

„Towarzystwo w drodze” jako przykład relacji geragogicznej

Wprowadzenie – Towarzystwo w drodze w rozumieniu geragogicznym

Podjmując refleksję zawartą w temacie, należy na wstępie wyjaśnić, czym jest towarzystwo w drodze w rozumieniu geragogicznym. „Towarzystwo w drodze” może być rozumiane różnorodnie. Na potrzeby tej refleksji nasuwa się konieczność doprecyzowania terminu, bowiem nie chodzi tu o każde towarzystwo w drodze, ale o jego określoną postać.

Czym zatem jest „towarzystwo”? Punktem wyjścia niech będą rozstrzygnięcia słownikowe związane z tym pojęciem; „towarzystwo” to ‘dostrzymywać komuś towarzystwa; przebywać z kimś’, asystować komuś; występować razem z czymś, z kimś; „towarzystwo” to ‘czyjaś obecność przy kimś, towarzystwo, obcowanie; grupa osób zaprzyjaźnionych, środowisko’; a „towarzystwo” – ‘osoba towarzysząca komuś, spędzająca z kimś czas’¹. Można więc przyjąć, że „towarzystwo” oznacza pewnego rodzaju relację międzyludzką polegającą na współobecności, byciu razem.

Czym jest „droga”? Drogę, jak proponuje Anna Wiczorkiewicz², można rozumieć w ujęciu topograficznym (przestrzennym, obiektywnym, jako trasę przemierzaną od jednego miejsca do drugiego) oraz w ujęciu metaforycznym (subiektywnym), jako drogę życia, bieg życia, los. Oba znaczenia pozostają w związku – droga jest tak procesem zmiany miejsca, jak i siebie samego. Poruszanie się drogą z jednej strony ma charakter horyzontalny – odbywa się w przestrzeni fizycznej, w obszarze ról i zadań życiowych. Oznacza doczesną egzystencję. Z drugiej zaś strony, jest poruszaniem się wertykalnym, w perspektywie w górę, w dół, w powiązaniu z treściami symbolicznymi – kontekstem myśli, uczuć, życiem duchowym, transcendencją: niebo – ziemia³. Można przyjąć, że łączne topograficzno-metaforyczne rozumienie drogi szczególnie manifestuje się w różnorodnych doświadczeniach egzystencjalnych człowieka, przemierzającego drogę swojego życia. Trzeba też nadmienić, że pojmowanie drogi w perspektywie

1 B. Dunaj (red.), *Popularny słownik języka polskiego*, Wyd. WILGA, Warszawa 2002, s. 720.

2 A. Wiczorkiewicz, *Antropologiczne sensory drogi*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1996, R. XL, nr 4, s. 49.

3 Tamże, s. 43.

metaforycznej jako sytuacji egzystencjalnej, związanej z doświadczeniem aksjologicznym, akcentuje Anna Gałdowa i traktuje drogę jako obszar rozwoju duchowego, wewnętrznego, jako rozwój ku wartościom⁴.

„Towarzystwo w drodze” oznaczałoby więc obecność przy innej osobie w drodze jej życia, rozumianej jako doświadczenie egzystencjalne, włączające się w proces jej rozwoju, w szczególności rozwoju duchowego, pojmowanego jako zmierzanie (wędrowanie) ku wartościom. Takie doświadczenie życia nie sposób odłączyć od przestrzeni drogi fizycznej.

„Towarzystwo w drodze” jako fenomen poznawczy, a także praktyczny może być sytuowane w wielu dyscyplinach i subdyscyplinach naukowych. Warto wskazać tu na antropologię, socjologię, psychologię, filozofię. Nie sposób pominąć pedagogikę, a w szczególności pedagogikę społeczną i pedagogikę specjalną. Wśród dyscyplin pedagogicznych szczególnie znaczącą dla rozważań związanych ze starością jest geragogika. Dla Lutza Vellkena „geragogika to wprowadzanie w starość, przygotowanie do starości, prowadzenie do dojrzałości oraz towarzyszenie w drodze”, a przedmiotem badań geragogiki jest szeroko pojęta edukacja człowieka w wieku starszym⁵. Zdaniem Elżbiety Dubas, zakres tej edukacji, określonej przez autorkę jako „edukacja zorientowana na starość”, jest jeszcze szerszy i obejmuje trzy kierunki: edukację o starości (dostarczanie wiedzy gerontologicznej), edukację do starości (przygotowanie – wychowanie do starości) i edukację w starości (procesy uczenia się osób starszych, w tym także procesy kształcenia)⁶. Dla Vellkena geragogika wiąże się z pokonywaniem trudności życia, organizowaniem życia i samourzeczywistnianiem człowieka starszego. „Geragogika jest nauką krytyczną o podstawach i drogach towarzyszenia w życiu starszemu dorosłemu i związanych z tym procesach kształcenia, doksztalcenia i ciągłego kształcenia, a także nauką o kształceniu geragogów jako specjalistycznych służb wspierających samorealizację człowieka starszego”⁷. Można więc przyjąć, że podejście geragogiczne łączy umiejętnie obszar oddziaływań pedagogicznych (procesy edukacyjne) z przedmiotem badań gerontologii (procesy starzenia się i starość), wskazując na towarzyszenie w drodze jako typ wzajemnej osobowej i formacyjnej relacji, zachodzącej między uczestnikami drogi, ze szczególnym акцен-

4 A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 175.

5 L. Vellken, *Geragogik: das sozialgerontologische Konzept* [w:] S. Becker, L. Vellken, K. P. Wallraven (red.), *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*, Opladen 2000, s. 88.

6 Por. E. Dubas, *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice* [w:] M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*, Bydgoszcz 2008, s. 45.

7 L. Vellken, *Geragogik:...*

tem na potrzebę wspierania osoby starszej i zarazem słabszej w tej relacji (wędrownicy).

Wybrane perspektywy oglądu „towarzyszenia w drodze”

Perspektywy oglądu relacji „towarzyszenia w drodze” mogą być zróżnicowane. Poniżej przedstawiono te konteksty, które wydają się być szczególnie znaczące dla podejścia geragogicznego.

„Towarzyszenie w drodze” jako relacja z Innym

Człowiek starszy i stary często bywa spostrzegany przez przedstawicieli młodszych pokoleń jako Inny. To starość i proces starzenia się kreuje tę inność, także widoczną gołym okiem, zaskakującą, niezrozumiałą, budzącą obawy wśród jeszcze „nie – starych”. Dla spostrzegania Innego wydaje się być jednak znaczące spostrzeganie inności. Najsłuszniejszym wydaje się być tu przytoczenie szerokiego rozumienia Innego. Inny, w takim znaczeniu, to każdy nie ja: „Inny...to każdy człowiek, niebędący Mną, bez względu na dystans, jaki nas dzieli”⁸. Wobec Innego możliwe są trzy typy relacji: Inny jako wróg – „wojna” między Ja a Innym, Inny jako obcy – „mur” między Ja a Innym, Inny jako bliźni – dialog między Ja a Innym⁹. Relacje te ujawniają się we wspólnej sytuacji egzystencjalnej, nie zawsze aprobowanej, nie zawsze rozumianej. Podążanie, często z obowiązku, z nadania losu, a nawet z przymusu, wspólną drogą życia może być jednak szansą na wzajemne uczenie się. Relacja z Innym może mieć charakter relacji edukacyjnej, uzależnionej od spostrzegania Innego przez Ja. Może oznaczać uczenie się od Innego, uczenie Innego i wzajemne uczenie się, nie tylko w kontekście doświadczeń bezpośrednich, ale także w kontekście biograficznej pamięci tych doświadczeń. Inny unaocznia naszą odrębność i odmienność. Stanowi wyzwanie do poznania i zrozumienia jego rzeczywistości, a także przez jego rzeczywistość, rzeczywistości ogólnoludzkiej. Inny, obecny na drogach naszego życia może nas wspierać jako mistrz i mentor, może też oczekiwać i wymagać wsparcia¹⁰. Relacja z Innym, w szczególności uświadomiona i refleksyjna, oznacza „być” z człowiekiem, odnajdować siebie przez tę relację i permanentnie się zmieniać i doskonalić

8 E. Dubas, „Uczenie się z biografii Innych” – wprowadzenie [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011, s. 5.

9 Por. R. Kapuściński, *Ten Inny*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2006; E. Dubas „Uczenie...”; A. Walczak, *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania* [w:] E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2006, s. 430-439.

10 E. Dubas, „Uczenie...”, s. 6-9.

(wzrastać w rozwoju własnym i wspierać rozwój Innego). Wtedy też można w znacznym stopniu mówić o towarzyszeniu w drodze jako wzajemnej osobowej relacji wspierania się i rozwoju. Refleksyjna postawa wobec Innego jest kluczem dla owocnego dla siebie i dla Innego towarzyszenia w drodze. Postawa ta przejawia się w następującym myśleniu: w moim świecie są także, a raczej przede wszystkim, inni ludzie. Towarzyszą mi w drodze, także przez ich biografie. Dzięki Innym łatwiej odnajduję siebie w moim życiu. Uświadamiam sobie rolę Innego w procesie mojego rozwoju. Także ja jestem w świecie Innych. Moje doświadczenie ma znaczenie dla Innych. Uświadamiam sobie również wzajemne zależności między nami na „drogach” w gruncie rzeczy tej samej egzystencji. Wzajemnie udzielamy sobie „lekcji” życia, a nasze życia zyskują sens.

„Towarzystwo w drodze” w perspektywie pedagogiki personalno-egzystencjalnej

To ujęcie „towarzystwa w drodze” konstruuje trzy konteksty: po pierwsze – norma personalistyczna, według której człowiek to niepowtarzalna, konkretna i wolna osoba, pełna godności i zasługująca na szacunek. W procesie wychowania (w relacji pedagogicznej) spotyka się człowiek wobec człowieka w obustronnie podmiotowym kontakcie międzyludzkim; po drugie – filozofia egzystencjalna, opisująca cechy ludzkiej egzystencji jako dramatyczność, wskazująca na obecność i uwikłanie człowieka w paradoksy, np. zewnętrżności a wewnętrżności; po trzecie – inne idee wychowawcze ujęte w aspekcie dramatycznej egzystencji osoby ludzkiej, takie jak dialog (dialogowość), w szczególności dialog personalny, którego celem jest „zjednoczenie osób przez uzewnętrżnienie swych doznań”, dialog egzystencjalny – „całkowity dar partnerów z ich egzystencji” i postawa dialogu: „stała gotowość do dążenia przez rozmowę (jak i przez inne środki) do zrozumienia innych, zbliżenia się do nich i w miarę możliwości współdziałania z innymi”¹¹, autentyczność (zdejmwowanie masek), spotkanie, powodujące trwałe zasadnicze zmiany w obrębie głębokiego „ja”, zaangażowanie wynikające z wolnego wyboru¹². Szczególnie nośna dla rozumienia „towarzystwa w drodze” jest kategoria spotkania. Spotkanie ma wymiar osobowy – spotykamy się z losem innej osoby, jej przeżyciami, obawami, lękami, mądrością, przyzwyczajeniami, dziwactwami, potrzebami itp. Ma także wymiar transformacyjny, ponieważ przemienia

11 Ks. J. Tarnowski, *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak”, 1991, 436/9, s. 73.

12 Por. tenże, *Człowiek...; tenże, Jak wychowywać?* Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1993.

człowieka. Przez spotkanie człowiek staje się kimś innym niż był, dojrzewa jako osoba. Spotkanie ma też wymiar edukacyjny, ponieważ uczy poprzez bezpośrednie doświadczenie kontaktu z osobą, przez refleksje, czasem wielokrotne, nad przeżytą sytuacją. Poszerza świadomość i samoświadomość, zmienia postawy społeczne i egzystencjalne. Spotkanie wymaga zaangażowania (otwarcia się i autentyczności), poszanowania drugiego człowieka jako osoby – bliźniego, pełnoprawnego partnera sytuacji, uznania wspólnoty ludzkiego losu oraz chęci (z)rozumienia drugiej osoby. Choć zrozumienie nie jest warunkiem koniecznym w „towarzyszeniu w drodze”, jednak spotkanie może stworzyć sytuację zrozumienia. Towarzyszenie w drodze z perspektywy pedagogiki personalno-egzystencjalnej jest więc doświadczeniem osobistym i egzystencjalnym zarazem, w sposób zasadniczy zbliżającym i przemieniającym uczestników spotkania w drodze, nacechowanym wzajemnym zaufaniem, współdziałaniem i zrozumieniem, przewyżającym egocentryczne zachowania, niepewność i lęki egzystencjalne.

Towarzyszenie w drodze jako relacja „Być”

Towarzyszeniu w drodze, biorąc pod uwagę kontekst obiektywny i subiektywny, można się przyjrzeć także w trzech relacjach: relacji „Mieć”, relacji „Funkcjonować” i relacji „Być”¹³. Człowiek niewątpliwie jest istotą relacji, w tym relacji społecznych, choć relacje te można różnie realizować, a także określać¹⁴.

Relacja „Mieć” jest umiejscowiona w optyce posiadania. Wskazuje na przedmiotowe, instrumentalne traktowanie innego człowieka, a więzi łączące ludzi mają charakter rzeczowy, powierzchowny. Z tej perspektywy można „mieć” opiekuna, lekarza, męża – żonę, dzieci, którzy zaspokajają nasze potrzeby. Można mieć dobrze zaordynowane leczenie, miejsce w domu pomocy społecznej, oczekiwane zaplecze materialne, sprzęt do rehabilitacji itp. Inny jest w tym przypadku środkiem dla realizacji naszych celów – zapewnia nasze „mieć”.

Relacja „Funkcjonować” to rodzaj relacji przedmiotowej, umiejscowionej w „optyce funkcjonowania”. „Funkcjonowanie jest działaniem nieoso-

13 Por. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992; T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”, 1991, nr 9/436, s. 62-68.

14 Por. np. w pedagogice społecznej „relacyjna koncepcja człowieka” (E. Marynowicz-Hetka, (red.), *Pedagogika społeczna podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2006, „człowiek relacji” w ujęciu antropologii humanistyczno – egzystencjalnej (Z. Formella, *Zakończenie* [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 363-365).

bowym”¹⁵. Ujęcie tej relacji bywa pomocowe, opiekuńcze, ratownicze czy badawcze. Ma charakter fragmentaryczny – spełnia tylko określone zadania i sprzyja osiągnięciu określonego obiektywnego celu. Z tej perspektywy można pełnić (i to bardzo dobrze) funkcje, np. pielęgniarki, lekarza, rehabilitanta, opiekuna osoby starszej.

Relacja „Być” to przykład relacji podmiotowej, osobowej – zorientowanej na osobę jako całość. To próba dostrzeżenia Człowieka jako całości w Innym. To także bycie osobą w relacji z Innym. Tadeusz Gadacz pisze, że bycie osobowe to otwarcie na spotkanie, zmianę i nawrócenie, otwarcie na nieograniczone możliwości. „Spotkanie” z drugim człowiekiem to spotkanie z sobą samym, spotkanie z uniwersum ludzkiej egzystencji”¹⁶. Bycie z Innym oznacza bycie osobą i realizuje się, gdy człowiek uczestniczy w wartościach i je urzeczywistnia¹⁷. Relację osobową w najwyższym stopniu buduje miłość. Karl Jaspers stwierdza: „Tylko w obliczu miłości autentycznej widzimy człowieka takim, jakim jest”. W miłości napotykamy osobę¹⁸. Relacja „Być” jest relacją autentyczną, nie pozorowaną, lecz relacją „istotową”, w której zwracamy się do partnera w całej prawdzie, włączamy w rozmowę całego siebie, koncentrujemy rozmowę na treści i umiemy zachować milczenie¹⁹. Człowiek takiej relacji „potrafi prowadzić „prawdziwe rozmowy” na „prawdziwe tematy” i być w tej relacji „autentycznym”²⁰.

„Towarzystwo w drodze”, w ujęciu najszerszym, a więc przestrzenno-metaforycznym, jest relacją osobową, społeczną, egzystencjalną, uniwersalną i wzajemną na poziomie doświadczania fenomenu życia jako wspólnotowego losu ludzkiego oraz na poziomie doświadczania wartości, sprzyjających odnalezieniu sensu tego losu także w perspektywie jednostkowej. Relacja ta jest umiejscowiona w sytuacjach codziennych wyborów i działań, myśli i emocji oraz w czasie wykraczającym poza wymiar obiektywny, kalendarzowy. Jest często relacją wspierania w trudnościach. Ma charakter edukacyjny, gdyż jest szeroko rozumianym procesem uczenia się, sprzyjającym osobowym transformacjom. Relacja „Być” jest procesem, dziejącym się na kanwie wyzwań różnorodnych sytuacji egzystencjalnych oraz wartości stanowiących dla nich odniesienie, w powiązaniu z ludzką możliwością i potrzebą poszerzania własnej świadomości i samoświadomości w relacjach z Innymi, w tym z osobami starszymi.

15 T. Gadacz, *Wychowanie...*

16 Tamże, s. 67.

17 Tamże, s. 63.

18 K. Jaspers, *Uwagi o wychowaniu*, „Znak”, 1993, nr 460/9, s. 89.

19 Por. M. Buber, *Ja i Ty...*

20 Z. Formella, *Zakończenie...*, s. 364.

Towarzystwo w drodze w wybranych sytuacjach egzystencjalnych starości

Szczególnie oczekiwane, a zarazem obciążające, wydaje się być „towarzystwo w drodze” osobom starszym w ich trudnych doświadczeniach egzystencjalnych. Starość obfituje w liczne sytuacje trudne, których doświadczanie nie ułatwia przemierzania „drogi” życiowej osobie starszej, jak i również innym osobom, które jej w tej drodze towarzyszą. Adam A. Zych np. pisze w tym kontekście o egzystencjalnych niepokojach i zagrożeniach w starości. Zalicza do nich retrospektywne spojrzenie na własne życie (bilans życia), samotność i osamotnienie, starcze kompromisy i pozbywanie się złudzeń, przejście od oczarowania do rozczarowania życiem, nieuchronną inwolucję i degradację, zanik energii, osłabienie, zmęczenie, wyłączenie się z życia, doświadczenia trudnego losu, lęki związane z chorobami, bólem, cierpieniem i nieuchronnością śmierci²¹. Szczególnie obciążającymi człowieka, zdaniem Artura Fabisia, są trzy główne troski egzystencjalne: śmierć, cierpienie i samotność²². W starości często one współwystępują. Wszystkie łączą się z silnymi lękami, choć szczególnie trudnym dla człowieka doświadczeniem są lęki tanatyczne. Im w szczególności będzie poświęcony poniższy akapit.

Lęki tanatyczne dotyczą nie tylko śmierci – własnej i innych, ale także procesu umierania, żałoby, a także zjawiska przemijania i straty. Ogólnie ujawniają one silny ludzki lęk przed końcem, niebytem, przed nieznanym. Choć śmierć jest zjawiskiem uniwersalnym, to jednak ma ona także swój kontekst kulturowy. Józef Mekselon wskazuje, że dziś śmierć jest dzika, nieoswojona, tabuizowana, dlatego budzi lęk²³. „Spłaszczona filozofia człowieka sprawia, że ludzie w sposób bardzo prymitywny i jednowymiarowy podchodzą do zagadnienia przemijania”²⁴. Różne role odgrywają w kontakcie z umierającym: obserwatora czy uczestnika, świadka czy orędownika, fachowca czy człowieka. Stwierdza, że jedynie personalistyczna wielowymiarowa koncepcja człowieka w procesie kształcenia i wychowania tanatologicznego pozwoli na „pełną osobową konfrontację ze śmiercią jako koniecznością egzystencjalną, a zarazem tajemnicą”²⁵. Można też spojrzeć na śmierć jako czynnik rozwoju człowieka. Dla Elisabeth Kübler-Ross śmierć i umieranie są częścią życia, są ostatnim etapem rozwoju w tym ży-

21 A. A. Zych, *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii*, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2013, wydanie drugie, s. 255-268.

22 Por. A. Fabiś, *Człowiek stary wobec trosk egzystencjalnych*, „Edukacja Dorosłych”, 2013, nr 2, s. 40.

23 J. Mekselon, *Podstawy...*, s. 1-2.

24 Tamże, s. 6.

25 Tamże.

ciu²⁶. „Śmierć może pokazać nam drogę, ponieważ zrozumienie, że nasz czas jest ograniczony i nie mamy żadnej możliwości dowiedzieć się, kiedy nastąpi jego kres, prowadzi nas do przeżywania każdego dnia tak, jakby był on naszym ostatnim”²⁷, a „umierania nie należy się bać. Może być ono bowiem najwspanialszym doświadczeniem waszego życia. Wszystko zależy od tego, jakie było wasze życie”²⁸. Z andragogicznego punktu widzenia, śmierć jako „element” życia włącza się też w całościowy proces uczenia się człowieka – stwarza sytuacje uczenia się. Fabiś stwierdza: „Doświadczenie śmierci kształtuje człowieka, służy budowaniu struktury aksjologicznej jednostki, wpływa na zmiany postaw, pomaga kochać życie i innych. Przeżywanie śmierci innych uczy przeżywania rodzinnych start, żałoby, a także przygotowuje do śmierci własnej”²⁹.

„Towarzystwo w drodze” (człowiekowi starszemu), na której znajduje się śmierć, wymaga jej oswojenia – w rozumieniu pedagogicznym/geragogicznym – wychowania do (ku) śmierci³⁰ czy edukacji tanatologicznej³¹. Przemysław Grzybowski stwierdza: „Wychowanie do śmierci jest wychowaniem do życia”. (...) „Wychowanie do (ku) śmierci, pojmowane szeroko jako wychowanie do (współ)cierpienia, (współ)chorowania i (współ)umierania, jest w istocie wychowaniem do świadomego życia i (współ)życia z tymi, którzy cierpią i być może umrą – ba, umrą na pewno, jak wszyscy, ale trudno powiedzieć, kiedy ta śmierć nastąpi”³². Wychowanie do śmierci ściśle wiąże się z procesem uświadomienia: „Pierwszy krok do otwarcia się na chorobę, cierpienie i śmierć (własne/ i lub drugiego człowieka) to uświadomienie nieuchronności tych procesów, poznanie ich istoty i okoliczności, oswojenie niechęci, przerażenia i tabu poprzez ich świadome doświadczenie i przeżywanie”. W tym duchu powinno odbywać się kształcenie partnera – opiekuna – przewodnika. Autor stwierdza też, że podejście tanatopedagogiczne powinno uwzględnić takie kategorie międzydyscyplinarne, jak miłość, ciepło, troska, współczucie, oddanie, poświęcenie, pamięć o drugim człowieku. Są one bowiem nieodłącznym elementem cierpienia, choroby i umierania³³. Tanatopedagogika, zda-

26 E. Kübler-Ross, *Śmierć. Ostatni etap rozwoju*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2008, s. 188, s. 221-253.

27 Tamże, s. 251.

28 E. Kübler-Ross, *Koło życia. Rozważania o życiu i umieraniu*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2010, s. 368.

29 A. Fabiś, *Śmierć w całościowym procesie uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, 2011, s. 137.

30 P. Grzybowski, *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego podstaw pedagogów i nauczycieli* [w:] *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym* (red.), J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 7-19.

31 A. Fabiś, *Śmierć...*

32 P. Grzybowski, *Praktyczne...*, s. 8.

33 Tamże, s. 9.

niem autora, sprzyja poprawie jakości życia poprzez akcentowanie znaczenia przełamywania oporu przed myśleniem, mówieniem czy uczeniem (się) o chorobie i śmierci, przez nietłumienie emocji, codzienną obecność innych, rozmowę, czas na dzielenie się słowem, wspólne robienie rzeczy sprawiających przyjemność, wzajemne przytulenie, dotykanie, patrzenie w oczy, wspólne milczenie, wspólny śmiech i humor³⁴. Współuczestnictwo chroni przed osamotnieniem. Autor podkreśla, że „miłość jest elementem terapii dla wszystkich”. Tanatopedagogika podnosi znaczenie prawa do realizacji marzeń i prawa do pewnej aktywności także w przypadku osób umierających. W kontekście obecności chorego i umierającego następują też zmiany ról w rodzinie³⁵.

Artur Fabiś przytacza trzy modele edukacji tanatologicznej (*death education*): przekazywanie wiedzy o śmierci w sposób interdyscyplinarny, przeżywanie śmierci rozumiane jako wykorzystanie emocji w pracy edukacyjnej w celu indywidualnej akceptacji uczuć związanych z umieraniem człowieka i własnego odejścia, uczenie się przez doświadczenie jako świadome, bezpośrednie działania na rzecz umierających w hospicjach, szpitalach, co prowadzi do osobistej przemiany kompetencji społecznych i pobudzenie do zaangażowania duchowego³⁶. Edukacja taka ma sprzyjać zmianie myślenia i postaw dotyczących śmierci i umierania. Podejmowanie refleksji nad własną śmiertelnością uznaje autor za oznakę dojrzałości³⁷.

Człowiek przemierzając swoją drogę życia cierpi i to nie tylko w powiązaniu z doświadczeniem śmierci. Cierpienie jest problemem uniwersalnym, a także egzystencjalnym. Jak pisze Fabiś, cytując m.in. Z. Kiernikowskiego, powstaje ono na skutek braku zgody na siebie oraz dyskomfort w relacji z drugim człowiekiem, a także, z perspektywy *Biblii*, w wyniku braku relacji z Bogiem/absolutem³⁸.

Na przestrzeni swojego całego życia człowiek styka się z cierpieniem i kształtują się jego postawy wobec cierpienia. Uczy się cierpienia – droga życia jest poniekąd „szkołą” cierpienia. „Towarzystwo w drodze” zaś w swej istocie jest towarzyszeniem w cierpieniu: ochranianiem przed cierpieniem, łagodzeniem cierpienia, niesieniem cierpienia Innego, racjonalizowaniem cierpienia itp. Dzieciństwo, w dużej mierze, jest czasem niedostrzegania cierpienia, ze względu na słabo rozwinięte władze poznawcze i duchowe dziecka oraz jego niewielką świadomość społeczno-kulturową i możliwość świadomych porównań. Kochający i opiekuńczy rodzice ochraniają swe dziecko przed cierpieniem, czyniąc jego świat czasem

34 Tamże, s. 10.

35 Tamże, s. 11.

36 A. Fabiś, *Śmierć...* s. 140-141.

37 Tenże, *Człowiek...*

38 Tamże, s. 4.

zabawy i bez troski. Ciężar cierpienia, jeśli już ono dotyka dziecko, deformuje jego osobowość, często na całe życie, pozostawiając traumę dzieciństwa i boleśnie przyspieszając proces stawania się dorosłym. Młodość sprzyja spostrzeganiu cierpienia w kategoriach idealnych, w kontekście napięć związanych z intensywnym osobowym rozwojem w tym okresie. W początkach dorosłości, dysponując dojrzałością poznawczą, emocjonalną i społeczną, podejmując odpowiedzialne i trudne obowiązki związane z rolami społecznymi, człowiek zaczyna wyraźniej dostrzegać cierpienie. Kolejne etapy dorosłości przynoszą coraz częściej osobiste doświadczenia cierpienia, usytuowanego w realiach własnego życia. I wreszcie starość (późna dorosłość) to okres nasilania się trosk egzystencjalnych, czemu sprzyja proces starzenia się i z nim związana wielochorobowość, śmierć bliskich i bliska perspektywa własnej śmierci i inne. To także zaawansowane osobowe dojrzewanie w cierpieniu, rozumiane jako transcendencja siebie poprzez cierpienie. Taka systematyczna całościowa edukacja w cierpieniu i poprzez cierpienie, w towarzystwie innych ludzi, pozwala przyjąć cierpienie, tzn. zaakceptować je jako nieodłączny uniwersalny składnik ludzkiego życia oraz osobistego doświadczenia, (z)rozumieć cierpienie, lub choćby próbować je zrozumieć, czyli odnajdować jego sens i bardziej świadomie go doświadczać, wreszcie, dojrzewać w cierpieniu, uznając cierpienie za czynnik rozwoju duchowego i zyskiwania pełni człowieczeństwa. Niewątpliwie dojrzałość osobowa człowieka powiązana jest z jego stosunkiem do cierpienia i tym, w jaki sposób „przerobił” on „lekcje” cierpienia.

Geragogiczny model towarzyszenia w drodze

Geragogiczny model towarzyszenia w drodze obejmuje działania edukacyjne, wspierające człowieka w jego starości³⁹, poczynając np. od sposobów zagospodarowania czasu wolnego, poprzez aktywne uczestnictwo w aktualnym życiu społeczno-kulturowym, zachowanie zdrowia i sprawności, aż po, co nie mniej ważne, towarzyszenie człowiekowi starszemu w trudnych sytuacjach egzystencjalnych. Geragogiczne wspieranie „w drodze”, szczególnie w drodze trudnej, obejmuje kilka zakresów:

– Określoną „filozofię” myślenia o drodze życia. „Filozofia” ta traktuje drogę życia jako proces rozwoju. Rozwój ten dotyczy także i starości. „Filozofia” życia obejmuje także „filozofię” starzenia się⁴⁰. Uwzględnić obecność sytuacji trudnych egzystencjalnie jako zjawiska uniwersalne-

39 Por. Z. Szarota, *Projekt kształcenia gerontologicznego*, „Edukacja Dorosłych”, 1998, nr 3/20, s. 49-64.

40 por. E. Dubas, *Sztuka starzenia się – uczenie się starości. Kontekst andragogiczny*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, 2012, nr 1, s. 11-29.

go. Wskazuje na ambiwalentny w swej istocie charakter tych sytuacji (od samej jednostki w dużej mierze zależy więc, czy będą one doświadczane jako dobre czy złe). Uwzględnia także subiektywny odbiór tych sytuacji przez jednostkę, a także transformatywny charakter tych doświadczeń – przemieniających człowieka i pozwalających mu dojrzewać w wymiarze egzystencjalnym. Droga życia rozgrywa się głównie w codzienności – jej treści, rytmy i wysokie częstotliwości są kanwą dla „bycia” w świecie i stawania się człowiekiem. Towarzystwo w drodze jest też doświadczeniem społecznym, a obecność Innych jest koniecznością dla rozwoju człowieka, a co, z drugiej strony, powinno też uruchamiać wdzięczność.

– Traktowanie drogi życia jako sytuacji uczenia się. Bieg życia ludzkiego, jego usytuowanie między biegunami poczucia /narodzin a śmiercią, oznacza całościowość drogi życia i na tej kanwie możliwe także „całościowe” uczenie się, pojmowane najogólniej jako poszerzanie indywidualnego doświadczenia życiowego. Poszczególne etapy życia, stwarzające określone sytuacje egzystencjalne, są istotnym tłem tego uczenia się. Warto w tym miejscu przypomnieć podobne ujęcie, traktujące życie jako proces uczenia się, reprezentowane w myśli Jana Amosa Komeńskiego⁴¹. Dwie ostatnie wymienione przez niego „szkoły” – szkoła starości i szkoła śmierci – są szczególnie istotne dla podejścia geragogicznego. Uczenie się w procesie życia, na tle biegu życia, na drodze życia ma charakter wieloaspektowy. Szczególnie należy podkreślić tu uczenie się egzystencjalne⁴², a także społeczne, emocjonalne⁴³, kulturowe i aksjologiczne. Takie uczenie się oznacza osobisty rozwój i podążanie drogą osobowego dojrzewania⁴⁴. Oznacza transformację postaw i schematów poznawczych⁴⁵. Wiąże się z re-interpretacją doświadczenia życiowego. Może sprzyjać zrozumieniu sensu przemierzanej drogi życiowej⁴⁶.

– Edukację egzystencjalną (jako edukację do sytuacji trudnych na drodze życia). Droga życia pojmowana jako doświadczenie egzystencjalne pełna jest rozmaitych sytuacji trudnych. Wiele z nich dotyczy także starości. Często, ze względu na ich kumulację i skomplikowanie, określa się starość jako okres kryzysowy, a nawet pisze się o „kryzysie starości”⁴⁷.

41 J. A. Komeński, *Pampaedia*, Wrocław 1973.

42 Por. P. Jarvis, cyt. za: M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

43 K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

44 E. Dubas, *Drogi rozwojowe starości*, „Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi”, z. „Gerontologia”, 2002, nr 7/27, s. 15-21.

45 J. Mezirow, cyt. za: Malewski, *Od nauczania...*

46 E. Dubas, *Edukacyjny...* s. 63 i inne.

47 B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Zarys gerontologii społecznej*, Wyd. ASTRA, Warszawa 2006.

By człowiek lepiej radził sobie z trudnościami na drodze życia, w tym i w okresie starości, należy podejmować działania wspierające go w tych sytuacjach. Edukacja jest w tym względzie środkiem podstawowym. Winna ona dostarczać wiedzy, kształtować umiejętności i postawy, przydatne w trudnych sytuacjach egzystencjalnych, pozwalające na radzenie sobie w tych sytuacjach. Edukacja pojmowana jako przygotowanie do życia (w tym i do starości), wychowanie do życia (i do starości), edukacja o życiu (i o starości), edukacja realizowana w trakcie życia (i w starości) także powinna proponować takie wsparcie. Edukacja taka, powiązana z poradnictwem życiowym (w tym i poradnictwem geragogicznym), winna spełniać funkcje prewencyjne, kompensacyjne i naprawcze. Edukacja geragogiczna (a więc edukacja zorientowana na starość), powiązana z poradnictwem geragogicznym, posiłkuje się wysoce specjalistyczną wiedzą, adekwatną dla doświadczanych trudności egzystencjalnych, np. z zakresu tanatologii/tanatopedagogiki, gdy chodzi o umieranie, śmierć i żałobę, logoteorii/logoterapii, gdy chodzi o poszukiwanie sensu życia, monoseologii/monoseologii pedagogicznej, w przypadku doświadczeń samotności i osamotnienia i innych

– Wzmacnianie sił osobowych ważnych dla podążania „drogą”. W tym aspekcie ważne jest tak wzmacnianie sił witalnych, jak i rozwój sił duchowych. Łączą się one ze sobą i pozwalają w sposób najbardziej optymalny radzić sobie z trudnościami. Poczynając od umiejętności „przyjęcia” doświadczeń, jakie napotykamy na drodze życia, przez poszerzanie pola naszej świadomości i samoświadomości, rozwój refleksyjności i auto-refleksyjności, dojrzewanie emocjonalno-społeczne, hartowanie charakteru i woli, osoba rozwija swoją dzielność życiową i nabywa „męstwo bycia”, jak to określił Paul Tillich ⁴⁸.

– Wsparcie zewnętrzne jako towarzyszenie w drodze. Rozumiane jest tu jako pomoc, opieka, uznanie znaczenia „sił ludzkich”, tak nieformalnych, jak i formalnych – instytucjonalnych obecnych w środowisku społecznym, świadczących pomoc w rozwoju. Warto szczególnie podkreślić znaczenie „towarzyszenia rodzinie” ⁴⁹, borykającej się z trudnymi wyzwaniem egzystencjalnymi tworzonymi przez proces starzenia się, do których należy zaliczyć choroby i niepełnosprawność osób starszych oraz proces umierania, śmierć i żałobę. Istotnego wsparcia zewnętrznego dostarczają instytucje rehabilitacyjno-lecznicze, opiekuńcze i terapeutyczne, duszpasterstwo rodzin i inne. w ramach wsparcia zewnętrznego należy także podkreślić znaczenie działań pedagogiczno-psychologicznych.

48 P. Tillich, *Męstwo bycia*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1994.

49 E. Marynowicz-Hetka, (red.), *Pedagogika...*, s. 148.

Zakończenie

„Towarzystwo w drodze” w ujęciu geragogicznym oznacza budowanie relacji, które pojmowane jest jako proces. Relacja osób towarzyszących sobie w drodze rozwija się i dojrzewa w czasie, co oznacza dojrzewanie osób pozostających w tej relacji. Główne założenia dla jej budowania obejmują: szacunek dla drugiego człowieka bez względu na okoliczności „drogi” (poszanowanie jego godności i podmiotowości), autentyczność relacji (jej szczerość, naturalność, brak pozorowania i gry ról), posługę nadziei jako postawę optymizmu i wiary, uznanie znaczenia czynnika czasu jako tworzywa dla rozwoju relacji, tworzenie poczucia wspólnoty losu wszystkich istot ludzkich.

Relację tę budują gesty codzienności: bycie razem (a więc nie osobno), dające do zrozumienia, że „nie jestem sam – jest ze mną drugi człowiek”; proste codzienne czynności obsługowe (mycie, karmienie, ubieranie...), gesty miłości (życzliwości, sympatii i lubienia czyli dar dobrych uczuć), dar bliskości (dotyku, przytulenia, siedzenia blisko siebie, intymności), dar czasu, który zawsze trzeba ofiarować; dar rozmowy, w tym dar słuchania. Wszystkie te gesty łączą się w jeden nie do przecenienia dar – dar (z) siebie. Dar (z) siebie dotyczy wszystkich towarzyszy drogi, choć nie musi być symetryczny i w różnym stopniu może być uświadomiony.

Wskaźnikiem osobowej dojrzałości jest umiejętność dostrzeżenia w człowieku starszym, chorym, niesprawnym, cierpiącym, umierającym, daru dla nas – jeszcze młodych, zdrowych, sprawnych, żyjących w pełni. Daru dla nas jako szansy na uczenie się życia, na wewnętrzną przemianę, poszerzenie pola świadomości i samoświadomości oraz zbliżenie się do zrozumienia sensu ludzkiej egzystencji. Oznaką osobowej dojrzałości jest to, na ile potrafimy osobiście doświadczyć, że cierpienie uczy radości, samotność – wspólnoty, choroba – pokory, niepełnosprawność – cierpliwości a śmierć – życia. W drodze życia role nauczycieli i uczniów są pomyślane jako wymienne. Warto otworzyć się na taką perspektywę rozumienia „towarzystwa w drodze”. Wówczas towarzyszenie osobom starszych w ich trudnych sytuacjach egzystencjalnych nie jest tylko ciężarem i obowiązkiem, ale staje się przywilejem-szansą rozwojową i nadzieją na mądrość.

“Accompanying the path” as an example of geragogic relationship

The text shows the geragogic relationship metaphorically described as „accompanying the path” in the several perspectives: as the relationship with the Other, in the context of personal and existential pedagogy and as

the relation of “being”. „Accompanying the path” mainly referred to selected existential situation in old age, especially to the death and suffering. The article is ended by an outline of geragogic model of „accompanying the path”.

Bibliografia

- Binnebesel J., Janowicz A., Krakowiak P., (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, PAX, Warszawa 1992.
- Dubas E., *Drogi rozwojowe starości*, „Zeszyty naukowe WSHE w Łodzi”, z. „Gerontologia”, PAX, 2002, nr 7/27, s. 15-23.
- Dubas E., *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice* [w:] M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2008.
- Dubas E., „*Uczenie się z biografii Innych*” – wprowadzenie [w:] E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
- Dubas E., *Sztuka starzenia się – uczenie się starości. Kontekst andragogiczny*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, 2012, nr 1, s. 11-29.
- Dunaj B. (red.), *Popularny słownik języka polskiego*, Wyd. WILGA, Warszawa 2002.
- Fabiś A., *Śmierć w całonocnym procesie uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, 2011, s. 131-145.
- Fabiś A., *Człowiek stary wobec trosk egzystencjalnych*, „Edukacja Dorosłych”, 2013, nr 2, s. 39-46.
- Formella Z., *Zakończenie* [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 363-365.
- Gadacz T., *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak” 1991, nr 9/436, s. 62-68.
- Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Grzybowski P., *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego podstaw pedagogów i nauczycieli* [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, (red.), *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 7-19.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Jaspers K., *Uwagi o wychowaniu*, „Znak”, 1993, nr 460/9, s. 81-90.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2006.
- Komeński J. A., *Pampaedia*, Wrocław 1973.
- Kübler-Ross E., *Śmierć. Ostatni etap rozwoju*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2008.
- Kübler-Ross E., *Koło życia. Rozważania o życiu i umieraniu*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2010.

- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Marynowicz-Hetka E. (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2006.
- Mekselon J., *Podstawy tanatologii* [w:] J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, (red.),- *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*. Biblioteka Fundacji Hospicyjnej, Gdańsk 2009, s. 1-6.
- Szarota Z., *Projekt kształcenia gerontologicznego*, „Edukacja Dorosłych”, 1998, nr 3/20, s. 49-64.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Zarys gerontologii społecznej*, Wyd. ASTRA, Warszawa 2006.
- Tillich P., *Męstwo bycia*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 1994.
- Tarnowski J., *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno – egzystencjalnej*, „Znak”, 1991, 436/9, s. 69-78.
- Tarnowski J., *Jak wychowywać?* Warszawa 1993.
- Walczak A., *Koncepcja rozumienia Innego w kategorii spotkania* [w:] E. Marynowicz -Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa 2006, s. 430-439.
- Wieczorkiewicz A., *Antropologiczne sensory drogi*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1996, R. XL, nr 4.
- Vellken L., *Geragogik: das sozialgerontologische Konzept* [w:] S. Becker, L. Vellken, K. P. Wallraven, (red.), *Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*, Opladen 2000.
- Zych A. A., *Przekraczając „smugę cienia”*. Szkice z gerontologii i tanatologii, „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe, Katowice 2013, wydanie drugie.