji zawodowych i materialnych dojrzałych kobiet.

Młodszy człowiek ma tę energię, inna ta energia jest, taka bardziej do życia, a teraz taka jakaś zgnita. (...) Ci pracodawcy też o tym wiedzą, że już ten starszy człowiek nie ma tej energii, nie ma tej prędkości, dlatego nie chcą zatrudniać tych starszych (W1).

³ Analiza aspiracji kobiet na wsi dokonana przez Katarzynę Kmitę-Zaniewską (*Raport z badań*, 2012, s. 40-50).

Aktualne wizje dalszej drogi zawodowej dotyczą nauki w formie szkoleń, warsztatów, kursów. Ich osobiste dążenia wiążą się często z potrzebą rozwijania różnego rodzaju umiejętności, podejmowania aktywności, na które dotąd brakowało czasu.

Moim marzeniem jest to, żeby nauczyć się wikliniarstwa. Wikliniarstwo to jest we mnie, nawet prosiłam panią J. z urzędu, żebyśmy napisały projekt, ale było za mało osób chętnych, ale chciałabym bardzo spróbować, zobaczyć, jak to jest naprawdę (W7).

Ważną rolę w życiu wielu kobiet na wsi odgrywa członkostwo w kołach gospodyń wiejskich oraz stowarzyszeniach kobiet. Pojawiły się opinie na temat konieczności organizowania spotkań i zaspokajania społecznych potrzeb mieszkańców.

Stowarzyszenie jest odskocznią od codzienności. (...) spotykam się z kimś, nie siedzę sama w domu, są jakieś pomysły, jest też rozrywka, bo organizujemy sobie czy andrzejki, czy wigilię, no takie tam..., czy nawet na kawę się spotykamy, jak nie mamy nic tam konkretnego do zrobienia (W7).

Według K. Kmity-Zaniewskiej szkolenia, spotkania czy wyjazdy są dla kobiet szansą na podjęcie nowych zadań, wyzwań związanych z nowymi rolami w grupie społecznej oraz na wyjście ze standardów roli tradycyjnie i stereotypowo przypisanej kobietom ze środowisk wiejskich.

Rynek pracy i wsparcie społeczne⁴

Agnieszka Koguciuk analizowała biograficzne doświadczenia kobiet pod kątem dostępności pracy oraz dystrybucji wsparcia społecznego i instytucjonalnego. Zła sytuacja na rynku pracy oraz brak wsparcia społecznego prowadzą do narastania potencjału trajektoryjnego, wykluczającego kobiety z rynku pracy. Brak rozwijających się zakładów pracy, duże koszty dojazdów do większych miast przy braku mobilności tej grupy wiekowej skutkują szarą strefą w rolnictwie i ogrodnictwie oraz powszechnym zjawiskiem podejmowania prac dorywczych. Dochodzi do tego problem kumoterstwa i nepotyzmu, zarówno w instytucjach publicznych, jak i w przedsiębiorstwach.

Kobiety dość pesymistycznie widzą swoje szanse na znalezienie pracy. Jeżeli miałyby być zatrudnione, to na niskopłatne, związane z niskim prestiżem stanowiska. Wiąże się to z jednej strony z obniżonym poczuciem własnej wartości i małą wiarą we własne możliwości, z drugiej strony z realnie niskim wykształceniem tej grupy wiekowej oraz niezajomością nowoczesnych rozwiązań technicznych, stosowanych coraz częściej w zakładach pracy.

Pracownik musi być przede wszystkim młody, dyspozycyjny, no i jeszcze powiedziałabym, niezbyt wymagający, jeżeli chodzi o finanse, najlepiej, żeby pracował za najniższe wynagrodzenie, tak mi się wydaje, to jest najważniejsze dla pracodawcy (W2).

Według nich najbardziej oczekiwane przez pracodawców kwalifikacje wiążą się z rzetelnością, pracowitością i uczciwością, a także znajomością języków obcych i dyspozycyjnością. Nie wymieniają takich cech, jak odpowiedzialność i lojalność, którymi według badań cechują się pracownicy z grupy 50+. Uważają, iż pracodawcy niechętnie przyjmują kobiety powyżej 50. roku życia ze względu na przypuszczalny zły stan zdrowia.

⁴ Analiza dostępności pracy oraz wsparcia kobiet na wsi dokonana przez Agnieszkę Koguciuk (*Raport z badań*, 2012, s. 50-62).

Poszukują pracy wyłącznie poprzez własne kontakty z potencjalnymi pracodawcami oraz informując się nawzajem w środowisku lokalnym. Nie znają, i co za tym idzie, nie korzystają z ofert zamieszczanych w Internecie, w powiatowych urzędach pracy, w biurach pośrednictwa pracy.

W zatrudnieniu bardzo często widzą wartości pozafinansowe: satysfakcję, większą pewność siebie, radość, sposób na samorealizację, poczucie spełnienia, możliwość rozwoju własnych zainteresowań oraz szacunek ze strony otoczenia.

Praca mogłaby mi dać taką większą pewność siebie, dowartościowanie się, to na pewno, na pewno to byłoby miłe i przyjemne. No i wiadomo, że sprawa finansowa, ale to nie jest na początku. I chciałabym właśnie sobie samej nawet udowodnić, że jeszcze po tylu latach potrafiłabym wrócić do tego. Bardzo ciężko jest wrócić po latach bezrobocia do aktywnej pracy – naprawdę. Bo jak szłam do tego właśnie, do tego sklepu wtedy, na początku mnie to przerażało, naprawdę bardzo się stresowałam – bardzo. Ale ktoś, kto długo nie pracował, to tego nie zrozumie. To jest naprawdę bardzo trudne i bardzo ciężkie. Ale na pewno daje satysfakcję – na pewno (W7).

Pomimo wszystkich trudności, dotyczących przystosowania się do ewentualnych zmian (większość pań nie pracuje od kilku lat), wyrażają gotowość do nauki, podjęcia szkoleń, nowych wyzwań.

Wszystko zrobię. A czego nie umiem, to się wszystkiego nauczę. Bo nie ma człowieka, żeby się nie nauczył. Wolniej może, może nie jak młody,, ale... (W4).

Zdaniem A. Koguciuk, w projekcie aktywizacji zawodowej należy zastosować wiele różnorodnych instrumentów dla zmiany sytuacji kobiet 50+: wprowadzenie wsparcia psychologicznego i doradczego w zakresie identyfikacji i zaspokajania własnych potrzeb, rozpoznania zdolności i predyspozycji zawodowych, rozwoju komunikacji interpersonalnej, umiejętności pracy w grupie, rozwiązywania konfliktów (Koguciuk, 2012, s. 54).

Wsparcie społeczne i instytucjonalne

Wsparcie społeczne jest kluczowym elementem rozwoju człowieka. Stanowi też nieocenioną wartość w sytuacji przeciwdziałania bezrobociu, poszukiwania pracy oraz wydłużania aktywności zawodowej. Deficyt wsparcia, jego niedostępność, niejasne i niesprawiedliwe zasady dystrybucji wywołują marazm, brak chęci do rozwoju, zatrącanie sensu istnienia (Koguciuk, 2012).

W wypowiedziach kobiet pomoc rodziny jest najbardziej niezawodna i jawi się jako jedyne wsparcie uzyskane w trudnych momentach życiowych (śmierć współmałżonka, utrata majątku, pożar).

Oczywiście, to przede wszystkim tylko rodzina. Innego wsparcia nie było (W7).

Jednym z ważnych źródeł wsparcia może być wspólnota sąsiedzka, lecz narracje niewiele miejsca poświęcają sąsiadom. Może to być spowodowane niskim zaufaniem społecznym, historią rodzinną, konkurencyjnością w przypadku rolników.

Owszem, żyjemy jak sąsiedzi, ale tak normalnie, nie to, że tam wielkie imprezowanie, zresztą ja nigdy nie byłam za tym. Żadne wielkie koleżeństwa ani nic, w to nie wierzę (W1).

Wsparcie ze strony instytucji gminnych i powiatowych oceniane jest bardzo różnie. Kobiety często podkreślają, że nie mogły liczyć na konkretną pomoc ze strony urzędów i w krytycznych momentach były pozostawione same sobie. Znamienne jest, że w żadnej wypowiedzi nie pojawił się gminny ośrodek pomocy społecznej, który ustawowo powołany jest do wspierania członków lokalnej społeczności.

Tylko pisemko wysłane było, że w tej chwili nie dysponuję lokalem i dziękujemy, i radź sobie sam. Taka była pomoc gminy (W7).

Urzędy pracy nie spełniają swojej roli jako instytucje wsparcia w poszukiwaniu pracy, ponieważ nie posiadają ofert pracy, nie pośredniczą w wymianie informacji pomiędzy pracodawcami a bezrobotnymi zarejestrowanymi w PUP. Jawią się częściej jako jednostki kontrolujące, czy ktoś jest gotowy podjąć pracę, niż realnie pomagają w jej znalezieniu. Ponadto urzędy nie stosują skutecznych metod i narzędzi motywowania do poszukiwania nowych dróg rozwoju kariery zawodowej i zmiany zawodu oraz poświęcają zbyt mało czasu na rozpoznanie potrzeb i oczekiwań osób bezrobotnych.

W Powiatowym Urzędzie Pracy byłam dłuższy czas zarejestrowana, nigdy nie otrzymałam żadnej oferty (W7).

Wypowiedzi przychylne na temat pomocy uzyskanej od instytucji związane są z pozyskiwaniem funduszy unijnych i powoływaniem stowarzyszeń.

Jest poparcie ze strony gminy w pisaniu projektów i tak dalej, mamy pełne wsparcie. No i dziewczyny z Lokalnej Grupy Działania, przede wszystkim one nam pomagają w poprawkach i tak dalej, tak że naprawdę nie ma z tym problemu (W7).

Wśród kobiet istnieje świadomość pomocy finansowej uzyskiwanej z Unii Europejskiej. Wskazują na różne inicjatywy finansowane z tych środków: szkolenia, kursy zawodowe, budowa świetlic wiejskich.

Tu remontowałam, tam na te konie chodziłam, uczyłam już dzieci jazdy konnej, chodziłam już na te wszystkie kursy, agroturystyczny, wszystkie inne, instruktora sobie w tym czasie zrobiłam, no wszystkie kursy, jakie tylko były (W12).

Wyraźne ożywienie pojawia się we fragmentach opowiadających o uczestnictwie w grupach samopomocowych, stowarzyszeniach, spotkaniach kobiet. Można z tego wnioskować, że do task wraca idea wspólnoty i powoli zwiększa się zaufanie społeczne.

Ucieczka od domu. Ja się rozerwę, ja odpocznę. I mnie nic nie obchodzi wtedy, (...) ja muszę gdzieś jechać, bo mnie szlag trafi, po prostu odreagować. Nie, fajnie jest, naprawdę. Można porozmawiać, pośmiać się, tak człowiek zapomina o domu (W3).

Kobiety wyrażają potrzebę organizowania wsparcia i samopomocy, dla siebie i innych. Wskazują, że jest wiele osób potrzebujących pomocy, które ze względu na brak wiary we własne siły, poczucia sprawstwa, brak wiary w zmianę pograżają się jeszcze bardziej w swoim trudnym położeniu.

Na pewno dużo można zmienić, tylko to chęci i ludzi trzeba, nie? I pieniędzy, bo jak pieniądze się też nie ma, to czym, nic nie można niczym ruszyć i tak.. (W8).

Wskazują też na konkretne potrzeby szkoleniowe. Niektóre z nich, świadome swoich możliwości i umiejętności, wyrażają chęć pomocy innym osobom. Mają też pomysły na rozwijanie inicjatyw, które mogłyby generować dochody.

Bo już troszeczkę przez te sześć lat liźnęłam i jestem w stanie, myślę, nie boję się tego, nie wstydzę się tego powiedzieć, bo kiedyś na początku było mi trudno, a w tej chwili myślę, że potrafiłabym też pomóc innym kobietom, które by tego chciały, pragnęły (W7).

Oceniają propozycje do nich kierowane pod kątem bardzo ważnej cechy skutecznego wsparcia – jego adekwatności, czyli odpowiedniego dostosowania narzędzi, metod i treści wsparcia do ich oczekiwań, potrzeb, sytuacji życiowej czy stanu zdrowia. Jak zauważają, projekty są rzadko

z nimi konsultowane, brakuje im autentycznego kontaktu z projektodawcą, który często narzuca im swoje pomysły i rozwiązania. W związku z tym efekty wielu projektów są krótkotrwałe i nie wpływają znacząco na sytuację kobiet i ich otoczenia.

Ktoś za biurkiem napisał coś gotowego i przyjmijcie to, bo nie macie innych możliwości i nie możecie nic z tym zrobić, ale coś dla was robimy, odfajkowane, dziękujemy. Tego bym nie chciała, bo to jest niemiłe (W 7).

Zdaniem A. Koguciuk aktywizacja społeczna i zawodowa wśród kobiet, które wierzą w siłę wspólnoty i rozumieją, czym jest zaufanie społeczne, może przebiegać jako proces stale odwołujący się do ich potrzeb społecznych. Kontakty pozarodzinne, spotkania z innymi kobietami są bardzo ważną sferą, stwarzającą możliwość podzielenia się swoimi troskami i radościami, wymiany doświadczeń, generowania nowych pomysłów.

Potencjał miejsca⁵

Wzajemny związek między życiem człowieka a miejscem, w którym żyje, jest obszarem analiz Dominika Krzywińskiego. W narracjach kobiet znajduje on opisy różnych miejsc jako punkty odniesienia, względem których podejmowana jest ocena „mojego miejsca”. Wartościowanie „mojego miejsca” w różnych wymiarach ukazuje je raczej jako peryferie niż centrum, z różnych powodów miejsce gorsze niż lepsze, miejsce niespełnionych marzeń. Opisy miejsc o wysokim stopniu anomii społecznej pokazują lokalne źródła potencjału trajektoryjnego, wykluczającego kobiety z rynku pracy.

W wymiarze centrum – peryferie pojawiają się opisy „zaścianka”, w którym nie znajduje się szans na pracę, miejsca, z którego się ucieka, wyjeżdża za granicę.

Jest mały rynek pracy w D., pozamykanie są zakłady pracy, które kiedyś funkcjonowały i dawały ludziom pracę. Ludzie teraz wyjeżdżają do pracy daleko, nawet do Trójmiasta, do Warszawy i tam tydzień przesiadują i przyjeżdżają tylko na weekend. Dużo ludzi za granicę wyjeżdża, tak jak w całym kraju (W11).

Wartościowanie miejsc związane jest z przypisywaniem swojemu miejscu niższej wartości w porównaniu z innymi.

Ciężko, bo to jest małe miasteczko, tu ciężko jest. W większym mieście to wiadomo, że jakoś tak inaczej i rotacja większa i tak... A tutaj w tym D. to ciężko jest. Młodzież nie ma roboty, a co mówić ludzi po pięćdziesiątce by przyjmowali (W8).

Gdybym mieszkała w większym mieście, (...) na pewno mogłabym sobie w nim dorobić, bo znalazłabym pracę w jakimś supermarkecie, układanie towaru, czy tak dalej (W7).

Czasami pojawia się porównanie z miejscami „jeszcze gorszymi” lub szukanie wartościowych aspektów swojego miejsca.

Ja myślę, że w naszym miejscu nie jest tak trudno, ludzie mają gorsze miejsca, dużo gorsze do życia. I nie mają żadnej pracy. A co tutaj jest dobre w tym miejscu? Też nic nie jest dobre. Ale są jeszcze gorsze miejsca, nie wiem co jest dobre. Ale tak jak niektórzy opowiadają, tam w jakimś rejonie, że nawet na polu nie ma pracy. A tutaj jednak jest (W5).

⁵ Analiza związków pomiędzy tożsamością i miejscem dokonana przez Dominika Krzywińskiego (*Raport z badań*, 2012, s. 27-32).

D. jest bardzo ładnie położonym miasteczkiem, tutaj kto nie przyjeżdża, to zawiesza oko na tym miasteczku, bo to jest urokliwie położone miasto, wśród wzgórków, pagórków. Więc na pewno położenie, topografia tego miasta jest ciekawa. Może nie jest ciekawe to, że nie leży przy jakiejś głównej drodze i to jest problem (W11).

Pojawiają się opisy swojego miejsca jako miejsca niespełnionych marzeń, albo opisy wyobrażonych miejsc jako tych najbardziej odpowiednich, których nigdy nie udało się doświadczyć.

Ja wychowałam się na gospodarstwie, ja chciałam zawsze iść do miasta, ale to zawsze jest odwrotnie, niż się chce, co się w życiu osiąga, bo moja siostra nigdy nie chciała wyjść ze wsi do miasta, ona mieszka w Tychach, nie? A ja co, nigdy nie chciałam mieszkać na wsi, no to mieszkam na R. (W1).

Ja chciałabym jeszcze coś zobaczyć w życiu, ruszyć w świat (W2).

Z problematyką przestrzeni i miejsca wiąże się kategoria mobilności. W tym wymiarze znacznie częściej opisywane jest poczucie ograniczenia niż możliwości.

Mieszkam tu, bo mieszkam, ale gdyby mi się udało gdzieś wyjechać, to na pewno bym zmieniła to środowisko. Ale się nie da... (W4).

W narracjach pojawia się również opis „własnych miejsc” – miejsc lokalnej działalności. Działania podejmowane lokalnie przez aktywne grupy osób (jako stowarzyszenia lub grupy nieformalne) skupiają się wokół konkretnego miejsca, np. wiejskiej świetlicy lub domu kultury. Z drugiej strony, bardzo podkreślany jest fakt braku własnego miejsca, w którym mogłaby być rozwijana taka aktywność.

Bo my, jeżeli organizujemy, to organizujemy przeważnie w Domu Kultury, bo mamy pana dyrektora, który zawsze nam przyklaskuje i nigdy nie robi problemów, żeby nam pomóc w tym względzie (W7).

Ja mówię, że tylko przeszkodą to jest nasz lokal, żebyśmy lokal mieli. Nie mamy gdzie się pozbierać, to też nie. A jakby był, to nie ma problemu, na pewno byśmy wszystko robiły, starały się, co tylko... Jakieś pierogi, jakieś coś, jakieś sprzedawać. Naprawdę byśmy robiły, co by się dało (W8).

Istotnym aspektem w analizie relacji podmiot – miejsce jest tożsamość miejsca. W odniesieniu do regionu, w którym przeprowadzono badania, tożsamość lokalna jest skomplikowana, co wynika z historii miejsc, które przed drugą wojną światową były mozaiką różnych kultur, ze szczególnym napięciem między tożsamością polską i niemiecką. Losy powojennych migrantów stanowią ważny element w historiach rodzinnych badanych kobiet. Pytanie, które się nasuwa w tym kontekście, dotyczy aktualnej tożsamości regionu – jaka ona jest i jaką ma siłę spajającą lokalne społeczności.

Ten region to jest akurat zgoniony z całej Polski, i co może być regionalnego? No bo to nie jest taki typowy region, tu to są sami przyjezdni, no część takich co została, tu nie ma nic, żeby tu było coś regionalnego, chociaż kilkanaście regionów się zeszło w gromadę. Bo jak na przykład tam Kaszubi, to mają swój region, nie? Tam gdzieś mają też swoje regiony, a tu u nas to jest czysta zbieranina (W1).

Na ile ów brak ciągłości historycznej, wynikający z powojennych migracji, zarówno dobrowolnych, jak i przymusowych, może okazać się istotnym problemem w projektowanych działaniach animacyjnych? Kwestie lokalnej tożsamości wydają się być ważne, a historyczne uwikłania wciąż obecne (*Raport z badań*, 2012, s. . 31).

Według M. Oklińskiej, kobiety pokolenia 50+ na wsi żyją, dopasowując się do wzorców wyniesionych z domów rodzinnych, nie kwestionując ich. Prezentują postawy zależności, zewnętrznosc, słaby kontakt z własnymi potrzebami, nie szukają rozwiązań w sobie, starają się dostosowywać do świata. Postawę wobec życia, która sprawia, że wydaje się ono walką o przetrwanie, przenoszą w dorosłość, doświadczając w szczególny sposób jego trudów, a jednocześnie nie umiając często sięgnąć czy poprosić o pomoc. Nawet jeśli żyją zgodnie ze swoimi preferencjami, dzieje się to nierzadko niejako przypadkiem – polubiły to, co znają. Z takim wyposażeniem z domów rodzinnych i doświadczaniem życiowym brak im czasu dla siebie. Taka postawa nie sprzyja rozwojowi świadomości i realizowaniu swego indywidualnego potencjału. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że z różnych powodów ominął je pewien etap w rozwoju emocjonalnym, który polega na rozpoznaniu siebie jako niezależnej osoby, z określonymi cechami, potrzebami, zasobami, potencjałem i potrzebą jego realizacji. Czyni to z pokolenia badanych kobiet osoby współodpowiedzialne za rzeczywistość, w której żyją, z tym że na tę odpowiedzialność ani nie są gotowe, ani realnie w pełni odpowiedzialne być nie mogą. Jednocześnie potoczne i instytucjonalne dyskursy przypisują im indywidualną odpowiedzialność za rozwój ich drogi edukacyjnej i zawodowej i niepowodzenia w tym obszarze.

M. Oklińska proponuje, by planować projekt aktywizacji społeczno-zawodowej tak, aby dostarczyć uczestniczkom jak najwięcej doświadczeń emocjonalnych, społecznych i zawodowych, różnorodnych okazji do testowania swoich preferencji i poznawania potrzeb, wspierania w rozwijaniu świadomości, że dysponują jakąś pulą wyborów. Program wsparcia i rozwoju powinien zaspokajać różnego rodzaju potrzeby i obawy związane z szeroko rozumianymi kontaktami społecznymi. Warto zawrzeć w nim pomoc, także profesjonalną, w związku z długotrwałym bezrobociem, ale też z problemami życiowymi. Stworzenie możliwości kontaktu i bliskości realizowanych poza domem, realizacji swoich wartości, zainteresowań, autonomii, niezależności finansowej, sukcesu zawodowego, wspólnoty będzie dla uczestniczek źródłem energii do działania. Dotrą do swoich uśpionych zasobów, takich jak upór, konsekwencja, otwartość, kompetencje interpersonalne.

K. Kmita-Zaniewska odnajduje w narracjach kobiet dążenie do realizacji celów osobistych, potrzeby pogłębiania swojej wiedzy oraz zdobywania nowych umiejętności. Zaproponowanie nowej perspektywy w postaci edukacji ekologicznej stworzy możliwość zaspokojenia tych potrzeb.

Znaczenie pracy i aktywnego działania jako istotnego wskaźnika wartości człowieka powoduje, że szczególnie ważnym elementem projektu jest pomoc w znalezieniu płatnego stażu, który będzie szansą na zaspokojenie materialnych i pozamaterialnych potrzeb związanych z pracą, a być może szansą na dalsze zatrudnienie.

Wśród barier rozwoju samodzielności i przedsiębiorczości kobiet na wsi widać również brak dostępu do informacji o zakładaniu własnej firmy i prowadzeniu działalności gospodarczej. Także wewnętrzne bariery środowiskowe, brak solidarności, blokują kobiety próbujące podjąć inicjatywę i znaleźć miejsce na rynku pracy. W podejmowaniu nowych zawodowych wyzwań ważne jest zapewnienie wsparcia edukacyjnego, osobistego i zawodowego w osobie doradcy zawodowego.

Dążenie kobiet do zrzeszania się, uczestniczenia w spotkaniach i podejmowania własnych inicjatyw w projekcie może zostać zrealizowane dzięki stworzeniu możliwości grupowych, wspólnych działań. Według Kmity-Zaniewskiej wysokie aspiracje społeczne oraz ludyczne świadczą o zmianach dokonujących się w mentalności kobiet wiejskich. Kobiety wyrażają pragnienie aktywnego udziału w życiu lokalnej społeczności, bezpośrednio włączają się we wprowadzanie

zmian poprzez działania sprzyjające rozwojowi wspólnotowości. Ten potencjał może wzmocnić w uczestniczkach projektu potraktowanie lokalnej społeczności jako przestrzeni uczenia się oraz zdobycie przez nie umiejętności praktycznej realizacji ich własnych projektów inicjatyw społecznych.

Mała znajomość metod poszukiwania pracy oraz poruszania się po rynku pracy, niewielkie umiejętności czerpania z zasobów lokalnych i korzystania ze wsparcia jednostek samorządu i lokalnych organizacji wymagają współpracy pomiędzy aktorami środowiska lokalnego – instytucjami, pracodawcami, organizacjami i grupami samopomocowymi. Ważnym celem jest również zmiana stereotypowego postrzegania grupy społecznej kobiet 50+ przez pracodawców.

Wszelkie formy wsparcia indywidualnego i środowiskowego muszą być oparte o bardzo dokładne zbadanie potrzeb kobiet oraz tego, co jest niezbędne dla ich rozwoju oraz rozwoju środowiska lokalnego. Wsparcie szkoleniowe powinno zawierać komponent doskonalenia umiejętności interpersonalnych oraz kooperacji z innymi. Ponadto wsparcie w zakresie zawodowym powinno uwzględniać autentyczne talenty i pasje kobiet (*Raport z badań*, 2012, s. 49-50).

Zdaniem D. Krzywińskiego warunkiem rozwoju lokalnych oddolnych inicjatyw społecznych jest miejsce, w którym będą się one dokonywały, które może generować kolejne działania lub intensyfikować dotychczasowe. Z punktu widzenia kwestii bezrobocia i planowanych działań aktywizujących ważne jest zlokalizowanie potencjalnych centrów aktywności lokalnej. Historycznie uwarunkowana tożsamość lokalna może stanowić punkt wyjścia do tworzenia nowej tożsamości, wokół której nastąpiłaby reintegracja środowisk lokalnych, które na skutek transformacji ustrojowej i zmian społeczno-gospodarczych w znacznym stopniu uległy anomii społecznej. Konieczne jest uwzględnienie problemu mobilności zarówno jako bariery dla dalszego rozwoju zawodowego bezrobotnych kobiet, jak i szansy na zmianę ich sytuacji życiowej. Praca edukacyjna może tu przynieść rezultaty w postaci aktywizacji, stanowiącej cel projektu.

Na bazie zidentyfikowanych w narracjach kobiet centralnych tematów stworzony został program zmiany dla grupy pozostających bez pracy kobiet z terenów wiejskich w wieku ponad 50 lat. Analiza narracji ujawniła źródła nierówności w dostępie do dóbr i usług, ograniczenia oraz determinanty, których badane osoby są nieświadome lub świadome częściowo, albo docierają do tej świadomości w procesach interpretacji i reinterpretacji swojego życiowego doświadczenia. Powtórzenie procesu refleksji w trakcie trwania projektu jest kluczowym mechanizmem zmiany. Opowiadając w grupie o swoich życiowych doświadczeniach, kobiety będą wytwarzały wiedzę, która do tego momentu umiejscowiona była w ich sferze prywatnej. Refleksja nad własną biografią, a właściwie procesami jej konstytuowania, będzie początkiem procesu pogłębiania samoświadomości i nowego rozumienia otaczającej rzeczywistości (Boryczko, 2012).

Kolejny rozdział opisuje planowany proces zmiany.

2. Wymiary zmiany w projekcie *Akademia EKO-logicznego Rozwoju*

Jeżeli ktoś jest długo bez zatrudnienia, to popada w jakieś tam dołki, depresje, jakkolwiek tego nie nazwać, to się psychicznie człowiek zapada i kiedy jest w takim niekomfortowym psychicznym stanie, to wówczas trudno mu samemu wydzwignąć się z tego. On potrzebuje pomocy, czasem psychologa, czasem dobrej rady koleżanki i sobie tak myślę, że gdyby były takie warsztaty (...) to by pomogło i kobiety nie narzekałyby w tym swoim pesymizmie, tylko by się zastanowiły, co ode mnie

zależy, a czy ja coś mogę wkoło siebie zmienić, bo może mogę, może nie wiem jak, a może mi się nie chce. A może ktoś mnie musi kopnąć? I takich warsztatów mi właśnie brakuje (W11).

Projekt *Akademia EKO-logicznego Rozwoju* wpisuje się w działania nastawione na przywrócenie zdolności do zatrudnienia kobiet w wieku 50+ na wsi, w paradygmacie rozwiązywania problemów społecznych opartym na obywatelskiej polityce społecznej i społecznej przedsiębiorczości. Autorzy projektu szukali inspiracji teoretycznych i metodologicznych w różnych obszarach myśli społecznej i pedagogicznej (Romanow, 2012, s. 6):

- Koncepcja zrównoważonego rozwoju, odwołującego się do potrzeb grup wykluczonych, w której determinujące znaczenie mają środowiskowe (ekologiczne) realia życia człowieka.
- Pedagogika miejsca, która zwracając uwagę na relację człowiek-miejsce, podkreśla różnicę pomiędzy formowaniem człowieka a pozwalaniem mu na stawanie się sobą, dzięki miejscu, w którym człowiek ma możliwość wejścia do gry znaczących (Mendel, 2006).
- Andragogika oparta na idei całościowego uczenia się jako refleksyjnego podtrzymywania życiowego projektu (Alheit, 2009; Dominicé, 2006; Giddens, 2010), respektująca specyficzne potrzeby uczących się dorosłych (Demetrio, 2006).
- Koncepcja edukacji w działaniu, według której społeczne uczenie się przebiega w obrębie czterech wymiarów: działania, refleksji, komunikacji i kooperacji.
- Edukacja środowiskowa, która przesuwając akcent w uczeniu się w lokalnej społeczności ze strefy instytucjonalnej na pozainstytucjonalną, z formalnego wymiaru uczenia się na nieformalny, a także z indywidualnego i psychologicznego, na społeczny, kontekstowy, kulturowy (Theiss, 2011).

Krótki opis projektu

Proponowany model (...) opiera się na kreowaniu aktywnej postawy kobiet, w kontekście rozwoju osobistego i zawodowego, za pośrednictwem miejsca – środowiska lokalnego, z jego wszystkimi elementami (uwarunkowaniami przyrodniczymi, historią, kapitałem ludzkim, zasobami instytucjonalnymi). Miejsce traktowane jest jako inspiracja do rozwoju, ze świadomością zarówno potencjału, jak i wszelkich ograniczeń wynikających ze specyfiki społeczności, lokalizacji miejscowości, determinant historycznych oraz relacji między mieszkańcami. Środowiskiem inspirującym do zmiany i pracy nad sobą jest także grupa kobiet oraz społeczność w miejscu pracy. (...) Dzięki wielu zadaniom realizowanym podczas szkolenia, a także w trakcie stażu, uczestniczka nabywa szereg kompetencji istotnych w pracy społecznej i zawodowej. (...) W zaproponowanym modelu edukacji nie skupiano się na nauce konkretnego zawodu, a raczej na projektowaniu tranzycji zawodowych (Drabik-Podgórna, 2010) i umiejętności korzystania z dotychczasowych doświadczeń (Strategia Wdrażania, 2013).

Projekt jest złożony z trzech komponentów, pozostających we wzajemnej zależności:

Środowiskowy Model Aktywizacji Społeczno-Zawodowej Kobiet 50+ to propozycja edukacji poprzez działanie – w trakcie szkoleń, podczas wdrażania projektów społecznych oraz w rzeczywistym miejscu pracy. Jego konstrukcja zakłada oddziaływanie w wymiarze indywidualnym poprzez prowadzenie interwencji w społeczności lokalnej i jej aktywizacji, przy potraktowaniu tej społeczności jako przestrzeni dla procesu uczenia się i rozwoju, gdzie uczestniczki stają się pełnoprawnymi obywatelkami uczące się społeczności.

Broker zawodowy to pośrednik pomiędzy uczestniczką a rynkiem pracy, rynkiem edukacyjnym oraz społecznością lokalną. Broker zawodowy łączy funkcje doradcy zawodowego, animatora

społecznego oraz asystenta. Z jednej strony pomaga w zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy na temat posiadanych predyspozycji zawodowych, zainteresowań, umiejętności, możliwości kształcenia, a z drugiej towarzyszy we włączaniu się w rozwój swojej społeczności oraz w rynek pracy.

Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej to forum wymiany doświadczeń, którego głównym obszarem interwencji jest organizowanie współpracy pomiędzy podmiotami rynku pracy. Współpraca ta jest rozumiana bardzo szeroko, jako wspólna analiza i refleksja nad lokalnymi uwarunkowaniami zrównoważonego rozwoju i jego związków z instrumentami rynku pracy. Planuje się, że w wyniku pracy LASZ zostaną podjęte konkretne decyzje, dotyczące generowania wspólnych działań instytucji i organizacji rynku pracy.

Projektowana zmiana społeczna

Współczesna rzeczywistość, nawet w małej wsi, w której pozornie niewiele się dzieje, jest nieodkreślona, będąc „pulsującą mozaiką” czy „puzzlami”, jest dynamiczna, globalna. W takich warunkach niezwykle ważne jest przygotowanie kobiet do wielu zmian, jakie pojawią się w ich życiu po podjęciu aktywności. Zmiany zastaną zarówno w miejscu pracy, jak i w dotychczasowym rytmie dnia, w organizacji życia rodzinnego (Romanow, 2012, s. 6).

Koncepcja projektu zmiany jest zakorzeniona w paradygmacie animacji społecznej, rozumianej jako proces inicjujący realną zmianę rzeczywistości, w której zaangażowane kobiety żyją. Zmiana ta ma się rozgrywać na trzech poziomach:

- Poziom indywidualny polega na reinterpretacji własnych doświadczeń życiowych w celu wyzwolenia nadziei na zmianę, wiary we własne siły oraz kreatywności.
- Poziom relacji społecznych, wykorzystujący dynamikę procesu grupowego, przybliża mechanizmy funkcjonowania świata społecznego, stwarza warunki do zdobywania umiejętności życia społecznego, ucząc solidarności i współpracy. Zmierza w konsekwencji do doboru wsparcia odpowiadającego osobistym potrzebom rozwojowym poszczególnych osób i społeczności.
- Poziom instytucjonalny, skupiony na wzroście funkcjonalności instytucji, uelastycznieniu struktur i kreacji ich nowych zadań oraz budowaniu współpracy międzyinstytucjonalnej, aby prowadziła do wyzwolenia i wykorzystania lokalnych zasobów (Romanow, 2012).

Pierwszym etapem zaplanowanego procesu zmiany, spełniającym funkcję diagnozy, ma być empatyczna wymiana prywatnych opowieści poprzez rozmowy, ustrukturowane doświadczenia, pisemne autobiografie. Ma ona prowadzić do nowych sposobów rozumienia świata kobiet, rozpoznania warunków i ograniczeń ich rozwoju, w trakcie edukacji i życiowych losów rodzinnych i zawodowych.

Dzięki pogłębieniu samoświadomości, przy wykorzystaniu różnych sposobów konstruowania i rekonstruowania biografii (Wojtasik, 2003), uczestniczki będą miały możliwość budowania wielu potencjalnych scenariuszy swojego rozwoju. W założeniach twórców projektu może to dać im siłę, dzięki której staną wobec nowych wyzwań, będą chciały w nich uczestniczyć lub same będą je tworzyć.

Rola trenera na tym etapie polegać ma na funkcji konstruktywistycznego doradcy, zainteresowanego zmianą rzeczywistości społecznej, a nie eksperta narzucającego swoją wizję świata. Ma on prowadzić wielostronny dialog zogniskowany wokół kluczowych tematów, służący odkrywaniu wspólnych uwarunkowań życiowych historii, identyfikacji źródeł wykluczającego potencja-

tu gromadzącego się w trakcie życia oraz zrozumieniu relacji dominacji, którym osoby podlegały w układach rodzinnych i środowiskowych.

Ważnym aspektem zmiany jest jej wspólnotowy kontekst. Wykorzystanie dynamiki grupy kobiet do budzenia świadomości, w połączeniu z poczuciem wspólnoty losu i grupowej solidarności, prowadzi do identyfikacji szerszych procesów społecznych, które determinowały ich życiowe wybory, albowiem każda historia indywidualna jest jakimś wariantem kulturowych wzorów, jakie udostępnia społeczeństwo (Alheit, 2006). Zmiany w rozumieniu świata, w którym żyją, wynegocjowana wspólnie nowa wiedza na temat własnego rozwoju, świadomość wpływu szerszych procesów lokalnych i globalnych na ich indywidualną i grupową tożsamość, ma potencjał wyzwalający do podejmowania działań na rzecz realnej zmiany własnej sytuacji oraz najbliższej rzeczywistości społecznej.

Kolejnym etapem procesu zmiany, stanowiącym przejście od nowego rozumienia do działania, jest zaplanowanie i przeprowadzenie działania społecznego, na bazie zidentyfikowanych punktów napięć w lokalnych społecznościach. Projekty zmiany społecznej spełniają funkcję alternatywnych wizji organizacji pewnego fragmentu własnej rzeczywistości. Wynikają z rozpoznania relacji władzy, nowej definicji własnej pozycji i możliwości wywarcia realnego wpływu na kształt życia lokalnej społeczności. Przygotowywanie i realizacja własnych projektów, od etapu diagnozy potrzeb, poprzez wyznaczenie celów, stworzenie planu działania, z uwzględnieniem rozwoju potrzebnych umiejętności, po ich realizację, jest częścią procesu szkoleniowego.

Upodmiotowienie uczestniczek wyraża się w respektowaniu ich odpowiedzialności za planowanie korzystnej zmiany własnej sytuacji życiowej i zawodowej, w przebiegu całego procesu szkoleniowego. Także podjęcie stażu zawodowego na bazie rozpoznanych potrzeb i predyspozycji, połączone z realizacją autorskiego projektu, ma stworzyć szansę na podmiotowe zaistnienie w miejscu pracy.

Deficyt wsparcia w przebiegu życia kobiet na wsi (Koguciuk, 2012) wyznacza, jako warunek skuteczności zmiany, konieczność wzmocnienia każdej uczestniczki poprzez dostarczenie zindywidualizowanego wsparcia. Koordynatorem wsparcia jest broker zawodowy, który pomaga w poruszaniu się po rynku pracy. Odkrywanie własnego potencjału dokonuje się w dialogu z brokerem, w trakcie rozmów doradczych, przy pomocy narzędzi wyzwalających kreatywność, wykonywania zadań i testów oraz inwentaryzacji zasobów. Pomoc we włączaniu się w życie społeczne ma miejsce w procesie przygotowania, realizacji i ewaluacji projektów. Broker ma zapewnić współdziałanie wszystkich zaangażowanych systemów wsparcia w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych, zdrowotnych, materialnych i edukacyjnych osób i rodzin. Zapewnienie partycypacji rozumiane jest jako dążenie do zmiany zgodnie z ich potrzebami.

Na poziomie instytucjonalnym, w tle działań skierowanych do uczestniczek, ma odbywać się społeczna dyskusja w konwencji Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej, z udziałem instytucji rynku pracy, przedsiębiorców, instytucji publicznych i organizacji społecznych. Zdaniem Bohdana Skrzypczaka, w celu znalezienia skutecznych innowacyjnych rozwiązań problemów społecznych, musi zająć zmiana nie tylko po stronie tych, których te problemy dotyczą, ale także po stronie tych, którzy pomagają im te problemy rozwiązywać. „LASZ jest przede wszystkim próbą inspirowania zmiany postaw po stronie tych drugich. Inspirowania poprzez dialog, wzajemne poszukiwanie wspólnych wartości, wspólnotowe stawianie celów i konsensus co do metod, którymi się je osiąga” (Skrzypczak, 2012, s. 3).

Mechanizmem wspomagającym zmianę ma być innowacyjność zaproponowanych rozwiązań, w stosunku do dotychczas realizowanych form wsparcia osób długotrwale bezrobotnych, wyrażająca się w:

- potraktowaniu społeczności lokalnej jako przestrzeni uczenia się, w cyklu szkoleniowym i działaniach praktycznych;
- włączeniu ekologicznych treści w tematykę szkoleń oraz jako zagadnienia przekrojowego we wdrażanych projektach społecznych;
- zastosowaniu nowatorskich metod, np. realizacja projektów społecznych;
- potraktowaniu stażu jako formy edukacji poprzez realizację inicjatyw w miejscach stażu;
- indywidualizacji wsparcia w trakcie procesu szkoleniowego i rozwoju zawodowego poprzez wprowadzenie roli brokera zawodowego;
- synergii zastosowanych metod i narzędzi, obejmujących różne wymiary zmiany.

Następny rozdział poświęcony będzie opisowi rzeczywistych zmian i próbie identyfikacji mechanizmów tych zmian.

3. Praca z trajektorią – transformacje narracji indywidualnych i zbiorowych

Chciałabym, żeby ta nasza rozmowa, którą dzisiaj przeprowadzamy, przyniosła jakiś efekt, żeby wyszło coś z tego konkretnego. Nie narzucanie nam, tylko to, co my chciałabyśmy zrobić, bo do tej pory właśnie tak szeroko krzyczane i mówione 50+, aktywowanie takich kobiet było z góry narzucone. Czy jakieś szkolenia, kursy i tak dalej, to było od razu z góry ustalone, coś takiego, co nie miało szansy na to, żeby któraś z nas mogła otworzyć swoją działalność. Chciałabym, żeby poważnie nas potraktowano wreszcie i nasze możliwości, żeby coś się zaczęło dziać, żeby było fajnie (W7).

Poniższy opis zmian powstał na podstawie obserwacji prowadzonych w trakcie trwania projektu oraz w wyniku analizy materiałów wytworzonych i zarejestrowanych na wszystkich jego etapach, w postaci: wypowiedzi ustnych i pisemnych (wywiady indywidualne, ustrukturuwane i spontaniczne wypowiedzi, autobiografie, inne teksty), materiałów audiowizualnych (zapisy wywiadów grupowych i sesji ewaluacyjnych), dokumentów stażowych i projektowych (dokumentacja projektów społecznych, ankiety).

Udział w Akademii EKO-logicznego Rozwoju był dla uczestniczek próbą poradzenia sobie z trajektorią wykluczenia, podjętą prawdopodobnie kolejny raz w ich życiu, jednak teraz w zorganizowany sposób, przy wielostronnym wsparciu instytucjonalnym. Aktywność podjęta w ramach projektu obejmowała dwa ostatnie etapy sekwencyjnej organizacji procesu trajektorii: próby teoretycznego przepracowania oraz praktyczną pracę nad trajektorią (Schütze, 1997).

Używając kategorii z koncepcji Schützego, można stwierdzić, że projekt stworzył przestrzeń na uruchomienie procesów, istotnych z punktu widzenia osoby doświadczającej trajektoryjnej dynamiki wykluczenia, na dwóch poziomach. Wielostronna i wielokrotna analiza narracji umożliwiła nowe teoretyczne przepracowanie i „wyjaśnienie uwarunkowań procesów cierpienia, ich oceny moralnej i analizy ich oddziaływania na dotychczasowy, teraźniejszy i przyszły sposób życia” (Schütze, 1997, s. 27). Z kolei nowa definicja sytuacji życiowej umożliwiła podjęcie praktycznych prób opracowania trajektorii i uzyskania nad nią kontroli lub uwolnienia się z jej więzów. Relacje z przekraczania trajektoryjnego potencjału dotychczasowych doświadczeń życiowych występowały w trzech przenikających się wzajemnie przestrzeniach, w jakich konstruowane były

narracje: przestrzeni indywidualnej tożsamości, przestrzeni grupy, w której przebiegała większość doświadczeń edukacyjnych oraz przestrzeni społeczności lokalnej.

Podjęcie systematycznej eliminacji potencjału trajektoryjnego możliwe było dzięki transformacji indywidualnych i zbiorowych narracji. Do opisu procesu zmian zastosowano zaczerpniętą z koncepcji Margaret Ledwith (2010) matrycę koncentrycznie rozwijających się wymiarów: od zmiany indywidualnej, poprzez grupową i społecznościową, po wymiar strukturalny oraz szerszą analizę społeczną.

Zmiana indywidualna

Wyjściowo uczestniczki wykazywały bardzo niskie poczucie własnej wartości oraz brak wiary w możliwość znalezienia pracy, wynikające z wielu negatywnych doświadczeń. Ujawniały niskie kompetencje komunikacyjne oraz ogólny brak nadziei na możliwość pozytywnej zmiany w życiu. W ciągu pół roku miały szereg okazji do opowiadania, wzajemnego słuchania i omawiania swoich życiowych doświadczeń w różnych kontekstach: zrównoważonego rozwoju, uczenia się z życia, rozpoznawania, badania i opisu potrzeb swojej miejscowości i jej mieszkańców oraz własnej w nich roli. Możliwość spotkania i rozmowy nasiliła biograficzną potrzebę narracji (Kaźmierska 1996, s. 86). W trakcie wzajemnego słuchania wyłoniła się, istotna dla procesu zmiany, diagnoza oparta na grupowej analizie i krytycznej refleksji na temat uwarunkowań indywidualnych historii.

Uczestniczki mówią o znaczącej zmianie w obrębie własnej tożsamości. Reinterpretacja biograficznych narracji pozwoliła na przekroczenia błędnego koła determinacji. Porównania z innymi odbarczyły od indywidualnej odpowiedzialności za to, co dotychczas uznawały za swoje niepowodzenia w pracy. Wymiana niespełnionych marzeń prowadziła do zrozumienia mechanizmów spychających je na margines i odnalezienia zasobów w celu dokonania znaczących zmian. Wiele z nich dokonało radykalnej zmiany orientacji życiowej, z koncentracji na problemach i fakcie pozostawania bez pracy na postawę proaktywną, połączoną z poczuciem sprawstwa i nadzieją na odzyskanie większego wpływu na własne życie.

Zmieniłam siebie i myślenie o sobie o 180 stopni. Jestem pełna nadziei i z perspektywą myślę o dalszej pracy nad sobą. Pokonałam dużo niepewności, które miałam w przeszłości.

Kobiety opisują wzrost zadowolenia z życia jako kategorię ogólną, na którą składają się różne aspekty stanowiące o dobrostanie i jakości życia, przede wszystkim dotyczące pracy w jej wymiarze materialnym i pozamaterialnym: poczucie bezpieczeństwa, poczucie spełnienia, satysfakcja ze stawienia czoła nowym doświadczeniom i wyzwaniom.

Jestem szczęśliwa na co dzień, bo mam pracę przedłużoną i mogę żyć spokojnie, bez stresów.

Spełniłam się w pracy jako asystentka niepełnosprawnych. Myślę rozwijać się dalej niosąc osobom niepełnosprawnym radość i zrozumienie.

Nie mam pracy ani prawa do zasiłku. Poprawiłam umiejętność posługiwania się komputerem. Chodzę na zajęcia z haftu.

Analiza wypowiedzi uczestniczek na temat ich rozwoju osobistego pozwoliła wyodrębnić różne wymiary zmiany w obrazie własnej osoby: otwartość, pewność siebie, wiara w swoje możliwości.

Zrobiłam się bardziej otwarta, zaczęłam dostrzegać problemy innych ludzi.

Otwarcie do ludzi. Chęć do pracy i życia. Dbanie o wygląd.

Jestem bardziej pewna siebie, pewna swoich wartości, bardziej otwarta do ludzi.

Uwierzyłam w siebie i swoje możliwości.

Czuję się mocniejsza i odważniejsza.

Zmiany zaszły w relacjach rodzinnych. Początkowo członkowie rodzin wykazywali jawny lub ukryty brak akceptacji dla udziału żon i matek w projekcie, niedowierzając lub powątpiewając w jego sensowność. Na koniec większość kobiet ocenia, że w ich rodzinach zaszły zmiany na lepsze: doświadczyły wsparcia ze strony bliskich, zmieniła się ich pozycja w rodzinie, zostały docenione i dowartościowane.

Szok w rodzinie, że wiem sama podejmować decyzje i mieć swoje zdanie.

Akceptacja tego, co robię, dopingowanie, że podjęłam słuszną decyzję myśląc o sobie i swoich potrzebach.

Rodzina jest zadowolona i jeszcze mnie motywują i chwala, że jestem w końcu spełniona w życiu.

Większość obowiązków przejął mąż. Każę mi wziąć łóżko polowe i spać w świetlicy.

Zmiana grupowa

Grupa była nie tylko środowiskiem uczenia się, ale spełniła rolę grupy wsparcia i samopomocy. W grupie kobiet z podobnymi problemami uczestniczki poczuły się bezpiecznie. Stanowiła ona często pierwsze od wielu lat miejsce, gdzie zaistniały poza rodziną. Stała się dla nich źródłem inspiracji i możliwości uczenia się od siebie. Poprzez identyfikację z innymi przełamały poczucie osamotnienia. Wzajemnie motywowały się i dodawały sobie odwagi.

Już nie znamy słowa „niemożliwe”. Niemożliwe stało się możliwe.

Dostaliśmy „kopa” w dobrym tego słowa znaczeniu.

Grupa dała też szansę kompensowania utraconych po drodze możliwości, a także odreagowania, odpoczynku i zabawy. Przykład innych osób, które rozwiązywały swoje problemy, pomagał znaleźć własne drogi. Często doświadczyły realnego wsparcia i pomocy w konkretnych życiowych sprawach, nawiązały przyjaźnie. Znajomości z grupy przeniosły się do życia i są kontynuowane:

Spotykamy się spontanicznie, zapraszamy się wzajemnie na imprezy lokalne, wspólnie przeżywamy sytuacje zawodowe i udzielamy sobie wsparcia. Nie spoczniemy na laurach.

Półroczny cykl spotkań szkoleniowych, z częstotliwością jednego dwudniowego wyjazdowego spotkania w miesiącu, okazał się czasem niezbędnym, aby wszystkie wymienione wyżej czynniki działające w grupie mogły zadziałać. Czynnikiem czasu w tym przypadku znacznie podniósł walor skuteczności i użyteczności proponowanego modelu, a także wzmocnił trwałość efektów.

Sposoby prezentacji biografii przez uczestniczki grupy pozwalają zidentyfikować społeczne funkcje ich narracji – zjawisko opisane przez G. Rosenthal, polegające na tym, że tworzeniu narracji towarzyszy zwykle konstruowanie sposobów ich rozumienia, na użytek innych (Kaźmierska, 1996, s. 86). Początkowo narracje kobiet zdawały się być skierowane przede wszystkim do siebie nawzajem, w poczuciu łączącej je wspólnoty losu. Z biegiem rozwoju grupy to, co dotychczas było prywatne, nabrało wymiaru społecznego, wspólnotowego. Poszerzał się krąg społecznych adresatów, wobec których definiowano i rozpoznawano źródła niespełnienia i wykluczenia. Wreszcie czytelny był wspólny apel o urzeczywistnienie tego, co P. Alheit nazywa *unlived life*, czyli przeczuwanych intuicyjnie, niezrealizowanych zasobów biograficznych. Pojawiły się konkretne roszczenia i na nowo zdefiniowane obszary odzyskanej odpowiedzialności, które przetworzone zostały w rzeczywiste inicjatywy społeczne, czyli skierowane do członków własnej społeczności propozycje nowych narracji grupowych.

Zmiana w społeczności

Realne przemiany w świadomości i praktyce życia lokalnych społeczności wynikły z lepszego rozumienia przez uczestniczki miejsc, w których żyją i pracują, które współtworzą. Zaplanowane przez nie działania kwestionowały często dotychczasowe relacje władzy pomiędzy obywatelami i instytucjami, utrwalone postawy, proponowały inne spojrzenie na możliwości działania na rzecz zmiany we własnym interesie:

1. Cieszynowo – starania o zorganizowanie Koła Gospodyń Wiejskich,
2. Koniecwałd – zbudowanie wiaty na przystanku autobusowym,
3. Nebrowo Wielkie – zadbanie o przystanek autobusowy,
4. Baldram – organizacja festynu ekologicznego,
5. Ryjewo – likwidacja niepotrzebnego płotu, zasadzenie tui,
6. Gardeja – zorganizowanie zajęć hafciarskich,
7. Sadlinki – segregacja śmieci w przedszkolu,
8. Prabuty – zorganizowanie wymienialni książek,
9. Kleczewo – aktywizacja Koła Gospodyń Wiejskich, zadbanie o ogródki,
10. Kwidzyn – segregacja słoików i kartonów, zajęcia ekologiczne w przedszkolu,
11. Sypanica – integracja wsi, zabawa karnawałowa, zebrania w świetlicy, Dzień Dziecka,
12. Biała Góra – Dzień Dziecka – zorganizowanie zawodów, ogniska i nagród,
13. Ramoty – posadzenie drzew, zorganizowanie grilla,
14. Otłowiec – przygarnięcie psa,
15. Dziergoń – zbiórka nakrętek na wózek inwalidzki,
16. Stary Targ – integracja sąsiadów, wycieczki,
17. Ryjewo – spacer z kijami dla zespołu przedszkola,
18. Czernin – segregacja odpadów, tworzenie z surowców wtórnych – ekologia w sztuce, zawody sportowe z osobami niepełnosprawnymi,
19. Mikołajki, Krasna Łąka, Cieszynowo – zorganizowanie imprezy dla dzieci, twórcze formy zabawy,
20. Dziergoń – stoisko na festynie – promocja swojskiej zdrowej żywności,
21. Sztum – akcja „uśmiech w zakładzie pracy”.

Przykładem wieloetapowego, systematycznego działania jest projekt zrealizowany we wsi K., gdzie nie było placu zabaw:

Dwie uczestniczki zrealizowały badanie społeczne potrzeb mieszkańców, pukając od drzwi do drzwi. Z ich wynikami udały się do burmistrza, który przeanalizował możliwości zbudowania placu zabaw i odpowiedział, że gmina chętnie by się włączyła i znalazłaby środki, ale nie ma działki – problem tej wsi polega na tym, że gmina nie ma żadnych wolnych działek, poza pasami drogowymi. Wydawało się, że na tym się skończy, ale panie nie dały za wygraną i sprawdziły do kogo należy pusty plac w środku wsi – okazało się, że to jest własność prywatna jakiegoś rolnika. Dotarły do rolnika i dowiedziały się, że jemu ten plac nie za bardzo jest potrzebny, ale jak to taka inicjatywa, to on chętnie udzieli pozwolenia, żeby na jego placu to stało. Na to gmina się nie zgadza, bo nie może na prywatnej działce robić inwestycji. Wtedy te panie doprowadziły do tego, że człowiek przekazał działkę gminie na wieczyste użytkowanie i dzisiaj stoi tam plac zabaw. Burmistrz dokończył sprawę, instalując urządzenia. Duży wkład w inwestycję miała brokerka wspierająca uczestniczki. Mieszkań-

cy włączyli się w budowę w czynie społecznym. Zebrali pieniądze, każdy dał ile mógł, chcą jeszcze lepiej zagospodarować ten teren (Wywiad fokusowy z realizatorami).

Lista inicjatyw społecznych, zrealizowanych w ramach projektu, ilustruje skalę rzeczywistych zmian, które zostały wprowadzone w ponad dwudziestu lokalnych środowiskach. Opisane działania doprowadziły do zmiany pozycji kobiet w społeczności.

Jesteśmy na scenie w naszych środowiskach, widzą nas. Jesteśmy reklamą i inspiracją dla innych.

Przekonały się, że potrafią wyjść do ludzi. Odkryły, że posiadają dar przekonywania i zbliżania ludzi do siebie, że mogą się podzielić z innymi, pomóc w rozwiązywaniu problemów.

Moje najbliższe otoczenie, czyli sąsiedzi zaczęli dostrzegać problemy innych, dbać o wspólne otoczenie.

Rozruszałam ludzi w wiosce. Zorganizowałam zabawę karnawałową, pogodziłam wiele osób. Jestem dalej aktywna i z tego dumna.

Jestem ważną osobą w otoczeniu, w którym ja jak i inni czujemy się swobodnie i bez krępacji. Poznałam wielu ciekawych ludzi o różnych poglądach.

Uczestniczki relacjonują różne reakcje swojego otoczenia, od początkowego niedowierzania, że w tym wieku można jeszcze coś zmienić, poprzez zainteresowanie, zdziwienie i podziw dla ich możliwości, po sąsiedzką zazdrość: *Sąsiedzi mi zazdroszczą, że jestem aktywna.*

Włączenie perspektywy ekologicznej, zasad zrównoważonego rozwoju, w tym zdrowego stylu życia, było na przestrzeni całego cyklu szkoleń i stażu źródłem satysfakcji z realnego podnoszenia kompetencji życiowych, w tym lepszego zrozumienia uwarunkowań środowiskowych i globalnych.

Teraz czuję nawet taką dumę, że wiem, co to jest ekologia, to nie jest teraz czarna dziura, tylko wiem, że ekologia to dbanie o własne zdrowie, że ekologia to jest też to, co mam na talerzu.

Poczułam, że nawet na tej małej wsi jak mieszkamy, że jesteśmy częścią świata, to wszystko jest tak połączone, że żyjemy w globalnej wiosce.

Dostrzeżenie korelacji pomiędzy stylem życia ludzi a stanem środowiska stało się inspiracją do uruchomienia inicjatyw społecznych: zajęć edukacyjnych dla dzieci, dyskusji o zdrowym odżywianiu w kręgach kobiecych na wsi, warsztatów kulinarnych, akcji podnoszących estetykę miejscowości poprzez sadzenie roślin, działań na rzecz segregacji odpadów.

Zmiana instytucjonalna

W porównaniu z tradycyjnym podejściem do aktywizacji społeczno-zawodowej, podejście zastosowane w projekcie zawierało istotne zmiany, zarówno w stosunku do grupy beneficjentów, jak i sposobie definiowania problemu oraz zastosowanych metodach.

Tradycyjne podejście do zatrudnienia osób długotrwale bezrobotnych koncentruje się na wyposażeńiu ich w kwalifikacje zawodowe. Akademia EKO-logicznego Rozwoju wzbogaca tradycyjne podejście o element „wzmocnienia przy wejściu na rynek pracy”, czyli zadziałania na istotny moment wykluczający kobiety po 50. roku życia z rynku pracy – komponent psychologiczny, grupowy i społecznościowy. Uwzględnia efekty uczenia się z życia (poza formalnym wykształceniem) poprzez identyfikację i dowartościowanie kompetencji nabytych w trakcie życia, w tym mocnych stron cennych dla pracodawców: pracowitości, sumienności, odpowiedzialności.

W dotychczas stosowanym podejściu aktywizacji zawodowej oferuje się wybór spośród proponowanej puli możliwości szkolenia i zatrudnienia. Projekt zapewnił zindywidualizowanie

ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Indywidualizacja polegała na zastosowaniu narzędzi rozpoznania potrzeb, zainteresowań, możliwości i ograniczeń. Poszukiwanie stażu pod kątem preferencji, kompetencji, a także aspiracji zapewnia podjęcie satysfakcjonującej pracy i zwiększa szansę utrzymania jej.

W tradycyjnym podejściu bazuje się na motywacji zewnętrznej, związanej z możliwością udziału w płatnym stażu. W projekcie *Akademia EKO-logicznego Rozwoju* zadbano o zbudowanie zarówno motywacji zewnętrznej, jak i wewnętrznej. Motywacja bazowała na potrzebach bytowych i poczuciu bezpieczeństwa, ale opierała się również na możliwości realizacji wyższych potrzeb: kontaktów społecznych, akceptacji, uznania i sukcesu oraz rozwoju i samorealizacji.

Kolejnym innowacyjnym aspektem było osadzenie działań zogniskowanych wobec indywidualnych osób w ich naturalnym otoczeniu, co znacznie podnosi efektywność oddziaływań poprzez społeczne wzmocnienie.

Zmiany w narracjach profesjonalnych i instytucjonalnych pod wpływem udziału w projekcie widoczne są w wypowiedziach zaangażowanych w projekt członków instytucji i organizacji rynku pracy. Trenerzy i brokerzy zawodowi doceniają *kompetentne i odpowiedzialne podejście do procesu zmiany społecznej oraz poszanowanie podmiotowości uczestniczek poprzez dostosowanie wsparcia do potrzeb poszczególnych osób*. Podkreślają znaczenie *osadzenia uczestnictwa w projekcie w realiach życia, dające możliwość czerpania z zasobów posiadanych przez uczestniczki i ich środowiska*. Oceniają *pracę na trzech poziomach: indywidualnym, grupowym i środowiskowym jako znacznie zwiększającą skuteczność oddziaływania*. Mówią o zmianie spojrzenia na proces aktywizacji zawodowej poprzez *wprowadzenie „ścieżki edukacyjno-rozwojowej” w miejsce wyposażania osób w konkretne umiejętności zawodowe i pozostawienie ich z tym*. Zmienili myślenie o stażu zawodowym, potraktowanym jako *edukacja w miejscu pracy i przestrzeń aktywności stażystki*. Doceniają *połączenie aktywizacji zawodowej i społecznej poprzez projekty stażowe i środowiskowe, które prowadzą do wzmocnienia oraz zmiany roli społecznej*.

Udział w projekcie doprowadził do znaczących redefinicji ról i zadań profesjonalistów, wspierających osoby długotrwale bezrobotne w ich powrocie na rynek pracy.

Na forum lokalnym Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej było przestrzenią wprowadzania zmian, poprzez modyfikację postaw przedstawicieli instytucji pomocowych. Formuła laboratorium społecznego okazała się skuteczna w tworzeniu nowych narracji instytucjonalnych. Powtórzenie logiki i metodologii pracy zastosowanej w stosunku do uczestniczek projektu wyznaczało następujący porządek interwencji:

- Etap wymiany kluczowych narracji – analiza lokalnych doświadczeń organizowania rynku pracy oraz refleksja nad najnowszymi trendami w obszarach polityk publicznych;
- Etap tworzenia kontrnarracji – projektowanie nowych podejść;
- Etap działania – tworzenie nowych rozwiązań dla lokalnego rynku pracy.

Także w tym obszarze zmiana została wsparta wprowadzeniem coacha, który współpracował z instytucjami i organizacjami nad możliwościami wdrożenia rekomendacji LASZ w praktyce działania tych podmiotów.

Szersza analiza społeczna

Realizacja projektu zbiegła się z reformą Powiatowych Urzędów Pracy, która przewiduje między innymi profilowanie pomocy dla bezrobotnych, nowe instrumenty wsparcia dla osób szukających pracy oraz rozliczanie urzędów pracy ze skuteczności, której miarą będzie zatrudnienie pracowników po zakończeniu stażu. Analogiczne rozwiązania zostały przetestowane w projekcie *Akademia EKO-logicznego Rozwoju*. Jego efekty mogą stanowić potwierdzenie kierunku reform wdrażanych w polityce społecznej.

Analiza zmian w szerszej perspektywie społecznej każe postawić pytanie, jak zastosowana w projekcie koncepcja edukacji dorosłych może przygotować uczestniczki z jednej strony do dobrego życia, a z drugiej strony do spełniania wymagań rynku pracy (Glastra, Hake, Schedler, 2004, s. 292).

Oparcie *Środowiskowego modelu aktywizacji społeczno-zawodowej kobiet 50+* o ideę *biograficzności*, definiowanej jako „potencjał wewnętrzny”, czyli tworzenie zasobów radzenia sobie z rzeczywistością (Alheit, Daussien, 2002), doprowadziło uczestniczki do opracowania nowych sposobów rozumienia siebie, twórczego docenienia własnych, często ukrytych biograficznych zasobów i aspiracji, sięgania do nich i realizowania ich w nowy sposób. Odkrywanie dynamiki życia poprzez zastosowanie zróżnicowanych metod analizy biograficznej zwiększyło uważność na aspekt *biograficzności* zarówno wśród uczestniczek projektu, jak i profesjonalistów. Biograficzna refleksyjność doprowadziła do działań społecznych i wzrostu aktywności zawodowej. W projekcie znaleziono sposoby powiązania pomiędzy użyciem biograficznych metod badawczych, zastosowaniem profesjonalnych praktyk edukacji i aktywizacji i polityką lokalną. Podejście to ma wiele do zaoferowania w kierunku ponownego przemyślenia polityki społecznej (Froggett 2004, s. 72).

P. Alheit (2002, s. 18) rozumie edukację i uczenie się dorosłych zarówno jako „pracę indywidualnej tożsamości, jak i tworzenie procesów zbiorowych i stosunków społecznych, co oznacza połączenie historii i struktury”. Jednakże „mezo-poziom” – pomiędzy opowieścią i strukturą – pozostaje według Lynn Froggett (2004) wyzwaniem dla skuteczności metod biograficznych. Pewną propozycją w kierunku zapełnienia tej luki jest wypracowana w projekcie koncepcja nowego zawodu (*Kompetencje w ramach nowego zawodu brokera zawodowego*) oraz idea laboratorium społecznego (*Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej*). Oba zaproponowane rozwiązania są poszukiwaniem możliwości wprowadzenia do praktyki oraz lokalnych polityk publicznych rekomendacji wypływających z analiz narracji biograficznych, indywidualnych i zbiorowych. Według Glastry i in. (2004, s. 301) „programy kształcenia dorosłych, oparte na pojęciu *biograficzności*, które nie podejmą starań na rzecz wydobycia na powierzchnię aspektów społecznych i politycznych będą mogły tylko pomóc ludziom dostosować się do dominującego procesu indywidualizacji”.

Podsumowanie

Projekt *Akademia EKO-logicznego Rozwoju* jest realizacją animacji społecznej, opartej na świadomie zaplanowanym procesie zmiany w wymiarze indywidualnych i grupowych narracji. „Od biografii do praktyki i polityki” – tak za L. Froggett (2004) można scharakteryzować mechanizm zmiany społecznej podjętej w projekcie.

Koncepcja zrealizowanych badań i działań została opisana w trzech przenikających się perspektywach analityczno-metodologicznych: poprzez analizę specyfiki trajektorii wykluczenia społecznego kobiet na wsi (Schütze, 1997), w perspektywie edukacji dorosłych jako biograficznego uczenia się z życia (Dominicé, 2006) oraz przy wykorzystaniu analizy emancypacyjnego potencjału podejścia narracyjnego w animacji (Boryczko, 2012).

Pozostające bez pracy kobiety w wieku ponad 50 lat na wsi podlegały w ciągu swojego życia systematycznym i dojmującym procesom wykluczającym je z rynku pracy. W projekcie poświęconym aktywizacji społeczno-zawodowej trzykrotnie inicjowano procesy analizy narracji – podczas badań diagnostycznych, w trakcie działań skierowanych do uczestniczek i innych aktorów społecznej sceny oraz na etapie badania rzeczywistych efektów projektu.

Na etapie badań, poprzedzającym ostateczną konceptualizację projektu, zebrano narracje, których analiza dokonana przez twórców i realizatorów planowanych działań, pozwoliła zidentyfikować kluczowe obszary opresji oraz potrzeby kobiet i wypracować rekomendacje do działań edukacyjnych.

Konstruowanie procesu edukacyjnego dążyło do stworzenia wielorakich kontekstów dla wyrażenia siebie i krytycznego namysłu nad procesami konstruowania własnej tożsamości oraz identyfikacji zasobów biograficznych i czynników opresji i wykluczenia. Dostarczenie wsparcia adekwatnie do stwierdzonych potrzeb oraz zindywidualizowany dobór obszarów zmiany społecznej i zawodowej, prowadziły poprzez samodzielne działania społeczne do aktywnego poruszania się po rynku pracy. Jednym z kluczowych elementów były działania podjęte w ramach laboratorium społecznego, których celem było wzmocnienie współpracy instytucji przy wypracowywaniu lokalnych polityk publicznych.

Na etapie oceny i opisu efektów powrócono do opisu biograficznych doświadczeń zarówno uczestniczek jak i realizatorów projektu oraz podmiotów instytucjonalnych. Analiza mechanizmów zmiany pokazała emancypacyjny potencjał zastosowanego podejścia do aktywizacji społeczno-zawodowej w wymiarze indywidualnym, społecznym oraz systemowym.

Bibliografia:

- Alheit P., 2006, *Biografia i mentalność. Narracyjne badanie relacji pokoleniowych w Niemczech Wschodnich, Polsce i Czechach*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3.
- Alheit P., 2009, *Całozyciowe uczenie się i kapitał społeczny*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4.
- Alheit P., Dausien B., 2002, *The “Double Face” of Life-long Learning: Two Analytical Perspectives on a “Silent Revolution*, „Studies in the Education of Adults”, no 34(1).
- Bańka A., 2003, *Rola poradnictwa zawodowego w integracji osób niepełnosprawnych z rynkiem pracy*. W: *Poradnictwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych*, Materiały konferencyjne BKKK, Warszawa.
- Bertaux D., 1990, *Funkcja wypowiedzi autobiograficznych w procesie badawczym*. W: Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań.
- Boryczko M., 2012, *Krytyczna animacja społeczna. O roli teorii dla praktyki animacyjnej*, „Zoon Politikon”, nr 3.
- Brosz M., Załęcki J., 2007, *Alternatywny model życia. Badanie przyczyn niepodejmowania zatrudnienia przez osoby bezrobotne*, Gdańsk – Malbork.
- Chase D., 2009, *Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów*. W: Denzin N., Lincoln Y., *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Chirkowska-Smolak T., Chudzicka. H. (red.), 2004, *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Demetrio D., 2000, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.

- Demetrio D., 2006, *Edukacja dorosłych*. W: Śliwerski B. (red.), *Pedagogika*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Denzin N., 1990, *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii. Znaczenie a metoda w analizie biograficznej*. W: Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań.
- Dominicé P., 2006, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Drabik-Podgórna V., 2010, *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
- Froggett L, Chamberlayne P., 2004, *Narratives of Social Enterprise. From Biography to Practice and Policy. Critique*, „Qualitative Social Work”, Vol. 3(1).
- Giddens A., 2010, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Glastra F.J., Hake B.J., Schedler P.E., 2004, *Lifelong Learning as Transitional Learning*, „Adult Education Quarterly”, no 4.
- Grewiński M., Krzyszkowski J. (red.), 2011, *Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa.
- Jaworska D., Kmita-Zaniewska K., Kasprzak T., 2014, *Raport z oceny rzeczywistych efektów projektu*, Kwidzyn.
- Jaworska D., Kmita-Zaniewska K., Koguciuk A., Krenz R., Krzywiński D., Mendel M., Oklińska M., Romanow E., 2012, *Sytuacja społeczno-zawodowa kobiet w wieku 50+ na wsi w powiecie kwidzyńskim i sztumskim. Raport z badań*, Gdańsk.
- Józko M., 2013, *Raport z ewaluacji zewnętrznej w ramach projektu „Akademia EKO-logicznego rozwoju”*, Lokalne Badania Społeczne, Warszawa.
- Kawula S., 1999, *Wsparcie społeczne*. W: Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kaźmierska K., 1996, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*. W: Czyżewski M., Piotrowski A., Rokuszewska-Pawełek A. (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Katedra Socjologii Kultury UŁ, Łódź.
- Koguciuk A., 2012, *Wstępny opis produktu innowacyjnego „Kompetencje w ramach nowego zawodu brokera zawodowego”*, Kwidzyn.
- Kwiecińska-Zdrenka M., 2010, *Prawa podstawowe kobiet wiejskich w Polsce. Odcienie marginalizacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Ledwith M., 2011, *Community development. A critical approach*, The Policy Press, Bristol.
- Litwiński J., Sztanderska U., Góra M., 2007, *Raport końcowy z badania. Rynek pracy a osoby bezrobotne 50+. Bariery i szanse*, IPSOS, Warszawa.
- Mendel M., 2006, *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa*. W: Mendel M. (red.), *Pedagogika miejsca*, DSWE TWP, Wrocław.
- Mendel M. (red.), 2006, *Pedagogika miejsca*, DSWE TWP, Wrocław.
- Popiołek K., 1996, *Wsparcie społeczne – zarys problematyki*. W: Popiołek K. (red.), *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Prawda M., 1989, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
- Ratajczak Z. (red), 1994, *Psychologiczna problematyka wsparcia społecznego i pomocy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Retowski S., 2004, *Osobista odpowiedzialność za znalezienie pracy – klucz do sukcesu na rynku pracy*. W: Chirkowska-Smolak T., Chudzicka A. (red.), *Człowiek w społecznej przestrzeni bezrobocia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Riemann G., Schütze F., 1992, *„Trajektoria” jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
- Romanow E., 2012, *Wstępny opis produktu innowacyjnego „Środowiskowy Model Wsparcia Aktywności i Rozwoju Zawodowego Kobiet 50+”*, Kwidzyn.
- Schütze F., 1997, *Trajektoria cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, t. 144 (I).
- Sikorski W., 1996, *Jak zapobiegać zaniżonym aspiracjom*, „Edukacja i Dialog”, nr 6.
- Skrzypczak B., 2012, *Wstępny opis produktu innowacyjnego „Laboratorium Aktywizacji Społeczno-Zawodowej”*, Kwidzyn.
- Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego „Społeczne równoważenie rozwoju – model aktywizacji społeczno-zawodowej kobiet 50+”*, Kwidzyn 2013.
- Ślebarska K., 2010, *Wsparcie społeczne a zaradność człowieka w sytuacji bezrobocia*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Katowice.
- Theiss W., 2011, *Materiały szkoleniowe CAL*, Warszawa.
- Urry J., 2009, *Socjologia mobilności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Winkler M., 2009, *Pedagogika społeczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), 1990, *Metoda biograficzna w socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Poznań.
- Wojtasik B., 2003, *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr spec.
- Zierkiewicz E., Drabik-Podgórna V., 2010, *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław.
- Żmudzińska-Nowak M., 2010, *Miejsce. Tożsamość i zmiana*, Wydawnictwo Politechniki Śląskiej, Gliwice.

Miejsce, w którym jesteś. Wywiady z realizatorkami projektu Akademia EKO-logicznego Rozwoju

Przeglądając książki naukowe, często można odnieść wrażenie, że ich autorzy są – paradoksalnie – nieobecni w tekście, który napisali. Co z tego, że jako czytelnicy mamy okazję dowiedzieć się czegoś o praktycznym, społecznym wymiarze teoretycznych postulatów, skoro niewiele dowiadujemy się o tych, którzy, mówiąc kolokwialnie, wprawiają pomysły w ruch. *Współczynnik humanistyczny* znika gdzieś pomiędzy kolejnymi cytatami z ważnych lektur. A przecież to konkretni ludzie, a wraz z nimi ich konkretne historie życia, stanowią podstawy tego, co później wypełnia kolejne strony książek. Niestety, autorzy rzadko podejmują wyzwanie, by ujawnić tzw. kulisy. Bronią się przed pokazaniem życia, które istnieje – i zaistniało – poza tekstem. Inaczej jest jednak w przypadku tej książki.

Od samego początku, kiedy tylko pojawił się pomysł na książkę *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej*, przewidziane w niej zostało specjalne miejsce na rozmowę, rodzaj spotkania z praktykami, czyli realizatorami oddolnych, lokalnych działań i inicjatyw. Naszym zamierzeniem było ukazanie perspektywy, która rzadko bywa udostępniana czytelnikom, mianowicie – punkt widzenia tych, którzy na co dzień współtworzą i przeprowadzają działania społeczne. Ich praca, w sposób bezpośredni lub pośredni, stanowi nierzadko podstawowy materiał, z którego później rodzą się książki, na przykład takie, jak ta. W naszym przekonaniu perspektywa praktyków jest integralnym komponentem każdego przedsięwzięcia naukowego. I dlatego warto zapytać ich o doświadczenia, korzenie zawodowych autoidentyfikacji. Tak jest w przypadku tej książki.

To, co dociera do czytelników, oczywiście nie oddaje całej palety emocji ani też wysiłku włożonego w pracę nad jej przygotowaniem i publikacją. Jej początki sięgają pewnej inicjatywy społecznej, zogniskowanej wokół projektu Akademia EKO-logicznego Rozwoju: *Środowiskowy Model Wspierania Aktywności i Rozwoju Zawodowego Kobiet 50+*. Trzy z realizatorek tego projektu: Ewa, Marta oraz Agnieszka zgodziły się opowiedzieć o sobie, o swoich doświadczeniach i ścieżce edukacyjno-zawodowej. O tym, jak to się stało, że dzisiaj zajmują się pracą ze środowiskiem lokalnym, edukacją społeczną i animacją. Inaczej mówiąc: zgodziły się opowiedzieć o byciu z ludźmi.

Poniżej znajdują się fragmenty trzech wywiadów z realizatorkami projektu Akademia EKO-logicznego Rozwoju. Publikacja tych rozmów jest próbą podzielenia się doświadczeniami biograficznymi z czytelnikami, szczególnie tymi, dla których tzw. praca z ludźmi to coś więcej niż praca. To ich sposób na życie.

Prezentowane wypowiedzi stanowią zaledwie fragmenty wywiadów, których nie sposób było zamieścić w całości ze względu na objętość książki. Przygotowując je od strony redakcyjnej staraliśmy się zachować ich oryginalną formę. W niektórych zdaniach dokonano skrótów, jednak wyłącznie tam, gdzie wydawało się to konieczne. Staraliśmy się jak najmniej ingerować w tekst wypowiedzi, tak by ich sens nie uległ zmianie.

Dziękujemy Ewie, Marcie i Agnieszce, że zgodziły się na publikację wywiadów.

Ta książka – *Aktywna biografia w przestrzeni społecznej* – byłaby niepełna bez Waszych historii.

EWA

Ewa, interesuje nas Twoja perspektywa, Twoje życie, Twoja historia, która od jakiegoś momentu doprowadziła Cię do tego dnia dzisiejszego... Chcielibyśmy usłyszeć Twoją historię edukacyjno-zawodową.

Jak słyszę „życie” i „historia”, to mimo tego, że chciałabym opowiedzieć, odpowiedzieć na to pytanie mówiąc o swojej edukacji i życiu zawodowym, to moje myśli krążą od razu wokół dzieciństwa i tutaj czuję, że warto to powiedzieć. Teraz jestem w takim etapie swojego życia, gdzie dzieciństwo bardzo do mnie wraca. Chyba dlatego, że sama mam po prostu małe dzieci. Zapamiętałam siebie jako kilkuletnią dziewczynkę, która biega po łąkach, wacha kwiatki i ogląda przez lupę różne owady. I zastanawiałam się wtedy, dlaczego firletki rosną na mokrej łące, a już tam, gdzie jest górka i jest bardziej sucho, to one już nie chcą rosnąć. Próbowałam je przesadzić do ogródka babci, bo mi się bardzo podobały te różowe kwiatki, ale one tam więdyły... To była taka dziecięca fascynacja łąką. Lubiłam nad łąką przesiadywać i wpatrywać się w różne rośliny i owady. Tata przywiózł mi z Rosji lupę i przez tę lupę podglądałam to łąkowe życie... To był niesamowity świat kształtów, kolorów, owadów, które w tych kwiatkach żyły. Tak, że to jest takie doświadczenie z dzieciństwa, które mnie jakoś wpłynęło na moje zawodowe wybory. Następny taki moment pojawił się w trakcie edukacji. I pani od biologii – ważna postać w podstawówce. No i lubiłam biologię. To było sprecyzowane zainteresowanie. Później ważnym momentem był ogólniak, gdzie też trafiłam na świetną nauczycielkę, która dzisiaj jest członkinią naszego stowarzyszenia [Eko-Inicjatywa] i była też w jego zarządzie. Już w ogólniaku Grażyna umiała mnie tak wesprzeć, że mogłam rozwijać swoje zainteresowania. Zrozumiałam wtedy, że po prostu muszę w swoim życiu zawodowym mieć takie zajęcie, które będzie dawało mi szansę bycia w terenie. Dostałam się na biologię. Chciałam być blisko przyrody. Nie wiedziałam wtedy, czy chcę ratować tę przyrodę, ale wiedziałam, że na pewno chcę przyrodę poznawać, przyglądać się jej... Myślałam, że może to będzie praca naukowa, ale później okazało się, że trochę brakuje mi cierpliwości do pracy naukowej. Bardzo ważnym dla mnie było działanie, działanie z ludźmi. Później trafiłam do Kwidzyna, po studiach. Skończyłam biologię w Gdańsku o specjalizacji przyrodniczej, biologii środowiskowej...

Czyli to, co chciałaś.

To, co chciałam, tak... Mam taką swoją teorię, że to pierwsze wykształcenie, które zdobywamy w toku studiów dziennych, które możemy celebrować, gdzie po prostu mamy na to czas i te pierwsze wybory często wynikają z młodszych pragnień. To one dają nam największą siłę, bo to, co później zdobywamy, to już podyktowane jest, najczęściej, przynajmniej w moim przypadku tak było, rozsądkiem zawodowym. Czuję ogromną siłę mojego pierwotnego wykształcenia. W pracy, przy różnych okazjach przemycam ekologiczne wartości. To jest na tyle silne we mnie, że znajduje odzwierciedlenie we wszystkich inicjatywach. To też przełożyło się na funkcjonowanie organizacji, na dobór osób, na rytm, w którym ta organizacja funkcjonuje.

Co Cię tu przyprowadziło, w to miejsce [do Kwidzyna]?

Skończyłam studia na Uniwersytecie Gdańskim i zaczęłam się zastanawiać, co tu robić, z czego żyć.

Wróciłaś tu?

Po kilku latach, po studiach, wróciłam. Kilka lat miotalam się w Gdańsku. Byłam nauczycielką, ale też gdy musiałam zarobić trochę pieniędzy, to wyjechałam do Niemiec, tam pracowałam fizycznie. Wyjeżdżałam już podczas studiów. Utrzymywałam się sama od trzeciego roku studiów. Później, kiedy pracowałam w jednej ze szkół podstawowych w Gdańsku bardzo podobała mi się praca z dziećmi, natomiast coś zgrzytało w pokoju nauczycielskim, relacje między nauczycielami... Nie umiałam się w tym wszystkim odnaleźć. Prowadziłam lekcje innowacyjne, tak to dzisiaj by nazwano. Metodami warsztatowymi. Dzieci często nie siedziały w ławkach, np. kiedy przedmiotem były zależności pokarmowe w ekosystemie, to dzieciaki wychodziły z ławek i budowały piramidę pokarmową: z siebie, z krzesel, z tego wszystkiego, co było w klasie, tam miały jakieś różne rekvizyty. To była zima, jedna z ostatnich lekcji, jakie tam prowadziłam. Okazało się, że ktoś przez szybę obserwował nasze zajęcia. Tym kimś była pani dyrektor. Pomimo, że jej tłumaczyłam, w jakim celu dzieci przestawiają ławki, ustawiają krzesła na ławkach i na nie wchodzi, to jednak jej to się bardzo nie spodobało. Przyglądała mi się bacznie, były różne hospitacje... Oczywiście nie przyczepiła się do niczego, ale atmosfera nie podobała mi się. Później pracowałam w innej szkole przez pół roku i było podobnie. Jakieś inicjatywy, wyjścia... Szkoła była położona niedaleko plaży, więc często chodziłam z dziećmi w teren, na plażę i tam odbywały się lekcje. Dzieciaki świetnie znały i rozumiały biologię, byłam z tego dumna. I dla mnie to było niesamowite doświadczenie: z jakim zaangażowaniem one chciały się uczyć, jak chłoną wiedzę... To było niesamowite. Wiedziałam po tych doświadczeniach, że chcę uczyć ludzi, chcę pracować w obszarze edukacji, ale nie w szkole. Wiedziałam, że trzeba zmieniać szkołę począwszy od podejścia nauczycieli, bo „tradycyjne” metody ograniczają rozwój dzieci. No i tutaj znowu powraca Grażyna Kamowska, moja nauczycielka, z którą współpracowałam przez cały okres studiów. Jako studentka współpracowałam z moim liceum poprzez Grażynę i robiłyśmy mnóstwo...

Tutaj, tak?

Tak, tutaj w Kwidzynie. Robiłyśmy mnóstwo różnych warsztatów poza murami szkoły, dla młodzieży. Odbywało się dużo wycieczek edukacyjnych, dużo eksperymentalnych lekcji. I później zrodził się pomysł, w gronie kilku pań właściwie, żeby stworzyć centrum edukacji ekologicznej. Konsekwentną liderką pomysłu była pani Jola Klusek, która wtedy pracowała w Urzędzie Miejskim i potrafiła dla tej inicjatywy znaleźć administracyjne ramy, ale także całym sercem czuła potrzebę eko-logicznej edukacji. Pani Jola też później została członkinią Eko-Inicjatywy. Pomysł krążył wokół stworzenia niewielkiej instytucji, która wspierałaby nauczycieli w alternatywnych metodach edukacji. Oprócz dostarczania wiedzy, centrum miało uczyć, jak wiedzę przekazać w atrakcyjny sposób, jak łączyć różne przedmioty, tak żeby ekologia stała się interdyscyplinarnym podejściem. I taką ścieżkę międzyprzedmiotową stworzono tutaj w Kwidzynie. Dziewczyny namówiły burmistrza. Byłam wtedy po studiach, mieszkalam w Gdańsku, jeszcze pracowałam w szkole, ale byłam na etapie poszukiwań czegoś innego. A tu stworzono Centrum Edukacji Ekologicznej... tzn. ogłoszono konkurs. Podjęto decyzję, że powstanie Centrum Edukacji Ekologicznej jako naprawdę niewielki dział w innej, dużo większej jednostce budżetowej. W tamtym momencie utworzono Centrum Komputerowo-Językowe, i żeby nie tworzyć nowej jednostki, to właśnie w tym Centrum Komputerowo-Językowym stworzono jednoosobowe Centrum Edukacji

Ekologicznej, na pół etatu. Jeden pokój, ale można było korzystać z całego zaplecza Centrum Komputerowo-Językowego.

Czy to było adresowane do nauczycieli?

Do mieszkańców i do nauczycieli. Właściwie to było tak: podjęto decyzję, że zostanie utworzone centrum. Burmistrz dał się przekonać i ogłoszono konkurs na kierownika Centrum Edukacji Ekologicznej. Dziewczyny namawiały mnie, żeby... bo bardzo miotałam się w Gdańsku, nie byłam tam spełniona. Szukałam tego, co mam robić w życiu, ale nie chciałam też wracać tutaj do Kwidzyna, bo powrót traktowałam wtedy w kategoriach porażki. Byłam młoda, nie wiedziałam, jakie ciekawe życie mnie tu czeka. Wyobrażałam sobie, że życie w wielkim mieście daje szansę na rozwój... Byłam przepełniona wyobrażeniami, ale rzeczywistość była brutalna. Musiałam wynajmować mieszkanie, pracowałam w szkole na goły etat, więc dorabiałam w agencji reklamowej, robiłam zdjęcia. Niemalże Kwiatkowska z tego serialu „Czterdziestolatek” – żadnej pracy się nie boi. Jeździłam do Niemiec, żeby pracować jako pokojówka i kelnerka, żeby dorobić w wakacje parę złotych. Tak miotałam się szukając swojego miejsca. A tutaj ogłoszono konkurs na kierownika Centrum Edukacji Ekologicznej. Najniższa pensja krajowa i na pół etatu jeszcze..., ale stwierdziłam, że może jest to początek czegoś większego. Może warto startować. No, i napisałam koncepcję funkcjonowania centrum, opierając się po prostu na swoich doświadczeniach z tych dwóch szkół w Gdańsku, gdzie krótko pracowałam, ale gdzie widziałam jak chłonne są dzieciaki, jak fajnie reagują na te nowoczesne metody edukacji. To było w 1998 roku. Wygrałam ten konkurs i zaczęłam pracę. Pamiętam swój pierwszy dzień, jak weszłam do pokoju i miałam z przydziału ryżę papieru, jakieś materiały piśmiennicze, długopis, kartkę, komputer miałam dostać za kilka dni. Usiadłam w tym szarym pokoju: białe ściany, szare biurko, kilka szarych ławek. Pomyślałam: jestem teraz kierownikiem Centrum, ale co ja mam teraz robić? Jednak szybko wszystko się rozkręciło. Duże grono wolontariuszy, dużo świetnych nauczycieli. Nawet zorganizowałam studia podyplomowe, międzyuczelniane, dla nauczycieli: „Edukacja ekologiczna jako ścieżka międzyprzedmiotowa”. Później się okazało, że te pół etatu to jest znacznie za mało, więc zwiększono zatrudnienie. Dostałam cały etat... Udało się na tyle, że później stworzono oddzielną jednostkę, Centrum Edukacji Ekologicznej, gdzie znowu musiałam przystąpić do konkursu i... wygrałam ten konkurs. To był czas szybkich zmian. Wszystko zaczęło się 1 kwietnia 1998 roku – wtedy powstało Centrum Edukacji Ekologicznej – mój pierwszy dzień pracy z pustą kartką i długopisem. To był proces gromadzenia ludzi wokół siebie, mnóstwo różnych wydarzeń, inicjatyw... edukacja mieszkańców, różne działania, aktywne na rzecz podnoszenia świadomości ekologicznej mieszkańców: w sferze odpadów, ale także takiej stricte przyrodniczej i postaw konsumenckich i ornitologiczne obserwacje... mnóstwo tego wszystkiego było. I dużo ludzi, później zaczęli pojawiać się też rolnicy. I okazało się, że jednostka budżetowa jak nasza może działać tylko na rzecz mieszkańców danej gminy, czyli gminy miejskiej, miasta Kwidzyna, a przecież przyroda nie zna granic administracyjnych. To był rok 2000, kiedy postanowiliśmy stworzyć stowarzyszenie. I to był ważny moment, bo wszystkie osoby, które współpracowały z Centrum Edukacji Ekologicznej znalazły formalne umocowanie też w stowarzyszeniu. Stając się członkami stowarzyszenia, stały się też osobami współodpowiedzialnymi za to, co się w tym stowarzyszeniu podejmuje, co się dzieje. Był okres trzech lat, od 2000 roku do 2003, kiedy Centrum Edukacji Ekologicznej i stowarzyszenie działało równolegle, ale coraz więcej działań i energii ja lokowałam w stowarzyszenie, a mniej w jednostkę budżetową. Czasami trudno było rozdzielić to w ogóle...

W tym stowarzyszeniu, to już byłeś szefem?

Tak, tak, tym bardziej to było trudne. Nikt nie chciał być szefem. Stowarzyszenie to było moje dziecko, więc wydawało się naturalne, że obdarzono mnie mandatem zaufania, ale z drugiej to była również odpowiedzialność. Ogólnie, bardzo trudna sytuacja dla mnie. Porozmawiałam szczerze z burmistrzem Kwidzyna i określiłam mu, jak sytuacja wygląda. On kibicował nam, choć na początku był przeciwny tworzeniu „jakiegoś” Centrum Edukacji Ekologicznej. Później jak zobaczył, że centrum jest potrzebne, że tu się dużo dzieje, że ma wymiar mocno społecznościowy, no to mocno nas wspierał. Zrezygnowałam z pracy z Centrum Edukacji Ekologicznej, trudno było prowadzić dwa byty.

I co burmistrz na to?

Nikt się tego nie spodziewał, bo w dzisiejszych czasach nikt nie rezygnuje z posady, z pełnego etatu. Więc pytano mnie wielokrotnie, czy wiem, co robię. A ja dobrze wiedziałam, co robię. Zarządzanie stowarzyszeniem i praca w stowarzyszeniu wiąże się z ryzykiem, ale ja nie mogłam dłużej pracować w centrum, w miejscu, w którym czułam, że wypalam się, że muszę się tłumaczyć z każdej delegacji, z każdego wyjazdu... pisać jakieś elaboraty na temat tego, dlaczego akurat podejmuję taki nurt działalności a nie inny. Czułam też jakiś nacisk, żebym zrezygnowała z aktywności w stowarzyszeniu, a ja przeciwnie, zrezygnowałam z pracy w Centrum Edukacji Ekologicznej. Po mojej rezygnacji Centrum zlikwidowano. A zadania „edukacja ekologiczna mieszkańców Kwidzyna” zlecono...

To należy do działań gminy, tak?

Tak. To jest jedno z zadań gminy. Zlecono je... stowarzyszeniu, oczywiście w drodze konkursu. Więc tak upraszczając można powiedzieć, że Centrum Edukacji Ekologicznej jest prowadzone w strukturach stowarzyszenia jako inicjatywa. To była dobra decyzja.

A kiedy to się stało?

2003 rok, więc już... 10 lat temu. Bardzo ważną miarą skuteczności działań ekologicznych jest wymiar społeczny, ludzie, to, na ile ludzie uczestniczą, na ile ekologia ich wciąga, co wynoszą dla siebie, czy wartości ekologiczne stają się faktycznie wartościami ludzi, czy zmienia się ich postawa...

Mówiłeś, że jest taki wątek Twojego wykształcenia związany z pracą z ludźmi, też z zarządzaniem. Czy Ty jesteś takim samorodkiem, czy też gdzieś się uczyłeś zarządzania. Gdzie się uczyłeś?

To przyszło do mnie przypadkiem, bo kiedy zaczęłam pracę tu w Kwidzynie, dostałam propozycję udziału w projekcie CAL-owskim. Wtedy jeszcze nie funkcjonowało Centrum Aktywności Lokalnej, ale Fundacja Boris z Warszawy realizowała kurs dla liderów społeczności lokalnej: to byli dyrektorzy jednostek samorządowych, domów kultury, bibliotek... i ja jako Centrum Edukacji Ekologicznej.

Tu z tego terenu?

Nie, z całej Polski. Wzięłam udział w tym szkoleniu. Celem tego projektu szkoleniowego było zwiększenie aktywności lokalnej w tych miejscowościach, z których pochodzimy. I tam, na tym kursie, zastanawialiśmy się, czym jest aktywność lokalna. Bohdan Skrzypczak, Paweł Jordan, Jacek Graczyk...

Wszyscy święci...

Poznaliśmy się na tym kursie. Tam też był trening interpersonalny, dużo pracy z psychologiem. Zaowocowało to wieloma przyjaźniami. To był 1998-99 rok. Zastanawialiśmy się wtedy,

kim jest animator, jakimi standardami powinien się kierować w swojej pracy, czym jest w ogóle aktywność lokalna, jak ją mierzyć, czy można przypisać ją jakiejś dziedzinie, czy ktoś w społeczności może być w pewien sposób odpowiedzialny za rozwijanie tej aktywności lokalnej, czy można stworzyć taki zawód, czy „animator lokalny”, no właśnie, czy to jest zawód itd. Te pytania ciągle powracały do nas, choć momentami byliśmy już zmęczeni, bo wydawało się nam, że wiemy, a tu nagle jakaś wątpliwość... Szybko zrozumieliśmy, że nie chodzi o to, żeby stworzyć jakąś definicję, ale żeby była aktywność, jak grzybnia. Ona może być w różnych wymiarach, na różne sposoby się przejawiać. Wykształcenie społeczne, które zdobyłam, zawdzięczam tej wieloletniej współpracy. Były jeszcze jakieś kursy, jakieś studia podyplomowe, które dobrze wyglądają w CV, ale nie uznaję tego za szczególnie istotne. Zawsze, gdziekolwiek byłam na jakimś kursie czy szkoleniu, to porażało mnie techniczne podejście. Pamiętałam, że na kursie CAL-owskim czułam, że jestem w jakimś procesie. To podobało mi się zawsze i do tej pory sobie cenię. Nawet studia podyplomowe, które poniekąd sami sobie stworzyliśmy...

A jakbyś odpowiedziała na coś takiego: Jaka jest charakterystyczna cecha Twojego życia, tego, którego częstą opowiedziałas; która odróżnia Twoje życie od innych żyć?

Bycie w ciągłej zmianie. Już chyba jestem na to skazana. Nie wiem, czy tak lubię, bo czasami jestem tym zmęczona, ale też inaczej nie potrafię. Więc to... Symbolami są buty terenowe albo gumki... Czasami muszę po prostu ubrać się w strój terenowy, wygodny i ruszyć gdzieś przed siebie w teren, w plener... a czasami muszę wcisnąć się w jakąś garsonkę i inaczej rozmawiać, innych narzędzi używać w swojej pracy. Takie przeskoczenie z butów terenowych w jakieś bardziej eleganckie, w których można wejść na sesję rady powiatu, gminy, czy choćby przekroczyć progi uniwersyteckie, to wymaga ciągłej czujności, ciągłej aktywności. Zmiana, o której mówię, to też moc łączyć ekologię z wątkiem społecznym, to także budowanie zespołu; pracujemy projektowo, a więc zmiany dotyczą też zespołu, składu osobowego. Jako zespół odpowiadamy na społeczne potrzeby, na to, co się wokół nas dzieje, a otoczenie wymusza różne zmiany, przeorganizowania... Zmiany zewnętrzne, w środowisku, i przyrodniczym, i społecznym, niosą ze sobą różne niespodzianki. Nie ma rutyny, powtarzalności spraw...

MARTA

Opowiedz o Twojej edukacyjnej i zawodowej karierze. Jak widzisz to miejsce, w którym teraz jesteś?

Mam dużo rzeczy w głowie... Zastanawiam się, co wybrać, o czym mówić, od czego zacząć. Myślę, że jestem eksperymentatorem, osobą, która szuka, która lubi robić po swojemu różne rzeczy. Moja praca zawodowa dzieje się w różnych miejscach i jest z różnych bajek; spróbowałam różnych rzeczy, różnych doświadczyłam po to, żeby sprawdzić właśnie, o co mi chodzi, na czym mi zależy, jak bym chciała pracować. Z tym związane były przeprowadzki, różne miejsca pracy i w ogóle życiowe przeprowadzki. Na pewno szukam swojego miejsca, i w pracy, i w życiu. Te poszukiwania to lata współpracy z różnymi organizacjami pozarządowymi; od tego też zaczęła się w ogóle moja praca zawodowa. Jeszcze na studiach pracowałam z pewną organizacją w Lublinie, która prowadziła pracę profilaktyczną z młodzieżą. To były moje pierwsze doświadczenia, takie, które właściwie ukierunkowały mnie na dalej. Jak kończyłam studia, wydawało mi się, że

jak będę psychologiem, to będę pracować gdzieś za biurkiem... w szpitalu, w fartuchu, jakoś tak wyobrażałam to sobie. I pamiętam, że poszłam do tego klubu młodzieżowego i zobaczyłam tłum, gdzieś po kątach zbierały się grupki ludzi, rozmawiali. Pomyślałam: „O jejku to jest właśnie ta praca, tak? I ja ją mam wykonywać? Tak po prostu stać sobie gdzieś tam i gadać?” Z jednej strony byłam bardzo zdziwiona, z drugiej... zafascynowana. No i zaczęłam się uczyć. Zderzyłam się z różnymi trudnościami, własnymi niemożnościami i wyobrażeniami. I z ludźmi. Zastanawiałam się, jak wyobrażam sobie siebie, swoje różne role. Zaczęłam próbować. Przez kilka lat pracowałam w klubie młodzieżowym, robiąc inne rzeczy w międzyczasie. No i przyszedł taki moment, kiedy zdecydowałam, że się przenoszę. Byłam już wtedy mężatką... Już po naradzie jakiejś zdecydowaliśmy się z mężem, że się przenosimy. Miałam koleżankę w Szczecinie i dostałam od niej informację żaląc się, jak to ciężko jest z pracą w organizacjach pozarządowych. A ona mówi: „Na etat spokojnie możesz przyjechać”. To była okazja, żeby spróbować takiej pracy, jaką sobie wymarzyłam: praca w szpitalu psychiatrycznym, z pacjentami. No i przenieśliśmy się. Przez kilka lat organizowaliśmy sobie życie, kupiliśmy mieszkanie. A ja próbowałam też różnych prac. Znacząco pracowałam przez prawie cały ten okres w szpitalu, ucząc się, doświadczając różnych rzeczy i też konfrontując swoje wyobrażenia z tym, jak to jest naprawdę; co jest możliwe, co jest niemożliwe, jakie cele można realizować w takiej pracy w instytucji, a było to zupełnie inne życie i inne cele niż te, które cechuje organizacje pozarządowe. Brakowało mi takiego stylu pracy, bliskich więzi między ludźmi, które są w organizacji pozarządowej, tego, że mam wpływ na to, jak pracuję, z kim pracuję, co robię, mimo że taka praca jest związana z niepewnością finansową, czy się uda napisać jakiś projekt, czy on przejdzie... i wtedy związałam się z nową organizacją, która zajmowała się w Szczecinie profilaktyką i terapią uzależnień. Prowadziłyśmy świetlicę i tam poznałam Agnieszkę. Bardzo miło wspominałam tamten czas. Świetlicę właściwie rozkręciliśmy od początku, od podstaw, traktowaliśmy, jak coś naszego. Urodziło mi się dziecko, wróciłam do pracy do szpitala, ale ta praca stała się dla mnie nie do zniesienia. Nie mogłam sobie stawiać ambitnych celów w pracy, zobaczyłam, że szpital ma swoją strukturę, że nie przeskoczę pewnych rzeczy, i że albo się pogodzę z tym, albo nie. Zdecydowałam, że nie, po prostu nie i już. Wiedziałam, że chcę pracować z ludźmi, którzy chcą czegoś ode mnie, mieć wpływ na to, co się dzieje, z kim pracuję... Ponieważ praca w świetlicy i w poradni dawała jakieś pieniądze, bo wtedy też zaczęłam prowadzić warsztaty w poradni leczenia uzależnień, to były jakieś pieniądze, ale też nie były takie, żeby móc się tylko na nich oprzeć. Więc podjęłam pracę w ośrodku leczenia uzależnień, monarowskim, niedaleko Szczecina. Tam była perspektywa jakieś superwizji zespołowej, wspólnego stylu pracy... Myśmy wszyscy byli jednakowo szkoleni; zespół, do którego dołączyłam był szkolony w jednej instytucji i ja też przeszłam wcześniej to szkolenie.

Gdzie?

U Marka Licińskiego w Fundacji Powiślańskiej w Warszawie. Byłam wtedy na etapie wchodzenia w nową społeczność. Zobaczyłam, że są ludzie, którzy czegoś chcą, a jeśli nie chcą, to po prostu pakują się i wyjeżdżają. Po doświadczeniu pracy w szpitalu, urzekło mnie to zaangażowanie ludzi w pracę. Ta praca zresztą odpowiadała mi również dlatego, że „załatwiała” moje różne rozterki związane z macierzyństwem. Kiedy pracowałam w Szczecinie, to miałam wrażenie, że ciągle byłam „pomiędzy”, taka rozerwana. Przez blisko rok z nią byłam w domu. Później próbowaliśmy żłobek, córka miała prawie roczek, no, ale nie udało się. Okazało się, że pomysł ze żłobkiem jest przedwczesny. Córka chorowała dużo... Pojawił się dylemat: albo pracuję poza domem

i są jakieś pieniądze, albo jestem z dzieckiem i wtedy nie ma pieniędzy... I to było okropne dla mnie, zwłaszcza, że pierwszy raz doświadczałam macierzyństwa, tego, że dziecko mnie potrzebuje, że ja potrzebuję dziecka, i potrzebuję jednocześnie pracować, i... nie miałam pomysłu, jak to wszystko pogodzić. A kiedy zaczęłam pracę w ośrodku monarowskim, to okazało się, że dwa dni w tygodniu byłam na dyżurze (miałam dwudobowy dyżur), a potem, resztę tygodnia byłam już w domu. Bardzo mi pasowało też to, że jak jestem w pracy, to jestem w pracy i mam wolną głowę. Byłam spokojna, że córka jest pod dobrą opieką, że jest ze swoim tatusiem; dzięki temu on też miał bliższy kontakt z dzieckiem. Cieszyło mnie takie rozwiązanie. Jak byłam w pracy, to mogłam się zaangażować w pracę. Jak wracałam do domu, to byłam spokojna, że praca jest dobrze zorganizowana, że nie muszę do niej biec, czy ciągle myśleć o tym, co się tam dzieje. Zaczęłam myśleć o tym, co kiedyś tak odkładałam i odkładałam, mianowicie o Gestalcie. Miałam taki plan, takie marzenie, żeby się tym Gestaltem zająć. No i ponieważ zrobiło się nam wygodnie, to pomyślałam, że może teraz jest dobry moment. No więc ja...

Do Krakowa?

Do Krakowa! Zdecydowałam, że będę dojeżdżać i podejmę trzyletnią szkołę dla psychoterapeutów. I w tym momencie, kiedy byłam już zdecydowana, wszystko się popsuło. Zaszłam w drugą ciążę, rozpoczęłam szkołę, podpisałam kontrakt na naukę itd. Ola miała trzy latka, więc nie wymagała już bezwzględnie mojej opieki. Zaczęliśmy zastanawiać się nad tym, gdzie w ogóle chcemy mieszkać, jak chcemy żyć... A przecież już sobie jakiś świat stworzyliśmy. Mieliśmy znajomych, przyjaciół, już się dobrze czuliśmy w tym miejscu, a zarazem trochę tęskniliśmy do tego świata, który pozostawiliśmy w Lublinie. Mieliśmy też takie marzenie, że może na wieś? Może to dobry pomysł, żebyśmy spróbowali na wsi? Okazało, że nasi przyjaciele ze Szczecina przyjaźnili się z ludźmi z Ryjewa, i dowiedzieli się przypadkiem, że właśnie tutaj, w Ryjewie, ośrodek zdrowia szuka lekarza. A mój mąż przecież rozpoczął pracę zawodową! Więc... wyprowadziliśmy się do Ryjewa. I zaczęłam rozglądać się za pracą, chciałam, żeby była blisko domu. Chciałam realizować swój plan i zorganizować sobie życie na wsi. Podjęliśmy decyzję, że to jest nasza ostatnia przeprowadzka (prawdopodobnie), że chcemy, żeby to było nasze miejsce, już na stałe. I w ten sposób siedem lat już tutaj jesteśmy, i nadal trzymamy się tamtej decyzji. Na początku trudno mi było znaleźć pracę. Wydawało mi się, że mam dużo różnych doświadczeń i w pracy ze społecznością też, bo i w świetlicy, i ze społecznością lokalną, i ze społecznością w ośrodku, i z ludźmi uzależnionymi... Czyli mam z czego czerpać. Uderzyłam w różne miejsca w Ryjewie, poszłam na komisję rozwiązywania problemów alkoholowych w gminie, złożyłam CV w różnych miejscach i okazało się, że... gmina mnie nie potrzebuje. Ani tych doświadczeń, ani moich kwalifikacji, że pomimo mnóstwa problemów w gminie nie potrzebują mnie. I trochę poczułam się urażona właśnie, że oni mnie nie chcą w Ryjewie.

Mieszkaś tam nadal?

Mieszkałam w gminie, ale już nie na terenie samego Ryjewa, ale na wsi niedaleko, osiem kilometrów od Ryjewa. Zaangażowałam się w pracę poza Ryjewem. W Kwidzynie. Spróbowałam w Kwidzynie i udało się.

Jak to jest daleko?

Dwadzieścia dwa kilometry od mojego miejsca zamieszkania, od Ryjewa piętnaście. To nie jest daleko, ale wtedy to już był jakby inny świat. Kwidzyn to większe miasto. Znalazłam tu ludzi, których przekonałam do siebie i współpracuję z nimi do tej pory. To była szefowa Przychodni

Leczenia Uzależnień, w której pracuję i szefowa Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego. Mimo że ten ośrodek już nie funkcjonuje, to ja nadal współpracuję z PCPR w sprawie rodzin zastępczych. Znalazłam przyjaciół w Kwidzynie i mogę się realizować tutaj.

A jakbyś odpowiedziała na takie pytanie: co jest cechą charakterystyczną Twojego życia, taką, która odróżnia Twoje życie od innych?

Nie wiem, czy potrafię odpowiedzieć na takie pytanie. Pierwsza rzecz, która mi się nasuwa, to... cechą charakterystyczną mojego życia jest szukanie... Szukanie swojego i sprawdzanie, co jest moje, a co nie. Ale czy to odróżnia moje życie? Dosyć łatwo przychodzi mi podejmowanie decyzji, też trudnych decyzji. Dosyć łatwo mi przychodzi zmiana różnych rzeczy. Po prostu dojrzewam do jakiejś zmiany i to robię, nie boję się zmian. Widzę w nich możliwość i rozwoju, i czegoś, co po prostu jest cenne dla mnie.

AGNIESZKA

Co, z dzisiejszej perspektywy, w Twoim życiu, przede wszystkim edukacyjnym i zawodowym, doprowadziło Cię do tego miejsca, w którym jesteś? Co takiego wydarzyło się w życiu Twoim, że jesteś tu dzisiaj?

Jak sobie myślę o mojej edukacji, pracy, zainteresowaniach animacją społeczną, czy w ogóle pracy zawodowej, to wszystko zaczęło się po ukończeniu liceum ogólnokształcącego, choć już w liceum pojawiły się pierwsze sygnały. Założyłyśmy z dziewczynami, to była klasa humanistyczna, stowarzyszenie, które miało nas wspierać. Miałyśmy się wspierać w różnych sprawach kulturalno-kobięcych. To były lata, tak mniej więcej, od piętnastego do dziewiętnastego roku życia. Miałyśmy też plany założenia partii kobiet. Ponadto, kilka lat należałam, w czasach licealnych, do drużyny harcerskiej, w której spotkały się osoby o podobnej wrażliwości do mojej, chętne do współpracy, aktywności na rzecz własnego rozwoju, podróżujące i ciekawe świata. A potem poszłam na studia, pedagogiczne – doradztwo zawodowe.

Gdzie się dostałaś?

Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, oddział w Szczecinie. Warszawska szkoła, oddział w Szczecinie. To był w ogóle pierwszy rok tej szkoły; nie zdawałam sobie sprawy, że taka szkoła w ogóle istnieje, bo miałam trochę inne plany na studia, ale nie wyszło... Pukałam się w głowę, jak w ogóle można doradzać dorosłym ludziom itd., jakoś nie byłam do tego przekonana... No, ale w związku z tym, że nie chciałam robić sobie rocznej przerwy, po niepomyślnym egzaminie na innej uczelni, stwierdziłam: okej. Myślałam, że za rok znowu będę startowała na pedagogikę... No i trafiłam na wieczorowe studia, bo to były wieczorowe studia, i tam, oprócz tego, że spotkałam bardzo fajną grupę ludzi, to jeszcze zajęcia prowadziła kierowniczka Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Szczecinie. I ona „wyłuskała” mnie z naszej grupy, bo miałam zainteresowania związane z pomocą społeczną i wspieraniem. W międzyczasie ktoś znalazł mnie w tłumie i zaproponował współpracę przy organizacji jakiegoś festynu na Jasnym Błoniach w Szczecinie. I zaczęłam pracować na umowę zlecenie przy organizacji różnych imprez związanych z „promocją zdrowia” w Urzędzie Miasta w Szczecinie, dokładnie w Wydziale Zdrowia. Chodziłam też na różne zajęcia psychologiczne i warsztaty rozwojowe. Zajęcia prowadził ktoś z katedry filozofii. I tam z kolei spotkałam dziewczynę, która zakładała świetlicę środo-

wiskową w Szczecinie na osiedlu Stare Miasto. Zaczęłyśmy rozmawiać, czy nie chciałabym robić czegoś w tej świetlicy jako wolontariuszka. Oczywiście, zgodziłam się. I tak moja praca zaczęła się w tej świetlicy. Na ostatnim roku studiów licencjackich myślałyśmy z kierowniczką Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Szczecinie, jak można wykorzystać moją wiedzę z doradztwa zawodowego w pomocy społecznej w naszym szczecińskim ośrodku. Po kilku rozmowach zatrudniono mnie w Ośrodku Pomocy Społecznej.

Jako kogo?

Jako doradcę zawodowego. Miałam wtedy 22 lata. Zwolniłam się z Urzędu Miasta i zaczęłam pracować w Ośrodku Pomocy Społecznej, jednocześnie pracowałam w świetlicy. Po pół roku w Ośrodku Pomocy Społecznej okazało się, że doradca zawodowy w takim ośrodku to pomyłka, ponieważ te zadania spełniać powinien Urząd Pracy; czy spełnia lub nie spełnia, to inna już sprawa. Ośrodek Pomocy Społecznej w takim wydaniu *made in Poland* to, moim zdaniem, bardziej dezaktywizuje klientów pomocy społecznej niż aktywizuje. I ludzie nie przychodzą tam po to, żeby usamodzielnic się. W 80% nie przychodzą po to, właściwie tylko po to, żeby wziąć pieniądze, żeby z nikim nie rozmawiać. Doświadczyłam tego, kiedy przez te pierwsze pół roku pracy przychodzili do mnie ludzie, bo musieli mieć kwitek, że u mnie byli, że odbębniłi ze mną rozmowę, i wtedy dostawali pomoc społeczną. Stwierdziłam, że ja po prostu tak dalej nie pociągnę... Ja, 22-letnia absolwentka doradztwa zawodowego, miałam ulepszyć świat i nagle stwierdziłam, że... niekoniecznie. Czy ja Święty Mikołaj lub czarodziejka jestem? Nie. Po pół roku pracy powiedziałam przełożonym, że to nie jest dobry pomysł, żeby doradca zawodowy był w systemie pomocy społecznej albo przynajmniej w takim wydaniu... Może nie jestem dobrym doradcą zawodowym w tym miejscu... Może jestem za młoda, może mam za małe doświadczenie... Pracownicy wymagali ode mnie jakichś cudów, klienci byli źli, że muszą chodzić jeszcze do jakiejś kobity... No więc nie było sympatycznie. Powiedziałam, że jeżeli mam zostać w tym ośrodku, to tylko jako pracownik socjalny, bo spełniam wszystkie formalne wymagania, mam uprawnienia itd. I co ważne, widzę siebie w pracy socjalnej. I tak zostałam pracownikiem socjalnym. Pracowałam cały czas w świetlicy, do 2004 roku.

Czyli ile lat?

W ośrodku pomocy siedem lat pracowałam, a w świetlicy chyba dziewięć, jak wyliczyłam ostatnio. Praca w świetlicy dała mi olbrzymią wiedzę, ale też pokazała, jak można fajnie pracować w zespole, jak powinna wyglądać praca zespołowa, taka, która daje i satysfakcję, i wyniki. Stworzyłyśmy fajny zespół: Marta, która przyjechała do pracy do Szczecina, potem wróciła ze studiów z Warszawy Asia, która pracowała w środowisku na Powiślu i przeniosła swoje doświadczenia stamtąd do Szczecina. I tak założyłyśmy świetlicę w profesjonalnym wydaniu, chociaż bez pieniędzy, niestety, jak to często bywa w tej dziedzinie. Zaczęłyśmy motywować też wolontariuszy, studentów... To było kilka lat intensywnej pracy, naprawdę sensownej i przede wszystkim satysfakcjonującej. W międzyczasie robiłam Studium Psychoprofilaktyki w Towarzystwie Psychoprofilaktycznym w Warszawie u Marka Licińskiego. I to była dla mnie intensywna roczna praca nad sobą, nad moją rolą „pomagacza” profesjonalnego. Studium pozwoliło mi zastanowić się poważnie, o co chodzi mi w życiu osobistym i w życiu zawodowym. Otworzyło mi też oczy na wiele aspektów tego, co robię. W 2004 roku, do tego roku pracowałam w dwóch miejscach, praca w pomocy społecznej zaczęła mnie bardzo frustrować... Awansowałam w hierarchii pracowników, zostałam starszym pracownikiem socjalnym; MOPS szczeciński przejął zadania PCPRu,

czyli dawne zadania oświatowe. I pod swoją opiekę wzięliśmy wtedy wszystkie placówki opiekuńczo-wychowawcze, usamodzielnianie wychowanków, również rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka itd. Zostałam awansowana do działu metodycznego, który zaczął się zajmować tworzeniem systemu opieki zastępczej dla dzieci, czy to placówkowej, czy rodzinnej w Szczecinie. Praca polegała na współpracy z sądami i z placówkami, na tworzeniu nowych form, czyli pogotowi rodzinnych oraz promocji rodzin zastępczych niespokrewnionych itd. To robiłyśmy na początku, byłyśmy tylko dwie z moją kierowniczką, potem dział się rozrósł. I to już były chyba dwa lub trzy ostatnie lata mojej pracy w pomocy społecznej. Zobaczyłam wtedy, jak wygląda opieka zastępcza nad dziećmi w Polsce, czy to placówkowa, czy rodzinna. Zdałam sobie sprawę, jak dużo jest do zrobienia, i że placówkowa opieka to jest takie państwo w państwie... Zmagalam się z tym przez trzy lata... Emocjonalnie kosztowało mnie to bardzo dużo, ponieważ spotkałam się z tym, że dzieciaki są traktowane jak towar; ośrodki adopcyjne kłócą się w sądach o dzieci, bo ilość przeprowadzonych adopcji ma wpływ na dotacje z różnych urzędów, a w Szczecinie było kilka ośrodków adopcyjnych... Tak naprawdę nikomu nie zależało na tym, żeby te dzieciaki wróciły do rodzin biologicznych, żeby znajdowały rodziny zastępcze... Przeróżające. Po siedmiu latach współpracy z ośrodkiem pomocy powiedziałam, że nie wytrzymam tego dłużej. I... wyjechałam do Niemiec. Wyjechałam na cztery lata. Opiekowałam się różnymi ludźmi, miałam się różnych zawodów. Po jakimś czasie zaczęła powoli przechodzić mi złość na polski system pomocy społecznej i opieki nad dzieckiem i stwierdziłam, że czas już wracać i robić to, co jednak czuję i lubię. Owszem, czas spędzony w Niemczech pozwolił mi realizować moje podróżnicze pasje; pieniądze tam zarobione umożliwiły, bym zobaczyła ciekawe miejsca na świecie. Ale przecież nie pracowałam tylko po to, żeby wyjechać na urlop dwa razy w roku albo spędzić kilka weekendów w fajnym miejscu. Wolałam mieć pracę, którą kocham i nieważne, że za mniejsze pieniądze. Więc wróciłam po czterech latach... Kiedyś poszłam na spacer do Benowa i tam zobaczyłam Zaułek Benowo. Pomyślałam: *Boże, jakie fajne miejsce do pracy, w ogóle super!* I przypomniałam sobie, jak w pracy w pomocy społecznej pierwszy raz poszłam w teren. To było takie małe środowisko, takie, z którym można po prostu coś sensownego wspólnie zrobić. To nie było centrum miasta, gdzie wszyscy są anonimowi, nie, tu ludzie naprawdę się znali. Od pokoleń. Już wtedy w głowie mi zakiełkowało, że fajnie byłoby pracować w takim środowisku, trochę zamkniętym, odseparowanym w sensie urbanistycznym... Ostatni przystanek i potem już piechotą, idzie się i nagle, jakby to już nie Szczecin... Jak po powrocie z Niemiec poszłam na spacer do Benowa wałem przeciwpowodziowym, tym nadwiślańskim, zakochałam się, kiedy zobaczyłam Benowo. To było w sierpniu, a w grudniu dostałam propozycję pracy w Zaułku. Właśnie szukali kogoś do świetlicy środowiskowej, wiejskiej. Kiedy zapytali, czy nie byłabym zainteresowana, powiedziałam, że marzenia się spełniają, bo marzyłam, żeby w takim miejscu pracować. Podpisałam umowę i pracowałam od... 2009 roku. Do stycznia 2012 roku, ponieważ ośrodek ze względów finansowych został zamknięty. Wyjechałam w 2004 roku, kiedy Polska weszła do Unii, dokładnie pierwszego maja wyjechałam. Wtedy nieznane mi były te wszystkie... działania EFS, POKL. Przez te trzy lata w Zaułku nadrobiłam ten czas. Zająłam się pracą nad projektami, pisaniem projektów, realizowaniem ich w środowisku lokalnym, robieniem różnych inicjatyw. Przede wszystkim z dziećmi, bo skupiałam się na dzieciakach. Jeżeli rodzice nie mają aspiracji do nauki, nie pokazują dzieciakom swoim przykładem, że trzeba i warto się uczyć, to dzieciom jest trudniej... Zostają z reguły na wsi. Sama nie zdawałam sobie sprawy, jak wygląda życie na wsi, jak to jest,

kiedy człowiek mieszka na wsi, nie ma samochodu, nie ma pracy w mieście, nie ma prawa jazdy, aspiracji i chęci... Wtedy to naprawdę świat kończy się z szyldem skreślonym. Wtedy świat jest dużo mniejszy. Nie wiem, czy to jest źle, ale w związku z sytuacjami, jakie dzieją się na rynku pracy, wydaje mi się, że mieszkańcy wsi są pokrzywdzeni. I dlatego będę wspierać mieszkańców wsi w różnych sprawach.

A z których talentów swoich, kwalifikacji, możliwości najbardziej lubisz korzystać?

Z umiejętności organizacyjnych, łączenia ludzi w różnych konfiguracjach... Też motywowania, motywowania do zmiany, do podejmowania różnych aktywności. Nie wiem, co jeszcze... bycia z ludźmi i organizowania przedsięwzięć wspólnych. Stworzyliśmy z dziećmi słownik ziemi ryjewskiej, mieliśmy zajęcia z historykiem, były atrakcje dla dzieciaków, interaktywne metody... Myślę, że właśnie to potrafię dosyć dobrze robić.

Co jest cechą charakterystyczną Twojego życia, taką, która odróżnia Twoje życie od innych żyć?

Do tej pory charakterystyczną cechą mojego życia była zmiana miejsca zamieszkania, to dosyć często, jak obliczyłam, w ciągu ostatnich 8 lat przeprowadzałam się 10 razy. I właśnie w tym roku mam zamiar zakończyć, zamknąć tę „cechę”. W związku z tym jadę do Szczecina załatwiać formalne sprawy ze sprzedażą mieszkania i zakupu tutaj, w Kwidzynie.

To jedna cecha charakterystyczna. Co jeszcze charakteryzuje Twoje życie?

Myślę, że otwartość na świat i ludzi, aktywność, mobilność, ciekawość świata, ciekawość ludzi, ciekawość miejsc. To, że naprawdę uwielbiam podróżować, mając lęk przed lataniem samolotem... I kreatywność, łatwo przychodzi mi do głowy różne rzeczy, wymyślanie różnych przedsięwzięć. Realizacja? To już pewnie trochę trudniejsze, bo trzeba z nieba zejść na ziemię, ale też jakoś sobie dość dobrze z tym radzę... Potrafię stworzyć projekt od A do Z, taki projekt jak na społeczność gminną czy wiejską potrafię ogarnąć od A do Z. Lubię to robić i nie sprawia mi to kłopotu.

W tym miejscu kończy się miejsce przewidziane na wywiady, które w rzeczywistości liczą sobie kilka stron więcej. Nie chodzi jednak o ilość. Chodzi o samą rozmowę. Przytoczone wypowiedzi Ewy, Marty i Agnieszki są ich „głosami”. Nie zdecydowaliśmy się na ich analizę, czy też naukowe opracowanie pod kątem publikacji. Przede wszystkim chcieliśmy znaleźć dla nich przestrzeń, na którą nie zawsze jest przyzwolenie w publikacjach naukowych, zresztą nie tylko naukowych. W naszym przekonaniu to właśnie doświadczenia, te życiowe, oraz umiejętność przełożenia ich na narracje, stanowią ważny moment, zarówno dla naukowca, badacza, jak i edukatora społecznego – moment rozumienia siebie jako usytuowanego w praktyce społecznej, w tej samej, która jest przedmiotem naszych działań, i którą dzielą z nami inni, jej współtwórcy i beneficjenci.

Wypowiedzi Ewy, Marty i Agnieszki traktujemy więc jako zaproszenie i punkt wyjścia do szerszej refleksji, dzięki której będzie możliwe świadome odwołanie się do doświadczeń biograficznych jako istotnych elementów w formowaniu postaw poznawczych.

O autorach

Danuta Lalak – dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski.

Aneta Ostaszewska – doktor socjologii, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski.

Marcin Boryczko – doktor pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański.

Bohdan Skrzypczak – doktor pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Społecznej, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski.

Rafał Krenz – filozof i ekonomista, doktorant Instytutu Studiów Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego.

Dorota Jaworska – doktor pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański.

