

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE  
WYŻSZA SZKOŁA GOSPODARKI W BYDGOSZCZY

BIBLIOTEKA EDUKACJI DOROSŁYCH  
TOM 45

**TEORIA I PRAKTYKA  
EDUKACJI DOROSŁYCH  
W PROCESIE ZMIAN**

MATERIAŁY Z II ZJAZDU ANDRAGOGICZNEGO  
TORUŃ, 15.-16.05.2013R.

REDAKCJA NAUKOWA  
Ewa Skibińska, Hanna Solarczyk-Szwec, Agnieszka Stopińska-Pająk

REDAKTORKA SERII  
Agnieszka Stopińska-Pająk

Warszawa - Bydgoszcz 2014

RADA REDAKCYJNA „BIBLIOTEKI EDUKACJI DOROSŁYCH”

Agnieszka Stopińska-Pajak (przewodnicząca), Tadeusz Aleksander,  
Elżbieta Dubas, Alicja Kargulowa, Józef Kargul, Eleonora Sapia-Drewniak,  
Ewa Skibińska, Ewa Solarczyk-Ambrozik, Eugenia Anna Wesołowska

REDAKTORKA SERII: Agnieszka Stopińska-Pajak

RECENZENCI

prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego  
dr hab. Elżbieta Dubas, prof. Uniwersytet Łódzkiego  
dr Artur Fabiś, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie  
dr Renata Górska, Uniwersytet Łódzki  
dr hab. Jerzy Halicki, prof. Uniwersytetu w Białymstoku  
dr hab. Wojciech Horyń, prof. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa we Wrocławiu  
dr hab. Ryszard Kałużny, prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu  
prof. dr hab. Józef Kargul, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu  
prof. dr hab. Alicja Kargulowa, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu  
dr Alicja Kozubska, Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
prof. dr hab. Mieczysław Malewski, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu  
dr hab. Jan Maciejewski, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego  
dr Tomasz Maliszewski, Akademia Pomorska w Słupsku  
prof. dr hab. Józef Pólturzycki, Uniwersytet Warszawski  
prof. dr hab. Beata Przyborowska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Ewa Przybylska, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu  
prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, Uniwersytet Opolski  
dr hab. Jan Saran, prof. Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie  
dr hab. Jerzy Semków, prof. Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku - Białej  
dr hab. Ewa Skibińska, Uniwersytet Warszawski  
prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak, prof. Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej  
dr hab. Zofia Szarota, prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

PROJEKT OKŁADKI: Studio Grafiki WSG

SKŁAD: Adriana Górka

ISBN 978-83-64628-09-2

Copyright by Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

Copyright by Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Warszawa - Bydgoszcz 2014

## SPIS TREŚCI

Agnieszka Stopińska-Pająk Wprowadzenie	7
<b>Część I</b>	
<b>Współczesna edukacja dorosłych w kontekście andragogiki</b>	<b>9</b>
Hanna Solarczyk-Szwec Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany	11
Józef Pólturzycki Edukacja dorosłych jako działalność społeczno-oświatowa	25
Mieczysław Malewski O „polityczności” andragogiki	33
Ewa Solarczyk-Ambrozik Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie	49
Józef Kargul O oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu	59
<b>Część II</b>	
<b>Historyczne konteksty andragogiki</b>	<b>69</b>
Agnieszka Stopińska-Pająk Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki	71
Władysława Szulakiewicz Andragogiki portret zbiorowy w kontekście dyskusji o sensie badań biograficznych	87
Tadeusz Kowalewski Edukacja dorosłych w koncepcji Ryszarda Wroczyńskiego	97
Jiří Pavlů Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracja dla andragogów	105
Janusz Tomiło Spór (o wychowanie dorosłych), którego nie było	115

<b>Część III</b>	
<b>Międzynarodowe konteksty andragogiki</b>	<b>127</b>
Olga Czerniawska	
Edukacja dorosłych we Włoszech na przełomie XX i XXI wieku	129
Ewa Przybylska	
Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych	141
Anna Marianowska	
Pomiędzy adolescencją a dorosłością - koncepcja emerging adulthood Jeffreya J. Arnetta	153
<b>Część IV</b>	
<b>Kształcenie dorosłych wobec wyzwań współczesności</b>	<b>167</b>
Ryszard Kałużny	
Kształcenie dorosłych w dobie płynnej nowoczesności	169
Aleksandra Marcinkiewicz	
Edukacja całożyciowa wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego	179
Janina Duszyńska	
Między teorią a praktyką – Kształcenie osób z grupy wiekowej 45+ do aktywności zawodowej, czy do bierności i bezrobocia?	193
Magdalena Barańska	
Wolontariat pracowniczy elementem strategii rozwoju pracowników w organizacji	201
Krzysztof Klimek	
Problemy andragogiki wojskowej. Od teorii do praktyki edukacji dorosłych w Siłach Zbrojnych RP	213
<b>Część V</b>	
<b>Edukacja akademicka z perspektywy andragogicznej</b>	<b>225</b>
Eliza Czerka-Fortuna	
O etosie terapeutycznym w edukacji akademickiej	227
Anna Kowal-Orczykowska, Anna Pabiańczyk	
Wyszkolenie a konkurencyjność na rynku pracy. Odniesienia na przykładzie aktywności edukacyjnej studentów pedagogiki KA im. A. Frycza Modrzewskiego w Krakowie i PWSZ im. Witelona w Legnicy	235
Grzegorz Sanecki	
Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS	243

---

<b>Część VI</b>	
<b>Gerontologiczne aspekty edukacji</b>	<b>249</b>
Elżbieta Dubas	
Starość znana i nieznaną	
– wybrane refleksje nad współczesną starością	251
Jerzy Halicki	
Edukacja osób starszych w Polsce	
– jej wymiar teoretyczny i praktyczny	267
Renata Konieczna-Woźniak	
Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się	277
Artur Fabiś	
Człowiek stary wobec trosk egzystencjalnych	289
Małgorzata Malec Rawiński	
Znaczenie krytycznej gerontologii edukacyjnej dla badań i praktyki	297
<b>Część VII</b>	
<b>Uczenie się dorosłych w perspektywie andragogicznej</b>	<b>307</b>
Dorota Nawrat	
Jak uczą się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych	309
Anna Gutowska	
Uczenie się w sytuacji przyjaźni w perspektywie andragogicznej	321
Emilia Mazurek	
Andragogika wobec problemów rodziny.	
Rodzina jako środowisko uczenia się człowieka dorosłego	327
Martyna Pryszmont-Ciesielska	
Mikroświaty macierzyństwa	335
Aleksandra Litawa	
Rola amatorskiego ruchu artystycznego w kształtowaniu kompetencji społecznych człowieka dorosłego – na przykładzie zespołów chóranych	343
Dorota Gierszewski	
Organizacyjne uczenie się - między teorią a praktyką	353
Przemysław Ziółkowski	
Mistrz-uczeń - czyli o zastosowaniu mentoringu w edukacji dorosłych	367
<b>Część VIII</b>	
<b>Materiały II Zjazdu Andragogicznego</b>	<b>385</b>
Program II Zjazdu Andragogicznego pt. Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian, Toruń 15-16.05.2013.	387

Skład Komitetu Naukowego Zjazdu	395
Skład Komitetu Organizacyjnego	397
Hanna Solarczyk-Szwec	
Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian.	
Wprowadzenie w problematykę Zjazdu	399
Ewa Skibińska	
Akademickie Towarzystwo Andragogiczne – 20 lat działalności	403
Kinga Majchrzak, Hanna Solarczyk-Szwec	
Sprawozdanie z II Zjazdu Andragogicznego	413

## Wprowadzenie

Oddajemy do rąk Czytelników/Czytelniczek kolejny 45 tom serii Biblioteka Edukacji Dorosłych wydawanej przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Jest to tom szczególnie, zawiera bowiem teksty wygłoszone oraz nadesłane w związku z II Zjazdem Andragogicznym zorganizowanym przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne (Toruń, 15-16.05.2013) obradującym pt. *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*. Zjazd odbył się w dwudziestą rocznicę powołania Towarzystwa i jego celem była analiza współczesnej polskiej myśli andragogicznej, tak teoretycznej jak i praktycznej.

Dyskurs andragogiczny toczył się wokół trzech głównych pytań/problemów nurtujących współczesnych andragogów, pedagogów. Dotyczyły one zarówno historycznych źródeł rozwoju polskiej andragogiki, ich roli inspirującej, ale też i hamującej, kondycji polskiej andragogiki, wpływów politycznych, ideologicznych i ponowoczesnych wyzwań kształtujących w dużym zakresie edukację ludzi dorosłych, relacji pomiędzy teorią i praktyką edukacji dorosłych. Chodziło także o poszukiwanie sposobów opisywania i dyskursu fenomenu uczenia się ludzi dorosłych w epoce ponowoczesnej, której główne charakterystyczne cechy: technicyzacja życia, ciągłe zmiany, płynność, refleksyjność, ryzyko, brak autorytetów i wzorów, stawiają przed dorosłymi nowe wyzwania edukacyjne i egzystencjalną konieczność nieustannego uczenia się. Jak pisał Zygmunt Bauman „W efekcie mamy dziś do czynienia ze zindywidualizowaną i sprywatyzowaną wersją nowoczesności, w której obowiązek kreowania wzorców oraz odpowiedzialność za porażkę spoczywają przede wszystkim na barkach poszczególnych jednostek. Nadszedł czas roztapiania wzorców zależności i wzajemnych relacji”<sup>1</sup>. Niepewność przyszłości powoduje, że liczy się to, co jest tu i teraz<sup>2</sup>. Zatem uczestnictwo w edukacji staje się jednym z ważniejszych wyzwań przed jakimi stają współcześni dorośli na każdym etapie swego życia.

W tym trudnym okresie edukacja dorosłych i refleksja nad nią wymagają kolejnej analizy, dyskursu, wymiany poglądów. Dwadzieścia lat funkcjonowa-

---

<sup>1</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Kraków 2006, s. 14-15.

<sup>2</sup> Tamże, s. 252-253.

nia ATA stało się zatem doskonałą okazją do spotkania i rozważań andragogów wokół aktualnych problemów edukacji i uczenia się dorosłych. Dialog, wymiana poglądów są nieodzownym elementem rozwoju każdej dyscypliny naukowej, a szczególnie potrzeby te są mocno odczuwane w momentach przełomowych, przemian, konieczności redefinicji przedmiotu badań i zadań badawczych. Andragogika jest na takim właśnie etapie. Teksty przygotowane na II Zjazd polskich andragogów odzwierciedlają te poszukiwania, charakteryzują się różnorodnością narracji, podejmowanych tematów i metodologicznych podstaw. Uporządkowałam je w ośmiu częściach. Siedem części stanowią teksty wygłoszone i przysłane na Zjazd, natomiast ósma część to materiały uzupełniające, integralnie związane z II Zjazdem. Mam nadzieję, że całość pozwoli Czytelnikom/Czytelniczkom pośrednio uczestniczyć w tym spotkaniu. Zapraszam do lektury tomu.

*Agnieszka Stopińska-Pajak*



Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian  
Materiały z II Zjazdu Andragogicznego

---

Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45

Część I

**Współczesna edukacja dorosłych  
w kontekście andragogiki**



**Hanna Solarczyk-Szwec**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

## **Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany<sup>1</sup>**

Liczne diagnozy wskazują na powiększający się dystans cywilizacyjny, jaki dzieli Polskę i Polaków od światowych i europejskich liderów zmiany. Komitet Prognoz 2000 Plus w „Raporcie Polska 2050” sytuację, w jakiej aktualnie się Polska znajduje, określił mianem dryfu cywilizacyjnego. Postawiono i udowodniono tam tezę, że przyczyną dryfowania jest zapóźnienie kulturowe Polski (s. 116).

Wysokie pod względem jakościowym kompetencje zdobyte w drodze kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego są szansą na życie w głównym nurcie społecznym, natomiast kompetencje nieadekwatne wobec życia społecznego mogą stać się przyczyną marginalizacji. Takie postawienie sprawy przenosi odpowiedzialność za dopasowanie do wymogów życia społecznego na jednostkę, chociaż szczególną rolę w tym zakresie ma do odegrania tak polityka, oświata, jak i rynek pracy w wymiarze krajowym oraz międzynarodowym. Aby wnikać głębiej w te zależności skoncentruję się na analizie następujących zagadnień: barier rozwoju cywilizacyjnego, potencjału dorosłych do zmiany, oraz zależności między poziomem alfabetyzacji w dzieciństwie a jakością życia w dorosłości.

### **Bariery rozwoju cywilizacyjnego Polski**

Przywołany wyżej „Raport Polska 2050” zawiera zestawienie barier kulturowych na drodze rozwoju cywilizacyjnego Polski: „Wywodzą się one z cywilizacji agrarnej, mają swoją otoczkę w anarchizującej demokracji szlacheckiej, silnych

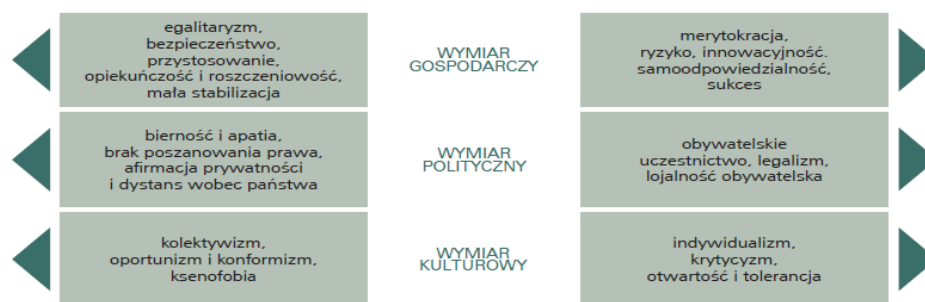
---

<sup>1</sup> Pełna wersja artykułu opublikowana w: Rocznik Andragogiczny 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 41-64 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.001>]

wpływach tradycjonalistycznego Kościoła katolickiego, w braku zaufania do instytucji państwa, egalitaryzmu socjalistycznego, niechęci innych, w pielęgnowaniu wspomnień zarówno zwycięstw, jak i klęsk, w niedostatecznej umiejętności wspólnego działania oraz w niskim kapitale społecznym” (Raport Polska 2050, s. 114). W innym Raporcie – „Polska 2030” – przygotowanym przez Zespół Doradców Strategicznych pod kierunkiem M. Boniego, znajdujemy podobną jak w poprzednim raporcie diagnozę dotyczącą barier rozwoju kapitału społecznego. Wynikają one z uwarunkowań kulturowo-historycznych, które sprzyjały wytworzeniu najpierw kapitału przetrwania, po 1989 r. – kapitału adaptacyjnego. Aktualnie polskie społeczeństwo – jak czytamy w Raporcie – znajduje się w krytycznym momencie rozwoju, którego dynamika i kierunek zdecydują o dobrostanie kraju w perspektywie najbliższych dekad (s. 344). W opinii Autorów Raportu sytuacja ta może być postrzegana jako okazja do uwolnienia się od blokujących rozwój, historycznych determinant i dokonania modernizacyjnego skoku w oparciu o nowe czynniki rozwoju, z których **kluczowy będzie kapitał społeczny, tj. wynikająca z zaufania oraz obowiązujących norm i wzorów postępowania, zdolność obywateli do mobilizacji i łączenia zasobów, która sprzyja kreatywności oraz wzmacnia wolę współpracy i porozumienia w osiąganiu wspólnych celów** (Polska 2030, s. 28).

Źródłem zmiany ma być kapitał rozwojowy Polaków jako efekt zaprzeczenia wartościom kapitału przetrwania i adaptacyjności (rys. 1). Społeczeństwo o silnym kapitale rozwojowym charakteryzuje: otwartość na postawy, poglądy i pomysły innych, zdolność do współpracy oraz innowacyjność i kreatywność.

Rys. 1: Kapitał przetrwania i adaptacyjności vs kapitał rozwojowy



Źródło: Raport Polska 2030, Warszawa 2009, s. 343

[online: <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, dostęp: 06.10.2012]

W tym samym raporcie zakłada się, że pozytywna zmiana zależy od sumy indywidualnych wyborów Polaków jako pracowników, konsumentów, uczestników

kultury i obywateli. Dalej słusznie zauważa się, że wybory te nie dokonują się w normatywnej próżni – przestrzeń wartości kształtowana jest przez kulturę, gospodarkę, przy istotnym udziale historii i polityki. Także rekomendacje Raportu nie budzą zastrzeżeń: „Wzrost kapitału społecznego (...) wymaga jednoczesnego stymulowania wzrostu wzajemnego zaufania, naprawy infrastruktury instytucjonalnej państwa, zwiększenia troski o dobro wspólne, poprawy jakości przestrzeni i debaty publicznej, wspierania aktywności obywatelskiej – indywidualnej oraz zinstytucjonalizowanej – oraz zwiększenia roli potencjału kreatywnego i intelektualnego” (s. 367).

Szczególnie istotną barierą cywilizacyjnego rozwoju Polski i Polaków jest deficyt zaufania społecznego, który powoduje erozję pierwotnej tkanki społecznej (Sztompka, 2007). Jego odbudowa jest wyzwaniem i ratunkiem dla polskiego systemu edukacji (Brzezińska, Czub, 2013). W przywołanym artykule czytamy, że zaufanie społeczne zależne jest w sposób krytyczny od charakteru jednostkowych i zbiorowych doświadczeń, a na aktualny poziom zaufania składają się dwa istotne czynniki: zaufanie wewnętrzne, czyli względnie trwała, zgeneralizowana skłonność jednostki do okazywania zaufania innym, której poziom ustala się w zasadniczym wymiarze we wczesnodziecięcych – w wieku do ok. 3.r.ż. – relacjach z jego opiekunami, oraz zaufanie zewnętrzne, którego poziom jest zmienny i pozostaje zależny od liczby, różnorodności oraz charakteru doświadczeń, wynikających z interakcji z konkretnymi adresatami owego zaufania „wewnętrznego” (s. 36). Wychodząc od zależności między zaufaniem wewnętrznym i zewnętrznym, A. I. Brzezińska i T. Czub wskazują trzy kierunki oddziaływań ze strony systemu edukacji: 1. działania nakierowane na wczesne, rozwojowo wartościowe doświadczenia, szczególnie małych dzieci, decydujące dla kształtowania się u nich trwałego zgeneralizowanego poczucia zaufania społecznego, 2. oddziaływanie na zmianę kultury organizacyjnej placówek oświatowych na kulturę relacji społecznych wśród wszystkich uczestników systemu społecznego, 3. budowanie pozytywnego społecznego wizerunku edukacji, szkoły, nauczycieli oraz pozytywnego klimatu wobec uczenia się, zdobywania wykształcenia i nabywania kwalifikacji (s. 37). Cytowani autorzy przestrzegają, że reformowanie systemu edukacji nakierowane wyłącznie na wzrost efektywności przekazywania lub zdobywania wiedzy, bez dbałości o jakość społecznego środowiska uczenia się, przyczyniać się będzie do nasilania się postaw rywalizacyjnych, bierności i pogłębiania erozji społecznej (s. 39).

Do całościowej zmiany systemu edukacyjnego jako warunku koniecznego dalszego rozwoju Polski nawołują autorzy „Raportu Polska 2050”. Dla Z. Kwiecińskiego jest to zaskakujące z dwóch powodów: całkowitej marginalizacji w dyskursie publicznym roli edukacji w przemianach polskich oraz z powodu stanu samej edukacji (2013, s. 20). Dalej retorycznie pyta: Czy jednak pomysł, by odmieniony system edukacyjny przyczynił się do przyspieszenia rozwoju naszego kraju, nie

przypomina, co do stopnia trudności, metody barona von Münchhausena, który miał jakoby uratować się z topieli w bagnie, wyciągając się za własne włosy? Czy nie jest to rodzaj aporematu, problemu bez rozwiązania? (s. 21). Jednocześnie zauważa, że „sam problem kierunku zmian systemu edukacji w sensie intelektualnym nie jest wcale tak trudny, jak trudna jest kwestia społecznie uzgodnionej i konsekwentnie realizowanej przez kilkadziesiąt lat narodowej strategii ich realizacji” (s. 22).

Zdaniem Z. Kwiecińskiego, celem edukacji powinno być wspieranie każdej jednostki w osiągnięciu przez nią autonomii w dorosłości: „Człowiek autonomiczny – to samodzielny podmiot refleksji nas sobą, światem i kulturą, który umie sobie skutecznie radzić nie tylko z własnym dostatnym utrzymaniem się, ale potrafi współpracować z innymi i współdziałać dla dobra wspólnego, rozwiązywać dylematy moralne własne i problemy społeczności, w których żyje, jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą kultury, potrafi nieustannie uczyć się i pracować nad swoim rozwojem” (tamże).

Dystans jaki dzieli nasz kraj od najbardziej rozwiniętych państw europejskich jest duży, a problemy z tym związane są bardzo złożone. Do niedawna wiele z tych barier nie miały istotnego znaczenia, ponieważ konkurencyjność polskiej gospodarki opierała się na takich przewagach jak: niskie koszty pracy, duży rynek, lokalizacja w centrum Europy. Społeczeństwo i gospodarka oparte na wiedzy wymagają wzmocnienia kompetencji edukacyjnych rozumianych nie jako techniczna sprawność uczenia się, czy czytanie ze zrozumieniem, lecz jako kompetencja kulturowa wpisana w proces kreowania tożsamości (Jurgiel-Aleksander, s. 122). Podstawą tego procesu jest inwestowanie w edukację formalną, pozaformalną i nieformalną przez całe życie, ponieważ determinuje ona aktywność społeczną, przebieg kariery zawodowej i przekłada się na jakość życia. Zależność między cyklem życia a edukacją i pracą zawodową wizualizuje rys. 2.

Rys. 2: Cykl życia a edukacja i kariera zawodowa



Źródło: M. Boni, Edukacja a rynek pracy,

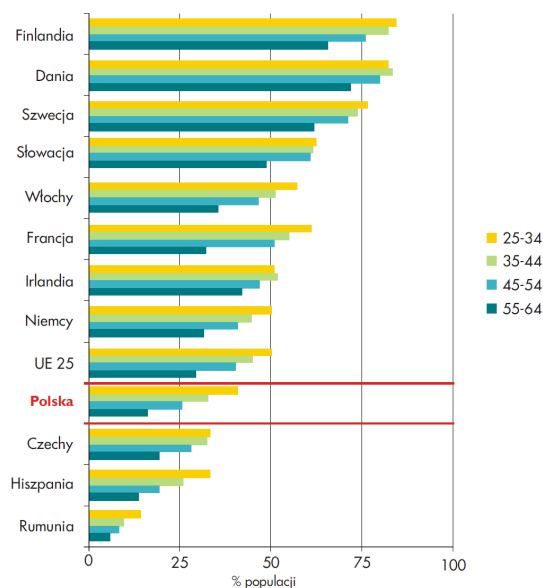
[Online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>, dostęp: 01.10.2012].

W dalszej części artykułu skoncentruję się na niektórych uwarunkowaniach przejścia od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego dorosłych Polaków. Prezentowany tekst ma charakter analizy źródeł zastanych: publikacji z obszaru nauk społecznych, raportów z badań, strategii dotyczących różnych sfer życia.

### Zagubieni dorośli?

Uczestnictwo w edukacji dorosłych (formalnej, pozaformalnej, nieformalnej) ma zasadnicze znaczenie dla promocji zatrudnienia, aktywnego obywatelstwa, zwalczania marginalizacji społecznej i rozwoju osobistego. Na tle innych krajów europejskich udział dorosłych Polaków w edukacji we wszystkich formach uczenia się jest jednak niższy od średniej Unii Europejskiej (rys. 3). Na tę sytuację wpływa wiele czynników, m.in.: niski poziom potrzeb edukacyjnych, niska świadomość konieczności uczenia się przez całe życie, słabe przygotowanie do edukacji dorosłych wyniesione z domu i formalnej edukacji, brak lub nieatrakcyjna oferta edukacyjna, domocentryczny sposób spędzania czasu wolnego, nierozwinięta sieć kontaktów interpersonalnych. To sprawia, że dorośli mają kłopoty ze zrozumieniem świata, który ich otacza.

Rys. 3: Udział dorosłych w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej na tle Unii Europejskiej



Źródło: Raport o Kapitale Intelktualnym Polski,

[Online: <http://zds.kprm.gov.pl/przeglądaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>, dostęp: 01.10.2012].

Zmiany w strukturze wykształcenia nie przynoszą na razie istotnych korzyści w edukacji dorosłych. Mimo ogólnego wzrostu poziomu aspiracji edukacyjnych polskiego społeczeństwa, niepokojący jest stosunek osób z wyższym wykształceniem, powyżej 40 r.ż. oraz gorzej wykształconych do podnoszenia własnych kwalifikacji. Niestety ok. 50% absolwentów szkół wyższych nie podejmuje edukacji w żadnej formie (formalnej, pozaformalnej, czy nieformalnej), co skłania do wniosku, że mimo długiego przebywania w systemie oświaty, nie wyrobiono w nich gotowości i umiejętności do uczenia się przez całe życie.

Wiek okazuje się kolejną przeszkodą w podejmowaniu edukacji, co wynikać może z braku motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (np. miejsca pracy, rynku pracy) do kształcenia, natomiast niskie kwalifikacje zawsze będą najtrudniejszą barierą do pokonania, ponieważ najczęściej skorelowane są z brakiem kompetencji do uczenia się. Wymienione, tylko niektóre bariery uczestnictwa w edukacji powodują, że ponad 64% osób w wieku 25-64 lat nie uczestniczy w żadnych formach kształcenia (GUS, 2009, s. 88). Nie korzysta zatem z ważnego kanału dostępu do znaczeń nadawanych współczesnemu światu. W konsekwencji coraz słabiej rozumie swoje otoczenie, swoje dzieci, nie może być dla nich wsparciem w rozwijaniu kompetencji potrzebnych w trudnych czasach przełomu.

Jedynie 35,8% dorosłych podjęło lub kontynuowało swoje kształcenie: 5,5% w kształceniu formalnym (szkolnym), 18,6% badanych dokończyło kursy, 25,4% respondentów zadeklarowało uprawianie samokształcenia. Aktywni edukacyjnie byli przede wszystkim pracujący zawodowo (80,8%) oraz tylko 8,8% – bezrobotnych i 10,4% biernych zawodowo (np. uczących się).

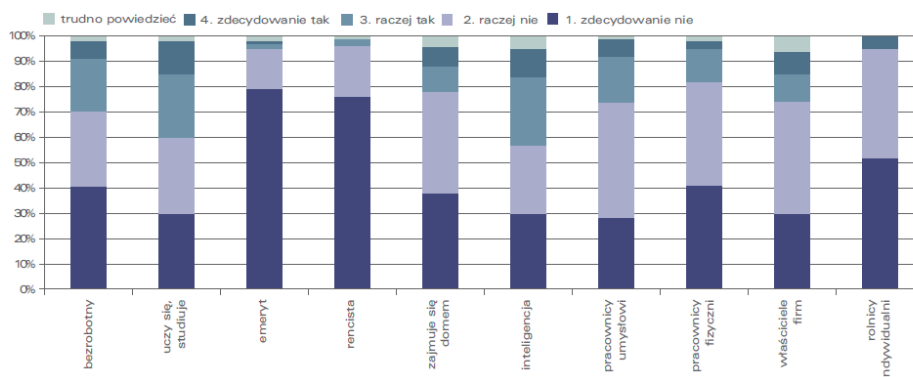
Ilościowy udział dorosłych w edukacji formalnej nie satysfakcjonuje, jakie zatem ta edukacja przynosi rezultaty pod względem jakościowym. Badania przeprowadzone przez E. Kurantowicz i A. Nizińską (2012) wśród uczniów szkół dla dorosłych regionu dolnośląskiego empirycznie potwierdzają niski poziom autonomii (zarówno w uczeniu się, jak i jednostkowej) badanych i ich silną zależność od instytucji, powtarzalnych praktyk uczenia się i wyuczonych wzorów tożsamości: badani wskazywali na potrzebę zewnętrznej organizacji kształcenia, formułowali liczne oczekiwania co do ułatwień organizacyjnych, pomocy finansowej, a także ścisłej kontroli samego nauczania. Są to spolegliwi uczestnicy edukacji, przestrzegający regulaminu, niebuntujący się przeciwko szkole jako organizacji. Postawę dorosłych uczniów określić można jako zaangażowaną, ale nieautonomiczną, czyli są gotowi podejmować działania związane z uczeniem się, ale nie chcą lub nie są w stanie wziąć odpowiedzialności za jakość i przebieg tego procesu (2012, s. 90-91). Na taką postawę ma wpływ uboższy kapitał edukacyjny, kulturowy i społeczny środowiska, z których pochodzą, a na usztywnienie tych postaw wpływ mają również kultury uczenia się w instytucjach edukacji dorosłych, które idą w kierunku „terapeutyzowania” słuchaczy, a realizując zadania



edukacyjne, sięgają do klasycznego repertuaru dydaktyki szkolnej, liberalizując przy tym relacje ze słuchaczami. Spotyka się to z pozytywną oceną uczniów, którzy zamykają się w swoim getcie edukacji, milcząco akceptują działania i praktyki w ramach wytyczonych i danych przez instytucję i nie wykonują żadnych kroków, by je przededefiniować, poddać krytyce czy renegotjować. Instytucje też ich do tego nie zachęcają, nie lokując być może w edukacji potencjału do zmiany społecznej, a co najwyżej do lepszej adaptacji (tamże, s. 92). Podobnie w świetle badań A. Jurgiel-Aleksander wygląda sytuacja na studiach niestacjonarnych, które traktowane są przede wszystkim w kategoriach dopasowania do rynku pracy, a nie okazji do pracy nad własną tożsamością. Nie pełni zatem formalna edukacja dorosłych ani funkcji emancypacyjnej, ani krytycznej, co powoduje, że większość dorosłych pozostaje bierna wobec zmian społecznych.

Kształcenie w systemie pozaformalnym (kursowym) pełni większą rolę w obszarze dopasowania kompetencyjnego do rynku pracy. Mimo zgłaszanych przez pracodawców istotnych potrzeb w tym zakresie, dorośli z tej możliwości korzystają niechętnie (rys. 4).

Rys. 4: Potrzeba rozwoju zawodowego



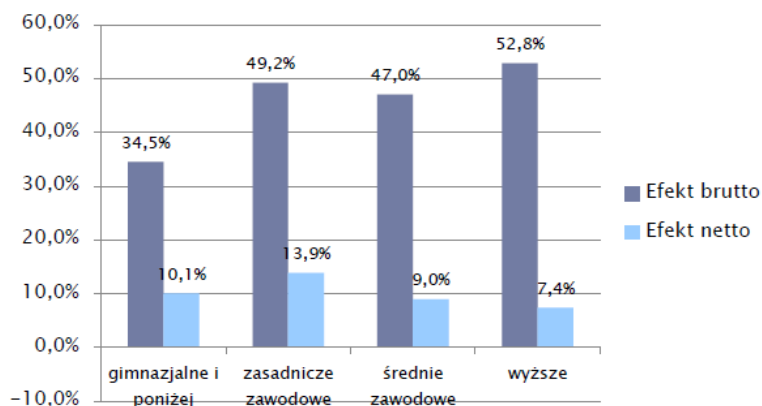
Źródło: Fundacja Obserwatorium Zarządzania, 2007, za: Raport Polska 2030, s. 221.

Aktywne w edukacji pozaformalnej są przede wszystkim osoby pracujące, dobrze wykształcone, posiadające konkretny zawód, dla których rozwijanie kompetencji jest sposobem na przyspieszenie kariery zawodowej i awans zawodowy. Nie jest więc pozaformalna edukacja dorosłych wykorzystywana jako strategia wyrównywania kompetencji i wychodzenia ze strefy wykluczenia społecznego.

Aktywni w dziedzinie pozaformalnej edukacji zawodowej wybierają kursy (treści) dotyczące kompetencji twardych, dużo rzadziej kompetencji miękkich, podczas gdy np. w Niemczech te preferencje rozkładają się równo. W kontekście

zatrudnienia wartość szkoleń netto jest najwyższa dla absolwentów szkół zawodowych, najniższa dla absolwentów szkół wyższych (rys. 5)!

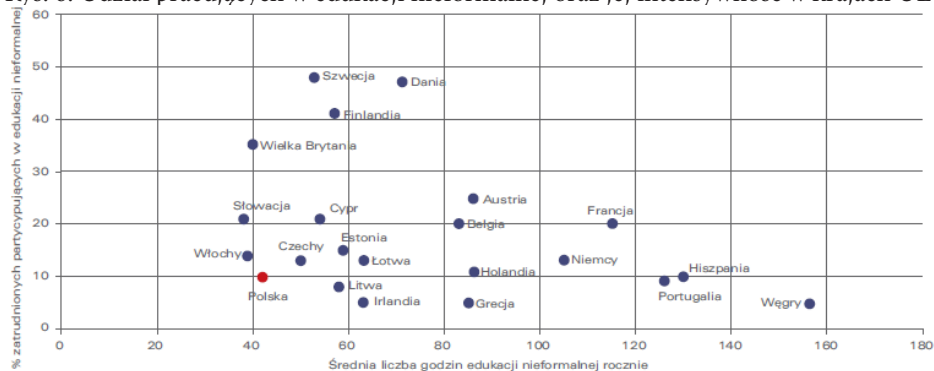
Rys. 5: Efekty brutto i netto szkoleń zawodowych według poziomu wykształcenia



Źródło: Niedopasowanie kwalifikacyjne a polityka rynku pracy, w: A. Jeran, M. Sobczak-Michałowska (red.), Kształcenie dla pracy – perspektywa regionalna, Bydgoszcz 2012, s. 21.

Gdy przyrzeć się formom kształcenia, okazuje się, że dominują nadal tradycyjne formy przekazu, nie sprzyjające dyskusji, kwestionowaniu, negocjowaniu utartych znaczeń. Nie należy się zatem spodziewać, że edukacja pozaformalna w dotychczasowym kształcie, przyczyni się do kompetencyjnego zwrotu w kierunku autonomii, krytycyzmu, innowacyjności – kompetencji oczekiwanych współcześnie.

Rys. 6: Udział pracujących w edukacji nieformalnej oraz jej intensywność w krajach UE



Źródło: Eurostat, LFS 2003, za: Raport Polska 2030, s. 221.

Bardzo niepokojący jest wskaźnik mówiący, że tylko ok. 25% dorosłych Polaków deklaruje uczestnictwo w edukacji nieformalnej. Biorąc pod uwagę liczbę godzin poświęcanych na edukację nieformalną rocznie, Polska zajmuje w Europie bardzo niską pozycję (rys. 6).

Jeśli za literaturą przedmiotu przyjmiemy, że większą część kompetencji potrzebnych w życiu społecznym zdobywamy nieformalnie, to nasuwa się wniosek, że duża część dorosłego społeczeństwa jest coraz mniej kompetentna wobec wymogów dynamicznie zmieniającego się świata. Jednocześnie jest edukacja nieformalna podstawową strategią edukacji przez całe życie, a formami uzupełniającymi jest edukacja formalna i pozaformalna dorosłych. Warto przy tym podkreślić, że w edukację ustawiczną trzeba inwestować od dzieciństwa, by później dorośli chcieli i mogli się uczyć.

Osoby nieuczestniczące w żadnych formach edukacji dorosłych, to w jednakowym stopniu kobiety i mężczyźni. Różnica występuje natomiast w populacjach wyróżnionych ze względu na miejsce zamieszkania, wiek, poziom wykształcenia oraz status na rynku pracy. Ponad połowa mieszkańców miast (58,2%) i aż  $\frac{3}{4}$  (74,7%) mieszkańców wsi nie uczestniczy w żadnej formie edukacji. Im starsze osoby, tym rzadziej korzystają z możliwości kształcenia - ponad  $\frac{3}{4}$  osób powyżej 55 r.ż. nie podejmuje żadnej aktywności edukacyjnej. Coraz większa jest natomiast grupa seniorów na emeryturze, którzy podejmują aktywność społeczną i edukacyjną w ramach uniwersytetów III wieku. Największy odsetek nieuczestniczących w edukacji dorosłych dotyczył osób o wykształceniu niższym niż średnie - ok. 80%. W całej zbiorowości nieuczestniczących w jakiegokolwiek formie kształcenia ponad połowę stanowiły osoby pracujące. Spośród bezrobotnych nie dokończył 73% osób. Wśród przyczyn nie podejmowania edukacji wymieniano najczęściej: brak osobistej potrzeby (43,4%), brak takiej potrzeby w pracy zawodowej (43,4%), brak motywacji do wznowienia nauki (40,5%), koszty kształcenia oraz problemy zdrowotne (po 32,8%), brak czasu z powodów rodzinnych (24,9%) (Niebieska Księga).

Edukacja dorosłych pełni w społeczeństwie funkcję katalizatora zmian otwierających powszechny dostęp do edukacji: w latach 60. i 70. XX w. do instytucji szkolnictwa średniego, współcześnie do szkolnictwa wyższego. To spowodowało przesunięcia w strukturze społecznej: od klasy robotniczej do średniej i od średniej do wyższej, ale nie przyniosło równości społecznej, ponieważ powstaje coraz większa przepaść między nieliczną grupą dokończających się a dużą grupą pozostających z dala od edukacji (Alhiet, 2002, s. 58). Potwierdzają to także prognozy OECD: *Dla tych, którzy mają pomyślne doświadczenia edukacyjne, i którzy postrzegają siebie jako zdolnych, ciągłe uczenie się jest wzbogacającym doświadczeniem, które wzmacnia poczucie kontroli nad własnym życiem i własnym otoczeniem. Jednakże dla tych, którzy są wykluczeni z tego procesu lub którzy wolą w nim nie uczestniczyć, upowszechnienie całożyciowego uczenia się może mieć jedynie efekt pogłębiającej*

się izolacji od świata „bogaty w wiedzę”. Powoduje to konsekwencje ekonomiczne, polegające na niepełnym wykorzystaniu ludzkich możliwości i wzroście wydatków na pomoc socjalną, a także konsekwencje społeczne w postaci alienacji i podupadającej infrastruktury społecznej (OECD). Mamy zatem w edukacji dorosłych do czynienia ze zjawiskiem podwójnej śmietanki – doksztalającą się i doskonalą zawodowo ci, którzy i tak są już kompetentni.

Edukacja dorosłych jako forma uczenia się przez całe życie pełni kluczową społecznie rolę wobec permanentnych zmian, jakich jesteśmy świadkami. Niestety większość dorosłych nie ma świadomości tej konieczności, wielu nie potrafi się uczyć, inni nie mają tego rodzaju potrzeb. W przeszłości te bariery nie miały istotnego znaczenia, ponieważ statyczne otoczenie nie wymuszało zmian w ludziach. Dziś powinna uczyć się większość, ale nie jest do tego przygotowana edukacyjnie i mentalnie – nie posiada motywacji wewnętrznej do aktywności edukacyjnej i zmiany. Problem ten nie dotyczy tylko ich samych, dotyczy także młodszego pokolenia. Tylko kompetentni dorośli będą w stanie organizować warunki młodszemu do rozwijania potrzebnych w życiu kompetencji. Już wkrótce nie tyle poziom wykształcenia, co postawa wobec edukacji dorosłych, będzie decydować o włączeniu lub wyłączeniu społecznym.

### **Pętla odtwarzania?**

Badania podłużne prowadzone w latach 1972-1998 (Kwieciński, 2002) nad związkami między poziomem alfabetyzacji mierzonym umiejętnością czytania ze zrozumieniem pod koniec szkoły podstawowej a poziomem i jakością życia w dorosłości, potwierdzają wysokie prawdopodobieństwo procesów dziedziczenia społecznego, ale zarazem dużą możliwość wyjścia poza system uwarunkowań zewnętrznych lub wewnętrznych, kiedy któryś z poniższych czynników okaże się na tyle silny, że pozwala pokonać pozostałe ograniczenia:

- przymioty wewnętrzne: inteligencja, motywacja...,
- okoliczności socjalizacyjne: aspiracje rodziców, wzory w rodzinie i sąsiedztwie, zachęta i wsparcie nauczycieli...,
- kapitał społeczny rodziny: znajomości, możliwości wsparcia...,
- uwarunkowania instytucjonalne (bliskość dobrej szkoły, wysoka jakość kształcenia),
- zmiany otoczenia: przymus dostosowania się do zmian na rynku pracy, nowe możliwości karier.

**„Spirala” reprodukcji edukacyjnej (kompetencyjnej) jest półotwarta.** Jest zasadniczo drogą odtwarzania losu rodzinnego, ale ze znaczną możliwością jego modyfikacji (Kwieciński 2002, s. 110).

## Wnioski

1. Edukacja nie może być rozumiana jako inwestowanie w krótkotrwałą, możliwą do wykorzystania kapitał intelektualny i ekonomiczny, lecz przede wszystkim jako inwestycja w „społeczny kapitał”, objawiający się w tym jak traktujemy rodzinę, sąsiadów, współpracowników. Skurczenie się tego kapitału mierzone zaufaniem do innych, przynosi negatywne skutki społeczne i ekonomiczne.
2. Odmienne (zmieniające się) warunki życia wymagają nowego porządku edukacyjnego: szkoły powinny działać w kooperacji ze wspólnotą, z którą są związane, z firmami, stowarzyszeniami, kościołami oraz organizacjami aktywnymi na danym obszarze, rodzinami dzieci i młodzieży pozostających pod ich opieką. Muszą one odkryć nowe miejsca uczenia się i stworzyć nowe środowiska uczenia się. To wymaga wysokiego stopnia instytucjonalnej „autorefleksyjności”, ewoluowania placówek oświatowych w kierunku uczących się organizacji.
3. Kompetencje edukacyjne są współcześnie ważnym czynnikiem włączania i wyłączenia społecznego. Nadal duże znaczenie ma poziom wykształcenia, ale wraz z upływem czasu większy udział w budowaniu tych kompetencji będzie miała postawa (gotowość) do uczenia się przez całe życie, aby na bazie aktualizowanych kompetencji rozumieć, kwestionować i zmieniać swoje otoczenie.
4. Kompetencje potrzebne w życiu mogą się ukształtować tylko w takim środowisku rodzinnym, rówieśniczym, sąsiedzkim, instytucjonalnym, w tym szkolnym, w którym z jednej strony dorośli te kompetencje posiadają, z drugiej potrafią tak zorganizować społeczne środowisko uczenia się, że możliwe jest ich nabywanie i rozwijanie.
5. Zagubionym we współczesnej rzeczywistości pokoleniem są dorośli, ponieważ nie albo nie chcą się uczyć, albo ich strategie uczenia się są nieadekwatne wobec potrzeb współczesności, natomiast młodzi mogą stać się pokoleniem straconym, jeśli nie otrzymają wsparcia ze strony rodziny, szkoły oraz państwa.
6. Uczące się społeczeństwo stawia wysokie wymagania jednostce, często pozostawiając ją samą ze swoimi problemami. Brutalne mechanizmy ekonomiczne podsuwają sceptyczną wizję przyszłego scenariusza takiego społeczeństwa: niewielką większością „wygranych”, ale z „wyrokiem dożywocia” skazującym na uczenie się oraz rosnącą mniejszością „przegranych”, którzy nigdy nie mieli szans edukacyjnych lub dobrowolnie uchyliłi się od konieczności dożywotniego nabywania i sprzedaży swojej wiedzy. Stwarza to konieczność poszukiwania nowych rozwiązań, by wykształcenie nie zmieniło swojej funkcji jako siły demokratyzującej na „korzyść” różnicującej współczesne społeczeństwo (Alheit, s. 64).

7. Na drodze przechodzenia od kapitału adaptacyjnego w kierunku kapitału rozwojowego podkreślić należy konieczność zrównoważonego rozwoju kompetencji o charakterze adaptacyjnym i emancypacyjno-krytycznym (autonomii, krytycyzmu i odpowiedzialności społecznej). Nie ulega wątpliwości, że osiągnięcie tych kompetencji jako efektów kształcenia wymaga współpracy wielu partnerów społecznych i wychodzi daleko poza działania edukacji formalnej, nie zwalniając jej z dużej odpowiedzialności w tym zakresie.
8. Warunkiem postulowanych w licznych publikacjach zmian służących pomnażaniu kapitału rozwojowego Polaków jest społecznie uzgodniona i konsekwentnie realizowana przez kilkadziesiąt lat narodowa strategii rozwoju edukacji.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Alheit P., „Podwójne oblicze” całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy cichej rewolucji, w: *Teraźniejszość- Człowiek – Edukacja*, 2002, nr 2.
- Brzezińska A. I., Czub T., *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, w: *Nauka*, nr 1, 2013.
- Brzezińska A. I., Czub T., Nowotnik A., Rękosiewicz M., *Wspomaganie polskiej młodzieży z raportu „Młodzi 2011”*, w: *Kultura i Edukacja*, nr 3, 2012.
- Brzezińska A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M., *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, w: *Nauka*, nr 4, 2011.
- Cieśla J., *Presja i depresja*, w: *Polityka*, nr 38, 2012.
- Jurgiel-Aleksander A., *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2012.
- Karpiński A., *Rynek pracy. Ewolucja popytu na kwalifikacje*, Warszawa 2006.
- Kleiber M. i in., *Raport „Polska 2050”*, Warszawa 2011.
- Kurantowicz E., Nizińska A., *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wrocław 2012.
- Kwieciński Z., *Edukacja wobec opóźnienia kulturowego*, w: *Nauka*, nr 1, 2013.
- Kwieciński Z., *Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002.
- Sowa A., *Wystarczy być*, w: *Polityka*, nr 29, 2012.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.
- Wiśniewski Z., *Niedostosowanie kwalifikacyjne a polityka rynku pracy*, w: Jeran A., Sobczak-Michałowska M. (red.), *Kształcenie dla pracy? – perspektywa regionalna*, Bydgoszcz 2012.

#### **NETOGRAFIA**

Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce [online: <http://bkl.parp.gov.pl/>]

- Boni M., Edukacja a rynek pracy, [online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>, dostęp: 01.10.2012].
- GUS, Kształcenie dorosłych, Warszawa 2009, [online: [www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_WZ\\_ksztalcenie\\_doroslych.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_WZ_ksztalcenie_doroslych.pdf)], dostęp: 07.02.2010].
- Raport o kapitale Intelktualnym Polski, [online: <http://zds.kprm.gov.pl/przegladaj-raport-o-kapitale-intelektualnym>], dostęp: 01.10.2012].
- Raport Polska 2030, Warszawa 2009, s. 343 [online: <http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe>, dostęp: 06.10.2012]
- Solarczyk-Szwec H., Edukacja jako czynnik włączania i wyłączenia społecznego [online: [www.zawszeaktywny.byd.pl](http://www.zawszeaktywny.byd.pl)], dostęp: 07.10.2012]
- Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2011-2020, Warszawa, 21.12.2011, s. 31 [online: [http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/polityka/strategia/20100526\\_zal\\_strat\\_roz\\_kap\\_spo.pdf](http://bip.mkidn.gov.pl/media/docs/polityka/strategia/20100526_zal_strat_roz_kap_spo.pdf)], dostęp: 06.10.2012]
- Szafraniec K., Młodzi 2011, Warszawa 2011, s. 45. [online: <http://zds.kprm.gov.pl/mlodzi-2011>], dostęp: 07.10.2012]





**Józef Półturzycki**

Uniwersytet Warszawski

## **Edukacja dorosłych jako działalność społeczno-oświatowa<sup>1</sup>**

Przykład założeń funkcji i definicji edukacji dorosłych w podstawowych dla tematu pracach autorskich, rekomendacjach z międzynarodowych konferencji edukacji dorosłych, haseł w słownikach i encyklopediach pedagogicznych pozwala na podsumowanie i szerokie ujęcie istoty oraz zadań współczesnej edukacji dorosłych. Szczególnie ważne dla tego ujęcia są obrady i publikacja „*Rethinking. Adult Education for Development*” z Lublany, w wydaniu z 1993 roku<sup>2</sup>. Stwierdzono tam, że: „*edukacja dorosłych staje się nie tylko terenem społecznej aktywności, ale także społecznym zadaniem*”. Potwierdzenie tego stanu znajdujemy nie tylko w postulacjach rekomendacji, ale także praktyce działalności oświatowej towarzystw i związków społecznych studentów i aktywnych w edukacji dorosłych specjalistów. Potwierdzają to praktyki oświatowe i samokształceniowe związków studenckich filomatów z Wilna pod kierunkiem Tomasza Zana i Adama Mickiewicza<sup>3</sup>, a także doświadczenia studentów Uniwersytetu w Oslo, którzy już w 1830 roku organizowali odczyty, seminaria i spotkania dla młodzieży szkolnej, co doprowadziło do powstania w 1851 roku Towarzystwa Upowszechniania Edukacji Dorosłych<sup>4</sup>, które zaczęło wydawać własne pismo o tematyce oświatowej pt. „*Przyjaciel Ludu*”. W 1864 roku powstaje nowa organizacja – Norweska Studenc-

---

<sup>1</sup> Pełna wersja artykułu opublikowana w: Rocznik Andragogiczny 2012, Warszawa - Toruń 2012, s. 23-63.

<sup>2</sup> Rethinking. Adult Education for Development. Conpedium. Lubljana 1993, s. 293.

<sup>3</sup> M. Kamiński: Polskie związki młodzieży (1804-1831) Warszawa 1963 s. 276 i następne.  
J. Półturzycki: Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog. Toruń 1998, s. 45 i następne.

<sup>4</sup> J. Półturzycki: Edukacja dorosłych w Norwegii.  
J. Półturzycki: Edukacja dorosłych za granicą. Toruń 1999 s. 114-115.

ka Pomoc Edukacji Dorosłych, w której uczestniczyło prawie 45 tysięcy studentów w każdym roku akademickim drugiej połowy XIX wieku.

Skandynawia rozwinęła edukację dorosłych, nie tylko w procesach edukacyjnych ale także jako aktywność społeczną i działalność samokształceniową. Przykładem mogą być cytowane wcześniej dane o towarzystwach oświatowych w Szwecji, gdzie członkowie Towarzystwa Szkół dla Dorosłych<sup>5</sup> liczyli 320 tysięcy uczestników, co w porównaniu z liczbą uczniów tych szkół 150 tysięcy w 1985 roku wskazuje, że członków towarzystwa jest ponad dwukrotnie więcej niż uczniów. Podobnie przedstawiła się sytuacja w uniwersytetach ludowych<sup>6</sup>, które w swych towarzystwach zgromadziły 143 tysiące członków, a liczba uczestników kursów długoterminowych sięgała zaledwie 15 tysięcy, czyli na jednego uczestnika wypadało dziesięciu członków towarzystwa. Czym się zajmowali członkowie tych i innych towarzystw społeczno-oświatowych, przede wszystkim wspierali działalność placówek edukacyjnych, popularyzowali je, stawali w ich obronie przed zakazami władz regionalnych i samorządowych. Obok opieki, troski i pomocy organizacyjnej a także popularyzacji działalności towarzystwa prowadzą badania, organizują konferencje i zebrania problemowe, przygotowują wydawnictwa i materiały metodyczne, opracowują wspomnienia i historie swego stowarzyszenia, prowadzą współpracę z innymi towarzystwami w kraju i za granicą. W Skandynawii działają także federacje towarzystw i formy pomocy dla placówek oświatowych w ubogich regionach jak Afryka, gdzie miejscowe placówki pozostają pod opieką towarzystw uniwersytetów ludowych z Norwegii, Szwecji i Danii. Poważnym edukacyjnym zadaniem towarzystw oświatowych w Szwecji są zespoły samokształceniowe prowadzone przez poszczególne placówki ale także towarzystwa. Pierwsze powstały w 1896 roku, a obecnie w roku 2008 działało 285 tysięcy zespołów dla ponad dwu milionów uczestników. O ich edukacyjnej a także społecznej i obywatelskiej funkcji wypowiedział się następująco w 1969 roku ówczesny premier Olof Palme: „Zespoły samokształceniowe stanowią zasadniczy wyraz demokracji w Szwecji. Przez zespoły samokształceniowe obecne pokolenie może wyrazić jak potrafi osiągnąć przyjęte słuszne zadania i je realizować bez zaniechania naczelných ideałów. Jest istotne, że właśnie w zespołach samokształceniowych propozycje zmian dotyczących społeczeństwa są najpierw rozważane i oceniane”<sup>7</sup>.

Aktywność społeczna i szeroki ruch samokształceniowy decyduje w Szwecji o rozwoju edukacji dorosłych, a wpływ tego rozwoju przenika do innych państw i międzynarodowego systemu edukacji dorosłych.

Warto także przypomnieć, że szwedzka edycja Związku Edukacji Robotniczej (ABF) zorganizowała swoją działalność w 5000 placówkach z udziałem 30 tysięcy

<sup>5</sup> J. Półturzycki: Edukacja w Szwecji. Radom 2009, s. 159 i nast.

<sup>6</sup> Tamże, s. 170 i nast.

<sup>7</sup> Tamże, s. 167.

pracowników społecznych. Są to przykładowe argumenty statystyczne o wartościach społecznej działalności towarzystw oświatowych, a przecież istotne są także wartości intelektualne i kulturalne oraz obyczajowe przejawiające się w poziomie i jakości życia mieszkańców państw nordyckich a także Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii<sup>8</sup>.

Rozwój stowarzyszeń oświatowych w Wielkiej Brytanii i znaczenie WEA dla wpływu na realizację różnych form edukacji dorosłych miał duży wpływ na inne kraje: na dawne kolonie i dominia brytyjskie jak Kanada, Australia, Nowa Zelandia, Indie, Afryka Południowa a także powstały odpowiedniki WEA w Szwecji i Norwegii.

Rozwijające się stowarzyszenia nie tylko dynamizowały społeczny ruch rozwoju edukacji dorosłych jako różnych form i zakresów edukacji dorosłych ale także inicjowano rozwój obudowy tej edukacji poprzez powoływanie czasopism, organizację systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tworzenie instytutów badawczych, organizację cyklicznych konferencji oraz otwieranie autonomicznych uczelni, typu przemiennego, otwartego kształcących na odległość z różnorodnością przekazów multimedialnych.

Stowarzyszenia wykorzystały znaczący autonomiczny system edukacji dorosłych, który w wielu z nich organizuje i prowadzi od 30 do 50% całej edukacji dorosłych jak to ma miejsce w Szwecji czy Wielkiej Brytanii. Poprzeć możemy ten stan rozwojem edukacji w Kanadzie gdzie już od 1867 roku zaczęto organizować otwarte wykłady w Queen's University, w 1899 roku powołano Kanadyjskie Stowarzyszenie Czytelnicze, a także Frontier College uczelnię kształcąca na odległość w 1912 zaczęła działalność w Kanadzie autonomiczna WEA, w 1935 roku powołano Kanadyjskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych, a w 1952 Kanadyjski Instytut Edukacji Dorosłych, a w latach następnych powołano kolejne stowarzyszenia, autonomiczne uczelnie dla dorosłych, kształcenie przez radio i telewizję a także z przekazem satelitarnym. Podjęto organizację konferencji i narad, spisów stanu wykształcenia dorosłych i potrzeb dalszego rozwoju alfabetyzacji i innych form kształcenia dorosłych. Kanada prowadzi żywą wymianę zagraniczną i wywiera decydujący wpływ na międzynarodowe organizacje i towarzystwa edukacyjne<sup>9</sup>, a zwłaszcza prowadzące studia zaoczne i na odległość jak Athabascu University w Edmonton, czy Memorial University of Newfoundland w St. John's, a także uniwersytety w Toronto, Montrealu, Kingston. Kanada, której liczba ludności jest mniejsza niż w Polsce, jest dzisiaj siedzibą Światowej Rady Edukacji na Odległość, Akademickiego Kongresu Edukacji Dorosłych, Światowej Rady Edukacji Dorosłych, wydawane są na jej terenie międzynarodowe pisma *Convergenje*, *Interna-*

<sup>8</sup> A. Matlakiewicz: *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*. Warszawa 2003. A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.): *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Warszawa 2010.

<sup>9</sup> Tamże, s. 33.

---

*tional Journal of University Adult Education*, a także *Canadian Journal of the Study at Adult Education, Research in Distance Education*<sup>10</sup>.

O aktywności towarzystw oświatowych w innych państwach mówią teksty o edukacji dorosłych w wybranych krajach Europy oraz państwach pozaeuropejskich, przedstawione w dwu tomach prac zbiorowych przez 17 autorów<sup>11</sup>. Nie wszędzie działalność towarzystw oświatowych jest tak rozwinięta jak w Szwecji, Wielkiej Brytanii i Kanadzie, ale jest równie wartościowa i inspirująca rozwój edukacji dorosłych w różnych krajach od Europy do Chin, Indii, Japonii, Indonezji, Stanów Zjednoczonych i Rosji.

Istotą i głównym zadaniem towarzystwa edukacji dorosłych jest spełnienie zawartych w statucie funkcji a także realizacja ogólnych założeń, jakie światowy ruch edukacji dorosłych formułuje przed instytucjami oświatowymi i zespołami społecznych organizacji dobrowolnych i miłośniczych.

Sięgnijmy do rozważań i postanowień z badań i konferencji w Lublanie. Stwierdzając, że edukacja dorosłych jest ruchem społecznym, do jej podstawowych zadań należy organizowanie i prowadzenie edukacyjnej aktywności osób dorosłych, rozwijanie relacji między uczestnikami procesu kształcenia, doskonalenia i wychowania, rozwijanie celów aktywności edukacyjnej dorosłych, prowadzenie dyscypliny edukacyjnej zajmującej się edukacją dorosłych, przygotowanie ludzi do zmieniającej i rozwijającej demokracji oraz do wartości i wyższej jakości życia<sup>12</sup>.

Niezależnie od tych ostatnich zmian zadań edukacji dorosłych nadal aktualne są wskazania zawarte w rekomendacji UNESCO w sprawie rozwoju edukacji dorosłych z 1976 roku w Nairobi. Zadania te są również wskazaniem dla stowarzyszeń i instytucji oświatowych<sup>13</sup>. Przede wszystkim należy utrzymywać pokój i rozwijać współpracę oraz zrozumienie międzynarodowe; ułatwiać zrozumienie istotnych problemów współczesności, uczestniczenie w rozwoju społecznym i w celu osiągnięcia społecznej sprawiedliwości; rozwijanie świadomego stosunku człowieka do otaczającego go fizycznego i kulturalnego środowiska, a także podejmowania zadań w zakresie doskonalenia środowiska, poszanowania i ochrony przyrody, ogólnej tradycji i społecznej własności; poszanowanie różnorodnych obyczajów i kultur w zakresie narodowym i międzynarodowym; rozwijanie i upowszechnianie licznych form porozumienia i solidarności w różnych grupach społecznych: w rodzinie, w środowisku lokalnym, w regionie, kraju i w świecie; rozwijanie

---

<sup>10</sup> Tamże, s. 52.

<sup>11</sup> A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.): *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*. Warszawa 2010. A. Frąckowiak, J. Półturzycki (red.): *Edukacja dorosłych w wybranych krajach pozaeuropejskich*. Warszawa 2010.

<sup>12</sup> Rethinking. Adult Education for Development. Conpedium. Lubljana 1993, op. cit. s. 232.

<sup>13</sup> *Recomendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session*. Nairobi, UNESCO, 26 November 1976.

umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy, nauczanie zdobywania nowej wiedzy w formach pracy indywidualnej, grupowej i w placówkach oświatowych w zakresie zdobywania wiadomości, podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, nabywaniu nowych form zachowania i wszechstronnego rozwoju osobowości; dążenie do świadomego i efektywnego połączenia procesu rozwoju i doskonalenia osobowości z działalnością zawodową, indywidualnych zainteresowań w zakresie wartości duchowych i estetycznych z osiągnięciami nowoczesnej techniki i sposobu realizacji zadań zawodowych; rozwijanie właściwego rozumienia problemów związanych z wychowaniem dzieci w warunkach współczesnego życia; rozwijanie umiejętności właściwego wykorzystania czasu wolnego i wczasów oraz zaspokajania indywidualnych zainteresowań w zakresie pożytecznych i bezstresowych działań wiedzy; kształtowanie umiejętności spożytkowania środków masowej informacji, uczenie korzystania z nich jako źródeł wiedzy i przekazu opinii społecznej; rozwijanie umiejętności uczenia się i samokształcenia.

Dla realizacji tych celów i zadań w ramach aktywności edukacji dorosłych sformułowano w rekomendacji dziesięć zasad, jakie służą realizacji społecznej aktywności oświatowej realizowanej indywidualnie oraz zespołowo w grupach społecznych i towarzystwach oświatowych<sup>14</sup>. Do podstawowych zasad zaliczono realizowanie aktywności oświatowej zgodnie z potrzebami i doświadczeniami ludzi dorosłych; inną ważną zasadą stała się zgodność działań oświatowych z zasadą stałego rozwoju człowieka w ciągu całego życia; ważną zasadą było rozwijanie czytelnictwa, rozbudzanie zainteresowań kulturą; a także rozwijanie i rozbudzanie innych zainteresowań zgodnie z doświadczeniami i zainteresowaniami ludzi dorosłych; dostosowywanie form i procesów edukacji dorosłych do warunków pracy, życia, wykształcenia i wieku osób dorosłych; organizowanie działalności oświatowej z udziałem zainteresowanych i zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami; dostosowywanie działań oświatowych do tradycji oraz warunków społecznych i gospodarczych właściwych dla danego kraju, regionu czy środowiska.

W 2009 roku po dwukrotnych zmianach terminu odbyła się w Belem w dniach od 1 do 4 grudnia III Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych. Przygotowano na nią globalny raport o uczeniu się i edukacji dorosłych. W konferencji uczestniczyło 1125 uczestników z 144 krajów, odbyło się 12 sesji plenarnych i 5 dyskusji okrągłego stołu oraz inne. Głównym hasłem obrad było „życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła edukacji dorosłych”<sup>15</sup>. Hasło to w swoim wystąpieniu ukształtowała dyrektor generalny UNESCO Irina Bokova, a globalny raport o uczeniu się i edukacji dorosłych przedstawiła Aldona Onana – dyrektor Instytutu Edukacji Ustawicznej UNESO.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych. UNESCO – Konfintea VI. Radom ITEe 2010.

Istotą referatu wykorzystującego pięć regionalnych rekomendacji z konferencji przygotowawczych było ukazanie zmian, jakie nastąpiły w świecie od poprzedniej konferencji w Hamburgu: rewolucja informatyczna, rozwój rynku towarów i usług, rosnąca migracja ludności, transformacja systemów socjalistycznych i rozwijające się globalne formacje społeczeństwa obywatelskiego. Edukacja dorosłych musi dostosować się do tych zmian i służyć ich realizacji dla pomyślnej edukacji dorosłych.

W raporcie przyjęto definicję edukacji dorosłych z rekomendacji UNESCO z Nairobi, a także przypomniano jako obowiązującą deklarację z Hamburga. Za podstawę wskazań rozwoju edukacji dorosłych przyjęto także postulaty raportu J. Delorse'a i wynikające z nich wskazania dla edukacji dorosłych.

W naturalny sposób nawiązano do rozumienia i podstawowych zasad edukacji dorosłych i po wnikliwych dyskusjach przygotowano Ramowy Plan Działania z Belem. Przyjęto zasadę z Raportu J. Delorse'a o kształceniu ustawicznym jako podstawie edukacji w XXI wieku, a także drugą zasadę o czterech filarach uczenia się: dla wiedzy, umiejętności, działania, wspólnego życia i uczenia się aby być, czyli rozwijać się i doskonalić dzięki edukacji<sup>16</sup>.

W dokumentach i materiałach konferencji w Belem przedrukowano podstawowe określenia edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie oraz istotne ujęcia edukacji formalnej, nieformalnej i pozaformalnej.

Za szczególnie istotne dla edukacji dorosłych uznano rozwijające się globalne formacje społeczeństwa obywatelskiego. Nawiązano także do deklaracji hamburskiej z 1497 roku i wskazano, że postulaty w niej zawarte nie zostały zrealizowane przez wiele państw członkowskich. Wsparto je o dakarski program działania i milenijne cele rozwoju. Uznano, że należy zbadać przyczyny zastoju i ożywić aktywność na rzecz rozwoju edukacji dorosłych. Szczególnie istotne jest wyraźne określenie istoty edukacji dorosłych, kształcenia ustawicznego, edukacji ogólnej dorosłych i zawodowej. Trzeba sformalizować uprawnienia certyfikacyjne uczenia się nieformalnego dla poprawy kompetencji i umiejętności zawodowych. Szczególnie ważne jest też podniesienie kwalifikacji profesjonalnych nauczycieli edukacji dorosłych. W wielu krajach i dziedzinach edukacji jest to bardzo słaby poziom. Zwrócono uwagę na potrzebę większego wykorzystania działań i wkładów w edukację dorosłych sił i grup społecznych oraz prywatnych i współdziałanie ich z państwowymi dla tworzenia i rozwoju wspólnej wizji uczenia się i edukacji dorosłych.

Analizując działalność organizacji edukacji dorosłych zwrócono uwagę na możliwości i wartości pozarządowych programów edukacji dorosłych i wkładu środowisk społecznych, nawet tak innowacyjnych jak rodzinne formy edukacji międzypokoleniowych.

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 37.

W raporcie globalnym stwierdzono: *„Aktywny udział organizacji społeczeństwa obywatelskiego to jeden ze sposobów na zmniejszenie powstających nierówności. Dość jest dowodów na to, by pokazać, że programy organizacji działających nie dla zysku przynoszą pozytywne rezultaty, jednakże mimo posiadanych uprawnień i zasobów, ich zasięg i trwałość są ograniczone*”<sup>17</sup>.

Jednym z podstawowych zadań dla grup społecznych i wolontariuszy jest potrzeba kształcenia i doskonalenia specjalistów edukacji dorosłych dobrze wykwalifikowanych i odpowiednio wynagradzanych.

Oceniając wkład społecznych organizacji w rozwój edukacji dorosłych Konferencja w Belem uznała, że: *„organizacje społeczne muszą się zmagać, ich własną marginalizacją i niemożliwością utrzymania profesjonalnej kadry nauczającej dorosłych, która zapewniałaby wysoką jakość nauczania i uczenia się. Jeśli organizacje społeczne mają funkcjonować efektywnie, muszą być dobrze wyposażone, solidne i niezagrożone w swoich działaniach*”<sup>18</sup>.

*„Sektor organizacji pozarządowych oraz społeczeństwa obywatelskiego jest bardzo aktywny na rynku edukacji dorosłych, ale potrzebuje publicznego finansowania i wsparcia*”<sup>19</sup>.

We wnioskach stwierdzono, że: *„tylko kiedy uczenie się i edukacja dorosłych są odpowiednio wspierane, uda się osiągnąć redukcje ubóstwa oraz edukację dobrej jakości*”<sup>20</sup>.

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 78

<sup>18</sup> Tamże, s. 133.

<sup>19</sup> Tamże, s. 140.

<sup>20</sup> Tamże, s. 143.







## Mieczysław Malewski

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

### O „polityczności” andragogiki<sup>1</sup>

Długoletnia dominacja pozytywistycznej doktryny naukowości sprawiła, że większość uczonych postrzega naukę jako domenę czystego poznania rozwijającego się wedle własnej, wewnętrznej logiki i respektującego kryteria właściwej dlań racjonalności. Obawy przed ingerencją czynników zewnętrznych w naukę były tak duże, że uległy swoistej instytucjonalizacji w postaci politycznych gwarancji dla autonomii uniwersytetu i nieskrępowanych swobód akademickich. Wytoczono również sztywne i nieprzekraczalne granice epistemologiczne dzielące wiedzę i ideologię (zob.: Neuman 2000). Wierzono, że ich znajomość pozwoli skutecznie przeciwdziałać zawłaszczaniu nauki przez rządzących i chronić przed polityczną instrumentalizacją.

Wystąpienie Thomasa Kuhna zachwiało tym przekonaniem (zob.: Kuhn 1968). Dzieła dopełnili przedstawiciele socjologii wiedzy. W sposób przekonujący wykazali oni, że praktyki naukowe same są częścią badanej rzeczywistości. Stąd, są one osadzone w aksjonormatywnym systemie właściwym danemu łaadowi społecznemu, podzielają jego dominującą racjonalność, pełnią zakładane funkcje społeczne. Jeżeli nauka jest produktem historycznie zmiennych stosunków społecznych, to jej rozwój jest uwarunkowany czynnikami społecznymi, ekonomicznymi i kulturowymi. Mówiąc inaczej, u podstaw jej rozwoju leży racjonalność eksternalna (zob.: Malewski 2012). Sugeruje to, że funkcjonowanie nauki jako instytucji społecznej, ma również nieusuwalny kontekst polityczny.

Andragogika jako jedną z dyscyplin nauk społecznych, swój rozwój opierała i opiera na kilku ideach przewodnich. Jedną z nich jest idea kształcenia ustawicznego. Drugą – idea całościowego uczenia się. Celem tego opracowania jest anali-

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: Edukacja Dorosłych, 2013, 1, s. 9-24.

za ideologicznego nasycenia wymienionych koncepcji i ukazanie ich politycznego charakteru.

### Przewodnie idee edukacji

Przyjmując do wiadomości, że idea kształcenia ustawicznego i koncepcja całościowego uczenia się mają genezę sięgającą starożytności (zob.: Cieślak 1981, s. 9-26), przedmiotem moich rozważań zamierzam uczynić ich obecność we współczesnym dyskursie edukacyjnym. Idea edukacji permanentnej przemianowana później na ideę kształcenia ustawicznego wykrystalizowała się w latach 60. XX wieku. Jedną z możliwych interpretacji sugeruje, że jej pojawienie się należy wiązać z kontrkulturowym ruchem roku 1968, wymierzonym w stary, powojenny ład społeczny, podtrzymywany przez zamknięty, konserwatywny system oświatowy (Schuetze 2006, s. 290). Z kolei idea całościowego uczenia się weszła do obiegu na początku lat 90. jako swoista reakcja na wielką zmianę społeczną, którym to terminem określa się przejście społeczeństwa modernistycznego ku ponowoczesności.

Obie idee mają możnych zwolenników i propagatorów. Zalicza się do nich UNESCO, Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), Międzynarodowy Fundusz Walutowy, Bank Światowy, Radę Europy i Komisję Europejską. Ale największy rozgłos nadały im raporty oświatowe. Raport przygotowany przez grupę ekspertów pod przewodnictwem Edgara Faure (1975) i późniejszy raport Jacques Delorsa (1998) postawiły edukację w centrum uwagi opinii publicznej i zainicjowały szeroki dyskurs nad jej regulatywną rolą tak w wymiarze systemu społecznego, jak i w biograficznym wymiarze egzystencji każdej pojedynczej jednostki.

Nie wszyscy badacze edukacji dorosłych powitali koncepcję kształcenia ustawicznego z entuzjazmem. Patricia K. Cross (1981) stwierdziła, że termin „kształcenie ustawiczne” jest *...śliski, uderzająco niespójny i podatny na różnorodne interpretacje* (s. 253). *Kształcenie ustawiczne jest (...) wizją pozbawioną zawartości treściowej* – twierdzi Bert Gustavsson (1995). Ivan Illich i Etienne Verne (1976) zauważają, że wbrew pozorom, kształcenie ustawiczne jest nie tyle (...) *symbolem naszego niekończącego się rozwoju, ile gwarantem naszej ustawicznej nieadekwatności* (s. 13). Postawa niechęci i dystansu zademonstrowana została także wobec późniejszej idei całościowego uczenia się. John Field (2003) stwierdził, że jej nazwa *...to raczej luźne, bardzo szerokie pojęcie, mające zakres na tyle szeroki, że traci możliwość uchwycenia rzeczywistości* (s. VIII). Podobny pogląd wyraził Richard Edwards (2006). Spory rozgłos wywołała metafora wrzosowiska użyta przez niego na opisanie całościowego uczenia się jako czegoś mglistego, o nieokreślonych i niewyraźnie zarysowanych granicach. Hans G. Schuetze (2006) zauważył, że

całozyciowe uczenie się ...*jest wysoce mętnym terminem i ma różne znaczenia dla różnych ludzi* (s. 299). *Koncepcję całozyciowego uczenia się można porównać z kameleonem, którego kolor zmienia się stosownie do jego środowiska* – konstatują Hans G. Schuetze i Catherine Casey (2006 s. 282). Nick Frost i Richard Taylor (2001) opisują całozyciowe uczenie się jako ...*teoretycznie pustą etykietę: macierzyństwo i szarlotka i wszystko dla wszystkich* (s. 51). Nie brak też głosów, że ...*całozyciowe uczenie się jest zorientowane na przekształcenie społeczeństwa w jedną wielką klasę szkolną ćwiczącą samoodpowiedzialność za pomyślność europejskiego projektu politycznego* (Tuschling, Engemann 2006, s. 465).

Przytoczone wypowiedzi trudno uznać za racjonalną krytykę. Są one raczej przejawem irytacji andragogów, którzy niespodziewanie „obdarowani” zostali dwiema politycznie wpływowymi koncepcjami, na dodatek opatrzonymi roszczeniem do naukowej legitymizacji. Co gorsza, obie koncepcje nie spełniały surowych standardów epistemologicznych, jakie uczeni zwykli stawiać wiedzy naukowej. Reakcja taka, choć emocjonalnie zrozumiała, z metodologicznego punktu widzenia wydaje się postawą nieuprawnioną.

Zdaniem Aliny Motyckiej (2005), każda nawet najbardziej złożona i intelektualnie wyrafinowana teoria naukowa w stadium inkubacyjnym zaczyna się od idei przewodniej. Jest ona najprostszym, intuicyjnym wyobrażeniem świata. Dlatego cechuje ją mglistość, nieostrość, brak jednoznaczności. Jej źródłem jest wiedza milcząca uważana za formę kodu kulturowego, programującego nasz aparat percepcyjno-poznawczy. W rezultacie, badacze należący do danej wspólnoty są wyposażeni w jednakowe zestawy schematów poznawczych dzięki którym podobnie postrzegają świat, są zgodni co do hierarchii konstytuujących go elementów, oraz pytań jakie w związku z nimi można postawić (Chmielewska-Banaszak 2010). Łatwość, z jaką badacze dają się „uwodzić” ideom przewodnim wynika z jednej strony, z emocjonalnego zaangażowania jakie intuicyjny obraz świata generuje, z drugiej zaś, z wypełniającej go pustki, która domaga się wypełnienia. W ten sposób idee przewodnie stawiają badaczy w sytuacji przymusu poznawczego, zamykają w swoistych „pułapkach poznawczych”, których nie można ani obejść, ani zignorować.

Na obecność takiego mechanizmu w andragogice, opisywanego formułą „przymiotnik-plus- teoria”, wskazuje Dae Joong Kang (2007). Jego zdaniem punktem wyjścia w pracy teoretycznej jest zwykle stosunkowo mglista idea wyrażona przymiotnikiem, np. uczenie się transformatywne, sytuacyjne, doświadczeniowe itp. Ich zdroworozsądkowa interpretacja pozwala wyłonić intuicyjne zmienne. W kolejnych stadiach badacz formułuje hipotezy, gromadzi dane empiryczne, systematyzuje uzyskaną wiedzę i – jeśli ma szczęście – konstruuje korpus teorii.

Na początku lat 70. kształcenie ustawiczne było ideą przewodnią w myśleniu o edukacji. To, że nie była ona niczym więcej, potwierdzają sami autorzy Raportu Faure’a. Z rozbijającą szczerością przyznają, że kształcenie ustawiczne było

(...) jedynie nową nazwą dla stosunkowo starej praktyki, a mianowicie oświaty dorosłych, a może nawet jedynie kursów wieczorowych (Faure i In. 1975, s. 276-277). Ponieważ psychologiczne mechanizmy sterujące poznaniem „przymuszały” badaczy do wypełnienia „pustej etykiety”, zaczęto konstruować relacje w jakich edukacja o znamionach ustawiczności może potencjalnie pozostawać z innymi składowymi systemu społecznego.

Pierwszą z nich była gospodarka. Gospodarka społeczeństwa modernistycznego wymagała kwalifikacji. Potencjał kwalifikacyjny społeczeństwa uważano za ważny, a nawet kluczowy czynnik wzrostu gospodarczego. Autorzy raportu stwierdzali:

*Rozwijająca się gospodarka wymaga coraz większej liczby wykwalifikowanych robotników. Postęp techniczny przekształca zawody tradycyjne, tworzy nowe zawody, do których trzeba kształcić, lub doksztalać bądź przekwalifikowywać pracowników. Wszelkie poczynania zmierzające do przyspieszenia rozwoju gospodarczego muszą zakładać równoległy wysiłek w dziedzinie oświaty (tamże, s. 94).*

Obok podniesienia produktywności społecznego procesu pracy edukacja dorosłych miała służyć umacnianiu demokratycznego porządku społecznego. Był to drugi niezmiernie ważny wątek wypełniający etykietę ustawiczności edukacji. Dlatego trzeba ...na nowo określić cele i treści kształcenia uwzględniającego zarówno nowe cechy społeczeństwa, jak i nowe cechy demokracji – stwierdzali autorzy Raportu Faure’a (tamże, s. 31) i uzasadniali ten postulat następująco:

*Żaden ustrój społeczno-polityczny nie może rezygnować z umacniania swych podstaw przez przyciąganie umysłów i serc ludzi do swych zasad, idei, wspólnych poglądów, a nawet do mitów, które tworzą moralną spójnię narodu. Działalność szkoły ma głęboki, jednoczący wpływ. (...) Działalność wychowawcza wśród dorosłych (...) przyczynia się do kształtowania ducha obywatelskiego, społecznego zaangażowania, zainteresowania innym człowiekiem, pomagając do wyrwania się z izolacji... (tamże, s. 288-289).*

Trzeci z wątków konstytuujących ideę kształcenia ustawicznego odnosił się do osobowościowego rozwoju ludzi dorosłych. Autorzy raportu dowodzili, że

*Kształcenia nie można już obecnie określać jako przyswajania pewnych treści wiedzy. Trzeba je pojmować zgodnie z jego istotą, jako proces istnienia człowieka, który poprzez różnorodność swych doświadczeń uczy się wyrażać samego siebie, porozumiewać się, stawiać światu pytania i ustawicznie realizować samego siebie (tamże, s. 277-278).*

Rezygnacja z retoryki dydaktycznego dyscyplinowania, osobowościowej unifikacji i obligatoryjnego wyposażania w standardowe kwalifikacje, na rzecz au-

tonomii, podmiotowości i samorealizacji uczących się dorosłych można wiązać z kontrkulturowym ruchem roku 68'. Jego legitymizacja i uprawomocnienie przez psychologię nurtu humanistycznego znalazło swój wyraz w andragogicznej koncepcji dydaktyki dorosłych zaproponowanej na początku lat 70. przez Malcolma S. Knowlesa (Knowles 1972; zob. też: Malewski 2010, s. 26-32).

Wizja otwartej i egalitarnej edukacji kreślona przez Raport Faure'a pozostawała zapewne niezauważona, gdyby równolegle nie pojawiła się ekonomiczna teoria kapitału ludzkiego i koncepcja zasobów ludzkich. Dzięki nim ogląd edukacji dorosłych wykroczył poza perspektywę „czystych” idei oświatowych i został usytuowany w kontekście ekonomicznym i politycznym. Poparcie udzielone idei kształcenia ustawicznego przez OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) spowodowało wzrost wymogów kwalifikacyjnych na rynku pracy i zauważalne nasycanie elementami oświatowymi praktyk zarządzania kadrami w wielkich firmach produkcyjnych i usługowych (zob.: OECD 1973). W ten sposób postulat ustawiczności kształcenia stał się elementem oficjalnej retoryki i ideologiczną przesłanką polityki oświatowej wobec rozlicznych form edukacyjnej praktyki.

Poczynając od roku 1990 następuje zmiana retoryki. Idea kształcenia ustawicznego zastąpiona zostaje ideą *lifelong learning*. W 1990 roku pojęcie kształcenia zeszło w słownikach na drugi plan i zostało zastąpione pojęciem uczenia się. Mamy dziś zatem uczące się społeczeństwo, uczące się społeczności, uczące się organizacje oraz, oczywiście, uczenie się przez całe życie – stwierdza Peter Jarvis (2012, s. 19). Konsekwencją tej zmiany był swoisty „wysyp” raportów adresowanych do sfery edukacji. Pierwszym był opublikowany w grudniu 1995 roku przez Komisję Europejską raport nazywany *Białą Księgą*. Kreśląc wizję Europy jako federacji społeczeństw uczących się, Komisja rozpatrywała edukację w kontekście społecznych i ekonomicznych problemów państw członkowskich. Wśród czynników stanowiących wyzwanie dla edukacji wymieniono rozprzestrzenianie się nowych technologii informacyjnych, globalizację gospodarki i wdrażanie innowacji prowadzących do gospodarki opartej na wiedzy (Komisja Europejska 1997).

Kilka miesięcy później ukazały się dwa kolejne raporty, które dla podejmowanej tu problematyki mają kluczowe znaczenie. Mam tu na myśli raport międzynarodowej komisji pod przewodnictwem J. Delorsa przygotowany dla UNESCO oraz raport ministrów edukacji krajów OECD (1996) zatytułowany *Lifelong Learning for All*. Wykraczają one poza technokratycznie pojmowane interesy związane z rynkiem pracy i gospodarką oraz starają się brać pod uwagę potrzeby rozwojowe i aspiracje życiowe ludzi.

Dokument OECD łagodził strukturalne ograniczenia sprowadzające edukację do kształcenia formalnego i rozciągał jej zakres na wszystkie formy całonocnego uczenia się. Czytamy tam:

*... nowa koncepcja całościowego uczenia się ma szereg rysów, które nadają jej operacyjną wagę dla edukacji i polityki kształcenia w odróżnieniu od innych podejść (do edukacji – M.M.):*

- *w centrum znajduje się uczący się i jego potrzeby: jest to orientacja na 'popytową stronę' edukacji i kształcenia aniżeli dostarczanie wiedzy;*
- *położenie nacisku na samokształcenie i związane z tym 'uczenie się jak się uczyć', które są zasadniczym fundamentem uczenia się kontynuowanego na przestrzeni życia;*
- *przypominanie, że uczenie się ma miejsce w różnych okolicznościach, zarówno formalnych, jak i nieformalnych oraz*
- *perspektywa długoterminowa, obejmująca cały bieg życia jednostki (s. 17).*

Postulując konieczność całościowego uczenia się w raporcie wskazywano na rosnącą rolę wiedzy i informacji w procesie przechodzenia od tradycyjnej gospodarki przemysłowej do gospodarki opartej na wiedzy i prognozował wzrost wymogów kompetencyjnych i innowacyjności wszystkich zatrudnionych. Zauważano, że procesy indywidualizacji i obserwowane różnicowanie się stylów życia wymagają rozwijania nowych, elastycznych form zatrudnienia. Ostrzegano przed marginalizacją i wykluczeniem edukacyjnie biernych grup i środowisk. Sugerowano zwiększanie inwestycji w zasoby ludzkie i konieczność rozwijania kapitału społecznego.

Analiza oficjalnych dokumentów instytucji Unii Europejskiej wskazuje, że strategia całościowego uczenia się jest obecnie jednym z najważniejszych projektów politycznych (zob.: Hake 1999). Jego celem jest integracja społeczeństw państw członkowskich w ... *nową populację skupionych wokół powszechnie akceptowanych celów społecznych, gospodarczych i politycznych...* (Tuschling, Engelmann 2006, s. 452). Wedle deklaracji Komisji Europejskiej z roku 2003, zasadniczym celem polityki edukacyjnej jest zbudowanie w przestrzeni europejskiej ... *najbardziej konkurencyjnego i dynamicznego, opartego na wiedzy rynku na świecie* (za: tamże, s. 454).

W tym samym roku Bank Światowy opublikował raport *Lifelong Learning In the Global Knowledge Economy* (World Bank 2003). Już we wstępie do tego dokumentu zawarta została teza głosząca, że ... *lifelong learning jest edukacją dla gospodarki opartej na wiedzy* (s. XIII). W jej uzasadnieniu stwierdzono:

*Przygotowanie pracowników do konkurencji w gospodarce opartej na wiedzy wymaga nowego modelu edukacji i kształcenia, modelu całościowego uczenia się ... Systemy edukacyjne nie mogą dłużej kłaść nacisku na specyficzne umiejętności wynikające z zadań zawodowych, lecz w zamian koncentrować się na rozwijaniu umiejętności podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów oraz uczyć jak uczyć samemu oraz z innymi (tamże, s. 3).*



Lektura raportów oświatowych oraz odnoszących się do edukacji uchwał, rezolucji i dyrektyw pozwala sformułować bardziej ogólne wnioski. Wydaje się, że zarówno koncepcja kształcenia ustawicznego, jak i późniejsza koncepcja całościowego uczenia się, które w drugiej połowie XX wieku stały się ideami przewodnimi naszego myślenia o edukacji dorosłych, nie są ideami edukacyjnymi, jak często określa się je w literaturze andragogicznej, lecz ideami „dla edukacji”. Formułują je najbardziej wpływowe instytucje europejskie z intencją wywierania wpływu na politykę oświatową państw członkowskich Unii, co nadaje im otwarty, wielowątkowy i dyskursywny charakter. Patrząc z tego punktu widzenia można powiedzieć, że utyskiwania andragogów na wieloznaczność terminów „kształcenie ustawiczne” i „całościowe uczenie się” oraz próby nadawania tym pojęciom „właściwej” i najbardziej adekwatnej wykładni znaczeniowej, która najtrafniej i najbardziej prawdziwie oddaje „istotę” tych pojęć, jest – delikatnie mówiąc – nieporozumieniem (zob.: Frąckowiak 2012, s. 292-293). Postawa epistemologicznego esencjalizmu jest postawą anachroniczną. W świecie płynnej ponowoczesności również słowniki stają się znaczeniowo płynne. Słownik andragogiki nie jest tu wyjątkiem. H.G. Schuetze (2006) utrzymuje, że termin *life long learning* jest „terminem-parasolem”, albo – jak określiłem to wcześniej – „pustą etykietą”. Uczestnicy dyskursu usiłują nadać im znaczenia, które najlepiej zabezpieczają ich potrzeby i interesy związane z edukacją. Dlatego UNESCO, które uważa się za strażnika europejskiej tradycji humanistycznej akcentuje rozwojowe i moralne wartości związane z edukacją, Bank Światowy kładzie nacisk na ekonomiczne i rynkowe aspekty edukacji, a Komisja Europejska i Rada Europy starają się na plan pierwszy wysuwać te wymiary edukacji, które służą zacieśnianiu integracji europejskiej i budowaniu poczucia europejskiej tożsamości obywateli państw członkowskich Unii.

Mówiąc inaczej, dyskurs ustawiczności edukacji jest polityczną grą. Jej uczestnicy operują ideologicznie nacechowanymi koncepcjami, które mają wypełnić przestrzeń publiczną i zawładnąć ludzką wyobraźnią aby w ten sposób naturalizować partykularne interesy własnych grup i środowisk i uzyskać społeczne przyzwolenie dla ich realizacji. Jeżeli rzeczywistość jest produktem procesu wytwarzania i narzucania znaczeń, to w semantycznej rozgrywce o kształt rzeczywistości oświatowej badacze edukacji dorosłych są partnerem najsłabszym. Co gorsze, nie można wykluczyć, że są też partnerem bezkrytycznym i naiwnym.

### **Władza edukacji**

U podstaw nowoczesności leży oświeceniowa strategia desakralizacji wiedzy – uwolnienia jej ze świątyń, klasztorów, uniwersytetów i udostępnienia obywatelom za pośrednictwem nowoczesnego systemu szkolnego. Edukacja osadzona w kontekście republikańskich idei równości i społecznej sprawiedliwości, miała

służyć budowie nowoczesnego państwa. Oznacza to, że obok ustawicznie poszerzanego wymiaru egalitarnego, edukacja ma niezbywalny wymiar ideologiczny – ustanawia współzależność pomiędzy organizacją życia jednostkowego (biografia) i zbiorowego (ład społeczny). Ten trwający do dziś proces „profanacji” wiedzy ma swoje ostatnie akordy. Są nimi: idea kształcenia ustawicznego i idea całościowego uczenia się.

Badając genealogię nowoczesnych form rządzenia Michel Foucault zauważył, że wraz z końcem epoki feudalnej władza sprawowana przez dominację i przymus traci swoje uppełnomocnienie i jest zastępowana władzą typu kognitywnego. Określiła ją jako „rządomyślność” (Foucault 2000). Rządomyślność – jak ją rozumiem – oznacza stan harmonii i równowagi pomiędzy ideologicznie nasyconymi obrazami światów życia ludzi, a treściami ich edukacyjnie skonstruowanych tożsamości. Ich wzajemna adekwatność umożliwia efektywne funkcjonowanie jednostek i grup w obrębie rozlicznych pól społecznej praktyki, co w dalszej perspektywie ugruntowuje ideologiczne zakorzenienie tych praktyk i umacnia hegemoniczną pozycję twórców oficjalnie obowiązującej ideologii.

Ideologie przenikają światy życia codziennego i obejmują nie tylko sferę pracy, gospodarki czy polityki, ale również kulturę, życie rodzinne, zachowania zdrowotne, rekreację a nawet życie seksualne ludzi – twierdzi Stephen Brookfield (2001). Tyn samym stają się one niewidzialne. Uczestnicząc w rozlicznych praktykach społecznych, akceptując cele, które te praktyki realizują, powielając rytuały poprzez które wyrażają się itp., ludzie na ogół nieświadomie podtrzymują te ideologie, naturalizują je, zapewniają im żywotność i trwałość. Swój regulacyjny potencjał ideologie czerpią z ugruntowania w języku i zakorzenienia w kulturowych wzorach myślenia i działania, a nie dzięki nachalnej propagandzie, czy prymitywnej indoktrynacji, jak zwykliśmy sądzić.

Kluczową rolę w podtrzymywaniu i wzmacnianiu habitusu władzy politycznej odgrywa wiedza i edukacja (zob.: Foucault 1998). Akceptując tę tezę trzeba jednocześnie wskazać na różnice pomiędzy rolą edukacji w społeczeństwie modernistycznym i w społeczeństwie ponowoczesnym.

Fundamentem społeczeństwa modernistycznego była praca i produkcja przemysłowa. Zrutynizowane procedury pracy, treściowo niezmiennie role społeczne i stabilny ład społeczny wymagały standardowych sposobów myślenia i działania, powtarzalnych kompetencji i stabilnych struktur wiedzy. Wytwarzała je edukacja instytucjonalna, w tym i instytucje oświaty dorosłych. Miały one dwa zadania. Pierwszym było stwarzanie drugiej szansy edukacyjnej tym spośród dorosłych, którzy z różnych względów nie byli w stanie ukończyć edukacji w okresie młodości. Dzięki temu mogli oni nabyć społecznie pożądane kwalifikacje i zwiększyć ogólnospołeczne zasoby kapitału ludzkiego (funkcja kompensacyjna). Zadaniem drugim była ustawiczna aktualizacja starzejącej się wiedzy i umiejętno-



ści zawodowych oraz zapobieganie ich produkcyjnej dysfunkcjonalności (funkcja rewitalizacyjna). Pełniąc obie te funkcje edukacja dorosłych nabierała cech ustawiczości i przyczyniała się do rozwoju zasobów ludzkich – ważnego czynnika wzrostu gospodarczego i ekonomicznej pomyślności ludzi.

Zadaniem edukacji było dostarczanie zasobów kwalifikacyjnych niezbędnych do efektywnego pełnienia ról wytwórczych oraz kształtowanie zaangażowanych prosystemowych postaw wyrażających się wysoką mobilizacją społeczną i aktywnością w sferze publicznej. Dystrybucji do ról społecznych towarzyszą wolumeny adekwatnych wartości statusowych. Zinternalizowane opisy miejsc i funkcji jakie jednostki i grupy zajmują na różnych skalach społecznego zróżnicowania stawały się podstawą ich tożsamości (zob.: Melosik 2003). Edukacja dorosłych była ukierunkowana na utrzymanie stałej równowagi pomiędzy indywidualnymi i grupowymi tożsamościami a naturalnie dziejącą się dynamiką świata społecznego. Legitymizująca ją idea kształcenia ustawicznego naturalizowała i maskowała konieczność ustawicznej adaptacji do systemu i do angażowania się na rzecz jego stabilności i trwałości.

Socjologowie są zgodni, że jeżeli społeczeństwo modernistyczne reprodukowało się przez pracę i produkcję, to społeczeństwo ponowoczesne jest konstruowane i rekonstruowane przez konsumpcję. Radykalna zmiana materialno-ekonomicznych podstaw funkcjonowania społeczeństwa doprowadziła do rozbicia sztywnych struktur systemu społecznego, zmodyfikowała wzory przebiegu ludzkich biografii, osadziła je w sytuacji niepewności i opatrzyła elementami ryzyka. Proces ten zamiennie określane jako „indywidualizacja” (Giddens 2001; Jacyno 2007) albo „biografizacja” (Alheit 2004), wymusza postawę refleksyjności i aktywności podejmowanej wobec własnej tożsamości.

Dynamika ponowoczesności i rozliczne formy ryzyka jakie ona generuje, unieważniają punkty oparcia biograficznego, które pierwotnie usytuowane były w klasie społecznej, strukturze zawodowej, rodzinie, społeczności lokalnej itp. W zamian oferuje rozliczne formy tożsamości. Z ofertą tą wiąże się nie tylko trud wyboru, ale i powinność ustawicznego przepracowywania, rozwijania i uaktualniania wybranej tożsamości. Wymusza to na ludziach postawę poznawczej czujności i analitycznej refleksyjności.

*Zgodnie z ogólną tendencją powstają zindywidualizowane formy egzystencji i położenia, które zmuszają ludzi do tego, aby z uwagi na konieczność zapewnienia sobie środków niezbędnych do przeżycia – uczynić siebie samych, centrum planowania i dowodzenia życiem – pisze Ulrich Beck (2002, s. 112).*

Refleksyjność jest warunkiem prowadzenia świadomej „polityki życia”, zorientowanej na kolonizację przyszłości i zapewnienie sobie minimum bezpieczeństwa ontologicznego.

W postradycyjnym porządku ponowoczesności centralnie programowana i nadzorowana edukacja dorosłych staje się dysfunkcjonalna. Dzieje się tak nie tylko na skutek wysokiego wskaźnika skolaryzacji i nieograniczonego dostępu do elektronicznie dystrybuowanych zasobów informacji, z których uczący się dorośli są w stanie korzystać bez pośrednictwa szkoły i bez wspomaganie nauczyciela, ile z uwagi na zmianę samego charakteru wiedzy. W warunkach ponowoczesnego świata żadna wiedza nie jest wiedzą w „dawnym” sensie, w którym wiedzieć, znaczyło mieć pewność. Ponowoczesność odznacza się kolistą naturą rozumienia, co nadaje jej postać strumienia informacyjnych przepływów – zauważa Anthony Giddens (2008, s. 35). Żadna instytucja edukacyjna nie jest w stanie „radzić sobie” z taką wiedzą. Jest to – jak się wydaje – główna przyczyna swoistej detronizacji szkoły i nauczyciela w edukacji dorosłych oraz reewaluacji lekceważonej dotąd nieformalnej edukacji dorosłych i przeniesienie odpowiedzialności za uczenie się na samych ludzi dorosłych.

Zmiany te można interpretować w różny sposób. Można dowodzić, że służą one poszerzaniu granic poznawczej wolności i umacnianiu podmiotowości ludzi. Argumentacja taka ma mocne ugruntowanie w politycznym projekcie, który zakłada dalszą demokratyzację współczesnych społeczeństw i liberalizację stosunków władzy w biograficznie ważnych obszarach życia zbiorowego. Można też wskazywać, że idea całożyciowego uczenia się jest nową, szczególnie wyrafinowaną formą panowania wygenerowaną w ramach ponowoczesnego dyskursu indywidualizmu.

W społeczeństwie demokratycznym władza jest rozproszona i mnoga. Jest anonimowa i dyskretna. Operuje skromnymi procedurami, pośrednimi formami nacisku, perswazją i subtelnie formułowanymi oczekiwaniami. Jej najbardziej efektywnym instrumentem jest edukacja. Dystrybuując pakiety kompetencji, skłaniając do pełnienia ról społecznych i przydzielając „właściwe” pozycje społeczne, władza wprzęga rządzonych w tryby swoich obiektywizujących interesów, skłania do kolaboracji i naturalizuje stosunki panowania jako zwyczajny element ludzkiej codzienności. Wtopiona w struktury instytucjonalne społeczeństwa, wpisana w role społeczne i wypełniająca indywidualne biografie, władza polityczna realizuje się poprzez sieć relacji władczych, w których podział na rządzących i rządzonych ulega zamazaniu, ponieważ nadzorowani równocześnie stają się nadzorcami.

Pomimo tych maskujących zabiegów władza edukacji w społeczeństwie modernistycznym była władzą widzialną. O jej istnieniu świadczyły instytucje edukacji dorosłych, centralnie stanowione programy nauczania, listy obligatoryjnych lektur szkolnych, państwowy nadzór pedagogiczny, honorowane na rynku pracy dyplomy i świadectwa. Te i inne elementy systemu edukacji dorosłych mogły być przedmiotem debaty publicznej i obiektem jawnie artykułowanej krytyki. W spo-

łeczeństwie ponowoczesnym władza polityczna staje się niewidzialna. Analogicznie, niewidzialna staje się również władza edukacji. Efekt ten wiązać można z przejściem od idei kształcenia ustawicznego do idei całościowego uczenia się.

W świecie płynnej ponowoczesności znikają wszystkie trwałe punkty życiowej orientacji, co stawia ludzi w obliczu ciągłego budowania kolejnych wersji własnej tożsamości. Dlatego edukację trzeba zastąpić uczeniem się i opatrzyć warunkiem całościowości. Całościowe uczenie się jako strategia sytuowania się jednostek i grup w społeczeństwie ryzyka nie oznacza całkowitej destrukcji instytucji edukacji dorosłych. Nadal będą one ważne dla prowadzenia alfabetyzacji dorosłych, w kształceniu umiejętności samodzielnego uczenia się, wyrabianiu kompetencji posługiwania się technologiami informatycznymi itp. Niemniej, edukacja przekształci się w autoedukację. Uczący się dorośli staną się „interinstytucjonalnymi bytami” – jak nazywają ich Anna Tuschling i Christoph Engelmann (2006, s. 460), poruszającymi się w najrozmaitszych przestrzeniach edukacyjnych społeczeństwa wiedzy z nadzieją na zapewnienie sobie choćby chwilowego bezpieczeństwa ontologicznego.

W procesie dyscyplinowania opisanym przez M. Foucaulta uczestnicy edukacji dorosłych byli obiektami „zdokumentowanymi” przez władzę pedagogicznej ewaluacji i „obrandowani” dyplomem – rodzajem świadectwa jakości końcowego produktu pedagogicznej obróbki. Koncepcja całościowego uczenia się nakłada na jednostki obowiązek edukacyjnej auto-obróbki i samodzielnego dokumentowania jej rezultatów. Podstawowym narzędziem publicznej autoprezentacji jest dziś *Curriculum Vitae*. Podobną funkcję pełnią blogi, portale społecznościowe (*facebook*) i portfolio. Najlepiej multimedialne, opatrzone linkami do prezentowanych dokonań, opublikowanych artykułów, wystąpień publicznych i autorskich prezentacji w Power Poincie. Dokumentują one kompetencje uzyskane w różnych formach całościowego uczenia się i prezentują osobiste i zawodowe sukcesy, dostarczając danych dla rekruterów do ról społecznych. Profilując swój publiczny wizerunek zgodnie z obowiązującymi kryteriami poprawności politycznej i kwalifikacyjnego popytu na „czynnik ludzki”, ludzie stają się własnymi nadzorcami. Prowadzona przez nich indywidualna polityka autowidzialności, nieuchronnie przekształca się w politykę samo-dyscyplinowania. W ten sposób stają się oni „sekretnymi własnego istnienia”, kronikarzami swojej publicznej biografii. W tak zaprojektowanym procesie całościowego uczenia się ludzie dorośli będą podmiotami pracowicie dokumentującymi własne uprzedmiotowienie – twierdzą A. Tuschling i C. Engelmann (2006, s. 465).

Obserwowane przejście od idei kształcenia ustawicznego do idei całościowego uczenia się można opisywać jako proces rozproszenia edukacji. Naiwnością byłoby sądzić, że może on zachodzić bez licencji politycznej, albo przebiegać niezależnie od interesów grup hegemonicznych. Można przewidywać, że instytucje

rynku pracy skonstruuje kryteria oceny i procedury certyfikacji wiedzy, umiejętności i postaw nabywanych w procesach całościowego uczenia się. Jedynie część z nich będzie kwalifikowana jako właściwe i pożądane. Pozostałe, zdefiniowane jako niezgodne z interesami władzy politycznej, nie uzyskają instytucjonalnego uprawomocnienia i będą traktowane jako bezwartościowe i bezużyteczne.

Przeprowadzony wywód sugeruje, że zmiana idei przewodnich jaką obserwujemy w edukacji dorosłych jest następstwem wielkiego przesunięcia w sferze sprawowania władzy politycznej. P. Jarvis (2012) wiąże je z procesami globalizacji. W epoce modernistycznej edukacja dorosłych była fakultatywna i – jak dobrze wiemy – ludzie potrafili jej skutecznie unikać. Edukacja, która przyjmuje postać całościowego uczenia się jest nie do uniknięcia. Przechodząc w autoedukację, staje się ludzką codziennością, samym życiem. W ten sposób następuje osiągnięcie powszechnej rządomyślności, która naturalizuje istniejące stosunki panowania a samą władzę czyni niewidzialną.

### Próba konkluzji

Jak wcześniej wspomniałem, ani idea kształcenia ustawicznego, ani koncepcja całościowego uczenia się nie budzą entuzjazmu badaczy edukacji dorosłych. J. Field stwierdził:

*Trzeba podkreślić, że sam termin (lifelong learning – M.M.) nie został stworzony jako pojęcie naukowe... Termin ten był początkowo idealistycznym sloganem używanym przez decydentów, później zaczęli posługiwać się nim także profesjonalści i kadra kierownicza. [...] A zatem, kwestie związane z całościowym uczeniem się ludzi dorosłych, badacze w większym stopniu odnoszą do określonej polityki i praktyki edukacyjnej, nie traktują go natomiast jako pojęcia naukowego i nie sądzą, aby mogło ono mieć istotne konsekwencje dla naukowej debaty (2003, s. 65).*

W konkluzji swojej wypowiedzi cytowany autor zauważył, że ... *praktycznie we wszystkich krajach anglojęzycznych środowisko naukowców raczej negatywnie ocenia paradygmat całościowego uczenia się (tamże, s. 69).*

W Niemczech idea całościowego uczenia się nie wzbudza tak krytycznego stosunku badaczy. Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w legitymizacji, jakiej dostarczają jej politycy i administracja rządowa. Niemniej, publikacje andragogów podejmujące kwestie całościowego uczenia się dorosłych są oceniane krytycznie. Zdaniem Petera Alheita,

*Ponad połowa komunikatów, artykułów i komentarzy i odnoszących się do niego (całościowego uczenia się – M.M.) oświadczeń nie ma charakteru naukowego w klasycznym tego słowa znaczeniu i lokuje się w dziwacznej „szarej*

*strefie” między nauką, praktyką i polityką, utrudniając prawomocne wykorzystanie tradycyjnego instrumentarium badań empirycznych (2010, s. 87).*

Polska andragogika nie zdołała jeszcze przyswoić sobie koncepcji całościowego uczenia się, a podejmowane w tym zakresie wysiłki napotykają niechęć i spotykają się z oporem. Natomiast poprzedzająca ją idea kształcenia ustawicznego została przyjęta wręcz entuzjastycznie. W książce opublikowanej w roku 1981 Andrzej Cieślak opisywał ją następująco:

*Kształcenie ustawiczne jest ideą edukacyjną o głęboko humanistycznym charakterze, albowiem w centrum swojego zainteresowania stawia człowieka, któremu w imię jego dobra i pomysłowości należy stworzyć optymalne warunki i możliwości całościowego uczenia się i kształcenia, zapewniając mu tym samym jak najpełniejszy rozwój w sferze osobistej, społecznej i zawodowej. Koncepcja kształcenia ustawicznego akcentuje więc wszechstronny rozwój jednostki na przestrzeni całego życia (1981, s. 56).*

Ten apologetyczny sposób myślenia i wyrażająca go afirmatywna retoryka utrzymuje się po dzień dzisiejszy. Jego źródłem jest przekonanie, że idee przewodnie edukacji dorosłych wiążą się tylko z samą edukacją i jej humanistycznymi, rozwojowymi celami. Przekonanie to pozwala redukować myślenie o edukacji dorosłych wyłącznie do wymiaru pedagogicznego i pomijać wszystkie inne jej wymiary. Mówiąc to mam na myśli wymiar społeczno-kulturowy, wymiar ekonomiczny oraz najważniejszy w moim mniemaniu, wymiar polityczny.

I praktyka edukacji dorosłych i praktyka naukowej refleksji nad nią są uwarunkowane ideologicznie. Idea kształcenia ustawicznego oraz idea całościowego uczenia się nie są od tych uwarunkowań wolne. Mówiąc inaczej, są to pop-idee przeznaczone do powszechnego wierzenia, za którymi kryją się interesy grup hegemonicznych. Jak dotąd polska andragogika nie zdobyła się na wysiłek ich krytycznej analizy.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Alheit P. (2004), *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 4 (28).
- Alheit P. (2010), „*Polityki dyskursu*” – *całościowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę? (Na przykładzie sytuacji w Niemczech)*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 4 (52).
- Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Brookfield S. (2001), *Repositioning Ideology Critique In a Critical Theory of Adult Learning*, “Adult Education Quarterly” 1 (52).

- Chmielewska – Banaszak D. (2010), *Wiedza milcząca w nauce. Koncepcja Michaela Polanyi'ego*, „Zagadnienia Naukoznawstwa” 1(83).
- Cieślak A. (1981), *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego*, WSiP, Warszawa.
- Cross P.K. (1981), *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.
- Edwards R. (2006), *Beyond the moorland? Contextualising lifelong learning*, *Studies in the “Education of Adults”* 1 (38).
- Faure E. i In. (1975), *Uczyć się aby być*, PWN, Warszawa.
- Field J. (2003), *Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 1 (21).
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Alettheia, Warszawa.
- Foucault M. (2000), „Rządomyślność”, [w:] M. Foucault, *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Fraćkowiak A. (2012), *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe – niedostrzegany potencjał*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
- Frost N., Taylor R. (2001), *Patterns of change In the university: The impact of ‘Lifelong Learning’ and the ‘World of Work’*, „*Studies in the Education of Adults*” 1 (33).
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Gustavsson B. (1995), *Lifelong Learning Revisited*, [in:] M. Klasson, J. Manninen, S. Tosse, B. Wahlgren (eds.), *Social Change and Adult Education Research*, Linköping University Press, Linköping.
- Hake B.J. (1999), *Lifelong Learning Policies in the European Union: Developments and Issues*, „*Compare: A Journal of Comparative and International Education*” 1 (29).
- Illich I., Verne E. (1976), *Imprisoned in the Global Classroom*, Writers and Readers Publishing Cooperative, London.
- Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jarvis P. (2012), *Globalizacja, wiedza I uczenie się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2 (58).
- Kang Joong D. (2007), *Rhizoactivity: Toward a Postmodern Theory of Lifelong Learning*, „*Adult Education Quarterly*” 3 (57).
- Knowles M.S. (1972), *Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York.
- Komisja Europejska, (1997), *Nauczanie I uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.



- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 4 (60).
- Melosik Z. (2003), *Funkcjonalno-strukturalna interpretacja edukacji*, [w:] T. Gmerek (red.), *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
- Motycka A. (2005), *Filozofia nauki a problem założeniowości w nauce* [w:] A. Motycka, *Rozum i intuicja w nauce. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych*, ENETEIA, Warszawa.
- Neuman W.L. (2000), *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approach*, Allyn and Bacon, Boston.
- OECD, (1973), *Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning*, Paris.
- OECD, (1996), *Lifelong Learning for All – Meeting of the Education Committee at Ministerial Level*, Paris.
- Schuetze H.G. (2006), *International Concepts and Agendas of Lifelong Learning*, “Compare: A Journal of Comparative and International Education” 3 (36).
- Shuetze H.G., Casey C. (2006), *Models and Meanings of Lifelong Learning: Progress and Barriers on the Road to a Learning Society*, “Compare: A Journal of Comparative and International Education” 3 (36).
- Tuschling A., Engemann C. (2006), *From Education to Lifelong Learning: The Emerging Regime of Learning in the European Union*, “Journal of Educational Philosophy and Theory” 4 (38).
- World Bank, (2003), *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, Washington DC.





**Ewa Solarczyk – Ambrozik**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie<sup>1</sup>**

Teoretyczna koncepcja oświaty dorosłych wykrystalizowała się w latach siedemdziesiątych z obszaru politycznego aktywizmu i zmiany społecznej, zdefiniowana została jako proces wszechstronnego rozwoju człowieka, choć pierwsze instytucje i formy kształcenia dorosłych pojawiły się na tle szerszych przeobrażeń, jakie miały miejsce w Europie na przełomie XVIII i XIX wieku. Te zasadnicze wówczas dla oświaty wychowania zmiany to uprzemysłowienie, urbanizacja oraz przemiany w strukturze gospodarki rolnej. Przeobrażenia w stosunkach społecznych, będące konsekwencjami gwałtownego rozwoju nauki, rewolucji przemysłowej i rozpadu stosunków feudalnych na wsi, migracji ludności wiejskiej do miast, a także wzrost liczby, siłą rzeczy niewykwalifikowanych, robotników zatrudnionych w rozwijającym się przemyśle, spowodowały silne dążenia oświatowe szerokich mas społecznych. Sposób organizacji kształcenia był odpowiedzią na istniejące potrzeby społeczne, stąd dominującą cechą tego typu kształcenia stał się w początkach oświaty dorosłych filantropizm aktualizujący się w pierwszych programach oświatowych poprzez „podnoszenie”, „pracę u podstaw”, „oświecanie”. Jest rzeczą oczywistą, jak stwierdza R. Wroczyński, że rozwój kierunków i form oświaty dorosłych w każdym kraju szedł własnymi drogami. Instytucje oświatowe zorientowane były bowiem na potrzeby związane ze specyfiką poszczególnych państw – ich poziomem rozwoju społecznego, ekonomiką, kulturą. Niemniej jednak, wytworzyły się takie ich formy i kierunki, które posiadały cechy wspólne, bez względu na kontekst uwarunkowań narodowych (Wroczyński, 1965, s.9,10). Odegrały tutaj rolę czynniki o wymiarze szerszym – cywilizacyjnym, kulturo-

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, 2013, 1, s. 35-44.

wym. Ponadto wzory w zakresie funkcjonowania oświaty dorosłych wypracowane w krajach o szybszych procesach rozwoju oddziaływały na jakość i organizację tego systemu oświatowego w innych krajach. Dominującą rolę odegrała w tym względzie Anglia i kraje skandynawskie. Przykład Anglii i Skandynawii doskonale ilustruje zależność oświaty dorosłych od warunków politycznych i sytuacji ekonomicznej, gdyż podkreślić należy, że kraje te wytworzyły, ze względu na odmienną warunków społeczno – politycznych, dwa różne systemy oświaty dorosłych. Przypomnieć można, iż oświata dorosłych w Anglii miała od początku charakter oświaty robotniczej, co wiązało się z charakterem państwa, które wcześniej, niż pozostałe kraje europejskie weszło na drogę szybkiego rozwoju gospodarczego, co wiąże się z powstawaniem wielkich ośrodków przemysłowych – skupiska robotników stały się głównym terenem działalności oświatowej. Można powiedzieć za R. Wroczyńskim, że ze względu na szeroki i specyficzny dla niej kontekst polityczno – gospodarczy oświata dorosłych realizowała w Anglii dwa cele: utylitarny, jakim było przygotowanie praktyczno – zawodowe robotników oraz społeczny, to znaczy wzrost ich aktywności oświatowej, zniesienie nierówności społecznej polegającej na nierównym dostępie do oświaty ( Wroczyński, 1965, s.17 i nast.). Opierając się na zaprezentowanej przez cytowanego autora analizie ośrodków, które wywarły wielki wpływ na rozwój oświaty dorosłych, przytoczyć można przykład krajów skandynawskich, wśród których wiodącą rolę odegrała Dania. Cechą charakterystyczną Danii, kraju który w przeciwieństwie do Anglii był słabo rozwinięty i ubogi, było oparcie oświaty dorosłych na czynnikach rodzimych, narodowych, na tradycji nordyckiej. Stąd oddziaływał na inne kraje silny ruch uniwersytetów ludowych mających ogólniejsze walory wychowawcze.

Zarówno przykład Anglii, jak i Danii obrazuje narodowy charakter zadań oświaty dorosłych, silny ich związek z szerszym kontekstem historyczno – kulturowym. Była więc oświata dorosłych od zarania swoich dziejów odzwierciedleniem potrzeb społecznych i sytuacji krajów, w których się rozwijała, była też czynnikiem promowania zmian, co można by przedstawić na przykładzie Szwecji – państwa o długich tradycjach demokracji, gdzie, jak pisze A. Bron – Wojciechowska, przytaczając szwedzkiego historyka Lundkvista, w rozwój zadań oświaty dorosłych nie ingerowały żadne czynniki zewnętrzne, nie były one też ustalane odgórnie, jak miało to miejsce w Polsce w niektórych okresach jej historii (Bron – Wojciechowska, 1992, s. 30, Solarczyk – Ambrozik, 1995). Szwecja jest przykładem zmian społecznych dokonywanych dzięki oświacie nieformalnej, jaką była oświata dorosłych w tym kraju. To właśnie oświata dorosłych przyczyniła się do społecznych i politycznych zmian, a głównie do stworzenia nowoczesnego społeczeństwa z rozwiniętą klasą średnią, opartego na demokracji parlamentarnej i wolnej konkurencji. Oświata dorosłych w Szwecji, tworzona przez samych zainteresowanych, nie rozwijała się jako system samodzielnych instytucji lecz powstawała przede wszystkim na użytek ruchów społecznych, których uczestnicy byli

przekonani, że oświata jest ważnym instrumentem osiągania celów indywidualnych i zbiorowych (Bron – Wojciechowska, 1992, s. 30, 31). Przypomnieć jednak należy, że stopniowo oświata dorosłych w tym kraju stawała się też niezależna od ruchów społecznych. Tę zmianę określa się jako przejście od przekonań zbiorowych w stronę indywidualizmu. Przy dominującej obecnie orientacji prezentystycznej, także w analizach zróżnicowanych procesów edukacyjnych, szczególnie w kontekście zjawiska globalizacji, dla rozumienia przeobrażeń analizowanego fenomenu społeczno – kulturowego, jakim jest edukacja dorosłych, warto przy zastosowaniu perspektywy historycznej odnieść się do rozważań dotyczących ewolucji celów i zadań oświaty dorosłych – pojęć dzisiaj, przy radykalnej zmianie retoryki, już niepopularnych.

Od wspomnianego okresu oświata dorosłych „przeszła” długą drogę, a dla jej opisu mogą zaryzykować określenie: od „uspołecznienia” mas do upodmiotowienia jednostek (Solarczyk – Ambrozik, 1995). Te wczesne intelektualne założenia dotyczące zasad jej funkcjonowania, mając na uwadze rozwój, jaki ma miejsce, wydają się dziś nieadekwatne, bowiem oświata dorosłych, jako olbrzymi obszar praktyki społecznej, ujawnia nowe trendy oparte na indywidualizacji, prywatyzacji, konsumeryzmie i instrumentalizacji, wynikających z jej podporządkowania się wymogom rynku.

Na wstępie rozważań dotyczących przeobrażeń współczesnej edukacji dorosłych w tle szerszych przemian współczesnego świata, ujmowanych tutaj przeze mnie jako globalne wyzwanie edukacyjne, chciałabym podkreślić to – co starałam się wyżej uzasadnić, że rozumienie fenomenu kształcenia i aktywności edukacyjnej dorosłych możliwe jest tylko poprzez usytuowanie go w tle szerszych zjawisk społeczno- kulturowych i ekonomicznych.

Analiza teoretycznych, epistemologicznych i filozoficznych założeń edukacji dorosłych prowadzi do refleksji, iż zarówno jako obszar badań, jak i praktyki nie posiada ona spójnych założeń intelektualnych. Są one zakorzenione w europejskiej tradycji oświeceniowej, a także w amerykańskiej tradycji pragmatyzmu, wyrażonej w pracach E. Lindemana, twórcy amerykańskiej oświaty dorosłych.

Mając na uwadze dynamikę analizowanego fenomenu, trzeba powiedzieć, iż wraz z rozwojem psychologii humanistycznej to wyraźne rozgraniczenie pomiędzy dwiema różnymi tradycjami – europejską i amerykańską – zaczęło tracić na znaczeniu. Obydwie dzielą powszechną wiarę w rozwój, akceptują ideę społecznego uczestnictwa jako środka wiodącego do budowy nowoczesnego społeczeństwa. Ta nowa tożsamość oświaty dorosłych scharakteryzowana jest w pracach Ivana Illicha, Malcolma Knowlesa, Paola Freire’a, a także w publikacjach UNESCO.

I. Illich wniósł istotny wkład do oświaty dorosłych – ideę ruchów społecznych lat sześćdziesiątych utożsamił z definicją oświaty dorosłych. Zasada się ona na

wyraźnym rozróżnieniu uczenia się (learning) od zinstytucjonalizowanego nauczania (schooling). Wkład tego autora do oświaty dorosłych to wyraźne zidentyfikowanie jej nieinstytucjonalnego charakteru. Ten właśnie rys analizowanego zjawiska jest zasadniczy dla emancypacyjnego uczenia się, podstawowego pojęcia w pracach I. Illicha.

Paolo Freire, w odróżnieniu od I. Illicha, postrzega oświatę dorosłych w jej wymiarze politycznym, mniej zaś odnosi się do jej znaczenia epistemologicznego i instytucjonalnego. Kluczowym pojęciem, mającym znaczenie dla rozumienia zjawiska oświaty dorosłych, jest proces indywidualnej i zbiorowej świadomości. Jak pisze M. Finger i in. „konscienizacja” jest nowoczesną wersją filozofii oświeceniowej (Finger i in., 1995). W ujęciu P. Freire’a oświata dorosłych traci swój antyinstytucjonalny wymiar, staje się bardziej intelektualna i polityczna, wiedzie do wzrostu świadomości społecznej i jest katalizatorem zmian społecznych (Freire, 1975). U podstaw takiego rozumienia oświaty dorosłych leży przekonanie o jej pozytywnych funkcjach społecznych – taka oświata dorosłych kształci ludzi racjonalnych, odpowiedzialnych za innych, redukuje nietolerancję, uprzedzenia, aktywizuje działania na rzecz wolności i sprawiedliwości.

Dla Malcolma Knowlesa, kojarzonego z pojęciem „andragogiki” – koncepcji łączącej psychologię humanistyczną z amerykańskim pragmatyzmem - odmiennie niż w pracach Illicha i Freire’a praktyka andragogiczna nie posiada emancypacyjnego i uczestniczącego wymiaru, przynajmniej w sensie politycznym. Kluczowym zagadnieniem jest w tym ujęciu indywidualna samorealizacja.

Można powiedzieć, iż współczesna edukacja dorosłych oparta jest na paradygmacie rozwoju technologicznego i socjokulturowej modernizacji oraz promocji zachodniego ideału racjonalności i indywidualnej samorealizacji a główny wkład w określenie jej charakteru, jako obszaru badań i praktyki społecznej, wnoszą prace i publikacje UNESCO, integrujące w pewnym sensie wymienione wcześniej trzy podejścia. Czołową rolę w promowaniu kształcenia ustawicznego odgrywa także Unia Europejska. Prace i raporty dostarczają istotnych przesłanek do refleksji nad problemami edukacyjnymi, jakie jawią się w kontekście przemian współczesnego świata oraz stanowią podstawę planowania działań i podejmowania określonych rozwiązań organizacyjnych w poruszonym obszarze, natomiast podstaw teoretycznych ułatwiających rozumienie zmian paradygmatycznych, jakie zachodzą w określonej perspektywie historycznej i kulturowej w odniesieniu do tego obszaru upatruje się w pracach P. Bourdieu, U. Beck’a czy A. Giddensa.

Warto w tym miejscu przypomnieć znaczące raporty odzwierciedlające przeobrażenia analizowanego w niniejszym artykule zjawiska społeczno – kulturowego, które równocześnie stanowiły o kierunkach zmian oddziałując na politykę edukacyjną realizowaną na różnych szczeblach oraz określały tym samym praktykę edukacyjną. Istotny wkład w tym zakresie przyniósł opublikowany

w 1972 roku raport „Uczyć się aby być” akcentujący konieczność zmian odnoszących się do oświaty, która winna bardziej odpowiadać na potrzeby wpływające z przeobrażeń makrosystemu i równocześnie kreować warunki wyrównywania szans (Faure, 1975). Kolejny raport „Uczyć się bez granic” wpisywał się również w trendy zwiastujące wyjście poza konwencjonalne działania łączone z oświatą i nauczaniem szkolnym (Botkin, Elmandrja, Malitza, 1982). Dynamiczny rozwój edukacji dorosłych mający miejsce w latach 60. i 70. XX wieku w związku z potrzebami społecznymi i gospodarczymi równoznaczny był z poszerzeniem jej obszaru, co jak wspomniałam wcześniej, znalazło swoje odzwierciedlenie w badaniach i programach rozwoju wielu organizacji mających wpływ na politykę edukacyjną. – kształcenie ustawiczne jako wymóg cywilizacyjny staje się jedną z najczęściej podejmowanych w społecznych debatach kwestii edukacyjnych.

Początek lat 90. XX wieku to coraz wyraźniejsza orientacja w kierunku całościowego uczenia się ujmowanego jako główna idea edukacyjna. W latach 90 ukazują się: w roku 1994 Biała Księga „Wzrost, konkurencyjność, zatrudnienie”, a w roku 1995 Biała Księga „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”, którą określa się jako punkt zwrotny zarówno w rozwoju idei całościowego uczenia się, jak i strategii zorientowanych na jej realizację w warunkach uczącego się społeczeństwa (Morgan – Klein, Osborne, 2007), w roku 1996 zaś raport Międzynarodowej Komisji UNESCO do spraw Edukacji dla XXI wieku napisany pod przewodnictwem J. Delors’a „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb”. Raport Delors’a wspierający tę samą tradycję humanistyczną co raport Faure’a, podjął także wyzwania stojące przed polityką edukacyjną i szkoleniową w perspektywie teorii kapitału ludzkiego i powszechnie postrzegany jest jako przejście od koncepcji kształcenia ustawicznego do koncepcji uczenia się przez całe życie, co oznacza nie tylko zmianę semantyczną ale przede wszystkim odzwierciedla rozwój w omawianym obszarze (CONFINTEA VI, UNESCO 2010).

W całokształcie podejmowanych zagadnień zasadniczą rolę odgrywają także Konferencje Oświaty Dorosłych, określające miejsce edukacji dorosłych we współczesnym świecie na kolejne dekady. Szeroki zakres diagnoz poprzedzających konferencje pozwala na ukazanie głównych problemów, tendencji, strategii rozwoju ujawnianych w perspektywie poszczególnych krajów, regionów i perspektywie globalnej, staje się równocześnie podstawą określania zadań i deklaracji, czego przykładem są „Deklaracja Hamburska” czy „Ramy Belemskie”. Ustalenia i wytyczne CONFINTEA V, konferencji która miała miejsce w Hamburgu w 1997 roku, mają swoje dalsze przełożenie na politykę edukacyjną i rozwiązania praktyczne w obszarach bardziej szczegółowych, odzwierciedlają konieczność elastyczności ścieżek edukacyjnych i przesunięcie nacisku w kierunku uczącego się i jego odpowiedzialności za przebieg drogi edukacyjnej, obrazują to co na poziomie analiz teoretycznych opisujemy jako zmianę paradygmatyczną. Kolej-

na Konferencja UNESCO CONFINTEA VI, mająca miejsce w 2010 roku w Belem ukazała, iż europejska perspektywa rozumienia i realizowania idei uczenia się przez całe życie jest bardziej zunifikowana niż perspektywa prezentowana na konferencji w szerszej, globalnej skali. Konferencja potwierdziła też, że uczenie się przez całe życie, będące zarówno filozofią, podstawą conceptualną i organizacyjną zasadą edukacji opartą na globalnych, emancypacyjnych, humanistycznych i demokratycznych wartościach, bazujących na wizji społeczeństwa opartego na wiedzy, ma podstawowe znaczenie dla rozwiązywania problemów globalnych i edukacyjnych.

Permanentny wzrost popularności idei uczenia się przez całe życie ujmować można, jak to określa P.Alheit, jako przykład konsensusu politycznego na tak globalną skalę oraz równocześnie jako odpowiedź na zapotrzebowania w zakresie „innovacyjnego narzędzia zarządzania polityką życia” (Alheit, 2011, s.12) w związku ze wzrostem indywidualnego ryzyka wyboru dróg edukacyjnych (Solarczyk – Ambrozik, 2009). Analiza dokumentów strategicznych, raportów, materiałów konferencyjnych, publikacji stanowiących teoretyczne przesłanki praktyki edukacji dorosłych pozwala na śledzenie trendów zmian i kierunków ewolucji procesów, pozwala zaobserwować przejście od dyskursów wpisujących się w różne orientacje ideowe, przejście od ogólnych haseł mówiących o tym, że uczenie się jest kluczem do bram XXI wieku, a sens „filarów edukacji” zawiera się w tym „aby wiedzieć”, „aby działać”, „aby żyć wspólnie z innymi”, „aby być”, po szczegółowe wytyczne i wskazania dla państw członkowskich Unii Europejskiej, w których wyraźna jest zmiana retoryki – i tak na przykład Rada Europy w dokumentach strategicznych zwraca się do państw członkowskich by (między innymi): opracowały i wdrożyły (reformy mające sprostać wyzwaniom w dziedzinie kształcenia i szkolenia); zaplanowały (skuteczne inwestycje w kształcenie i szkolenia); zadbały (o jakość kształcenia); poprawiły (koordynację prac); propagowały (elastyczne ścieżki między kształceniem zawodowym a szkolnictwem wyższym).

Wspomniane wyżej analizy pozwalające, jak wspomniałam, na uchwycenie przesunięć paradygmatycznych, zmian w zakresie polityki edukacyjnej realizowanej na różnych szczeblach czy opisy określonych rozwiązań praktyki edukacyjnej, odzwierciedlają tym samym określone trendy zmian w bogatym i zróżnicowanym wieloaspektowo obszarze edukacji dorosłych, do których współcześnie zaliczyć można przede wszystkim:

- orientację na rynek pracy – łączenie uczenia się przez całe życie z potrzebami rynku pracy, co oznacza w podstawowych założeniach, zwiększenie dzięki całożyciowemu uczeniu się szans na zatrudnienie, zapewnienie pomyślnej kariery zawodowej oraz łatwość przemieszczania się między sektorami i państwami a także zwiększenie mobilności pracowników, przechodzenie z pracy do nauki i z nauki do pracy w ciągu całego życia;



- uczenie się przez całe życie, zarówno jako idea edukacyjna, jak i strategia, wyraźnie łączona jest z realizacją celu, jakim jest spójność społeczna, ujmowana w tak silnym związku z procesami uczenia się, kształcenia i szkoleń jako relatywnie nowa kategoria. W strategiach uczenia się przez całe życie rysuje się silny trend na integrację z elementami polityk dotyczących takich kwestii, jak zatrudnienie i integracja społeczna - można mówić o wyraźnym sprzężeniu polityki w zakresie uczenia się przez całe życie z polityką unijną w sferze socjalnej, dotyczącą jakości życia, pryncypiów leżących u podstaw wspólnoty europejskiej, wyraźnie określanych w odpowiednich aktach. W kontekście tym szczególny nacisk położony jest na strategię zwiększania dostępu do uczenia się przez całe życie, zwłaszcza grupom defaworyzowanym i walkę z ubóstwem;
- walidacja umiejętności zdobytych drogą nieformalną i poza formalną (poza systemem szkolnym). Wyraźnym trendem jest transformacja tradycyjnych systemów edukacyjnych, między innymi przejście od uznawania dyplomów na podstawie czasu trwania studiów do uznawania uczenia się poza instytucjami kształcenia szkolnego i formalnego, co zapewnia możliwość pełnej mobilności edukacyjnej, gromadzenie certyfikatów na zasadzie dobrowolności i stwarzanie ram dla uznawalności zdobytych kompetencji;
- w kierunku standaryzacji - mierzalność poziomu realizacji celów edukacyjnych, nadanie kompetencjom i kwalifikacjom większej przejrzystości poprzez wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji
- przechodzenie z pracy do nauki i z nauki do pracy, również w konsekwencji wprowadzenia Europejskich Ram Kwalifikacji;
- przewidywanie i dopasowanie potrzeb rynku pracy i potrzeb pracowników w zakresie umiejętności a nie zawodów;
- wyraźne myślenie wspólnotowe, czego przykładem jest poszukiwanie narzędzi referencyjnych, ułatwiających osiągnięcie wspólnie uzgodnionych celów (kompetencje kluczowe, Europejskie Ramy Odniesienia);
- zachowanie i odnawianie wspólnego tła kulturowego – strategię uczenia się przez całe życie akcentują znaczenie dialogu międzykulturowego;
- osobista samorealizacja obywateli, co ułatwia rozwój systemów kształcenia i szkoleń, które to obok realizacji tego celu mają za zadanie zapewnienie trwałej koniunktury gospodarczej i szans na zatrudnienie, ujmowanych jako źródło dobrobytu;
- większa indywidualizacja ścieżki edukacyjnej, czemu sprzyja wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji i walidacja umiejętności zdobytych drogą nieformalną i pozaformalną;

- równoczesne zwiększenie roli partnerów społecznych i dialogu społecznego w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych;

Szczegółowa analiza wymienionych trendów zmian w obszarze edukacji dorosłych pozwala na stwierdzenie, iż wyłania się nowy kształt rzeczywistości edukacyjnej – z jednej strony cechą charakterystyczną staje się nacisk na indywidualizację ścieżki edukacyjnej, związanej z edukacyjnym stylem życia, kształtującym się w efekcie zmian, jakich doświadcza współczesny świat i możliwością pełnej mobilizacji edukacyjnej oraz gromadzeniem kolejnych certyfikatów kwalifikacji, co odzwierciedla wspomnianą wcześniej zmianę paradygmatyczną, z drugiej zaś stały nacisk na doskonalenie form instytucjonalnych, stwarzających ramy dla całościowego uczenia się, doskonalenia i nabywania nowych umiejętności niezbędnych do poruszania się we współczesnym świecie zdominowanym rozwojem technologicznym ale równocześnie, jak wskazywałam silnymi trendami indywidualizacji, co odnosi się również do procesów edukacyjnych i kreuje równocześnie zarówno nowe szanse rozwoju, jak i nowe jego bariery. Z jednej zatem strony cechą całościowego uczenia się jest walidacja umiejętności zdobytych poza instytucjami edukacyjnymi i zwiększona jednostkowa odpowiedzialność za przebieg drogi edukacyjnej, z drugiej zaś zwiększenie otwartości i znaczenia systemów kształcenia, między innymi poprzez utworzenie Europejskich Ram Kwalifikacji i krajowych struktur kwalifikacji, lepsze łączenie instytucjonalnego kształcenia z potrzebami rynku pracy, wyrażanymi zapotrzebowaniem na konkretne umiejętności.

Rzeczywistość w tle której ewoluuje koncepcja uczenia się przez całe życie to perspektywa, którą określić można: w kierunku inteligentnego rozwoju i gospodarki opartej na wiedzy. Wynikają stąd – w konsekwencji przyjęcia wizji społeczeństwa uczącego się – implikacje dla uczenia się przez całe życie zarówno jako dla koncepcji, jak i praktyki edukacyjnej.

Programy uczenia się przez całe życie wychodzą poza perspektywę czysto ekonomiczną czy tylko uczenie się dorosłych, wyraźny jest w nich nacisk na aktywne obywatelstwo, społeczną inkluzję, czy jednostkową samorealizację, co odzwierciedla sposób „społecznego życia” określonej idei edukacyjnej.

Mimo normatywnego podejścia, wyraźnie jawiącego się w różnych publikacjach z tego obszaru, samo zjawisko uczenia się przez całe życie, co chciałabym mocno podkreślić, nie poddaje się łatwo jednoznacznej ocenie. Może być pojmowane jako cel edukacji, proces, produkt edukacji, moralny obowiązek, obszar rzeczywistości społeczno-kulturowej poddany empirii, czy używając określenia Edwardsa „kłopotliwa przestrzeń conceptualna” (Edwards). Idea uczenia się przez całe życie wykreowana głównie w dokumentach strategicznych UNESCO, OECD, Unii Europejskiej, ujmowana jako zjawisko konieczne i pożądane, osadzona jest głęboko w dyskusjach na temat edukacji dorosłych, kształcenia zawodo-



wego, szkolnictwa wyższego, zapewniając ramy teoretyczne dla kwestii ogólnych i szczegółowych. Pojawia się, co wyraźnie obrazuje przemiany w podejmowanym w niniejszym artykule temacie, w debatach nie związanych bezpośrednio z edukacją a dotyczących kwestii społecznych; bezrobocia, wykluczenia społecznego, ochrony środowiska, zdrowia publicznego, aktywnego obywatelstwa, kluczową rolę odgrywa w debatach ekonomicznych dotyczących rynku pracy, jakości, wydajności, zrównoważonego rozwoju, uczenia się w organizacjach.

Konkludując rozważania przedstawione w niniejszym artykule stwierdzić można, iż szerokie tło przeobrażeń edukacji dorosłych, jako fenomenu podlegającego zmianom społeczno – kulturowym i w równym stopniu te zmiany odzwierciedlającego, stanowi rozwój cywilizacyjno – kulturowy prowadzący w analizowanym tutaj obszarze do egzystencjalno – społecznego pojmowania edukacji, jako konsekwencji upodmiotowienia życia indywidualnego ludzi w społeczeństwie określanym społeczeństwem ryzyka, który opisać można by – od uprzemysłowienia i urbanizacji do gospodarki opartej na wiedzy i uczącego się społeczeństwa. W tle tej perspektywy historycznej ewolucję edukacji dorosłych opisuje kontinuum – od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Fifth International Conference on Adult Education, ( 1997)
- CONFINTEA
- Alheit P. (2011), Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się. Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja, 3 (55)
- Bron – Wojciechowska A. (1992), Oświata dorosłych jako czynnik zmian społecznych. Utopia czy rzeczywistość. (w:) Ferenz K.(red.), Oświata dorosłych jako ruch społeczny, Wrocław
- Edukacja i Szkolenia 2020 (ET 2020), Konkluzje Rady z 12.05.2009 w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) (Dz. Urz. UE C 119 z 28.05.2009)
- Europejskie Ramy Kwalifikacji. Akt ustanowienia ERK dla uczenia się przez całe życie. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 23.04.2008 w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE C 111 z 6.05.2008)
- Finger M., Asun J.A. ,Volpe M. (1995), Learning Our Way Ouy. Theoretical implications for Adult Educations, niepublikowane materiały z konferencji
- Komunikat Komisji Europejskiej “Urzeczywistnianie europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie” (Dz. Urz. C 163 z 9.07.2002)
- Konkluzje Rady w sprawie kształcenia i szkolenia w realizacji strategii „Europa 2020”, Dz.Urz. UE z 4.03.2011 (2011/C 70/01)

- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław
- Morgan – Klein B., Osborne M. (2007), *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*, Routledge, London and New York
- Rezolucja Rady w sprawie uczenia się przez całe życie z dnia 22. 06.2002 (Dz. Urz. UE C z 22. 06. 2002 )
- Solarczyk – Ambrozik E. (1995), *Makrostrukturalne uwarunkowania zmienności oświaty dorosłych (w:) Przyszczypkowski K., Solarczyk – Ambrozik E., Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin
- Solarczyk – Ambrozik E. (2009), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań
- Solarczyk – Ambrozik E. , *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całościowego uczenia się w tle zmian społeczno – kulturowych (w druku – Studia Edukacyjne)*
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z 18.12.2006 (Dz. Urz. 2006/962/WE)
- Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła uczenia się dorosłych. UNESCO CONFINTEA VI (2010)*, Radom

**Józef Kargul**

Dolnośląska Szkoła Wyższa

## **O oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu<sup>1</sup>**

W tym tekście mam zamiar zasygnalizować pewne zjawisko kulturowe charakterystyczne dla współczesności prowadzące w rezultacie do atrofii edukacji dorosłych oraz zaproponować poszukiwanie drogi wyjścia z tej sytuacji.

Na początku przypomnę banalną prawdę, znaną każdemu pedagogowi/andragogowi, że schyłek wieku XX i początek XXI to okres dynamicznych przemian społeczno-kulturowych wywołanych postępowaniem technicznym w dziedzinie komunikacji, które nie tylko odcisnęły wyraźne piętno, ale wręcz zrewolucjonizowały całą dziedzinę życia społecznego określaną mianem edukacji.

Zmiany te są pochodną nałożenia się na siebie wielokrotnie opisywanych przez Zygmunta Baumana takich wymiarów ponowoczesności, jak kultura natychmiastowości, indywidualizmu i konsumpcjonizmu, które są jej charakterystycznymi rysami w sferze symbolicznej oraz manifestują się w zachowaniach ludzi. Te zmiany nie byłyby możliwe, gdybyśmy nie ulegali mediom, wywierającym wyraźny wpływ na naszą codzienność. Wspomniane zmiany w edukacji nie są tylko naszą polską specjalnością, co więcej wiele z nich zaszło w naszym Kraju na skutek importu praktycznych rozwiązań w tej dziedzinie życia społecznego z krajów bardziej rozwiniętych. Na przykład wielokrotnie opisywany import struktury kształcenia na szczeblu podstawowym i średnim, import systemu bolońskiego, a ostatnio import krajowych ram kwalifikacji. Rzecz oczywista, że taki import z natury rzeczy niesie określone skutki - zarówno pozytywne jak i negatywne.

Możemy się na przykład cieszyć, że nasi uczniowie szkół podstawowych w te-

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, 2013, 1, s. 25-34.

stach dorównują a nawet przewyższają inne kraje europejskie, co jest rezultatem pracy tysięcy nauczycieli wkładającej wiele trudu, aby do rozwiązywania tych testów dzieci i młodzież przygotowywać.

Możemy się cieszyć z wysokiego współczynnika skolaryzacji – dane GUS pokazują jego wzrost z 12,9% w roku akademickim 1990/91 do 53,8% w roku akademickim 2010/11.

Możemy się cieszyć, że w naszym kraju działa 470 uczelni wyższych- najwięcej w Europie, na których kształcą się prawie 2 miliony studentów, co lokuje nas w światowej czołówce skolaryzacji.

Możemy się cieszyć, że według autorów „Diagnozy społecznej” (Czapiński, Panek, 2011) w roku 2011, 93,3% osób w wieku 18 i więcej lat uczyło się w szkołach lub uczelniach wyższych to jest o 13,3% więcej niż w roku 2007.

Można wpaść w zachwyty, że według danych z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 80 wybitnych młodych uczonych wygrało granty i w roku 2013 wyjedzie na pobyt studyjny w prestiżowych ośrodkach badawczych w USA

Manipulując w ten sposób wskaźnikami statystycznymi dotyczącymi edukacji, w tym edukacji dorosłych, eksponując dokonania i niewątpliwe sukcesy naukowe polskich uczonych starszego i młodszego pokolenia, można dojść do wniosku że – jest dobrze!

Ten obraz zostanie jednak znacznie zmaćony, jeśli się przywoła inne badania i inne dane statystyczne, a także jeśli się posłucha i wczyta w wypowiedzi nauczycieli akademickich, poczyta wypowiedzi publicystów w prasie codziennej, przeanalizuje własne doświadczenia dydaktyczne.

Rozpocznę znów od przytoczenia danych statystycznych, tym razem opublikowanych na stronie Biblioteki Narodowej, która sporządziła raport o stanie czytelnictwa.

Okazuje się, że *Jakikolwiek kontakt z dowolną książką (także poradnikiem, albumem, książką umieszczoną w Internecie) zadeklarowało zaledwie 44% badanych. To oznacza, że ponad połowa Polaków w 2010 roku nie miała żadnego kontaktu w książką. Po raz pierwszy zadano również pytanie o lekturę tekstu dłuższego niż 3 strony maszynopisu w przeciągu ostatniego miesiąca (np. artykułu, opowiadania, także w Internecie). Aż 46% badanych Polaków w ciągu ostatniego miesiąca nie przeczytało nie tylko książki, ale nawet dłuższego niż 3 strony artykułu. Tak uszczegółowione badanie pozwoliło także na odkrycie grupy 20% absolwentów wyższych uczelni oraz 27% uczniów i studentów nieczytających praktycznie nic.*

*Im dalej tym gorzej. Licealiści czytają mniej od gimnazjalistów, a studenci – mniej od licealistów. Wydawałoby się, że ta tendencja odwróci się wśród emerytów,*

*ktorzy mają dużo czasu na czytanie. Tak jednak nie jest. Najniższe czytelnictwo jest właśnie wśród emerytów i rencistów – mówił dr Tomasz Makowski, dyrektor Biblioteki Narodowej. (...) Na początku lat 90. czytelnictwo w Polsce sięgało 72 %. Ten odsetek regularnie spadał osiągając w 2008 roku najniższy poziom – 36 %. Uważamy, że nie musimy czytać. Najgorsze jest jednak to, że przestajemy się wstydzić, że nie czytamy – dodał dyrektor BN.(...) ponad 60% Polaków nie miało w roku 2012 styczności z żadną książką. Do nieczytania nie wstydzą się już przyznawać nawet ludzie po studiach (Raport, 2011).*

Nie dotarłem do ogólnopolskich danych z badań pokazujących jaki odsetek deklarujących czytelnictwo czyta ze zrozumieniem. Być może jest tak, jak pokazały badania przeprowadzone przez olsztyńską „Akademię Nauki” na grupie 100 licealistów, że *Co drugi licealista nie rozumie czytanego tekstu. Druga połowa czyta wolniej niż statystyczny Europejczyk. Licealiści mają też niską samoocenę swoich umiejętności. W 10 stopniowej skali wystawiali sobie słabe 4* ([www.efektywna.nauka](http://www.efektywna.nauka)). Być może jest tak, jak podał „Dziennik Zachodni”, że *aż 77 proc. dorosłych Polaków ma problemy ze zrozumieniem tekstów pisanych. Gospodynie domowe nie są w stanie odczytać instrukcji obsługi pralki, klienci banków nie pojmują, o co chodzi w zapisach umowy kredytowej* („Dziennik Zachodni” 29.10.2010).

Doszło jednak do tego, że ludzie formalnie wysoko wykształceni, w sensie kulturowym niekoniecznie tworzą już dzisiaj elity intelektualnej Kraju. Będzie jeszcze gorzej, bo studia wyższe nie mają uczyć myślenia i rozwijać zainteresowań, tylko przygotowywać do odpowiedzi na zapisane w KRK formułki. W tym, miejscu muszę przytoczyć z własnego doświadczenia fakt, brzmiący jak anegdotka, ale anegdotką nie jest. Otóż prowadziłem zajęcia z doktorantami pod nazwą „studia literaturowe”. Na skutek bodaj zarządzeń ministerialnych nastąpiła zmiana programu i przy okazji nazwy tego przedmiotu na „analiza tekstów naukowych”. Zapytałem więc kierownika studium, jakie ma plany, czy przewiduje mnie jako prowadzącego te zajęcia. Profesor odpowiedział: *Oczywiście tak, mimo skarg na pana profesora części doktorantów, bo chciałbym, żeby tylko takie skargi do mnie wpływały.* A jakież to skargi pytam drżącym głosem. A takie - mówi profesor cytując doktorantów: *Panie profesorze. Myśmy przyszli na studia doktoranckie, opłacając wysokie czesne, aby czegoś się nauczyć! A profesor Józef Kargul wymaga od nas myślenia!*

Można stawiać rozmaite hipotezy dotyczące przyczyn tego stanu rzeczy i głosić, że zamiast kształcenia mamy pogoń za informacjami przydatnymi tu i teraz. Owe informacje są łatwo dostępne – wystarczy kliknąć w odpowiednie klawisze klawiatury komputera i mamy gotową „prezentację” maturalną, pracę licencjacką i magisterską w której nawet „uwzględniono wymagania promotora”, także i pracę doktorską, a habilitacyjnej na Słowacji nie trzeba nawet pisać.

Można wzmocnić tę hipotezę spoglądając na zjawisko nie tylko czytelnictwa ale w edukacji w ogóle z szerszej perspektywy. Na przykład czytanie książki, pisa-

nie pracy, wymaga zatrzymania uwagi, skupienia się na czas dłuży nad na czymś jednym, a my żyjemy w kulturze pośpiechu. Życie wokół nas toczy się w coraz szybszym tempie. Świat coraz bardziej się spieszy, a my razem z nim. I na nic już nie ma czasu. Nie ma czasu przede wszystkim na to, co ważne. Nie ma czasu dla człowieka, dla piękna, dla Boga - takie zdania można wyczytać w wypowiedziach publicystycznych. (Krajski, 2013) Zygmunt Bauman w jednym z rozdziałów książki *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie* (2007) twierdzi, że to Stephen Bertman stworzył terminy „kultura terażniejszości” i „kultura pośpiechu”, w celu przedstawienia i opisanie sposobów życia w naszym typie społeczeństwa, które jest społeczeństwem konsumentów – społeczeństwem konsumpcji. Owo życie w płynnej nowoczesności bywa życiem pospiesznym, składającym się z kolejnych chwil – punktów, a nie linearnym przechodzeniu od jednej sprawy do drugiej, którą zresztą dało się łatwo przewidzieć. A zatem czas nie ma natury linearnej a pointylistyczną.

W ten oto sposób została zakwestionowana ciągłość uczenia się jako jego cecha, a więc rola w nim doświadczenia, a przede wszystkim mozolnego studiowania z częstym wielokrotnym powracaniem i zgłębianiem tego, co już kiedyś było przedmiotem naszego powierzchownego namysłu. Nie ma na to czasu

Pojawiła się natomiast inna cecha – życie konsumenta charakteryzuje się tym, że trzeba się szybko uczyć i błyskawicznie zapominać. Zapominanie jest równie istotne jak uczenie się, a może nawet o niego ważniejsze.

Kolejna cecha to fakt, że w społeczeństwie konsumpcji wiedza, a także pojedyncza wiadomość jest takim samym towarem jak każdy inny, który ma jedynie wówczas wartość, jeśli jest użyteczny. O owej użyteczności przekonują nas mniej twórcy generujący nową wiedzę, a więcej, a może nawet przede wszystkim jej dystrybutorzy, którzy reklamując ten produkt klientom mówią, jak go można spożytkować i wmawiają, jakie przyniesie korzyści, jeśli dokonany jego zakupu. Stąd też właściwie o zakupie tego produktu nie decyduje jego obiektywna wartość, ale przekonanie o wartości konsumentów. Wiedzę w społeczeństwie konsumpcji spotyka podobny los jak wiele innych produktów, to znaczy równie szybko się starzeje, staje się nieprzydatna i konsument musi ją wyrzucić na śmietnik, bo jest - jak każdy inny produkt – przeterminowana. Innymi słowy dorosły użytkownik wiedzy, który ją zdobył w procesie uczenia się, musi zapomnieć to czego się nauczył, bowiem pojawia się coś nowego, czego znów się trzeba nauczyć, żeby być na bieżąco. Stąd w kulturze pośpiechu pojawia się wymaganie od człowieka, aby realizował hasło całożyciowej edukacji.

Można w tym miejscu postawić kolejną hipotezę, że spośród setek tysięcy młodych ludzi studiujących w trybie niestacjonarnym, znaczący odsetek przede wszystkim poszukuje przydatnych, tu i teraz, informacji. Kierując się właśnie taką motywacją tworzy „chmurę” osób studiujących, jeśli się posłużyć taką me-

taforą. „Chmara” nie poszukuje wiedzy – poszukuje informacji<sup>2</sup>, może więc z powodzeniem książkę odłożyć i zasiąść do komputera. Jak pisze Robert Siewiorek *Tradycyjne książki preferują długie sekwencje myślowe, rozbudowane ciągi argumentacyjne powoli prowadzące czytelników do wniosków, do których autor chciałby ich doprowadzić. A w internecie tak się nie da. Tu nie musimy już posłusznie podążać za autorem (...) Tak przekazywana i zdobywana wiedza jest „wiedzą usieciowioną” (networked knowledge), którą gromadzi się poprzez połączone ze sobą, zlinkowane we wszystkich możliwych kierunkach idee. Zamiast ciągu logicznie ułożonych faktów mamy skomplikowanie i chaos, które mają odpowiadać naturze współczesnego świata. Ten chaos przenika do naszej świadomości. Zmienia sposób, w jaki myślimy i czytamy. Bo elektronicznych książek, tak nasyconych linkami plików w Internecie, nie czytamy lecz je wilfujemy. Słowo „wilfing”- akronim od wyrażenia - „What was I looking for?” – (czego ja właściwie szukałem?), określa typ aktywności umysłowej charakterystyczny dla naszego obcowania z komputerem* (2013, s. 31). Gwoli sprawiedliwości trzeba dodać, że autorzy raportu „Młodzi i media” opisują jeszcze inny sposób „bycia w sieci” i realizacji swoistego wzoru aktywności kulturalnej w wyniku obserwowanego zjawiska jej deinstytucjonalizacji. Jest to samodzielne wyszukiwanie, przede wszystkim w sieci, interesujących materiałów, gromadzenie i archiwizowanie materiałów dźwiękowych i ikonograficznych (bez refleksji na temat legalności tych zabiegów), „wrzucanie” w sieć pewnych pomysłów, własnych wytworów w celu uzyskania opinii o nich od zainteresowanych internautów. Mamy w tym przypadku do czynienia z przenikaniem się aktywności edukacyjnej z twórczością oraz odpoczynku i rozrywki z czasami wyteżoną pracą umysłową.

Wracając do wilfujących można sformułować kolejną hipotezę, że tacy internauci, żyjący w kulturze konsumpcji i pośpiechu, poddający się jej regułom, - niezależnie od płci i wieku – odpowiadając sobie na pytanie: czego ja właściwie szukałem? - dochodzą do wniosku, że „szukali człowieka”, szukali osoby, z którą coś ich łączy, aby zaspokoić własną potrzebę afiliacji. Stąd taka popularność portali społecznościowych. Szukają i - „lajkują na fejsie”, skrupulatnie licząc „lajki”. Nie zawsze jednak przynosi im to satysfakcję, ze względu na fakt, że ów kontakt z drugim jest „zapośredniczony” przez elektroniczne medium – komputer, tablet, telefon komórkowy, dzięki którym wprawdzie można „skypować”, „twitować”, mejlować, ale to nie jest kontakt face to face, który dla wielu ludzi w dalszym ciągu stanowi pożądaną i wysoko lokującą się w drabinie hierarchicznej – wartość, która ma swój humanistyczny wymiar, ma swój niezastąpiony urok.

Żyjący w ponowoczesnym świecie człowiek poszukując drugiego człowieka stwierdza, że rynek, który w kulturze konsumpcji zaspokaja niemal wszystkie,-

<sup>2</sup> W literaturze przedmiotu odróżnia się wiedzę od informacji. Mniej najbardziej przekonuje określenie sformułowane przez Marca Porata, które przytacza Manuel Castells (*Społeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2008 ). Informacją są dane, które zostały zorganizowane i zakomunikowane.



nawet najbardziej wysublimowane potrzeby – przychodzi mu z pomocą proponując – jak to pisze Alicja Kargulowa – „zakupioną przyjaźń” (1996) i skierowuje go do doradców. Doradcy w kulturze konsumpcji są wszędzie. Jest doradca: „podatkowy”, „finansowy”, „zawodowy”, „inwestycyjny”, „klienta”, „prawny”, „szkolny”, „serwisu”, „rodzinny”, itd., nie mówiąc o rzeszach doradców pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Innymi słowy doradcy specjalizują się niemal we wszystkich dziedzinach życia społecznego a również oni sami korzystają z porad. Oczywiście – jak powszechnie wiadomo – są doradcy profesjonalni i nieprofesjonalni a rolę tych ostatnich wcielamy się bardzo często. Wszystkich charakteryzuje jedna cecha – nie ponoszą odpowiedzialności za udzielane porady, a nawet czasami szkodzą klientowi, o czym już dawno pisałem (Kargul, 2004).

Nie zmienia to faktu, że popularność poradnictwa rośnie, a „populacja” doradców liczbowo się zwiększa. Można zaryzykować kolejną hipotezę, że jest to wynik sprzężenia, nałożenia się na siebie, odrzucenia książki lub w ogóle tekstu drukowanego przez znaczny odsetek konsumentów kultury, czytania bez zrozumienia, „poszukiwania człowieka” - bądź „przyjaciela” - przez osoby bezradne, którym „bycie w sieci” przestało odpowiadać. W rezultacie tacy ludzie wpadają w pułapkę uzależnienia od doradców i od reklam oferujących doradcze usługi.

Zachodzi więc pytanie jak wyjść z terroru mediów, terroru doradców, terroru facebooków, twitterów, blogów? Czy to jest możliwe? Jak uchronić elitę kulturalną?

Odpowiadając na pytanie ostatnie trzeba sobie uzmysłowić fakt, że społeczeństwo polskie jest w dalszym ciągu zróżnicowane. Te zróżnicowania opisała Barbara Fatyga, konstruując typologię odbiorców działań edukacji kulturalnej. Wyróżniając elitę kulturalną, stwierdziła, że wprawdzie jest to środowisko wewnętrznie pęknięte, przede wszystkim pokoleniowo, jednak widać w nim ukierunkowanie na tradycyjnie rozumianą kulturę wysoką oraz awangardę, szczególnie młodszego pokolenia. Ważne jest jednak inne zjawisko, które podkreśla autorka: *elita obsługuje się sama – zarówno wtedy, gdy reprodukuje światopoglądy i zachowania kulturalne, jak i wtedy, gdy je kontestuje. W pierwszym przypadku mowa o rodzinach, w których (...) na pewno na półkach stoją książki; w drugim o „nadnormalnych zboczeńcach.*

Członkowie elity pierwszej kategorii zdaniem autorki mają zapewniony trening rodzinny w pierwszym układzie kultury, są to bezpośrednie kontakty kulturowe face to face, drugim trudno przeszkodzić, by zrealizowali swą „wybitną indywidualność”. Można zatem przypuszczać, że w ramach „samoobsługi elity kulturalnej”, jeśli jej członkowie zaakceptują ofertę instytucji kulturalnej jako zgodną z ich mniemaniem o kulturze, to chętnie z niej skorzystają realizując edukacyjny wzór uczestnictwa w kulturze (Por. Kargul 2012). Podobnie postąpią „nadnormalni zboczeńcy”.



Cytowana autorka wyróżnia kolejny typ - ludzi uzdolnionych. Jej zdaniem jest ich coraz więcej, ale quasi-systemowa edukacja kulturalna nie spełnia ich potrzeb, ponieważ: piękny mit edukacyjny mówiący o odnajdywaniu i pomocy w rozwoju uzdolnionym wychowankom, uskrzydlający niegdyś wielu nauczycieli, dziś w oficjalnej edukacji nie jest podtrzymywany i coraz rzadziej praktykowany, przede wszystkim „z braku czasu” i „spętania instytucjonalnego”(tamże s. 45). Ludzie, których można zaliczyć do tego typu, z pewnością skorzystają z instytucjonalnych ofert edukacji kulturalnej zgodnych z ich oczekiwaniami.

Barbara Fatyga, wyróżniając następny typ odbiorców działań w zakresie edukacji kulturalnej – dzieci i młodzież, w której rodzice lokują swoje niezrealizowane aspiracje niezależnie od zdolności, wytrzymałości i talentu potomstwa, zarysowała przed nią (tą młodzieżą) ponurą wizję, że: *Te przeinwestowane kulturalnie dzieci zwykle „urywają” się pod byle pretekstem spod kurateli edukatorów, nierzadko nabierając trwałego wstrętu do serwowanych im treści kulturalnych* (tamże). Można przypuszczać, że ci ludzie będą się błąkać po własnym życiorysie trafiając do rozmaitych doradców, ulegać terrorowi reklam, facebooków, twitterów, „szukając człowieka” i być może go nie znajdą, bez uciekania się o pomoc do różnej kategorii doradców.

Gorzej jest ludźmi nazwanych przez B. Fatygę „normalsami”. Zdaniem autorki, *edukują ich przede wszystkim media i środowiska społeczne, do których należą i – jak pisze Tomasz Szlendak: w ten sposób wykreowany zostaje człowiek dotknięty przypadłością okienkowego postrzegania świata, niezdolnością do skupienia się, a dodatkowo pragnącego skumulowania wszelkich dostępnych rozrywek w jednym miejscu i w jednym, krótkim czasie* (2010, s. 9).

Alicja Czerkawska próbując skrótowo ogarnąć zarysowaną tu sytuację użyła takiej oto metafory do jej opisanie: *Jest to pośrednie zjawisko, między całkowitą ignorancją z świadomością znaczenia wiedzy, coś między ciemnotą a jasnością umysłu, między nieuctwem a prawdziwym uczeniem się. Jakaś pomrocność intelektualna, wykształconych osób, charakteryzująca się błogą obojętnością, bezmyślnością i znikającą świadomością znaczenia wiedzy. Być może powiązana jest także z pragnieniem i osiągnięciem stałej sfery komfortu (niwelowaniem wysiłku).*<sup>3</sup>

Co tym ludziom zaproponować? Dyrektor Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu stawia przede wszystkim na udostępnianie książki. W rozmowie z reporterką „Gazety Wyborczej” wyrażając pogląd, że *najtrudniej dotrzeć z książką do młodzieży i do seniorów, mówi między innymi: Mamy zamiar postawić kilka punktów bibliotecznych w miejscach publicznych. Będą to księżkomaty, czyli szafy, z których będzie można wypożyczyć książkę, używając karty bibliotecznej. Nasze*

<sup>3</sup> Jest to fragmentu „mejla” do mnie od dr Alicji Czerkawskiej, po zapoznaniu się tekstem tej wypowiedzi, przysłanego w dniu 20.4.2013.

*katalogi można już przeglądać na urządzenia typu iPod i iPhone. (...) Dla seniorów, ale także dla mieszkańców odległych od centrum osiedli Wrocławia przewidzieliśmy tzw. Bibliobusy, czyli pojazdy dostarczające książki.*

Być może przyniesie to skutek w postaci zwiększenia liczby czytelników. Mnie z kolei przyszedł do głowy pomysł, - chyba jednak nie do końca utopijny - aby powrócić do dziewiętnastowiecznych praktyk i próbować organizować koła, zespoły, grupy głośnego czytania<sup>4</sup>. Tak rozwijane czytelnictwo mogłoby wywołać pozytywne emocje z kilku powodów: po pierwsze, być może ich uczestnicy „zależliby człowieka” i mogliby zaspokoić potrzebę afiliacji. Po drugie być może odkryliby wartość dłuższego skupienia uwagi na treści książki uwalniając się od wilfowania. Po trzecie być może dostrzegliby urok słowa drukowanego, które może wzbudzać refleksję nad światem, nad innymi ludźmi i nad samym sobą.

W rezultacie bowiem chodzi oto, aby współczesny Polak nie realizował wzoru - być może uznawanego w niektórych środowiskach - którego dr Alicja Czerkawska określiła metaforycznie symbolem NM i J - „**Nie czytam, nie myślę i jestem**”.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Bauman Z. *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie* Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Czapiński J. i Panek T. (red.) *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Warszawa, 2011.
- „Dziennik Zachodni” 29.10.2010.
- Fatyga B., *Grzech, pokuta, odkupienie... a walizka z peronu C*, Dwutygodnik, Strona Kultury, 2009 nr 13, [http:// WWW.dwutygodnik.com/artykul/473-wokol-kongresu-kultury-polskiej-domy-dkultury-2](http://WWW.dwutygodnik.com/artykul/473-wokol-kongresu-kultury-polskiej-domy-dkultury-2) (pobrano 15.04.2013).
- Filiciak M., i in. (2010) *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa, (dostępne w Internecie: „Młodzi i media”)
- Gołębiowska Szuchta M., *Jak promować wynalazek Gutenberga*, Rozmowa z Dyrektorem MBP we Wrocławiu, „Gazeta Wyborcza Wrocław, 15.04.2013.
- Kargul J. *Kilka uwagi o niebezpieczeństwach poradnictwa*, [w:] Siarkiewicz E. (red.), *Niejednoznaczność poradnictwa*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, 2004
- Kargul J. *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Kargulowa A. *Przeciw bezradności. Nurty - opcje - kontrowersje w poradnictwie i poradownictwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 1996.

<sup>4</sup> Takie inicjatywy są realizowane przez rozmaite wspólnoty katolickie i szkolne koła Caritas. Informacje na ten temat można znaleźć w Internecie.

Krajski S. *Pospiech, kultura, diabeł i... herbata* <http://www.savoirvivre.com.pl/?pospiech-kultura-diabel-i...-herbata,134> (pobrano 14.04.2013).

*Raport o stanie czytelnictwa, badania Biblioteki Narodowej* | Portal .[www.coolturka.com.pl/2011/.../raport-o-stanie-czytelnictwa-badania-16 lut 2011](http://www.coolturka.com.pl/2011/.../raport-o-stanie-czytelnictwa-badania-16-lut-2011), (pobrano 12.04.2013).

Siewiorek R., *Poczwaraki rosną w sieci. W erze e-booków to nie ty czytasz książkę. To książka czyta ciebie*. „Gazeta Wyborcza. Magazyn” 30.03 – 01.04.2013, s. 31

Szlendak T., *Wielozmysłowa kultura iwentu. Skąd się wzięła, czym się objawia i jak w jej ramach oceniać dobra kultury*, „Kultura Współczesna” 2010 nr 4

[www.efektywnanauka.pl](http://www.efektywnanauka.pl) C. *badania czytelnictwa licealistów XII.2012* (pobrano.14.04.2013)



Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian  
Materiały z II Zjazdu Andragogicznego

---

Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45

Część II

**Historyczne konteksty  
andragogiki**



**Agnieszka Stopińska-Pająk**

Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

## **Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki<sup>1</sup>**

### **Wprowadzenie**

W roku 2013 mija sto lat od ukazania się pierwszego podręcznika edukacji dorosłych pt. *„Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza”* (1913). Wydarzenie to uważam za ważny etap dla kształtowania się tożsamości andragogiki, zarówno w aspekcie wyodrębniania się odrębnej dyscypliny obejmującej swym zakresem problematykę oświaty dorosłych, jak również w aspekcie kształtowania się jej przedmiotu i metodologicznych podstaw. Warto przypomnieć współczesnym czytelnikom/czytelniczkom tę publikację, która nawet wśród andragogów nie funkcjonuje w ich świadomości, nie mówiąc już o korzystaniu, czy choćby nawiązaniu do zawartych tam treści. A szkoda. Kiedy bowiem podejmujemy dyskusję o tożsamości andragogiki, szukamy różnych uwarunkowań kształtowania się tej tożsamości, to nie sposób pominąć dorobku przeszłości. Historia jest bowiem narracją dla danej tożsamości, zarówno jeśli mówimy o tożsamości człowieka, narodu, czy właśnie, jak w tym przypadku, dyscypliny naukowej. Paul Ricoeur życie traktuje jak historię, którą należy opowiedzieć na różne sposoby. Analogicznie można ująć życie dyscypliny naukowej, którą można pokazać poprzez różne narracje, tym samym kreować jej odmienne tożsamości. To do jakich tradycji sięgamy, do których elementów przeszłości oraz w jaki sposób korzystamy z nich ma podstawowe znaczenie dla kształtowania się tożsamości andragogiki, a szczególnie dynamiki jej rozwoju.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Rocznik Andragogiczny* 2012, Warszawa – Toruń 2012, s. 63-78.

Ponowne spojrzenie na zawarte w podręczniku treści może stanowić asumpt, z jednej strony do próby (re)definicji przedmiotu zainteresowań andragogiki i jej kontekstów naukowych, z drugiej strony do poszukiwania, szczególnych, charakterystycznych dla polskiej refleksji andragogicznej, ujęć postrzegania andragogiki w jej społecznych i humanistycznych aspektach. Historyczność jest bowiem, jak już w latach 60. i 70. XIX wieku stwierdził Wilhelm Dilthey, tym co zasadniczo wyróżnia nauki humanistyczne, a co dzisiaj jest niekwestionowanym aspektem *human science* (Ricoeur 1992). Polska andragogika i edukacja dorosłych kształtowały się bowiem w warunkach odmiennych, znacznie trudniejszych od innych regionów Europy. Zadania jakie stawiano przed andragogiką wynikały z potrzeb społecznych, edukacyjnych, kulturowych zniewolonego społeczeństwa, które 123 lata pozbawione było polskiego państwa, poza polskim szkolnictwem, a nawet w ogóle w większości pozbawione możliwości uczestniczenia w edukacji jakiegokolwiek. Nie jest moim zamiarem odwoływanie się do patetycznych argumentów. Warto jednak mieć te fakty także na uwadze, bo przecież pierwszy podręcznik do andragogiki ukazał się jeszcze w czasie niewoli, bez mecenatu państwowego, wysiłkiem społecznym polskich uczonych i działaczy oświatowych.

Dzisiaj, w ponowoczesnym świecie, kiedy zmienność, płynność jest atutem rozwoju, także tożsamość jest polem ciągłej walki i ciągle od nowa podlega reformowaniu (Bauman 2000). Andragogika, jak również każda inna dyscyplina, nie funkcjonuje niezależnie od innych nauk, stoi zatem przed wyzwaniem ponownego, nieustannego samookreślenia się. Tożsamość kształtuje się bowiem – jak pisze Charles Taylor – zawsze w dialogu z innymi (Taylor 2002). To pozwala zarówno znaleźć wspólne wartości, idee, sposoby definiowania różnych kwestii, „zaludnienie fragmentami innego”, jak pisał Kenneth J. Gergen (Gergen 2009, s.207), ale też na wydobycie własnej odmienności, dostrzeżenia siebie. Jeśli dana dyscyplina nie podejmuje wciąż od nowa narracji własnej tożsamości traci na znaczeniu, zamiera. Dyskurs wokół narracji tożsamości andragogiki wzbogaca zatem także perspektywa historyczna, dając możliwość dialogu z nieobecnymi. Przywołane myśli nieobecnych andragogów, filozofów, badaczy edukacji dorosłych, działaczy oświatowych często właśnie dopiero dzisiaj, są bardziej *hic et nunc*, niż wtedy kiedy były redagowane. Wreszcie, w przestrzeni refleksji pomiędzy przeszłością a teraźniejszością, możemy zyskać coś co wydaje się być niemożliwym do zrealizowania – możemy – parafrazując słowa Helmuta Kajzara dotyczące teatru (Kajzar 2007, s.76)– odzyskać czas przeszły, teraźniejszy i przyszły, znosząc granice temporalne. Słowa pozostaną bowiem nieme, aż do momentu wysłuchania i nadania im statusu znaczenia (Gergen 2009, s. 190).



## Geneza

Podręcznik powstał z inicjatywy oraz dorobku działalności powstałego w 1898 roku Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. Adama Mickiewicza (dalej: TUL im. A. Mickiewicza), działającego na terenie Galicji, Bukowiny i Śląska, ale przede wszystkim jego Oddziału Krakowskiego. Towarzystwo postawiło sobie głównie cele upowszechniania wiedzy, co wyrażono w hasle „wiedza dla wszystkich”, poprzez różne formy: kursy, odczyty, pogadanki, wydawnictwa naukowe, zakładanie czytelni i wypożyczalni książek, organizowanie wycieczek naukowych i wiele innych. Towarzystwo nawiązywało do idei uniwersytetów powszechnych, które w owym czasie powstawały na Zachodzie Europy, tzw. uniwersytety rozszerzone (university extension), ale również do poczynań edukacyjnych innych polskich organizacji i stowarzyszeń działających tak w Galicji – np. działające od 1886 w Krakowie Wyższe Kursy dla Kobiet im. Adriana Baranieckiego, Towarzystwa Szkół Ludowych, jak i na terenie zaboru rosyjskiego, zwłaszcza wydawanego w Warszawie, od tego samego roku, „Poradnika dla samouków” (powstał w 1897 roku)<sup>2</sup>, czy też działającego od 1885 roku w Warszawie Uniwersytetu Latającego. Wiele osób związanych z publikacją pierwszego podręcznika pierwsze swe kroki w działalności edukacyjnej stawiało właśnie w tych instytucjach.

TUL im. A. Mickiewicza powstało z inicjatywy głównie studentów krakowskich powiązanych z organizacją „Zjednoczenie” dla uczczenia setnej rocznicy urodzin poety. Towarzystwo prowadziło swą działalność przede wszystkim wśród robotników, z czasem poszerzając działalność także na środowisko wiejskie. Skupiło wokół siebie postępową inteligencję, ludzi niejednokrotnie powiązanych ze środowiskami socjalistycznymi i demokratycznymi, ale także licznymi organizacjami robotniczymi. Nadawali oni ton poczynaniom Towarzystwa poprzez swoje zaangażowanie i poświęcenie dla popularyzacji wiedzy, aczkolwiek należy mocno podkreślić, iż dbano o bezpartyjny charakter wszelkich prac. Wśród osób zaangażowanych w działalność TUL im. A. Mickiewicza należy wymienić następujących: Kazimierz Józef Gorzycki (1865-1912), historyk, działacz socjalistyczny, jeden ze współzałożycieli Socjalno-Demokratycznej Partii w Galicji, który był pierwszym przewodniczącym Zarządu Głównego TUL im. A. Mickiewicza; Emil Bobrowski (1876-1938), lekarz, działacz socjalistyczny, zasiadający we władzach ww. par-

<sup>2</sup> „Poradnik dla samouków” powstał w 1897, a wydawany był od 1898 roku pod redakcją Aleksandra Heflicha i Stanisława Michalskiego. Kolejne tomy, a wydano ich wtedy 4 (Tom I w 1898, wznowienie w 1901, II-1899, III-1900, IV-1902, oraz 2 tomy z r. 1903 i 1905, tworzyły całość, tzw. tom V) dotyczyły innego obszaru wiedzy. „Poradnik dla samouków” był dziełem kontynuowanym także w późniejszym okresie, mianowicie w latach 1907-1911 pod nazwą „Dzieje myśli” (2 tomy), a od 1921 roku pod starą nazwą, z dodatkiem „Nowy”, przeznaczony dla bardziej dojrzałych samouków, na poziomie uniwersyteckim. „Poradnik” pełnił rolę nauczyciela i wychowawcy, przewodnika i pioniera w samokształceniu wielu pokoleń, umożliwiając samoukom zdobycie tzw. wykształcenia ogólnego, jak i pobudzającego do rozpoczęcia bardziej pogłębionych badań w określonej dziedzinie. Szerzej A. Stopińska-Pająk (w druku).

tii, wiceprezes Towarzystwa; Herman Diamand (1860-1931), prawnik, także we władzach ww. partii, redaktor czasopisma „Robotnik”, w latach 1907-1918 poseł do parlamentu austriackiego; Artur Hausner (1870-1941), publicysta, działacz socjalistyczny, także wiceprezes Zarządu Głównego Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza; Maurycy Kapellner (1875-1959, znany też jako Mieczysław Kaplicki), lekarz, działacz społeczno-oświatowy, przewodniczący organizacji studenckiej „Zjednoczenie”, który prowadził wykłady popularyzatorskie w Uniwersytecie (w późniejszym okresie był prezydentem Krakowa); Kazimierz Julian Mokłowski (1869-1905); Jędrzej Moraczewski (1870-1944), inżynier kolejowy (absolwent Politechniki Lwowskiej), działacz socjalistyczny, w okresie późniejszym, już w wolnej Polsce, sprawował funkcję premiera, był aktywnym współorganizatorem i wykładowcą Uniwersytetu Ludowego we Lwowie; Wilhelm Feldman (1868-1919), publicysta, historyk literatury, prowadził wykłady w UL w Krakowie; Kazimiera Bujwidowa (1867-1932), publicystka, ale przede wszystkim feministka, członkini zarządu i wielu innych (Jamrożek 1997; 2009). Wszyscy oni tworzyli środowisko, w którym zagadnienia oświaty, szkolnictwa dostępnego dla wszystkich były, obok kwestii wyzwolenia narodowego, priorytetowe, a niejednokrotnie postrzegane łącznie. Oczywiście wiele ich także różniło, na co dzień prowadzili ze sobą dyskusje, polemiki, krytykowali się, a niejednokrotnie konkurowali i walczyli ze sobą. Różnie postrzegali tak losy Ojczyzny, jej wyzwolenie, jak i zagadnienia społeczne, oświatowe. Łączyła ich jednak walka o polską oświatę. W tym zakresie często działacze o różnym obliczu ideowym, powiązaniu partyjnym i stowarzyszeniowym, spotykali się jako wykładowcy, popularyzatorzy w jednym miejscu. Takim miejscem było niewątpliwie TUL im. A. Mickiewicza.

Działalność na rzecz edukacji w Galicji, zwłaszcza wśród dorosłych, szczególnie ożywiła się po 1905 roku, po strajkach szkolnych w Królestwie Polskim, kiedy radykalizują się poglądy wielu organizacji, ale także – co nie jest bez znaczenia – wielu działaczy zaboru rosyjskiego uciekając przed represjami trafia do Krakowa i Lwowa, wiele osób z zaboru rosyjskiego trafia także na studia do Krakowa. Wnoszą oni nowe idee, przyczyniają się znacząco do ożywienia i podejmowania bardziej radykalnych działań. Jak to ujął Jan Hulewicz odegrali oni „rolę *zaczynu fermentacyjnego*” (Hulewicz 1934, s. 505).

### Charakterystyka

„Praca oświatowa ...” była, jak już wyżej wspominałam, publikacją zbiorową i przez samych autorów została określona jako podręcznik. „*Nazwaliliśmy ją podręcznikiem - pisano - gdyż sądzimy, że stanie się ona niezbędnym informatorem i przewodnikiem dla pracowników, którzy pragną nawiązać swą działalność do doświadczeń już poczynionych, do wyników już osiągniętych. Daleką jest wszakże od*

encyklopedycznej wszechstronności: nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, nie zawiera wszystkich informacji, któreby podać warto.(...) Braki tej książki pobudzają niewątpliwie do nowych, doskonalszych opracowań. Mamy nadzieję, że przełamie ona dotychczasowe milczenie w sprawach oświaty pozaszkolnej: stawiając bowiem liczne zagadnienia pracy oświatowej, ukazując jej związki z całokształtem życia, gromadząc rozproszony dorobek teoretyczny, przynosi wiele z tego, co musiało być wypowiedzianym, by umożliwić dyskusje, wychodzące poza zakłętę koło ogólników” (Redakcja. Przedmowa. Praca oświatowa. Jej..., s. VII-VIII). Jest to zatem podręcznik niezwykle, zarówno z perspektywy swego czasu, jak i współczesnego postrzegania roli podręczników. Na ogół tego typu wydawnictwo wiązane jest bowiem z kontekstem dydaktycznym i jego celem jest wspomaganie uczniów w realizacji programu kształcenia. Bywa też traktowane jako wyraz rozwoju dyscypliny naukowej, ukazując jej podstawy teoretyczno-metodologiczne, będąc niejako syntezą dorobku dyscypliny. Podręczniki różnią się także sposobami porządkowania i prezentowania zagadnień, charakterem narracji, zakresem przedstawiania wiedzy.

W dyskursie o podręcznikach zarysowały się różne jego modele, określane jako tradycyjne i nowoczesne. I choć podręcznik ukazał się 100 lat temu zaliczyłabym go do tej drugiej kategorii, jako swoisty antecedens dzisiejszych tendencji w pisarstwie podręcznikowym. Podręcznik „Praca oświatowa...”, chociaż odwołuje się do istniejącego dorobku w pracy oświatowej z dorosłymi, to jego głównym przesłaniem jest kreowanie dyskusji wokół edukacji dorosłych. Znalazło to odzwierciedlenie zarówno w wyodrębnionych działach podręcznika – stanowiące swoje obszary edukacji dorosłych, jak też w tekstach. Nie bez znaczenia jest także zaangażowanie w opracowanie całości Heleny Radlińskiej (1879-1954, pseud. H. Orsza), która w owym czasie posiada już bogate doświadczenia pracy społeczno-oświatowej, ale także dorobek pisarski. Jest autorką największej liczby tekstów - 6, (w tym jeden najprawdopodobniej jej autorstwa, nie podpisany), ale przede wszystkim to ona była faktycznie redaktorką podręcznika, aczkolwiek wszyscy z trzynastu autorów zostali wymienieni jako redaktorzy. Jan Hulewicz określił, iż była to nieujawniona redakcja Heleny Radlińskiej (Hulewicz 1964, s. VI). Z pełnym przekonaniem można powiedzieć, że sukces podręcznik zawdzięczał właśnie jej. Nie bez znaczenia bowiem jest osoba kierująca i koordynująca prace zespołu. Ludwik Krzywicki, wielki polski socjolog, pierwszy rektor Wolnej Wszechnicy Polskiej, ale także jeden z autorów „Pracy oświatowej...”, w swoich wspomnieniach, podkreślił szczególne znaczenie osób w działalności towarzystw, instytucji, na różnych polach aktywności: „Wyrobiłem sobie na podstawie długoletnich doświadczeń dość odrębny pogląd na warunki powodzenia różnych naszych instytucji. Przestałem się pytać, jaka jest instytucja, nawet niezbyt mnie obchodzą jej zasoby pieniężne. Zasadniczym zagadnieniem jest dla mnie: Kto kieruje instytucją? Z tego, co widziałem i przeżyłem w ciągu z górą lat pięćdziesięciu, wyniosłem

*przeświadczenie, że obecność jednej lub paru osób, które umiały się oddać całym jestestwem swoim danej sprawie i ukochać ją głęboko, rozstrzyga o powodzeniu lub upadku jakiegoś zamiaru, jakiejś instytucji*” (Krzywicki 1959, s. 385-388). Wskazane walory „Pracy oświatowej...” upoważniają, aby traktować ją jako prekursora kreatywnej funkcji podręcznika w rozwoju dyscypliny naukowej.

Cały autorski skład osobowy „Pracy oświatowej...” stanowiły osoby doświadczone, znane z różnych prac społecznych i oświatowych, wielu posiadało stopnie naukowe i dorobek naukowy, także już w owym czasie kiedy ukazał się podręcznik, ale co warto podkreślić, aktywne na różnych polach również w późniejszym okresie<sup>3</sup>. Wśród trzynastu autorów znalazło się 6 kobiet i 7 mężczyzn, co także uważam za istotne, bowiem prawie połowa zespołu to kobiety i to one były głównymi inspiratorkami wydania podręcznika (Jamrożek 2003; Stopińska-Pająk 2010). W sumie opracowali oni 19 tekstów dotyczących różnych zagadnień, pogrupowanych w sześciu zasadniczych częściach: I. Zadania pracy oświatowej, II. Wydawnictwa popularne, III. Organizacja czytelnictwa, IV. Nauczanie dorosłych, V. Instytucje kulturalne, VI. Kształcenie estetyczne oraz Skorowidz obejmujący: Ważniejsze przedmioty i Spis nazwisk.

### Zawartość

Pierwsza część zawiera dwa teksty H. Orszy (Heleny Radlińskiej) i jeden Ludwika Krzywickiego, stanowiące podstawę teoretyczno-ideologiczną podręcznika. Opracowanie H. Orszy pt. „Początki pracy oświatowej w Polsce” otwiera tę część i cały podręcznik. Jest to pierwsza w Polsce próba syntetycznego zarysu rozwoju oświaty pozaszkolnej. „*Poznanie dziejów naszej pracy oświatowej – pisała – jest niezbędne zarówno dla historyka rozwoju społecznego, jak i dla dzisiejszej czynności na polu oświaty*” (Orsza 1913b, s. 3). Przekonanie to odzwierciedla się również i w kolejnych tekstach H. Radlińskiej zamieszczonych w następnych częściach omawianej publikacji. Mianowicie: „Piśmiennictwo popularne w Polsce” (Cz. II), „Nasze biblioteki powszechne” (Cz. III), „Zadania uniwersytetów ludowych” (Cz. IV), oraz tekst bez podania autora, jednakże najprawdopodobniej jej autorstwa „Przegląd polskich wydawnictw popularnych”, które uzupełniały i poszerzały szkic historyczny, stanowiąc w sumie obszerne i wnikliwe studium historyczno-oświatowe. Sądzę, że prezentowanie różnych zagadnień w kontekście historycznym było zamierzeniem celowym, miało pokazać odbiorcom, iż polska praca oświatowa dla dorosłych ma bogate tradycje, niejednokrotnie z powodu ograniczeń niewoli mało znane nawet wśród działaczy oświatowych. Równocześnie poprzez porównanie osiągnięć zagranicznych, ukazanych często

<sup>3</sup> O dorobku autorów/autorek „Pracy oświatowej...”, zwłaszcza doświadczeniu autorek w czasie publikacji podręcznika pisałam szerzej w artykule zamieszczonym [w] „Edukacja Dorosłych” (2010).

w pozostałych tekstach, dowartościować polskich działaczy oświatowych oraz inspirować do dalszej pracy.

Rozwój oświaty dorosłych analizowała H. Radlińska w ujęciu chronologiczno-problemowym na szerokim tle uwarunkowań społeczno-kulturowych, poczynając od końca XVIII wieku, kończąc na latach sześćdziesiątych XIX wieku. Ukazała zarówno konkretne działania oświatowe dla dorosłych, jak też poglądy działaczy oświatowych na oświatę dorosłych (oświatę ludu, jak wtedy to określano), dokonała analizy ewolucji założeń ideowych, celów i zadań oświaty dorosłych. Pokazywała zarówno poczynania przyczyniające się do upowszechniania oświaty dorosłych, ale także wskazywała te, które hamowały ten proces. Udostępnianie wszystkim warstwom społecznym możliwość uczestnictwa w oświacie traktowała jako podstawę demokratyzacji wiedzy i kultury. Szczególną rolę przypisała księżce, którą poprzez oświatę należy uczynić niezbędną dla życia każdego człowieka „*jak powietrze i woda*” (Orsza 1913a, s. 213). „*Naród bez bibliotek – pisała – to twierdza bez broni*” (Orsza 1913a, s. 267).

Niezwykle interesujące, także dla dzisiejszego czytelnika, są następne rozprawy L. Krzywickiego i H. Orszy (Radlińskiej) zamieszczone w części pierwszej, w których autorzy podjęli próbę werbalizacji nowej wizji oświaty dorosłych, wykazując nieprzydatność tradycyjnych modeli zawężających jej rolę jedynie do funkcji alfabetyzacji i kompensowania braków edukacji szkolnej. Były to jedne z pierwszych tego typu analiz w polskiej myśli andragogicznej<sup>4</sup>. L. Krzywicki w rozprawie „*Drogi oświaty*” uzasadnił pogląd, że człowiek XX wieku do praw należnych każdemu dopisał nowe: prawo do wiedzy oraz prawo do mózgu własnego (Krzywicki 1913, s. 120). Ubiegłe stulecie, jak pisał, o prawie do wiedzy milczały. Zachodzące procesy industrializacji i demokratyzacji, a wraz z nimi przeobrażenia społeczno-ekonomiczne utrwaliły jednak przekonanie, że nauka to nowa potęga, która decyduje o rozwoju społeczeństw. W deklaracji praw człowieka XX wieku prawo do wiedzy znalazło wreszcie swoje miejsce. Krzywicki dostrzegł, iż niezależnie od miejsca w stratyfikacji społecznej, człowiek zrozumiał, że „*nauka to wielka mistrzyni życia*” (Krzywicki 1913, s. 122). Uznanie znaczenia nauki zrodziło potrzeby jej poznawania. Właśnie ta olbrzymia „*żądza wiedzy*”, jak to określił, spowodowała uznanie prawa do wiedzy na równi z innymi, jak np. prawo do oddychania powietrzem, jako przynależne każdemu człowiekowi. Urzeczywistnienie tego prawa, zdaniem L. Krzywickiego, wymaga nowej organizacji oświaty, w tym także dla dorosłych. „*Prawo do wiedzy -pisał- nie tylko wyłynęło na widownię dziejową, ale życie nowoczesne dba o to, ażeby hasło to odczuwały rzesze olbrzymie i dążyły do jego urzeczywistnienia*” (Krzywicki 1913, s. 130).

<sup>4</sup> Pierwsze teleologiczne rozważania dotyczące oświaty dorosłych zostały podjęte w środowisku działaczy i uczonych skupionych wokół znakomitego wydawnictwa dla dorosłych samouków pt. „*Poradnik dla samouków*” (Red. A. Heflich i S. Michalski. Cz. 4. Warszawa 1902). Na szczególną uwagę zasługują rozprawy Stanisława Michalskiego i L. Krzywickiego zamieszczone w tej publikacji.



L. Krzywicki wskazał także, iż dokonujące się w początkach XX wieku przemiany społeczno-ekonomiczne, doprowadziły do ukształtowania się nowego poglądu, niezwykle istotnego dla rozwoju oświaty dorosłych, ale i andragogiki. „Trzeba było jeszcze innej rzeczy -pisał – *ocknięcie się wiary w zdolności swoje, poczucie prawa do własnego mózgu*” (Krzywicki 1913, s. 125). Człowiek uwierzył, że posiada zdolności umożliwiające mu samodzielne myślenie, dokonywanie wyboru wartości, decydowanie o własnym rozwoju. I, co mocno argumentował, upadło przekonanie, iż tylko przez naukę szkolną można zdobyć wiedzę. Utrwalił się natomiast pogląd, że własną pracą samokształceniową, lub innymi drogami, można uzyskać rozległe wiadomości, a jednocześnie, że praca ta ma trwać nieprzerwanie całe życie. Niezbędna jest tylko wiara we własne zdolności, która wraz z żądzą wiedzy, karmione są potrzebami życia codziennego. Krzywicki bardzo ciekawie opisuje te procesy, poprzez odwołanie się do przykładów ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, w którym zachodzi wręcz pospolite ruszenie w zakresie pracy umysłowej. Owocem wiary i śmiałości umysłowej wielu ludzi jest bezimienny dorobek w zakresie nowych technologii, ich udoskonaleń w różnych dziedzinach. W tym kierunku zmierza także, chociaż wolniej, cywilizacja europejska. Dostrzegł, że także i u nas proces ten się rozpoczął, który trzeba wspierać, usuwać przeszkody, zarówno społeczne, jak i wynikające z braków pracy oświatowej. Ta bowiem wymaga innych sposobów i metod pracy, dostosowanych do potrzeb i możliwości dorosłych uczniów, którzy utrudzeni pracą zarobkową nie mają czasu na zdobywanie wiedzy tradycyjnymi szkolnymi metodami nauczania. „Rutyna dawnych dróg” edukacji utrudnia bowiem rozwój oświaty.

Pojawienie się wskazanych dążeń w początkach XX wieku oraz ich interpretacje podjęte przez L. Krzywickiego potwierdzały konieczność refleksji teoretycznej nad zagadnieniami andragogicznym, czego przykładem był właśnie omawiany podręcznik. Potrzeby badań andragogicznych szczególnie mocno podnosiła H. Radlińska. W rozprawie „Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego” uzasadniała, iż nie wystarczy „*rozpalić ogniska oświaty*”, aby zaraz wywołać nimi zainteresowanie szerszych grup społecznych. Podobnie jak L. Krzywicki, dostrzegła H. Radlińska, złożoność i różnorodność uwarunkowań społecznych, politycznych i innych rozwoju pracy oświatowej. „*Praca oświatowa jest nierozłączna z walką -pisała- podwójną walką: z czynnikami, co światło zasłaniają w obawie by nie rozświeciło ono zbyt jaskrawo nędzy ludzkiej, i walką z przesądami, biernością, śpiączką mas ciemnych, które światła nie dostrzegają, często dostrzec nie mogą*” (Orsza 1913c, s. 148). Popularne wtedy wśród oświatowców hasło „Oświata ludu dokona cudu”, jeśli nie towarzyszą mu hasła społeczne, jest „usypianiem sumieni” pisała. Dlatego wprowadzenie w życie prawa wszystkich ludzi do kultury, wiedzy, wymaga, jej zdaniem, badań naukowych, poznania potrzeb ludzi z różnych warstw i środowisk, aby pracę oświatową budować na „rozpoznanej potrzebie kraju”. Zaznaczyła, iż nauka polska podjęła

takie badania, chociaż posiadała utrudnione zaborami warunki rozwoju. Przed działaczami oświatowymi postawiła zadanie wspomaganie badań i popularyzowanie wyników.

Pracę oświatową wiązała H. Radlińska z zadaniami wychowania narodowego, aczkolwiek przeciwstawiała się ideologii tzw. wychowania narodowego. Teoretycznych uzasadnień pracy oświatowej dostarcza, jej zdaniem, pedagogika społeczna, którą rozumiała jako teorię wychowania narodowego. Nauka ta ukazuje rozliczne związki jakie zachodzą między jednostką a społeczeństwem, jak każdy człowiek świadomie czy nie „*jest duszą w swoją ojczyznę wcielony*” (Orsza 1913c, s. 146). Formułowała nowe zadania pracy oświatowej wobec wychowania narodowego. Ma docierać do każdego, „*zapewnić możliwość indywidualnego swobodnego rozwoju*” (Orsza 1913c, s. 146). Tak rozumiana oświata jednocześnie upowszechnia kulturę duchową narodu. W oświacie, jak pisała, nie ma miejsca na gatunek „ludowy”, na limitowanie i preparowanie wiedzy specjalnie dla ludu, jak to często w praktyce bywało. Krytycznie odnosiła się do wykorzystywania oświaty do celów politycznych i doraźnych interesów. Jedynym celem oświaty jest służyć rozwojowi człowieka, ma uruchomić społeczeństwo, jak to ujmowała. Można stwierdzić, iż ta myśl H. Radlińskiej stanowiła podstawę jej pedagogiczno-andragogicznego credo. Koncepcja wychowania jako poszukiwanie sił i pomocy w rozwoju, którą w pełni rozwinęła H. Radlińska w późniejszych pracach, wydanych już w niepodległej Polsce, została zarysowana właśnie w tej rozprawie. „*Nowe siły żywotne, które budują przyszłość, ma praca oświatowa wspierać, im drogę rozjaśniać.*”-pisała- *Ma budować mosty nad przepaściami różnic wykształcenia, lecz nie przepajać wszystkich jednemi tylko pojęciami – uznanymi za ‘jedynie narodowe’ przez warstwy polityką kierujące, czyli nie: potępiać ‘nowinki’, niezgodne z tradycją, lecz z miłością zbliżać się do każdego ruchu, odnajdywać jego siły twórcze, pomnażać je i umacniać. Ma przekazywać puściznę przeszłości, pamiętać przytym, że nie można zasiewać przyszłości na ściernisku dawnych żniw, lecz na glebie uznojonej trudem żniwiarzy, nie ziarnem wszelkim z dawnego plonu, lecz tylko tym, co ma moc dalszego plonowania*” (Orsza 1913c, s. 150-151). Przytoczyłam ten dość długi fragment, gdyż ilustruje zarówno krytykę dotychczasowej pracy oświatowej, jak również głęboką wiarę H. Radlińskiej w człowieka, przepojoną miłością i chęcią pomocy w rozwoju oraz szacunkiem dla podejmowanego trudu edukacyjnego.

Omówione rozprawy H. Radlińskiej i L. Krzywickiego pokazują, iż polscy andragodzy dostrzegali znaczenie oświaty dorosłych, nie tylko w jej funkcji narodowej, ale głównie w jej funkcji kreatywnej, jako przestrzeni dla kształtowania człowieka. Formułowane przez nich cele i zadania oświaty dorosłych odzwierciedlają nowe, światowe tendencje w postrzeganiu oświaty i jej roli w rozwoju człowieka i społeczeństwa. Równocześnie przedstawione analizy są świadectwem wyod-

rębniania się nowej nauki, która początkowo w ramach pedagogiki społecznej, podjęła problemy edukacji człowieka dorosłego. Potwierdzają tę tezę także i inne rozprawy umieszczone w podręczniku.

Rozważania części IV podręcznika koncentrują się wokół zagadnień elementarnej edukacji dorosłych, które w początkach XX wieku na ziemiach polskich nadal stanowiły najważniejszy problem pracy oświatowej. Władysława Weychert-Szymanowska podała, iż w Królestwie Polskim było wtedy 70,9% analfabetów. Warte podkreślenia jest, iż pisano zarówno o odmienności podejścia metodycznego do pracy z dorosłymi, konieczności stosowania odpowiednich metod dydaktycznych, podręczników, organizacji procesu kształcenia uwzględniających potrzeby i właściwości umysłowe dorosłych uczniów, ale także uwzględniono inne niż u dzieci oczekiwania dorosłych wobec nauki. Wreszcie, co uważam jako niezwykle cenne, bardzo interesująco sformułowane zostały cele nauczania dorosłych analfabetów i dorosłych o niskiej kulturze umysłowej, owych „nędzarzy umysłowych”, jak to określiła W. Weychert-Szymanowska. Nauczanie analfabetów widziano nie tyle jako zadania utylitarne, ale postrzegano je przede wszystkim w perspektywie ogólnokształcącej, rozwojowej. Poprzestanie jedynie na nauce czytania i pisania niweczy bowiem trud zarówno samych analfabetów jak i nauczycieli. Zatem głównym celem pracy oświatowej, jak pisała W. Weychert-Szymanowska jest rozbudzenie w dorosłych potrzeby wiedzy, przekazanie podstaw umożliwiających samokształcenie i samodzielne obcowanie ze sztuką, pięknem. *„Głód wiedzy książkowej rozpoczyna się bowiem dopiero od chwili, gdy się zadowoli żądzą zdobycia sztuki czytania, sztuki dzielącej ludzi na dwa odłamy, dwie kasty, więcej – na dwa gatunki antropologiczne, z których wyższy posiada o jeden zmysł więcej. Głód wiedzy należy z półświatłości na jasne światło duszy wydobyć, rozpałać iskrę człowieczeństwa, podsycać ogień, aby buchnął potężnym płomieniem, żądzą prawdy, doskonalenia się.*

*Wtedy dopiero książka zamieni się w źródło rozkoszy najczystszych”* (Weychert-Szymanowska 1913, s. 299).

Podobnie cele edukacji dorosłych postrzegała Jadwiga Dziubińska pisząc o kursach rolniczych dla młodzieży i dorosłych. Obok funkcji praktycznych owych kursów, szczególnie autorka wyeksponowała ich funkcje oświatową, kulturową i wychowawczą. Kursy rolnicze miały kształtować nowy typ polskiego chłopca, który potrafi zadbać zarówno o własne, jak i społeczne interesy wsi (Dziubińska 1913).

Wymowa tej części podręcznika najlepiej została ujęta przez W. Weychert-Szymanowską, która pisała: *„stawiamy sobie za ostateczny cel nauki z analfabetami dorosłymi wyrobienie w nich sprawności myślenia i rozbudzenia dziewiczej duszy drzemiącej”* (Weychert-Szymanowska 1913, s. 307).



W częściach V i VI podręcznika została omówiona problematyka kulturalna i estetyczna. Ukazano działalność domów ludowych, klubów robotniczych, związków zawodowych, stowarzyszeń antyalkoholowych, teatrów i towarzystw muzycznych. We wszystkich opracowaniach podkreślano, iż istota działalności owych instytucji opiera się na aktywności i twórczości dorosłych, czym odróżniają się od instytucji oświatowych. Dorosli uczestnicy instytucji kulturalnych, zdaniem autorów „Pracy oświatowej...”, sami współkreują program i wypracowują formy jego realizacji. Dorosły czuje się w nich gospodarzem, podmiotem. Praca kulturalna ma stworzyć sposobność zaspakajania potrzeb kulturalnych rozbudzonych poprzez pracę oświatową. Podkreślano, iż praca oświatowa jest powiązana z pracą kulturalną, są wobec siebie komplementarne. Włączenie zatem problematyki pracy kulturalnej i kształcenia estetycznego do podręcznika oświaty dorosłych świadczy, że jego autorzy oświatę dorosłych postrzegali wieloaspektowo, w kontekście społeczno-kulturowym, co szczególnie zasługuje na najwyższą ocenę. Rzadko bowiem, także i w późniejszej literaturze andragogicznej, treści te były traktowane integralnie z innymi, wchodzącymi w obszar oświaty dorosłych.

Instytucje kulturalne, np. kluby, domy ludowe, zdaniem autorów podręcznika, mają gromadzić ludzi zainteresowanych wspólnymi wartościami. Wtedy ich kulturotwórcze oddziaływanie rozszerzy się także na środowisko, rozbudzając w nim nowe potrzeby, kształtując poglądy i styl życia. Ten aspekt szczególnie podnosiła Zofia Daszyńska-Golińska, ukazując działalność oświatowo-kulturalną domów ludowych powstających za granicą a także polskich. Aktywność instytucji kulturalnych wyraża się, jej zdaniem, w ich funkcjach społeczno-wychowawczych i kulturotwórczych (Daszyńska-Golińska 1913a). W tym kontekście Z. Daszyńska-Golińska w artykule „Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki” podejmuje także zagadnienia alkoholizmu. Do celów pracy oświatowej włączyła zadania zapobiegania wszelkim uzależnieniom, które obniżają wartość człowieka. „Przy niezbędnym zaś podziale pracy –pisała- uznać trzeba za oświatowe takie organizacje, które za cel swój postawiły zwalczanie nałogów, przeciwstawiających się fizycznemu i moralnemu zdrowiu rasy. Do takich należy zorganizowana walka z alkoholizmem (...)” (Daszyńska-Golińska 1913b, s. 421). Zdaniem Z. Daszyńskiej-Golińskiej problemy alkoholizmu należy rozpatrywać na tle szerszym – społecznym, kulturowym i narodowym. Upowszechnianie oświaty ma być równoczesne z działalnością ruchów abstynenckich i wstrzemięźliwości, powiązane z wychowaniem moralnym, estetycznym i narodowym. Dopiero takie zespolone działania antyalkoholowe mogą przyczynić się do pozytywnych rezultatów. „Walkę stawiać przeto należy na szerszym tle ogólnospołecznego dobra i odwoływać się do odpowiedzialności wobec zadań pokolenia obecnego i dobra pokoleń przyszłych.- pisała- Antyalkoholizm nie jest bowiem prywatną sprawą jednostki, ale doniosłą, pierwszorzędną kwestią społeczną, która na tle stosunków

*naszych i walki o byt narodowy pierwszorzędny nabiera znaczenia*” (Daszyńska-Golińska 1913b, s. 441).

Ostatnia - VI - część dotyczy kształcenia estetycznego. Szczególnie wyeksponowano w niej funkcję kreatywną pracy oświatowej, co łączy wszystkie rozprawy i artykuły podręcznika, o czym już pisałam. Uzyskanie wysokich rezultatów pracy oświatowej, jak pisał Tadeusz Szydłowski ukazując działalność oświatową muzeów, stanie się realne dopiero jeśli nie będzie się ona ograniczała jedynie do popularyzacji, krzewienia osiągnięć naukowych, leczy kiedy „(...) zwrócimy usiłowania w tym kierunku, by ogół nie zadawał się biernym asymilowaniem podawanych wiadomości, lecz uczuł w sobie pragnienie do samodzielnych w kierunku ich zdobywania wysiłków, do prób obserwowania i wyciągania wniosków z osobistych doświadczeń (...)” (Szydłowski 1913, s. 445). Szydłowski bardzo krytycznie odniósł się do ówczesnej oświaty, która jego zdaniem, kształtowała u słuchaczy głównie postawy bierne, pasywne, nie rozbudzała potrzeb i radości obcowania z wiedzą, nie tylko jej posiadania, ale stałego doświadczania. Ukształtowanie twórczej, kreatywnej postawy wobec oświaty, wiedzy, zmieni funkcję wykształcenia, które przestanie być martwym „(...) lecz skarbem zawsze żywym, odradzającym się i potęgującym” (Szydłowski 1913, s. 445).

Analogiczne poglądy co do roli i funkcji oświaty wyrazili pozostali autorzy podręcznika. Zygmunt Gargas dostrzegł, iż głównym mankamentem polskiej oświaty dorosłych jest zbyt wyeksponowanie upowszechnienia wiedzy. Natomiast podnoszenie kultury ogółu, jego zdaniem, nie polega jedynie na wiadomościach i nawet nie głównie na wiadomościach, ale przede wszystkim na wprowadzaniu bodźców aktywizujących działanie poprzez pobudzenie uczuć i wyobraźni (Gargas 1913). Te elementy życia duchowego wymagają jednak innych form i środków oddziaływania niż podawanie wiadomości, np. poprzez teatr, które oddziałują przede wszystkim na uczucia. Zofia Kruszevska, w tekście „Popularyzacja muzyki”, dotyczącym głównie wskazówek metodycznych w tym względzie, dostrzega także znaczenie rozbudzania i kształtowania uczuć odbiorców, które rozbudzają potrzeby oświatowe i mogą stanowić inspirację do podjęcia nauki (Kruszevska 1913).

Nieodzownym ogniwem oświaty dorosłych, zdaniem autorów podręcznika, musi być zatem wychowanie kulturalne, estetyczne, poprzez teatr, chór, kapelę, muzeum, wycieczki, podróże etc. mogące oddziaływać na emocje, zainteresowania, pobudzać potrzeby wielorakie i inspirować. Celowe wyzwalanie uczuć, emocji „*chwytających za serce*” (Kruszevska 1913) uznali jako czynnik niezwykle sprzyjający pracy oświatowej, by człowiek posiadał „(...) żywą radość z ciągłego z nią (wiedzą-przyp. mój) *obcowania*” (Szydłowski 1913, s. 445).

Omówione pokrótce teksty zamieszczone w podręczniku są próbą interpretacji zawartych w nich myśli, nie tylko poprzez ich rekonstrukcję - zrozumienia

znaczeń nadawanych edukacji dorosłych przez poszczególnych autorów, ale też – konstruowania znaczeń zrozumiałych w dzisiejszym kontekście społeczno-kulturowym. Zgodnie z interpretatywnym paradygmatem, zrozumienie polega bowiem na odkrywaniu sensów ludzkich wytworów, w tym także tekstów naukowych, jako „odtwórcze przeżywanie”. Doświadczenie owego przeżywania jest podstawą zrozumienia, a tym samym poznania. Mam nadzieję, iż zawarte w artykule analizy, będące autorską próbą interpretacji treści zawartych w podręczniku, pozwolą współczesnym andragogom doświadczać radości przeżywania odtwórczego i poznania (Kuderowicz 1987; Markowska 2007; Urbaniak-Zajac 2013). Wydobyte z niepamięci zbiorowej teksty, usytuowane w kontekście dorobku naukowego andragogiki początku XXI wieku mają swoje „drugie życie”, mogą stanowić źródło myślenia o edukacji człowieka dorosłego.

### Refleksje na zakończenie

Podjęte w artykule rozważania nie ukazują recepcji podręcznika, zarówno w środowisku działaczy oświatowych i pionierów andragogiki w okresie ukazania się podręcznika, a także w okresie Drugiej Rzeczypospolitej i po drugiej wojnie światowej. To zadanie wymaga odrębnego opracowania.

Z moich dotychczasowych studiów nad kształtowaniem się andragogiki wynika, iż podręcznik wprawdzie nie był przedmiotem odrębnych analiz, stanowił jednak istotne źródło ujmowania różnych kwestii andragogicznych. Odnajduję te tropy zarówno w twórczości andragogicznej H. Radlińskiej, twórczyni polskiej andragogiki, jak też w dziełach innych autorów, m.in.: Kazimierza Korniłowicza, Andrzeja Niesiołowskiego, Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej, Mariana Bronisława Godeckiego, Antoniego Konewki, wśród organizatorów ruchu teatrów ludowych, świetlic, uniwersytetów ludowych. Warto też zauważyć, iż podręcznik ukazał się w niezbyt korzystnym czasie dla jego szerszego upowszechnienia. Przede wszystkim to czas niewoli (o czym pisałam) i wynikające z niej ograniczenia, a wkrótce pierwsza wojna światowa, która niweczy działania i usuwa w zapomnienie wiele osiągnięć. W wolnej Polsce przed edukacją dorosłych i andragogiką stają nowe wyzwania. Te przesłanki stanowiły uzasadnienie, aby ukazać „Pracę oświatową...” nie w perspektywie oceny znaczenia i wpływu na dalszy rozwój myśli andragogicznej, chociaż czasami było to nieuniknione, ale jako źródło, do którego warto powrócić, co podkreślałam w tytule artykułu.

Poprzez użycie metafory źródła chciałam dobitnie podkreślić, iż tak jak miejsce wypływu wody na powierzchnię ziemi jest źródłem rzek, podłożem i początkiem życia wielu organizmów, tak też omawiany podręcznik jest takim źródłem dla andragogiki. Źródło jest synonimem dynamiki, zmienności, tworzenia, rodzenia się nowego. „Praca oświatowa...” jest nadal takim właśnie źródłem niewyschniętym,

dostarcza inspiracji i stanowi wyzwanie dla myśli andragogicznej. Nie tylko dlatego, iż jest początkiem kształtowania się andragogiki, z którego rozwinęły się liczne kierunki, tendencje, dziedziny, charakteryzujące się licznymi meandrami, nie dlatego także, że znalazły się w tym podręczniku rozprawy ważne, istotne dla myśli andragogicznej, kreślące zadania, dziedziny zainteresowań, dostarczające wiedzy o metodach i formach pracy edukacyjnej z dorosłymi, ale przede wszystkim dlatego, że jest przykładem odwagi wnoszenia do refleksji naukowej zagadnienia nowe, które dotąd nie były przedmiotem analiz. Tak jak bijące źródło, pierwszy podręcznik może nadal inspirować dyskurs i kreować narrację andragogiczną. Bogactwo podjętych problemów, analizy wielu zjawisk oświaty dorosłych początku XX wieku, wykorzystanie różnych strategii argumentacyjnych, nadawanie znaczeń dla aktywności edukacyjnych dorosłych, stanowią interesujące tropy. Tropy, które dziś poprzez praktyki recepcyjne mogą być wykorzystane do andragogicznych interpretacji doświadczeń edukacyjnych dorosłych, mogą być impulsem tworzenia kultury pamięci zbiorowej. W dyskursie pamięci polskiej myśli andragogicznej powrót do źródła jakim jest omawiany podręcznik stanowi ważny punkt dla kształtowania się jej tożsamości. Jak powiedział Leonardo da Vinci „*Ten, kto ma dostęp do źródła, nie czerpie z kałuży*” (wikicytaty).

#### BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- Daszyńska-Golińska Z. (1913a), *Domy ludowe*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Daszyńska-Golińska Z. (1913b), *Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki*. W: *Praca oświatowa...*
- Dziubińska J. (1913), *Kursy dla młodzieży rolniczej*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Gargas Z. (1913), *Teatr włościański*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Gergen K.J. (2009), *Nasycone Ja. Dylematy tożsamości w życiu współczesnym*, Warszawa 2009.
- Hulewicz J. (1934), *Udział Galicji w walce o szkołę polską*, [w:] B. Nawroczyński (red.): *Nasza walka o szkołę polską 1901-1917. Opracowania, wspomnienia, dokumenty. T.II*. Warszawa 1934, s. 505.
- Hulewicz J. (1964), *Wstęp. Helena Radlińska – historyk oświaty*, [w] H. Radlińska: *Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. Wyb. i oprac. W. Wyrobkowska-Pawłowska. Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Jamrożek W. (1997), *Oświata pozaszkolna w koncepcjach i działalności Towarzystwa Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza*, [w:] Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A.(red.), *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*. Toruń.
- Jamrożek W. (2003), *Kobiety polskie w ruchu oświatowym w Galicji na przełomie XIX i XX wieku*, [w:] Jamrożek W., D. Żołędź-Strzelczyk D. (red.), *Działalność kobiet polskich na polu oświaty i nauki*. Poznań.

- Jamrożek W. (2009), *Aktywność edukacyjna galicyjskiego Towarzystwa Uniwersytetu udo-  
wego im. Adama Mickiewicza*, [w:] Sapia-Drewniak E. (red.), *Towarzystwa społeczne  
i ich działalność oświatowa. Konteksty historyczne i teraźniejszość*. Dąbrowa Górnicza.
- Kajzar H. (2007), *Manifest teatru meta-codziennego*, [w:] Dudzik W. (red.), *Świadomość  
teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*. Warszawa.
- Kruszewska Z. (1913), *Popularyzacja muzyki*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Krzywicki L. (1913), *Drogi oświaty*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Krzywicki L. (1959), *Wspomnienia. T.3*. Warszawa.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*.  
Lublin 2010.
- Kuderowicz Z. (1987), *Dilthey*, Warszawa.
- Markowska M. (2007), *Interpretacja jako rozumienie w ujęciu Wilhelma Diltheya*, „Czaso-  
pismo Filozoficzne” nr 2.
- Orsza H. (1913a), *Nasze biblioteki powszechne*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Orsza H. (1913b), *Początki pracy oświatowej*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Orsza H. (1913c), *Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego*, [w:] *Praca  
oświatowa...*
- Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Podręcznik opracowany staraniem Uni-  
wersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza (1913)*. Przez T. Bobrowskiego, Z. Daszyńską-  
-Golińską, J. Dziubińską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego,  
M. Orsetti, H. Orszę, St. Posnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Weychert-  
-Szymanowską. Kraków. Nakładem Michała Arcta w Warszawie.
- Radlińska H. (1964), *Pisma pedagogiczne. T.III: Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*.  
Wyb. i oprac. W. Wyrobkowa-Pawłowska. Wrocław-Warszawa-Kraków.
- Ricoeur P. (1992), *Cierpienie nie jest bólem*, [w:] *Filozofia osoby*, Kraków.
- Stopińska-Pająk A. (2010), *Biograficzne konteksty pierwszego polskiego podręcznika andra-  
gogiki „Edukacja Dorosłych” nr 2 (63)*.
- Szydłowski T. (1913), *Muzeum jako czynnik oświatowy*, [w:] *Praca oświatowa...*
- Taylor Ch. (2002), *Etyka autentyczności*, Kraków.
- Urbaniak-Zajac D. Kos E. (red.) 2013, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyj-  
ny i obiektywna hermeneutyka*. Warszawa.
- Weychert-Szymanowska W. (1913), *Nauczanie dorosłych*, [w:] *Praca oświatowa...*



**Władysława Szulakiewicz**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

## **Andragogiki portret zbiorowy w kontekście dyskusji o sensie badań biograficznych<sup>1</sup>**

### **Uwagi wstępne**

W swych rozważaniach chcę mówić o wykorzystaniu badań biograficznych dla tworzenia biografii zbiorowych dyscyplin, czy subdyscyplin wiedzy<sup>2</sup>. Odpowiadając na pytanie, czy jest sens tworzenia biografii zbiorowej danej dyscypliny, czy subdyscypliny?, w naszym wypadku andragogiki, odwołajmy się do dotychczasowych doświadczeń przedstawicieli innych nauk.

Znamienny wymiar mają dzisiaj słowa na temat tworzenia biografii zbiorowej wypowiedziane przez Władysława Konopczyńskiego, który w latach dwudziestych ubiegłego stulecia nawoływał do stworzenia „biografii narodowej” (Konopczyński, 1922, s. 161-169). W artykule pt. O polską biografię narodową napisał: „Jesteśmy podobno narodem indywidualistów. Dawna Rzeczpospolita stała pono nie rządem, lecz ludźmi. Zdawałoby się, że w takim razie powinniśmy znać swych przodków i społeczników, pamiętać ich, rozumieć, czuć żywo i trwale. Takie świętych narodowych – i nie tylko świętych – obcowanie pogłębia nurt tradycji, wzmacnia wiekuiącą tężyznę narodu, nie mówiąc już o tym, że wzbogaca praktyczne doświadczenie obywatela” (tamże, s. 161). Kilka lat później Stanisław Kot

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Rocznik Andragogiczny* 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 255-266 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.015>]

<sup>2</sup> Przygotowując niniejszy tekst korzystam z niektórych ustaleń zawartych w moich artykułach m.in.: *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2004, s. 5-14; tejże, *Biografistyka w polskiej historiografii edukacyjnej*, [w:] *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki*, red. W. Jamrożek, K. Kabacińska, K. Ratajczak, W. Szulakiewicz, Poznań 2007, s. 9-33.



także uzasadniał konieczność opracowywania „biografii polskiej”, dodajmy, pełnej biografii polskiej, mówił: „Nie będzie nigdy pełnym poznanie naszych dziejów, jeśli nie poznamy ludzi, którzy je tworzyli i swoją działalnością wypełniali” (Kot, 1929, s. 166). Dyskusje te doprowadziły w konsekwencji do powstania Polskiego Słownika Biograficznego.

Podobnie jak w Polsce, dyskusje o ważności pisania biografii toczyły się i toczą w innych krajach. Dla poparcia sensu badań biograficznych warto przytoczyć słowa, które wypowiedział Herbert Luthy, pisząc: „...musimy pamiętać ze ponad zdarzenia, cyframi i wykresami są ludzie, którzy działają lub ulegają działaniu innych, bez których nie byłoby postępu historii” (cyt za: Zajewski, 2000, s. 14).

Śledząc rozwój biografistyki można dostrzec okresy jej rozkwitu i ewolucję jako gatunku pisarstwa naukowego. Trzeba podkreślić, że biografistyka ma swoich zwolenników i przeciwników. Przykładowo, Tadeusz Łepkowski odpowiadając na pytanie kim jest historyk? i dzieląc historyków na różne kategorie, nazywa biografistów dziejopisami z drugiej kategorii, stawia obok literatów, popularyzatorów historii<sup>3</sup>. Natomiast włoski historyk, dziennikarz i dyplomata Sergio Romano określa biografów mianem bazgraczy szkiców lub portrecistów dworskich (szerzej na ten temat: Zajewski, 2000, s. 10-12). Współcześnie toczy się dyskusje o profesjonalnej i nieprofesjonalnej biografii, która dotyczy przede wszystkim tego, jak można się uczyć z biografii i jak je pisać (na ten temat patrz: Kafar, 2011). Analizując dyskusje o biografistyce można stwierdzić, że głos rozsądku powiewa tam, gdzie spory kończą się wnioskiem, iż biografia nie jest złym gatunkiem pisarskim, są tylko źli autorzy biografii.

## Klasyfikacje biografii

### - ich różnorodność i powiązania z dyscyplinami naukowymi

Biografię jako formę pisarską wykorzystują przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, żeby wymienić psychologię, filozofię, historię literatury, socjologię, historię wychowania. W dorobku piśmienniczym z zakresu metodologii biografistyki, mamy publikacje ukazujące specyfikę prac biograficznych związanych z poszczególnymi naukami (przykładowe opracowania na ten temat: Jadczyk, 1995, s. 85-90; Jasińska, 1971; Włodarek, Ziółkowski, 1990; Pawelec, 2000 s. 125-135; Pieter, 1946; Symotiuk, 1977; tenże, 1992, s. 105-118; Rzepa, Leoński, 1993; Zalejko, 1988, s. 7-18). Dlatego też w literaturze zostały wyróżnione i wpisane do powszechnego użytku różne terminy takie m.in. jak: biografia ogólna, biografia

<sup>3</sup> Szerzej na ten temat: T. Łepkowski, *Człowiek i historia*, Warszawa 1977 s. 67-71. Autor podaje wiele definicji, np. historyk zawodowy i historyk amator, historyk rzeczoznawca, historyk i zajmujący się historią. W konsekwencji stwierdza, że pojęcie to jest nieostre, dlatego żadna z przedłożonych przez niego klasyfikacji nie jest zadowalająca.



naukowa, biografia popularnonaukowa, biografia historyczna, biografia humanistyczna, biografia pedagogiczna, biografia filozoficzna, biografia edukacyjna, biografia literacka, biografia zbeletryzowana, biografia upowieściowiona, opowieść biograficzna, biografia polityczna i in. Zatem już samo nazewnictwo wskazuje powinowactwo biografii z określoną dyscypliną. W rozważaniach metodologicznych na temat biografii mocno akcentowany jest związek jej z psychologią, zarówno przez psychologów, jak i historyków (Pawelec, 2004; tenże, 2002; Rzepa, 1993, s. 33-42; tejże, 2005; McKinley Runyan, 1992). Autorzy prac o charakterze biograficznym posługują się także pojęciem portret i wyróżniają: portret psychologiczny, socjologiczny, teologiczny, muzyczny. Rozważania na ten temat odnajdujemy w szczególności w publikacjach przedstawicieli psychologii i filozofii. Ważne w tym kontekście stają się poglądy Teresy Rzepey o tworzeniu portretów, zwłaszcza portretów indywidualnych, głównie z obszaru psychologii i filozofii<sup>4</sup>. Interesujących przesłanek o tworzeniu portretów z perspektywy filozoficznej dostarczają z kolei publikacje Andrzeja Nowickiego (m.in.: Nowicki, 1978; tenże, 1992).

Trzeba podkreślić, że w literaturze oprócz wymienionych klasyfikacji spotyka się różnorodne podziały biografii nawet w obrębie jednej dyscypliny. Oddajmy głos historykom. Przykładowo, Tadeusz Łepkowski wyróżnił biografię całkowitą, wycinkową i cząstkową. Inne rodzaje biografii to biografia–legenda, biografia mit, biografia pozagrobna, czyli takie, które ukazują istnienie bohatera w świadomości pokoleń. Ten sam autor wymienia biografię pretekstowe i zbiorowe, integralne, grup, generacji (Łepkowski, 1975, s. 102 i n.; tenże, 1964, s. 712 i n.) Z kolei Władysław Zajewski mówi o biografii historycznej, literacko–estetycznej (Zajewski, 2000, s. 7). Powodem wyróżnienia tego ostatniego gatunku jest troska o formę narracji i czytelnika. Natomiast Jerzy Jedlicki omawiając relację bohater–autor dodaje do powyższych typów biografii „biografię towarzyszącą” (Jedlicki, 1964, s. 721). Innego rozróżnienia modelu biografistyki dokonują filozofowie. Stefan Symotiuk, analizując znaczenie biografii w badaniach historii filozofii, wymienia dwa modele biografistyki: konstrukcyjną i fenograficzną<sup>5</sup>. Ryszard Jadczyk, odnosząc się także do biografistyki w filozofii, czyli biografii filozoficznej dodaje, że obydwa modele należy łączyć (Jadczyk, 1995, s. 89).

Podkreślić należy, że biografistyka cieszy się dużym zainteresowaniem w badaniach historii wychowania (Michalski, 2004, s. 171-181; Podgórska, 1993 s. 227–234; Szulakiewicz, 2003, s. 291–320). Znaczący metodologicznych aspektów biografistyki,

<sup>4</sup> Głównie w publikacji tej autorki pt. *O studium przypadku i portrecie psychologicznym*, Szczecin 2005 oraz wielu innych jej pracach dotyczących historii psychologii pisanej w perspektywie biograficznej.

<sup>5</sup> S. Symotiuk, *Biografia jako źródło i przedmiot wiedzy*, [w:] *Biografia jako źródło i przedmiot wiedzy. Zagadnienia historiozoficzne...*, s. 211 i n. Model konstrukcyjny zakłada skupianie się badacza głównie na życiu jednostki i jego opisie. Model fenograficzny polega na wykrywaniu związków, w jakie wchodził bohater biografii, jego obecności w pamięci i wytworach innych osób, miejscu i roli badanej postaci w dziejach nauki i kultury.

Czesław Majorek, wymienia trzy jej rodzaje: biografia historyczna, pedagogiczna (lub biografia historyczno-pedagogiczna) i edukacyjna (Majorek, 1997, s. 11–24; tenże, 1996, s. 178–187). Każda z wymienionych rodzajów biografii spełnia inne cele. Ważne w refleksji C. Majoraka na ten temat jest wskazanie na związki biografii z różnymi dyscyplinami wiedzy, nie tylko z historią. Bowiem autor biografii, w opinii C. Majoraka, powinien być świadom z jakimi innymi naukami wiąże się opracowywana przez niego biografia, czy jest częścią antropologii pedagogicznej, czy wiąże się z pedagogiką, psychologią, socjologią lub z filozofią? Ukazując istotę związków z wymienionymi dyscyplinami stwierdza, że biografia wykazuje powinowactwo z filozofią wtedy, gdy badacz rozważa światopogląd i system wartości opisywanej postaci. Z psychologią wiąże się wtedy, gdy zgłębia osobowość, zdolności, zainteresowania, potrzeby i motywy postępowania. Z socjologią zaś wówczas, gdy wnika, w środowisko społeczne i analizuje jego wpływ na jednostkę. Z etnologią i kulturoznawstwem, gdy odtwarza tło procesów przyswajania przezeń wzorów kultury.

A kiedy biografia łączy się z andragogiką? Odwołując się do definicji andragogiki możemy stwierdzić, że wówczas, gdy będzie odtwarzać zagadnienia kształcenia i samokształcenia dorosłych, gdy przedstawione będą dzięki tej formie pisarskiej cele, środki i formy organizacyjne oświaty dorosłych, gdy wreszcie biografia będzie mówić o istocie i wartości kształcenia ustawicznego.

### **Portrety zbiorowe pedagogów na tle biografii zbiorowych innych dyscyplin – przykłady publikacji**

W naukach o wychowaniu, jak wynika z przeglądu piśmiennictwa, popularnością cieszą się głównie biografie indywidualne, mniej natomiast biografie zbiorowe, grupowe, czy pokolenia (o dorobku historiografii w zakresie biografistyki edukacyjnej patrz: Szulakiewicz, 2004, s. 5-14; tejże, 2007, s. 9-33). Występujące opracowania biograficzne w postaci prac zwartych zazwyczaj mają charakter wycinkowy. Też, iż są to biografie zbiorowe cząstkowe można udowodnić na przykładzie najbardziej znanej publikacji w środowisku pedagogów, mam na myśli książkę Wincentego Okonia pt. Wizerunki sławnych pedagogów polskich (Okoń, 1993). Pozwala ona czytelnikowi wyrobić sobie ogólną opinię o wybitnych indywidualnościach świata pedagogicznego. W tym nurcie pozostają publikacje C. i M. Kupisiewicz, pt. Poczci wybitnych nauczycieli (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2006), Andrzeja Nowickiego, pt. Nauczyciele (Nowicki, Lublin 1981). Podobny charakter, mają takie publikacje zbiorowe jak: Zapomniani pedagogzy lat międzywojennych (Kozmian, 1997), praca, która ukazuje kilku pedagogów i ich idee, także Biografie pedagogiczne (Majorek, Potoczny, 1997), będące swoistym portretem galicyjskiej pedagogii, czy Ocalić od niepamięci (Szablicka-Żak, 2002), zbiór po-

święcony kilku pedagogom środowiska akademickiego Uniwersytetu Wrocławskiego. Tu zaliczyć także trzeba najnowszą publikację z dziejów andragogiki pt. *Seniorki polskiej andragogiki* (Frąckowiak, 2011).

Znaczący dorobek, jeśli chodzi o biografie zbiorowe, w kontekście prezentacji rozwoju polskiej historii wychowania przez pryzmat kilkunastu biografii, zaprezentował Jan Hellwig w pracy pt. *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy* (Hellwig, 2001, s. 115–250). Historia i historycy wychowania przedstawieni zostali w pracy pt. *Historycy wychowania II Rzeczypospolitej* pod redakcją W. Szulakiewicza (Szulakiewicz, 2000; tejże, 2004, s. 137–148) oraz w publikacji A. Meissnera pt. *Historia i historycy wychowania na ziemiach polskich* (Meissner, 2010).

Jako przykład portretów zbiorowych uczonych, można przywołać prace dotyczące środowiska naukowego uczelni wyższych m.in. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (m.in. Karolewicz, 1989; Karolewicz, 2001) i Uniwersytetu Jagiellońskiego (Zemanek, 2000; Szczepaniec–Cięciak, 2000; Pawłowski, 2000; Miklaszewska, Mizera, 2000; Michalik, Walecki, 2000; Dybiec, 2000; Szafirski, 2000; Staliński, 2000; Piech, 2000; J. Stelmach, Uruszczak, 2000). Do grupy prac ukazujące środowisko naukowe UJ należy zaliczyć książkę R. Terleckiego pt. *Profesorowie UJ w aktach UB i SB, dodać przy tym należy, że praca oparta została na „specyficznym” materiale źródłowym* (Terlecki, 2002). Przykładem portretu zbiorowego jest także publikacja pt. *Poloniści Uniwersytetu Jagiellońskiego* (Markiewicz, 1998). W znacznej części formę biografii zbiorowej przyjmuje także wydawnictwo ukazujące dzieje Uniwersytetu Wileńskiego (Piechnik SJ, Puchowski, 1996). Do tej grupy prac kwalifikują się publikacje zbiorowe takie jak: *Złota Księga historiografii lwowskiej XIX i XX wieku* (Taternicki, Zaszkliniak, 2007) i *Wielcy humanistyki polskie* (Górski, 1991,) oraz publikacja Ryszarda Jadcza pt. *Mistrz i jego uczniowie* (Jadcza, 1997).

Odmiennej rodzaj biografii zbiorowych, stanowią opracowania typowo słownikowe i encyklopedyczne.

Swoje biografie zbiorowe w tej formie pisarskiej mają przedstawiciele kilku dyscyplin naukowych. Tytułem przykładu wymienimy kilka. *Etyka w Polsce. Słownik pisarzy* (Jedynak, 1986), *Filozofia w Polsce. Słownik pisarzy* (Filozofia w Polsce. Słownik pisarzy, 1971), *Słownik filozofów polskich* (Andrzejewski, Kozłowski, 1999), *Wizerunki filozofów i humanistów polskich* (Szmyd, 2000), *Historia wychowania. Słownik biograficzny* (Gąsiorowski, 2002), *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania* (Meissner, Szulakiewicz, 2007), *Słownik historyków polskich* (Słownik historyków polskich, 1994), *Słownik historyków łódzkich* (Kita, Stobiecki, 2000), *Słownik pedagogów polskich* (Bobrowska–Nowak, Drynda, 1998), *Słownik psychologów polskich* (Kosnarewicz, Rzepa, Stachowski, 1992), *Słownik biograficzny socjologii polskiej* (Winclawski, 2001–2011) i in. Wśród wszystkich rodzajów słowników wskazać warto *Słownik twórców idei* zawierają-

cy biografie wybitnych myślicieli, którzy jak zostało napisane we wstępie „tworzyli i rozwijali idee najbardziej odkrywcze i znaczące” (Olszewski, 2001, s. 5).

Na rynku wydawniczym pojawiło się wiele wydawnictw słownikowych nauczycieli, jak przykład podajmy: Słownik biograficzny nauczycieli w Małopolsce w latach II wojny światowej (Chrobaczyński, 1995), Słownik Biograficzny nauczycieli Śląska Opolskiego (1995), Słownik biograficzny: nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833-1862 (Massalski, 2007), Słownik biograficzny nauczycieli Wielkopolski Wschodniej (Gołdyn, 2012) i inne. Wśród tej grupy publikacji warto zwrócić uwagę na opracowanie pt. Nauczyciele małopolscy: portret zbiorowy 1939-1945 (Chrobaczyński, Kruczek, 2004). Trzeba podkreślić, że w słownikach tych odnajdujemy także przedstawicieli zajmujących się edukacją dorosłych.

Analizując dorobek biografistyki należy stwierdzić, że większość prac nosi znamiona biografii konstrukcyjnych, niewiele jest biografii fenograficznych. W niewielu publikacjach ukazany jest wpływ np. na rozwój danej dyscypliny środowiska naukowego, powstawanie i ewolucja idei itp., czy kontynuacja dzieła opisywanego bohatera. Przygotowanie biografii zbiorowej nie jest łatwe, niewątpliwie ten rodzaj biografii wymaga od autorów dużej dojrzałości intelektualnej i doświadczenia, a także niekiedy interdyscyplinarnego podejścia badawczego. Dlatego właśnie, w moim przekonaniu, w tym tkwi sens pisania biografii zbiorowych związanych z subdyscyplinami, gdyż przygotowują je specjaliści, znawcy określonej dyscypliny, czy subdyscypliny.

### **O idei portretu zbiorowego andragogiki uwag kilka**

Daleka jestem od głoszenia poglądu, który można poprzeć słowami Ralpa Emersona, głoszącego następującą tezę: „Napotykam zawsze istotne fakty historii w naszym doświadczeniu i w nim je weryfikujemy. Cała historia staje się subiektywna. Innymi słowy: nie ma właściwie historii, tylko biografia” (Emerson, 1997, s. 6). Zapewne andragogiki nie należy utożsamiać jedynie z biografią i biografistyką. Jednak analiza wydawnictw stanowiących portrety zbiorowe dyscyplin pokazuje, iż odpowiednio sprofilowane służą ukazaniu dziejów rozwoju danej dyscypliny naukowej. A odwołując się do wymienionych wcześniej typologii biografii autorzy posługują się zazwyczaj biografią określaną jako pretekstowa. Czysta klasyczna biografistyka bowiem, jak twierdzą znawcy problemu, „poluje na herosów w mundurach i mężów stanu” (Łepkowski, 1975). W przywołanych w artykule wydawnictwach znajdujemy odpowiedź na pytanie, w jakim zakresie odpowiadają one na zapotrzebowania przedstawicieli danych dyscyplin wiedzy. Bo nie można przecież odmówić pracom biograficznym znaczących walorów poznawczych i aplikacyjnych, a wszystkie przedstawione wyżej uogólnienia od-

noszą się także do tworzenia portretu zbiorowego andragogiki polskiej. Trzeba bowiem przyznać, że jest w tworzeniu portretu zbiorowego coś, co możemy określić mianem pedagogiki pamięci. Wykorzystajmy zatem motto, zapisane w książce pt. *Pedagogika pamięci* brzmiące: „W trosce o nas samych, z myślą o innych” (Demetrio, 2009). Bo też nawet ci, którzy twórców biografii oceniają niżej aniżeli autorów innych prac, (jak wspomniany T. Łepkowski) wymienia trzy przyczyny uzasadniające sens uprawiania biografistyki: pierwsza to rozrywka, druga dydaktyka, trzecia nauka (Łepkowski, 1975, s. 108-109). A mówiąc o portrecie zbiorowym andragogiki wzorem innych dyscyplin, czy subdyscyplin na liście osób, które powinny znaleźć się w biografii zbiorowej powinni być: pionierzy andragogiki, twórcy programów edukacji dorosłych i idei edukacji dorosłych, autorzy podręczników andragogiki i innych wydawnictw służących i wykorzystywanych w kształceniu dorosłych, twórcy instytucji edukacyjnych i innych form organizacyjnych kształcenia dorosłych, wreszcie osoby zajmujące się edukacją dorosłych na poziomie uniwersyteckim, osoby zasłużone dla instytucjonalizacji andragogiki, twórcy i redaktorzy czasopism andragogicznych i zapewne twórcy szkół naukowych, słowem, przedstawiciele andragogiki akademickiej. W planowanym słowniku nie powinno zabraknąć autorów literatury pamiętnikarskiej, w której odnajdujemy ważne idee andragogiki. Uzasadniając słuszność idei słownika biograficznego andragogiki, można odwołać się do opinii S. Kota, który uzasadniał konieczność tworzenia biografii zbiorowej mówiąc, że słownik biograficzny (w naszym przypadku słownik biograficzny andragogiki) powinien „...być sposobnością, do wydobywania tych, o których dotąd zapomniano, do uwypuklenia tych, którzy niesłusznie pozostają w cieniu” (Kot, 1929, s. 166).

Na koniec rozważań, mówiąc o przydatności takiej publikacji można odwołać się do osądu Emanuela Rostworowskiego, długoletniego redaktora Polskiego Słownika Biograficznego<sup>6</sup>. W jego opinii, słowniki biograficzne można wykorzystywać w badaniach i nauce na dwa sposoby. Po pierwsze, traktując je jako ... zbiór informacji, pozwalających sprawdzić i poszerzyć wiedzę użytkownika o interesującej go danej postaci...; po drugie, jako „... zbiór informacji o charakterze masowym i nadających się do socjologiczno-kwantytawnego opracowania” (Rostworowski, 1973, s. 356). Zaś wszystkim autorom prac biograficznych należy życzyć, aby przygotowując publikacje w tej formie kierowali się zasadą Johna E. Actona, brytyjskiego historyka, który twierdził: „historyk przy pisaniu biografii musi być równie dokładny i sprawiedliwy jak spowiednik w konfesjonale, który wszystko rozumie i dlatego ostrożny jest w promowaniu świętych” (cyt. za: Zajewski, 2000, s. 18)

<sup>6</sup> Emanuel Mateusz Rostworowski (1923-1989), historyk Polski i dziejów powszechnych XVIII wieku. Był redaktorem naczelnym PSB od 1964 roku do końca życia, przygotował 22 tomy PSB.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Andrzejewski B., Kozłowski R. (red.) (1999), Słownik filozofów polskich, Poznań.
- Bobrowska–Nowak W., Drynda D. (red.) (1998), Słownik pedagogów polskich, Katowice.
- Chrobaczyński J. (red.) (1995), Słownik biograficzny nauczycieli w Małopolsce w latach II wojny światowej (1939-1945). Ofiary wojny, *żołnierze działacze konspiracyjni nauczyciele w jawnym i tajnym szkolnictwie*, Kraków.
- Chrobaczyński J., Kruczek W. (red.) (2004), *Nauczyciele małopolscy: portret zbiorowy 1939-1945*, Kraków.
- Demetrio D. (2009), *Pedagogika pamięci*, Łódź.
- Dybiec J. (red.) (2000) *Złota Księga Wydziału Historycznego*, Kraków.
- Emerson R. (1997), *Myśli*, Lublin.
- Filozofia w Polsce. Słownik pisarzy (1971), Warszawa.
- Frąckowiak A. (red.) (2011), *Seniorzy polskiej andragogiki*, Radom.
- Gąsiorowski A. (red.) (2002), *Historia wychowania. Słownik biograficzny*, wyd. II, Olsztyn.
- Słownik historyków polskich (1994), Warszawa.
- Gołdyn P. (red.) (2012), *Słownik biograficzny nauczycieli Wielkopolski Wschodniej*, Konin.
- Górski J. (red.) (1991), *Wielcy humanistyki polskiej*, Wrocław.
- Hellwig J. (2001), *Dzieje historii wychowania w Polsce i jej twórcy*, Poznań.
- Jadcak R. (1995), *Biografistyka i jej miejsce w historii filozofii*, „Ruch Filozoficzny”, T. LII, nr 1.
- Jadcak T. (1997), *Mistrz i jego uczniowie*, Warszawa.
- Jasińska M. (1971), *Zagadnienia biografii literackiej. Geneza i podstawowe kierunki dwudziestowiecznej beletrystyki biograficznej*, Warszawa.
- Jedlicki J. (1964), *Autorzy i bohaterowie*, „Kwartalnik Historyczny”, z. 3.
- Jedynak S. (1986), *Etyka w Polsce. Słownik pisarzy*, Wrocław.
- Kafar M. (red.) (2011), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Łódź.
- Karolewicz G. (red.) (1989), *Katolicki Uniwersytet Lubelski w latach 1925–1939 we wspomnieniach swoich pracowników i studentów*, Lublin.
- Karolewicz G. (2001), *Mistrzowie we wspomnieniach swoich uczniów. Kartka z dziejów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin.
- Kita J., Stobiecki R. (2000), *Słownik biograficzny historyków łódzkich*, Łódź.
- Konopczyński W. (1922), *O polską biografię narodową*, „Przegląd Warszawski”, nr 5.
- Kosnarewicz E., Rzepa T., Stachowski R. (red.) (1992), *Słownik psychologów polskich*, Poznań.
- Kot S. (1929), *O biografię polską*, „Pamiętnik Warszawski”.
- Koźmian D. (1997), *Zapomniani pedagogicy lat międzywojennych*, Szczecin.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2006), *Poczet wybitnych nauczycieli*, Pułtusk.
- Łepkowski T. (1975), *Biografistyka: żywotność, tradycjonalizm, nowoczesność*, „Kwartalnik Historyczny” R. LXXXII.
- Łepkowski T. (1977), *Człowiek i historia*, Warszawa.



- Łepkowski T. (1964), Kilka uwag o historycznej biografistyce, „Kwartalnik Historyczny”.
- Majorek C. (1996), Biografia edukacyjna, [w:] Szlakami przeszłości i czasów współczesnych, red. K. Puchowski, J. Żerko, Gdańsk.
- Majorek C. (1997), Rola badań biograficznych w rekonstrukcji dziejów oświaty i pedagogiki w Galicji, [w:] Galicja i jej dziedzictwo, T. 9. Biografie pedagogiczne, Rzeszów.
- Majorek C., Potoczny J. (1997), Biografie pedagogiczne, seria Galicja i jej dziedzictwo T.9, Rzeszów.
- Markiewicz H. (red.) (1998), Poloniści Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Massalski A. (2007), Słownik biograficzny: nauczyciele szkół średnich rządowych męskich w Królestwie Polskim 1833-1862, Kielce.
- McKinley R. (1992), Historie życie a psychobiografia. Badania teorii i metody, tłum. J. Kasprzewski, Warszawa.
- Meissner A. (2010), Historia i historycy wychowania na ziemiach polskich w XIX wieku, Lublin.
- Meissner A., Szulakiewicz W. (red.) (2007), Słownik biograficzny polskiej historii wychowania, Toruń.
- Michalik J., Walecki W. (red.) (2000), Złota Księga Wydziału Filologicznego, Kraków.
- Michalski G. (2004), *Źródła do badań biograficznych w historii wychowania*, [w:] T. Jałmużna, I. Michalska, G. Michalski, Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych, Kraków.
- Miklaszewska J., Mizera J. (red.) (2000) Złota Księga Wydziału Filozoficznego, Kraków.
- Nowicki A. (red.) (1992), Filozofia portretu, Lublin.
- Nowicki A. (1978), Portrety filozofów, Lublin.
- Nowicki A. (1981), Nauczyciele, Lublin.
- Okoń W. (1993), Wizerunki sławnych pedagogów polskich, Warszawa.
- Olszewski H. (2001), Słownik twórców idei, Poznań.
- Pawelec T. (2004), Dzieje i nieświadomość. Założenia teoretyczne i praktyka badawcza psychohistorii, Katowice.
- Pawelec T. (oprac.) (2002), Psyche i Klio. Historia w oczach psychohistoryków, Lublin.
- Pawelec T. (2000), Psychobiografia jako biografia historyczna, [w:] Historia, poznanie i przekaz, red. B. Jakubowska, Rzeszów.
- Pawłowski M. (red.) (2000), Złota Księga Wydziału Farmaceutycznego, Kraków.
- Piech S. (red.) (2000), Złota Księga Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków.
- Piechnik SJ L., Puchowski K. (red.) (1996), Z dziejów Almae Matris Vilmensis. Księga pamiątkowa ku czci 400-lecia założenia i 75-lecia wskrzeszenia Uniwersytetu Wileńskiego, Kraków.
- Pieter J., Biografia ogólna. Wstęp do nauk o życiu ludzkim, Kraków.
- Podgórska E. (1993), Autobiografia jako źródło dla historii wychowania, w: Metodologia w badaniach naukowych historii wychowania, red. T. Jałmużna, I G. Michalscy, Łódź.
- Rostworowski E. (1973), Biografia, biogram, historia grup i pokolenia, „Kwartalnik Historyczny”.

- Rzepa T. (1993), *Metoda psychobiograficzna: nadzieja czy klęska?*, [w:] T. Rzepa, J. Leoński, *O biografii i metodzie biograficznej*, Poznań.
- Rzepa T., Leoński J. (1988), *O biografii i metodzie biograficznej*, Poznań.
- Rzepa T. (2005) *O studium przypadku i portrecie psychologicznym*, Szczecin.
- Słownik Biograficzny nauczycieli Śląska Opolskiego (1995), Opole.
- Staliński Z. (red.) (2000), *Złota Księga Akademii Rolniczej*, Kraków.
- Stelmach J., Uruszczak W. (red.) (2000), *Złota Księga Wydziału Prawa i Administracji*, Kraków.
- Symotiuł S. (1977), *Biografia jako źródło i przedmiot wiedzy*, [w:] *Biografia jako źródło i przedmiot wiedzy. Zagadnienia historiozoficzne*, Wrocław.
- Symotiuł S. (1992), *Status szkicu portretowego*, [w:] *Filozofia portretu*, red. A. Nowicki, Lublin.
- Szablicka-Żak J. (red.) (2002), *Ocalić od niepamięci*, Kraków.
- Szafirski B. (red.) (2000), *Złota Księga Wydziału Matematyki i Fizyki*, Kraków.
- Szczepaniec-Cięciak E. (red.) (2000), *Złota Księga Wydziału Chemii*, Kraków.
- Szmyd J. (red.) (2000), *Wizerunki filozofów i humanistów polskich*, Kraków.
- Szulakiewicz W. (2004), *Biografistyka i jej miejsce w historiografii edukacyjnej po II wojnie światowej*, „Biuletyn Historii Wychowania”.
- Szulakiewicz W. (2007), *Biografistyka w polskiej historiografii edukacyjnej*, [w:] *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki*, red. W. Jamrożek, K. Kabacińska, K. Ratajczak, W. Szulakiewicz, Poznań.
- Szulakiewicz W. (2003), *Dialog w historii wychowania – perspektywa biograficzna*, [w:] *Dialog w kulturze*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Toruń.
- Szulakiewicz W. (red.) (2000), *Historycy wychowania II Rzeczypospolitej*, Warszawa.
- Szulakiewicz W. (2004), *Pokolenie lwowskich historyków oświaty i wychowania*, [w:] *Historia. Społeczeństwo. Wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka, J. Schiller, Pułtusk-Warszawa.
- Taternicki M., Zaskliniak L. (red.) (2007), *Złota Księga historiografii lwowskiej XIX i XX wieku*, Rzeszów.
- Terlecki R. (2002), *Profesorowie UJ w aktach UB i SB*, Kraków.
- Winclawski W. (2001-2011), *Słownik biograficzny socjologii polskiej, t. 1-4*, Toruń.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (1990), *Metoda biograficzna w socjologii*, Warszawa-Poznań.
- Zalejko G. (1988), *Biografistyka historyczna – zarys ewolucji gatunku*, „Historyka” t. XVIII.
- Zajewski W. (2000), *Biografistyka jako gatunek twórczości historiograficznej*, „Czasy Nowożytne”, t. VIII.
- Zemanek A. (red.) (2000), *Złota Księga Wydziału Biologii i Administracji*, Kraków.



**Tadeusz Kowalewski**

Politechnika Białostocka

## **Edukacja dorosłych w koncepcji Ryszarda Wroczyńskiego<sup>1</sup>**

### **Wprowadzenie**

Ryszard Wroczyński należy do znanych pedagogów społecznych XX wieku w Polsce (obok takich postaci jak Helena Radlińska, Aleksander Kamiński i in.)<sup>2</sup>. Pod jego kierownictwem w warszawskim środowisku pedagogów społecznych powstała, stworzona przez niego, szkoła naukowa o bardzo silnej pozycji w kraju. Był też historykiem oświaty i wychowania, teoretykiem i historykiem wychowania fizycznego oraz sportu.

R. Wroczyński był uczonym i teoretykiem badań, ale również działaczem społecznym i organizatorem badań. Jego koncepcje pedagogiczne cechował wyjątkowy realizm, wręcz pragmatyzm. Były to koncepcje odległe od abstrakcyjnych i „scholastycznych” rozważań, poruszających się w obrębie ewentualnych możliwości, ale również koncepcji idealistycznych czy „romantycznych”. Ów realizm i konkretność (a przy tym prostota) rozważań nie były, jak się wydaje, przypadkowe. Skłaniały ku temu trudne warunki ówczesnego życia Profesora, zarówno naukowe jak i osobiste co należy szczególnie podkreślić.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, 2014, 1, s. 81-90.

<sup>2</sup> Dorobek autorski R. Wroczyńskiego obejmuje 15 książek, 8 tomów źródeł pedagogicznych, wiele prac redagowanych i współredagowanych oraz ponad 400 studiów, artykułów, opracowań, recenzji. Do szczytowych osiągnięć R. Wroczyńskiego należą m.in. następujące dzieła: *Pedagogika społeczna* (V wyd. 1985), *Edukacja permanentna. Problemy - perspektywy* (wyd. II 1975), *Dzieje oświaty polskiej do roku 1795* oraz *Dzieje oświaty polskiej 1795-1945* (wyd. III 1996), *Powszechno dzieje wychowania fizycznego i sportu* (wyd. II 1985).

## Warunki życia i rozwoju naukowego Profesora

Już w okresie studiów filologii polskiej oraz pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim (1928-1933) zainteresował się R. Wroczyński pozytywizmem warszawskim, akcentującym znaczenie wiedzy o faktach pozytywnych (w tym również historycznych) i na nich budujących refleksją naukową. Nie był to pozytywizm w sensie Comte'owskim, filozoficznym; pozytywizm antymetafizyczny, niekiedy antykościelny; ani też klasyczny neopoztywizm akcentujący nauki przyrodnicze jako wzorcowe dla naukowości badań wraz z podkreśleniem metod matematycznych (np. statystycznych). Było to raczej myślenie pozytywne narzucone przez realia życia narodowego i społecznego w Polsce, wymagającego pracy organicznej i „u podstaw” czy oświaty ludu. Myślenie nakierowane również na realizację celów kultury moralnej wychowania, bez której nie widział R. Wroczyński możliwości postępu cywilizacyjnego (Wujek 1999, Wroczyński 1947)<sup>3</sup>.

Zaraz po studiach, w 1933 roku, rozpoczął pracę w szkole dla dorosłych w Białymstoku oraz w Brześciu n/Bugiem, gdzie z kolei zetknął się z problemami realnego analfabetyzmu, braku uczestnictwa dorosłych w kulturze i ideami oświaty ludowej. Wojenne doświadczenia osobiste pogłębiły jeszcze bardziej „myślenie pozytywne”. Był on także okręgowym instruktorem oświaty pozaszkolnej, a od 1936 r. należał do Związku Nauczycielstwa Polskiego. Współpracował również z Instytutem Oświaty Dorosłych w Warszawie oraz ze Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Tuż przed wojną w 1938 r. uzyskał doktorat na Uniwersytecie Jagiellońskim. W czasie wojny i okupacji 1939-1944 prowadził tajną działalność nauczycielską, należał do ścisłego kierownictwa konspiracyjnej Okręgowej Komisji Oświaty i Kultury w Białymstoku, był członkiem Armii Krajowej (Bibliografia 2001).

W warunkach realnej konspiracji trzeba było zawiesić romantyczne poczyna-  
nia, które choć oczekiwane przez społeczeństwo, były bardzo ryzykowne. Działał w strukturach Departamentu Oświaty i Kultury Rządu Emigracyjnego w ramach okręgu, gdzie kierował Wydziałem Szkół Zawodowych i Oświaty Dorosłych. Przeprowadzał i dozorował egzaminy maturalne z dużym narażeniem osobistym. W 1944 roku (po wyparciu Niemców i zajęciu Białegostoku przez wojska rosyjskie<sup>4</sup>) pracował na stanowisku dyrektora Państwowego Gimnazjum i Oświaty Dorosłych w Białymstoku. Niejasna i trudna była sytuacja żołnierzy AK wychodzących „z lasu”, którym starał się pomagać R. Wroczyński z narażaniem własnego życia, gdyż trzeba było ochraniać tych żołnierzy załatwiając im tzw. „papiery,

---

<sup>3</sup> T. Wujek przypomina główne symptomy upadku kultury moralnej w ujęciu R. Wroczyńskiego: nieposzanowanie cudzej własności, nieodpowiedzialność słowa i czynu, niechęć do pracy realnej i długotrwałego wysiłku oraz alkoholizm.

<sup>4</sup> 27 lipca 1944 roku wojska sowieckie zajęły Białystok. Zmienił się tylko okupant, w miejsce hitlerowców przyszli sowieci, <http://www.info.bialystok.pl/historia/kalendarium/obiekt.php>

dokumenty”, które musiały być wiarygodne podczas zatrzymań przez sowieckich okupantów. R. Wroczyński potrafił takie dokumenty załatwiać i w ten sposób ochraniał potrzebujących żołnierzy<sup>5</sup>.

W 1945 r. R. Wroczyński przeniósł się do Warszawy, gdzie zaczął kierować Wydziałem Kształcenia Dorosłych w Ludowym Instytucie Oświaty i Kultury. Tak więc oświata dorosłych (w ramach pedagogiki społecznej) była po wojnie, chronologicznie pierwszym i koniecznym elementem głównego przedmiotu zainteresowań R. Wroczyńskiego. Budował on i rozwijał swoją koncepcję pedagogiki społecznej w określonych realiach społeczno – politycznych. Punktem wyjścia ogółu poglądów pedagogicznych R. Wroczyńskiego, w tym także koncepcji pedagogiki społecznej, jest określona interpretacja wychowania niezależna od ideologicznych nacisków.

Od 1947 r. związał się z kierowaną przez H. Radlińską Katedrą Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie był asystentem-wolontariuszem, a po uzyskaniu w 1950 r. habilitacji - etatowym docentem. Po zamknięciu przez władze tego ośrodka w 1952 r. podjął pracę na Wydziale Filozoficzno-Społecznym Uniwersytetu Warszawskiego, a po jego reorganizacji - Wydziale Pedagogiki i Psychologii UW. Drugim Jego głównym miejscem pracy w latach 1953-1979 był Instytut Naukowy Kultury Fizycznej w Warszawie oraz Akademia Wychowania Fizycznego, gdzie kierował Zakładem Historii Wychowania Fizycznego (Theiss 1999).

Prof. R. Wroczyński zdobył w Uniwersytecie Warszawskim kolejne stopnie i tytuły naukowe: docenta (1952), profesora nadzwyczajnego (1955), profesora zwyczajnego (1968). W tymże Uniwersytecie pełnił takie funkcje, jak m.in.: prodziekan Wydziału Filozoficzno-Społecznego (1952-1953), dziekan Wydziału Pedagogicznego (1953-1958, 1962-1966), dyrektor Instytutu Pedagogiki (1971-1975). W 1957 r. zorganizował Katedrę (Zakład) Pedagogiki Społecznej, którą nieprzerwanie kierował do 1979 r. Była to trzecia - po Studium Pracy Społeczno-Oświatowej WWP (1925) oraz Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego (1945) - samodzielna instytucja naukowo-dydaktyczna w zakresie pedagogiki społecznej, skupiająca liczne grono uczniów i współpracowników.

Należy zauważyć specyfikę jego pracy naukowo-badawczej w okresie totalitarnego państwa socjalistycznego. Gdy w latach pięćdziesiątych XX wieku R. Wroczyński na stałe związał się z Uniwersytetem Warszawskim presja ideologiczna obejmowała wszystko i wszystkich — także nie oszczędziła Profesora. W jednej z poufnych opinii podpisanej przez Irenę Kurową z dn. 24 VIII 1954 r. czytamy

<sup>5</sup> Informacje te pochodzą z rodzinnych wspomnień synów R. Wroczyńskiego, które uzyskałem z rozmowy z Krzysztofem Wroczyńskim z dnia 20.03.2013 roku.

m.in.: (...) *ob. Wroczyński nie współpracuje z organizacją partyjną i nie rozumie konieczności tej współpracy* (Theiss 1999, s.20). Były jeszcze i inne tego typu opinie i ataki. Profesor, jak świadczą zachowane materiały, odważnie przeciwstawiał się zwolennikom stalinizmu. Bieżące zadania organizacyjne i dydaktyczne nie osłabiły tempa własnych prac badawczych R. Wroczyńskiego.

W 1979 r. R. Wroczyński przeszedł na emeryturę, ale swoją aktywność zawodowa kontynuował, podejmując się nowych wyzwań naukowych i bacznie obserwując zachodzące w Polsce zmiany społeczno-polityczne na początku lat 80-tych<sup>6</sup>. Popierał w miarę swoich sił i możliwości niezależną działalność polityczną tamtego okresu do końca swojego życia (Theiss 1999).

### Znaczenie edukacji dorosłych

R. Wroczyński uważał, że jeżeli system oświatowy (i wychowawczy) obejmuje: *tor szkolny (wszystkich szczebli i typów), tor wychowania poza szkołą i tor kształcenia dalszego, w dojrzałym życiu człowieka* (Wroczyński 1973, s.129), to w takim przedmiocie musi znaleźć się edukacja dorosłych. R. Wroczyński (Wroczyński 1997, s. 175) podkreśla coraz większe zintegrowanie kształcenia szkolnego i poszkolnego. Jest to konsekwencją wypełniania przez system szkolny charakteru otwartego, torującego drogę do dalszych procesów edukacyjnych w życiu dorosłym. O łączeniu się tych dwóch torów edukacyjnych decyduje ponadto „silne sprzężenie szkoły jako instytucji wychowawczej z ogólnym procesem rozwoju społeczno-ekonomicznego” (Wroczyński 1997, s. 175). W konsekwencji tego sprzężenia na płaszczyźnie otwartości szkoły młody człowiek, który ją opuszcza, odczuwa potrzebę dalszej edukacji i ma wykształcone umiejętności zaspokajania tej potrzeby. Najwięcej uwagi oświacie dorosłych *sensu stricto* poświęcał R. Wroczyński w latach 1946-1949. Uwarunkowania społeczne wymuszały wręcz tego typu poszukiwania naukowe. Aktywizacja dorosłych, w sytuacji ogromnych strat wojennych była niemożliwa bez likwidacji analfabetyzmu, zapóźnienia i uzupełnienia wykształcenia. Problematyka edukacji dorosłych w następnym okresie jego pracy naukowej (po 1955 roku) związana była z kształceniem permanentnym.

R. Wroczyński wspólnie z J. Kowalczyk opublikowali pracę „Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych”, prezentującą wyniki badań edukacji całościowej w kontekście zmian społeczno gospodarczych w Polsce przełomu lat 70. i 80. ubiegłego wieku. Przedstawili w niej kryzys tradycyjnego modelu szkoły, który rozwiązać można poprzez powszechność kształcenia oraz rozciągnięcie

<sup>6</sup> R. Wroczyński zmarł 23 VIII 1987 r. w Warszawie. Spoczywa na Cmentarzu Farnym w Białymstoku. Odznaczony był m.in. Krzyżem Oficerskim i Kawalerskim OOP oraz Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

procesu edukacyjnego na całe życie człowieka. Postulowali między innymi:

- wprowadzenie „szkoły otwartej”, drożności pionowej i poziomej systemu kształcenia,
- umożliwienie młodzieży przerywającej naukę dalszą edukację w różnych jej formach,
- konieczność właściwego zdefiniowania pojęć, a zarazem umiejętności związanych z ideą kształcenia ustawicznego będących podstawą dalszego rozwoju (Kowalczyk, Wroczyński 1981, s. 34–48).

Z szerokiej palety działań i koncepcji rozwijanych przez Profesora R. Wroczyńskiego, które z czasem stworzyły silną Szkołę pedagogiki społecznej pragniemy podkreślić kilka wątków o charakterze doktrynalnym, ważnych, jak sądzimy do dziś.

### **Wątki doktrynalne w pałecie działań i koncepcji**

Najpierw należy koniecznie podkreślić rolę badań historycznych w koncepcjach pedagogicznych R. Wroczyńskiego w ogóle, w koncepcji pedagogiki społecznej, oświaty dorosłych i również edukacji permanentnej<sup>7</sup>. Myślenie w kategoriach rzetelnej wiedzy historycznej, zwłaszcza polskiej, narodowej i państwowej jest cechą charakterystyczną pedagogiki społecznej R. Wroczyńskiego. Jest to element tzw. pedagogiki empirycznej i właśnie pozytywnej. Historia dostarcza swolistych „empirycznych danych” mogących urealnić badania naukowe i ustrzec od abstrakcyjności i publicystycznej czy demagogicznej płytkości charakterystycznej dla badań doraźnych. Są to elementy myślenia bardziej tradycjonalistycznego niż rewolucyjnego.

Drugim elementem było bardzo szerokie traktowanie procesów wychowawczych uwzględniające *w procesach kształtowania życia człowieka, wpływy instytucji wychowawczych i oddziaływania środowiskowe, którym podlegają zarówno dzieci, młodzież, jak i dorośli* (Wujek 1999, s.13). Wychowania i edukacji nie uważał Wroczyński za coś wyizolowanego z przebiegu życia. Bardzo szerokie traktowanie przedmiotu uwzględniające różne odniesienia i uwarunkowania, wyklucza jakąś ekonomizację działań oświatowych i wychowawczych, upolitycznienie, ide-

<sup>7</sup> Rolę badań historycznym wymownie podkreślają same tytuły najważniejszych publikacji Profesora, jak np.: *Idee dramatów Aleksandra Świętochowskiego na tle pozytywizmu warszawskiego*, Kraków 1934; *Pozytywizm warszawski. Zarys dziejów oraz wybór publicystyki i krytyki*, Warszawa 1948; *Myśl pedagogiczna i programy oświatowe w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1955, 1963; *Powszechne dzieje wychowania fizycznego i sportu*, Warszawa-Wrocław 1979, 1985. Trzeba też pamiętać, że prof. R. Wroczyński przez z górą 30 lat był redaktorem naczelnym „Przeglądu historyczno-oświatowego”, któremu poświęcał ogromnie wiele uwagi.

ologizację itd. Niektórzy badacze widzą w tym wpływ idei strukturalistycznych na pedagogikę społeczną R. Wroczyńskiego (Nowacki 1999). Niewątpliwie nie bez racji. Ponadto w szeroki wachlarz uwarunkowań wychowawczych wchodzi tradycja, obyczaj, moralność, religia, co czyni pozytywizm R. Wroczyńskiego dość swoistym.

### Wybrane aspekty edukacji dorosłych R. Wroczyńskiego

Kształcenie permanentne i oświata dorosłych stają się współcześnie koniecznością<sup>8</sup>. T. Wujek przytacza w swojej publikacji charakterystyczne stwierdzenie R. Wroczyńskiego, który uważał, że *kształcenie permanentne staje się w tych warunkach koniecznością, która obejmuje wszystkich ludzi, niezależnie od wieku, wykształcenia, specjalności zawodowej, stanowiska. Nikt nie będzie się mógł czuć ostatecznie i raz na zawsze wykształcony* (Wujek 1999, s.13). Cytowanie jego wypowiedzi świadczy o uniwersalności stwierdzeń Profesora.

Niezbędność kształcenia ustawicznego w rozwoju nowoczesnego społeczeństwa jest aktualna niezależnie od rozwoju społeczno-gospodarczego. Jej potrzeba wynika z ciągłego rozwoju oraz postępu naukowego i cywilizacyjnego. Według niego w procesach dalszego kształcenia dominować zaczyna modernizacja kwalifikacji, odświeżanie wiedzy i umiejętności, nadążanie za postępem w obrębie uzyskanej, wysokiej nieraz specjalizacji.

Tak więc, według R. Wroczyńskiego kształcenie zdolności nadążania za postępem oraz modyfikacja uzyskanych kwalifikacji stanowi istotę edukacji permanentnej (Wroczyński 1976, s. 130). Wobec tego rozwój oświaty permanentnej ma duże konsekwencje dla struktury systemu oświatowego oraz dla treści i metod nauczania (Wroczyński 1976).

W opinii T. Wujka R. Wroczyński jeszcze przed ukształtowaniem się edukacji permanentnej jako odrębnej dziedziny badań postulował, aby program szkoły dla dorosłych obejmował problematykę socjalną i zawodową, a także uwzględniał zagadnienia samokształcenia i technologię pracy umysłowej już od najniższych szczebli szkoły średniej w szerokim wymiarze<sup>9</sup>. Tak pojmowany program miał nadać szkole średniej dla dorosłych swoistą specyfikę i związać mocno szkołę z życiem. W ten właśnie sposób szkoła stawałaby się ośrodkiem

---

<sup>8</sup> R. Wroczyński używa przede wszystkim terminu edukacja permanentna, jednak wymiennie posługuje się terminami oświaty ustawicznej, ciągłej, nieustającej.

<sup>9</sup> R. Wroczyński pisał: „Z pierwszym pełniejszym projektem uściślenia pojęcia kształcenia permanentnego spotykamy się w roku 1955, w materiałach francuskiej Ligi Oświaty (*Ligue de l'Enseignement*). Działacz Ligi, Pierre Arents, w związku z przygotowywaną wówczas koncepcją reformy szkoły sformułował [...] definicję kształcenia permanentnego”. Wujek T.(1999), *Ryszard Wroczyński jako prekursor andragogiki*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1/2, s.15.



kształcącym odbiorcą dóbr kulturalnych, który aktywnie współuczestniczy w jej tworzeniu (Wujek 1999).

R. Wroczyński nie tylko pisał ale również zajmował się problematyką organizacji szkół dla dorosłych. Uważał, że szkoły dla dorosłych powinny mieć swoją tożsamość i nie powinny zapożyczać wzorów ze szkół średnich dla młodocianych. Twierdził bowiem, że bardziej odpowiednie wzory dla szkolnictwa dorosłych istnieją w szkolnictwie wyższym, na uniwersytetach ludowych i powszechnych, które mają większe doświadczenie pracy z dorosłymi. Jednocześnie podkreślał, że najlepsze metody i programy będą miały niewielkie znaczenie, jeśli nie będą realizowane przez właściwego wykonawcę, czyli nauczyciela, który byłby w stanie stymulować zainteresowanie sprawami kultury wśród ludzi dorosłych. Rola takiego przewodnika jest niezbędną w czasie, gdy rozwój cywilizacyjny sprawia, że redukuje się czas pracy, a zwiększa czas wolny człowieka (Wujek 1999).

W interesujący i dość wyczerpujący sposób refleksje, wyniki studiów i przemyśleń w zakresie edukacji dorosłych zostały przedstawione przez R. Wroczyńskiego w publikacji pt. *Praca oświatowa: rozwój – systemy – problematyka* (Wroczyński 1965). Zawarte w niej rozważania teoretyczne nad edukacją dorosłych wiąże R. Wroczyński ściśle ze zjawiskami otaczającego świata – środowiskami społecznymi, kulturowymi, cywilizacyjnymi i ich oddziaływaniem na kształtowanie się jednostek ludzkich. Dalsze poszukiwania naukowe oraz wnioski wynikające z prowadzonych przez Niego prac badawczych pozwoliły na sformułowanie precyzyjnej typologii zadań edukacji dorosłych, którą pojmował jako wynik warunków istniejących w poszczególnych krajach i środowiskach społecznych.

### Zakończenie

R. Wroczyński rozważając znaczenie edukacji dla dorosłych podkreśla coraz większe zintegrowanie kształcenia szkolnego i poszkolnego. Jest to konsekwencją nabierania przez system szkolny charakteru otwartego, torującego drogę do dalszych procesów edukacyjnych w życiu dorosłym. O łączeniu się tych dwóch torów edukacyjnych decyduje ponadto *silne sprzężenie szkoły jako instytucji wychowawczej z ogólnym procesem rozwoju społeczno-ekonomicznego* (Wroczyński 1997, s. 175). W konsekwencji tego sprzężenia na bazie otwartości szkoły człowiek, który ją opuszcza, odczuwa potrzebę dalszej edukacji i ma wykształcone umiejętności zaspokajania tej potrzeby. W tak rozumianym sprzężeniu edukacji szkolnej i poszkolnej, edukacja ustawiczna staje się strukturą zintegrowaną, obejmującą wszystkie etapy edukacji instytucjonalnej (przedszkolnej, szkolnej i poszkolnej) oraz współtowarzyszące im na wszystkich tych etapach procesy samodoskonalenia (Wroczyński 1997).

W dorobku antenata R. Wroczyńskiego można doszukać się znacznie większej liczby opracowań dotyczących edukacji dorosłych (oświaty dorosłych) niż te<sup>10</sup>, na które autor powoływał się w tym opracowaniu. Nie wszystkie zostały uwzględnione gdyż przekraczałyby to ramy redakcyjne tego artykułu.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bibliografia prac Ryszarda Wroczyńskiego.(2001), opracowanie W. Theiss, U. Pawłowicz, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Kowalczyk J., Wroczyński R.(1981), Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego i oświaty dorosłych, IBP, Warszawa
- Nowacki T. W. (1999), O poglądach pedagogicznych Ryszarda Wroczyńskiego, „Ruch Pedagogiczny” nr1/2.
- Theiss W. (1999), Ryszard Wroczyński –pedagog społeczny, [w:] Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego, Przeclawska A., Theiss W. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Wroczyński R. (1947), Czynniki wychowawcze w pracy oświatowej, „Praca Oświatowa” nr 2.
- Wroczyński R. (1973), Edukacja permanentna. Problemy – perspektywy, PWN, Warszawa.
- Wroczyński R. (1976), Edukacja permanentna, PWN, Warszawa.
- Wroczyński R. (1997), Kształcenie ustawiczne, [w:] Encyklopedia pedagogiczna, Pomykało W. (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa.
- Wroczyński R.(1965), Praca oświatowa: rozwój - systemy-problematyka, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Wujek T. (1999), Ryszard Wroczyński jako prekursor andragogiki, „Ruch Pedagogiczny”, nr 1/2.

---

<sup>10</sup> Edukacji dorosłych R. Wroczyński poświęca wiele miejsca w swoim dorobku czego przykładem są m.in. następujące Jego publikacje: *Kształcenie dorosłych na terenie m.st. Warszawy*, „Praca Oświatowa” 1946 nr 5; *Ludzie pracy zdobywają wiedzę*, „Wiedza i życie” 1954 nr 5; *Zagadnienia szkolnictwa dla dorosłych i pracy kulturalno-oświatowej*, [w:] *Elementy nauk pedagogicznych*, pod red. B. Suchodolskiego, S. Wołoszyna, PWN, Warszawa 1955; *System i klasyfikacja form oświaty dorosłych*, „Oświata dorosłych” 1958 nr 2; *W sprawie pojęcia i zadań oświaty dorosłych*, „Oświata dorosłych” 1961, nr 3; *W sprawie pojęcia i zadań oświaty dorosłych* „Zeszyty naukowe Wojskowej Akademii Politycznej. Seria Pedagogika” 1961 nr 5; *Współczesne tendencje w oświacie dorosłych (w świetle międzynarodowych kongresów w Elsinore i Montreal)*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1963 nr 2; *Edukacja ustawiczna w wielkim zakładzie pracy – zagadnienia ogólne. Materiały z konferencji w Zaborowie w dn. 26-30.IX 1983*, [w:] *Kształcenie ustawiczne w wielkich zakładach przemysłowych*, pod. red. St. Kaczor, Warszawa 1984.



**Jiří Pavlů**

Ostravská Univerzita – Pedagogická Fakulta

## **Idee Jana Amosa Komeńskiego jako inspiracja dla andragogów<sup>1</sup>**

W swoim artykule chciałbym ponownie pochylić się nad dorobkiem Jana Amosa Komeńskiego (1592-1670) – wielkiej, światowej sławy osobistości oraz zachęcić do regularnego czytania jego dzieł i studiowania zawartych tam myśli, celem znajdowania w nich licznych inspiracji dla pracy współczesnych andragogów i pedagogów.

Na początku warto przypomnieć, że chociaż nie dysponujemy współcześnie wypisami z ksiąg wieczystych z tamtego okresu, to jednak faktem bezspornym jest wskazanie daty urodzenia Komeńskiego na dzień 28 marca 1592 roku. Wskazówką do ustalenia tego terminu jest zapis w sławnej edycji „Opera didactica omnia” z 1657 roku. Nie wiadomo wprawdzie, gdzie J. A. Komeński się urodził. Część badaczy wskazuje na Uherský Brod (tak głosi napis na nagrobku w kościele w Naarden, gdzie został pochowany), inni na Nivnice (Komeński, w niektórych dokumentach dołączał do swego podpisu określenia: Nivnicka, Nivanus, Nivnicensis). Gdy rodził się mały Jan, już od 135 lat istniał, wyodrębniwszy się z husytyzmu ruch religijno-społeczny pod nazwą Jednoty Braci Czeskich (cz.: *Jednota bratří českých*). W tamtym okresie oczywiście nikt nie mógł wiedzieć, że właśnie Komeński będzie ostatnim biskupem (seniorem generalnym) tej wspólnoty.

Komeński, aż do śmierci był patriotą w sercu, w myśli wędrownikiem przemierzającym swój kraj. Czechy, chociaż upłynęły cztery wieki, wciąż zaliczają Komeńskiego, do panteonu wielkich postaci. Miejsca – w których Komeński przebywał, ścieżki – którymi chodził, gdzie prowadził rozmowy, myślał i pisał, gdzie

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: Rocznik Andragogiczny 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 289-300 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.018>]

spędził swoje dzieciństwo, lata szkolne, był kapłanem i nauczycielem, mężem i ojcem swych dzieci, stale przypominają o nim i są swoistą pamiątką. Można by dla przykładu wymienić tutaj: Uherský Brod, Přerov, Fulnek i inne miejsca.

Ten niezwykle wszechstronny i wykształcony człowiek również i współcześnie poprzez myśli zapisane w swoich dziełach prowadzi nas po ścieżkach wiedzy. Jeden z czeskich badaczy jego spuścizny, P. Zemek mówi, że Komeński jest „opisywany jako ostatni encyklopedysta, polihistoryk i rzeczywiście, kiedy analizujemy jego prace, to bardzo łatwo i szybko dowiemy się, że był nauczycielem, filozofem, teologiem, naukowcem, językoznawcą, teoretykiem literatury, historykiem i myślicielem politycznym, który często z poziomu teoretycznego przechodził na poziom praktyczny; można też uznać, że takie zachowanie nie było typowe dla czasów, w których żył, a jego szeroki zakres wiedzy, w czasach kiedy poszczególne gałęzie nauki dopiero formowały się jako samodzielne dyscypliny, wzbudza szacunek do dzisiaj”. (Zemek, 2013)

Zasadniczo, Komeński był przekonany, że człowiek jest „wprost urodzony do nauki” (Comenius 1872, s. 37-38) i o ile ma nieść korzyści innym i przysparzać ich sobie, musi „mieć na wszystko oczy otwarte, by zrozumieć, a zmysły odblokować” (tamże, s. 48). Świat, który otacza człowieka, Komeński postrzegał jako szkołę życia, a życie dla niego to była stała autoedukacja.

Ciało człowieka Komeński traktował jako „przybytek i dom dla duszy” (ibid., s. 109). Uważał, że należy chronić je przed chorobami i śmiercią, np. poprzez naukę takich zagadnień, które budują świadomość, ile i czego można zjeść, ile godzin należy spać, pracować czy odpoczywać i co jest dla człowieka „wielką pomocą dla długiego życia i zdrowia, nawet bez leków” (tamże, s. 112). Dowodem potwierdzającym słuszność jego nauk było życie samego Komeńskiego. Kiedy uświadomimy sobie, że okres, w którym żył, był m.in. okresem wojny trzydziestoletniej, w którym występowały w Europie różne epidemie, takie jak ospa (ta choroba pozbawiła życia żonę Komeńskiego i jego dwóch synów), to należy przyznać, że długość jego życia była imponująca; zmarł bowiem w wieku 78 lat. Oprócz obaw o swych najbliższych (był trzykrotnie żonaty i ojcem sześciorga dzieci) oraz wyczerpującego wysiłku spowodowanego dużą ilością pracy i osobistego zaangażowania w sprawy codzienne, przez całe życie towarzyszyły mu trudności, niepokój i pielgrzymka. Do jego długowieczności z pewnością przyczyniła się dobra kondycja fizyczna, związana z częstym poruszaniem się i dbałością o swoje ciało i stan psychiczny. Dowodem są jego dzieła, w których pozostawił wskazówki stanowiące skarbnicę wiedzy i nauki. Do dzisiaj uczą nas one wiary, miłości i lojalności w stosunku międzyludzkich.

Chociaż od śmierci Jana Amosa minęły ponad trzy wieki, jego myśli wciąż mają ponadczasowy charakter i mogą stanowić inspirację dla nas współczesnych. Spuścizna intelektualna Komeńskiego, promowanie harmonijnego rozwoju ludz-

kości pozwala zaakceptować tezę, że „przemawia do nas wszechstronnie »nasz współczesny« Komeński” (Kumpera, 1999). Współczesny, który „przekroczył nie tylko swój czas, ale również aktualnie przekracza i czas terażniejszy, w którym obojętność, uprzedzenia wciąż nam towarzyszą. Drogą do poprawy, zmiany na lepsze w stosunkach między ludźmi, między kościołami, między grupami społecznymi jest, według Komeńskiego, głębia wzajemnego poznania i większa rzeczowista tolerancja” (Butta, 2007).

W centrum zainteresowania Jana Amosa zawsze był człowiek jako jednostka, ale też u którego to człowieka zauważał i opisywał również jego cielesność. Pisał, że serce „jest skarbnicą życia” (Comenius, 1872, s. 33), „oko nie jest niczym innym niż lustrem życia” (tamże, s. 98). „Nogi człowieka noszą go i prowadzą w różnych kierunkach. Usta są bramą dla ciała i młynkiem, który ugniata potrawę, ale też potrafią jak piec, kiedy potrzeba, zagrznieć. Płuca oddychając ochładzają serce, mózg odświeżają i gardłu napiętemu dźwięk dają” (tamże, s. 196).

Mózg, w którym mieszczą się tysiące obrazów, codziennych doświadczeń i wiedzy z życia codziennego płynącej sprawiają, „że każdego dnia powiększają się doświadczenia człowieka”, swój podziw Komeński wyraża, mówiąc, że nawet jeśli jest tylko jeden z nas, który pobiera wszystko co „człowiek [...] widział, słyszał, czuł, czytał, wypróbował i co może wspominać kiedy zechce – to wszystko nosi w głowie, jak portrety wciśnięte na mózg rzeczy widzianych, słyszanych, dotykanych” (ibid., s. 30). To tak, jakby w praktyce pedagogicznej potwierdzało się przysłowie: „Powiedz im to, zapomną, pokaż im to, zapamiętają, włącz ich w to, to zrozumieją”.

Myśl ludzką Komeński traktował jako nieskończenie rozległą, niemal bezdenną głębinę. Porównał ją do „lustra lub oka, któremu cokolwiek pokażesz, w jakiejkolwiek postaci i kolorze, to zaraz ten obraz złapie”. Tak jak oko samo otwiera się i chciwie, nieustannie lubi patrzeć, tak też „nasza myśl sama otwiera się, sama prosi o to – by patrzeć, sama wszystko łapie” (tamże, s. 31), „ponieważ my przychodzimy na świat z myślą pustą jak niezapisana kartka [...], nic na niej nie jest napisane, pisać dopiero się będzie, to co trzeba, to co musi być zapisane” (tamże, s. 40-41). Wyjaśniał, że w młodości człowiekowi należy otworzyć oczy poznania i odblokować zmysły, aby dopóki myśl jest świeża a chciwość żywa, „to bogactwo samej wiedzy można zdobyć” (tamże, s. 50).

Komeński dążył do budzenia zainteresowań poprzez to wszystko, co otacza człowieka, co pomoże mu zrozumieć i odczuć wszystkimi zmysłami otaczający go świat, a następnie na nowo nabyte wiadomości i informacje rozdzielić i nawarstwiać do dalszego praktycznego wykorzystania przez jednostkę w społeczeństwie. Apelowo o to, aby młodzież była nie tylko nauczana z dzieł różnych autorów, ale też dużo słuchała słów i zwrotów, i „tym się napełniała”. Dowodził, że jest to konieczne, ponieważ „otwiera rozum tak, aby z niego jak z pączka liście,

kwiat, owoce, latorośl wyrosły i tak przez kolejny rok znowu [...] i jeszcze dłużej aż do perfekcji” (tamże, s. 158-159). Osoba, która się uczy, powinna przystępować z chęcią, pożądlivością i uwagą do poznawania rzeczy. Nauczy się uczyć i wiedzieć, gdzie można znaleźć, odpowiedź na nieznane rzeczy i zjawiska (praca z książką, słownikami i innymi źródłami informacji).

Jak podkreśla J. Hábl, spostrzegawczy czytelnik dzieł Komeńskiego dostrzeże, że pedagogika jako nauka o metodach nauczania, często utożsamiana jest u niego z *ars* czyli ze sztuką. *Ars*, jak sam często i chętnie mówił, to specjalna umiejętność używania rzeczy według ich szczególnego charakteru, bez wypaczania ich, bez niszczenia „przemocą” ich istoty, ale przeciwnie, pozwalanie rzeczom, aby ze swej natury przemawiały do istoty człowieka, a tym samym budowały jego człowieczeństwo. Celem tak pojmowanej sztuki jest zaś mądrość, *sofia* a nawet *pansofia*, która charakteryzuje się otwartością na rzeczy egzystencjalne, ludzi i Boga. Chodzi o życiową lub duchową postawę, która świadomie dba o wzajemność, uczciwość i harmonię. Dalej Hábl wskazuje, że u Komeńskiego „pedagogika zachowuje człowieczeństwo” (Hábl, 2013).

Patriarcha braci czeskich, którym był Jan Amos Komeński, dostrzegł znaczenie i szczególną rolę kształcenia, zwłaszcza na poziomie europejskim. Podkreślał szczególne znaczenie tej europejskości w edukacji. Uważał, że poznanie innych jest ważne dla właściwej orientacji człowieka w świecie. Do dzisiaj w modlitwie odmawianej w każdą rocznicę urodzin Komeńskiego dziękuje się za przykład jego głębokiej wiary, mądrości i wiedzy oraz nieustanne dążenie do poznania innych w edukacji człowieka (Butta, 2012).

Z działalności edukacyjnej Komeńskiego i jego dzieł dla współczesnej praktyki pedagogicznej i andragogicznej należy:

- czerpać inspirację z wciąż aktualnych myśli uczonego,
- studiować rozległe dziedzictwo pozostawionego pismienictwa,
- starać się rozumieć jego idee,
- stosować wyróżnione przez niego metody w praktyce.

O podejściu wychowawczym, w dziele „*Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*” (*Niech wszystko płynie naturalnie i bez gwałtownych działań*) (Komeński, 1946, s. 42) pisał, że relacji człowieka z człowiekiem powinny towarzyszyć szacunek i akceptacja. Ludzie powinni odnosić się do siebie z tolerancją i zrozumieniem dla ewentualnych różnic, starając się przy tym wzajemnie sobie pomagać i wykazywać skłonność do porozumienia się i wzajemnego zrozumienia. Każdego człowieka należy przygotować do życia wśród innych ludzi, bowiem „jeżeli ktoś ma być człowiekiem, ma coś umieć i rozumieć, to musi się uczyć” (tamże, s. 40).

Od wychowawcy w działalności edukacyjnej oczekuje się stworzenia odpowiednich warunków dla wychowanka do dokonywania refleksji i poszukiwania kolejnych bodźców do zdobywania wiedzy. Osobom nauczonym trzeba przekazać z dużą jasnością określone zasady, aby dać im szansę do odkrywania świata i pomóc im w poszukiwaniu przez nich ich miejsca w świecie, w społeczeństwie, którego są częścią. Podobnie twierdzi Beneš, który zauważa, że: „Kształcenie nie jest przygotowaniem do życia, ale efektem ubocznym życia. O tym, czego człowiek się uczy, nie decydują dzisiaj ani instytucje edukacyjne, ani też biologia czy wzorce proponowane przez nauki społeczne i wyniki ich badań, ale przeświadczenie, że człowiek ponosi odpowiedzialność za własne decyzje i związane z nimi wszelkie sukcesy i niepowodzenia” (Beneš, 2001, s. 102). Pogląd ten uzupełnia opinia Peškovéj, która podkreśla, że koniecznie trzeba mieć na uwadze fakt, iż dorosły ma „wolną wolę, dar i możliwość korzystania z tych wszystkich założeń, które są konieczne do dokonywania wyborów i ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje” (Pešková, 2002, s. 18).

Komeński w swoich pracach często przypominał, że „szkoła bywa nazywana warsztatem człowieczeństwa, w ramach którego ludzie młodzi i niewykształceni przyswajają sobie odpowiednie dla idealnego człowieczeństwa zdefiniowane zasady, aby nie pozostać pniakami”. Szkołę uznawał za niezbędne miejsce, do „oświecania ducha i rozwiewania mroków niewiedzy, korygowania błędnych przekonań czy urojeń”. Za dobrego nauczyciela uważał osobę, która stawia sobie pytania: „kogo uczyć, czego uczyć [...], jak uczyć, [...] aby bez przemocy, brzydoty, cudowny i przyjemny strumień wiedzy ciekł ciurkiem?”. I jednocześnie wzywał rodziców, aby przed dziećmi „nauki i uczonych ludzi wychwalali” (Comenius, 1872, s. 138), i szkoła, która powinna być „miejszem wesołym, miłym dla oczu, zarówno wewnątrz jak i na zewnątrz” (ibid., s. 139), a cokolwiek w tym miejscu by się nie robiło, to „niech służy i pomaga przyszłemu życiu” (tamże, s. 155).

Nauczycieli postrzegał jako osoby widoczne i słyszalne dla swoich uczniów („na których wszystkie oczy i uszy będą zwrócone” – tamże, s. 186). Dla ilustracji, nauczyciel przedstawia uczniom obiekty, rysuje, pisze i mówi do nich oraz stara się przyciągnąć ich uwagę i czujność, żeby wiedzieli „że usta nauczyciela są [...] studnią”, z której „do nich wszystkie rodzaje mądrości płyną” (tamże, s. 186).

W rękopisie „O głowie”, który mówi o naturalnym porządku uczenia się Komeński dowodzi, „że nauka jest naturalną czynnością dla człowieka, prostą, łatwą i przyjemną”. Nauczycieli zachęcał, aby dawali dobry przykład wychowankowi, którego mają prowadzić „stopniowo i ostrożnie przez świat, okazywać mu wszystko, otwierać na to, aby widzieć, słyszeć, czuć, doświadczać, dotykać wszystkiego i jak często określa się efekt nauczania; zaraz wszystko zrozumieć i w zmysłach, i w myśli więznąć będzie” (tamże, s. 95) Wzywał nauczycieli, aby próbowali

i dowiadawali się, „jak wszystkimi sposobami myśl ucznia łatwo odblokować” (tamże, s. 126).

Nauczyciel musi w swych uczniach obudzić apetyt do nauki. Stopniowo, na solidnym fundamencie dodawać nową wiedzę, rozwijać wszystkie zmysły i rozum. O ile student pomyślnie rozwija się w uczeniu, to musi „pożądliwie i uważnie słuchać, czytać i wyszukiwać tego wszystkiego, czego nie rozumie, aby następnie w pełni zrozumiał, pytać się [...] i do pamięci wszystko pilnie wkładać”. Wtedy może komunikować się z innymi na różne tematy „uczyć innych, czego sam się nauczył” tamże, s. 174). Komeński dostrzegał konieczność ćwiczenia pamięci i nie pozwalał jej odpocząć, ponieważ – jak twierdził – „im więcej będzie uczeń zachowywał w pamięci [...] to, jak drzewo, czym więcej wilgoci pije, tym silniejsze rośnie”. Niektóre pomysły Komeńskiego podobne są do idei ciągłego uczenia się. Można dostrzec je także w innym tekście Komeńskiego, w którym twierdził, że przez całe życie ma być ciągłe nauczanie, „tak uporządkowane, [...] aby łącznie tworzyć całość (Encyklopedię)” (tamże, s. 165-166).

Komeński zaznaczał, że „wszyscy młodzi ludzie w szkole muszą nauczyć się wszystkiego”. Przy czym uważał, że szkoły „są warsztatami ludzi”, których głównym zadaniem i obowiązkiem jest „ludzi robić ludźmi” (tamże s. 61). Szkoły, w których ludzki intelekt, wiedza i myśli „znajomość właściwą wszystkich rzeczy oświecają, charakter i obyczaje w szlachetną zgodę i harmonię organizują, [...] warsztatami ludzkiego szlifowania chcą i być mają” (tamże, s. 70-71). Żądał, aby wszyscy ludzie, którzy przyjdą na świat „uczęszczali do szkoły w celu [...] bycia ludźmi, to znaczy stworzeniami rozumnymi” (tamże, s. 58-59). Skutecznego zdobywania wiedzy upatrywał w dążeniu człowieka do nauki i pozyskiwaniu wiadomości o tym, co mu pokazano, powiedziano oraz w pełnieniu powierzonych mu zadań. Na koniec dodaje, iż „to, czego człowiek nauczy się w młodości, to trzyma go do starości [...]. Co na początku pozyska, to w myśli pozostanie” (tamże, s. 51).

Wieczorem, ma każdy pracowity student „powtórzyć wszystko, co usłyszał, napisał, przeczytał i z pamięci się nauczył [...] i myśl wziął, po czym z tym i w łóżku jeszcze się zapoznawać, ponieważ [...] co wieczorem pamięci zwierzyć, to ona rano znajdzie” (ibid., s. 206). Zauważał przy tym, że najbardziej odpowiednim okresem do studiowania są godziny poranne, więc najlepiej jest się uczyć „wcześnie, dopóki umysł jest pusty jako liść papieru i przygotowany na wszystko” (tamże., s. 135).

Żądał całkowicie nowego podejścia nauczycieli do nauczania, tak, aby uczniowie uczyli się samodzielnie. Żeby wykładów dla studentów „nie wypchać” tylko kupą słów z różnych pism różnych autorów („liście obcinać, obwieszać i potoki obcego tylko nawilżać”), ale otwierać „im myśl, aby z ucznia samego jak z pączka liście, z kwiatu owoce, latorośl wyrosła, i w kolejnym roku znowu [...] latorośl i tak wciąż aż do perfekcji [...] studenci rozumność w nich pielęgnowali” (tamże s. 158-159).



Komeński był przekonany, że student, który chce dobrze studiować, musi pragnąć po zdobyciu podstawowej wiedzy, nadal dobrze i uważnie słuchać, pytać o wszystko, czego nie rozumie i dużo czytać, „i do pamięci wszystko dobrze układać”, rozmawiać z innymi, „uczyć innych wszystkiego, czego sam się nauczył” (tamże s. 174).

Czescy andragodzy są dumni z Komeńskiego i wciąż uznają go za swojego największego teoretyka oraz ojca-założyciela edukacji dorosłych. W dziele „De rebus humanarum emendatione consultatio catholica” (*Powszechne rady na temat reform ludzkich spraw*), w czwartej jego części zwanej „Pampaedią” formułuje on znaną tezę o tym, jak żyć pełnią życia. „Komeński głosi potrzebę ogólnej naprawy ludzkości i wiąże ją z istnieniem uniwersalnych szkół, książek i nauczycieli. Mówi o całościowej szkole, w której przez siedem stopni uczą wszyscy i która trwa od narodzin aż do śmierci. Kształcenie dorosłych obejmuje stopień szósty – szkołę męskości (*schola virilitatis*), której celem jest uzyskanie abstrakcyjnej mądrości i stałe ćwiczenie w praktyce oraz stopień siódmy – obejmujący wiek starości (*schola senii*), w której celem jest przed «wejściem» w *schola mortis* osiągnięcie mądrości najwyższej” (Palán, 2002, s. 144).

To podstawowe dzieło Komeński rozpoczął pisać przed 370 laty na przełomie 1644 i 1645 roku i pracował nad nim przez pozostałą, trzecią część, swojego życia. Pisanie rozpoczął w Lesznie. Tam też ukazały się pierwsze dwa tomy z nazwami: „Panegersia” (*Powszechne przebudzenie*) i „Panaugia” (*Powszechny świt*). Prace kontynuował następnie na Węgrzech i w Amsterdamie. Rękopis tego dotychczas nieznanego dzieła odkrył ukraiński filozof, sławista i historyk literatury Dmytro Čyżevskij (1894-1977), który odnalazł je w 1934 roku, w bibliotece sierocińca w niemieckim Halle. Było to największe odkrycie komeniologiczne XX wieku. W połowie lat 60. XX wieku, całość została opublikowana w Pradze w języku łacińskim z czeskimi komentarzami (Komenský 1966). Publikacja doczekała się druku w ojczystym autora dopiero w początkach lat 90. ubiegłego stulecia (Komenský 1992). Z perspektywy czeskich andragogów ważna jest w szczególności część czwarta zatytułowana „Pampaedia”, ponieważ stanowi źródło ciągle żywych idei, refleksji filozoficznych i pomysłów pedagogicznych/andragogicznych oraz daje trwałe fundament myślowy zarówno na dziś, jak i na przyszłość. Ta książka to ponadczasowy „klejnot” z dziedziny edukacji dorosłych.

Kumpera zauważa, że właśnie w tym dziele Komeński doszedł do w pełni dojrzałej koncepcji całościowej edukacji. Pisze: „Człowiek musi dążyć do doskonałości, także w wieku męskim, a nawet na starość. Ważną rolę powinny też odegrać i sposoby odkrywania wiedzy. Komeńskiemu nie chodziło tylko o wiedzę i umiejętności, ale o formowanie i edukację harmonijnie rozwiniętych istot ludzkich. Dlatego też, w przypadku kształcenia dorosłych, podkreślał rozwój wartości estetycznych i etycznych, jak również konieczność dbania o sprawność fizycz-



na, ćwiczenia ducha i ciała. [...] To dlatego wydaje nam się, że [jego] koncepcja kształcenia i edukacji całościowej aktualna jest także na początku trzeciego tysiąclecia” (Kumpera 2004, s. 1-2).

Komeński chciał otworzyć ludziom horyzont wiedzy. Zachęcał ludzi do poszukiwania odpowiedzi na codzienne pytania dotyczące życia na Ziemi – jego sensu – dlaczego tu mieszkamy?, ku czemu powinniśmy podążać?, jak można być lepszym dla innych?. „W *Pampaedii* wszechstronna edukacja jest powszechne utożsamiana z edukacją całego pokolenia ludzkiego. Chodzi o to, [...] **żeby** było to wykształcenie dla wszystkich grup wiekowych, płci, stanu i narodów. [...] Chodzi też o to, aby uczeni byli *pantes, panta, pantos* (wszyscy, wszystkiego, we wszystkim)” (Kožík, Pešková, 1991, s. 69).

Co Komeński miał na myśli? „WSZYSCY: [...] ludzie, mają przecież to samo życie przed sobą i podążają podobną ścieżką. [...] WSZYSTKIEGO: tj. prawdy, żeby każdy, kto ją napotka mógł iść jej ścieżkami pomimo błędów i ryzyka oraz WE WSZYSTKIM, [...] co może uczynić życie człowieka mądrym i szczęśliwym” (tamże, s. 70-71).

Nie ma wątpliwości, że Komeński w swym dziele, jako wychowawca i filozof, łączył człowieka z jego edukacją, tj. rozwojem wszystkich jego możliwości, które czynią z niego człowiekiem. W pierwszym rozdziale „*Pampaedia*” stwierdza: „Pierwszą rzeczą, którą chcemy, to to, aby zapewnić pełne i całkowite człowieczeństwo, musi być wykształcona nie tylko jednostka lub kilka osób, lub wiele z nich, ale wszyscy ludzie razem i osobno, młodzi i starzy, bogaci i biedni, szlachetni i skromni, mężczyźni i kobiety, w skrócie, każdy, kto dostał możliwość urodzić się człowiekiem; aby w końcu, całe ludzkie pokolenie tworzyło wykształconą całość t.j. wszystkie grupy wiekowe, każda płeć, stan i naród” (Komenský, 1992, s. 15).

Andragogika, jak wiemy, stara się znaleźć rozwiązania, których celem jest rozwój i zdobycie wykształcenia przez dorosłych w trakcie całego ich życia. Misja ta może być realizowana w różnych kontekstach, ale bez względu na to, gdzie i kogo dotyczy, zawsze uzasadnia jej wysiłki sentencja: „Homo doctus in semper divitias habet” (*Człowiek wykształcony ma w sobie bogactwo*).

Andragodzy i wychowawcy, czerpiąc z ducha dzieł Komeńskiego powinni:

- starać się wypełniać jego wizję doskonale wykształconego człowieka, którego Komeński wyobrażał sobie jako „drzewa stojące na korzeniu, karmione swą własną wilgocią, zawsze i wciąż coraz mocniej, rosnące, zieleniące się, kwitnące i owocujące” (Comenius, 1872, s. 162).
- Dążyć do budzenia w ludziach zainteresowania tym wszystkim, co ich otacza, może być rozumiane i odczuwane wszystkimi zmysłami, a następnie wdrażane do życia.

- Starac się pomagać ludziom przy „szukaniu sposobów poprawy samych siebie służących przyzwoitemu, prawdziwemu życiu. Podstawowymi wartościami, na których powinien dorosły opierać swoje życie, jest gromadzona przez wieki mądrość i wiedza, ale równie istotna celowa działalność człowieka” (Zemek, 2013)

Głębia idei i tez, które możemy znaleźć w pracach Komeňského, może nas inspirować. Stałe czytanie jego bogatej spuścizny, dyskutowanie na nowo zapisanych w jego dziełach prawd, a także wprowadzanie ich do codziennej praktyki, sprawi, że w ten sposób przyczynimy się do realizacji jego wizji, zwielokrotnimy potencjał każdego człowieka dzięki temu, że będzie wszechstronnie wykształconą osobą funkcjonującą w różnych warunkach społecznych, w których będzie harmonijnie rozwijał swoją osobowość zgodnie z posiadanymi umiejętnościami, zainteresowaniami i potrzebami.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bečková M. (1983), *Jan Amos Komenský a Polsko*, „Studie ČSAV“ č. 5, Academia, Praha.
- Beneš M. (2001), *Andragogika – filozofie – věda*, Eurolex Bohemia, Praha.
- Butta T. (2007), *Náprava a její překážky v pojetí bratrského biskupa J. A. Komenského (Slovo na Růžovém paloučku u Litomyšle)*. Vlastní archiv, Litomyšl.
- Butta T. (2012), *Modlitby za církve a při jiných příležitostech*, Praha.
- Comenius J. A. (1872), *Didaktika*, [w:] J. A. Komenského „*Vybrané spisy*“, svazek II, nakladatelství kněhkupectví I. L. Kober (2 vydání), Praha.
- Komenský J. (1946), *Didaktika analytická*, Praha.
- Komenský J. A. (1966), *De rerum humanarum emendatione consultiatio catholica*, t. 1-2, Praha.
- Komenský J. A. (1992), *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, III. svazek. Nakladatelství Svoboda, Praha.
- Kožík F., Pešková J. (1991), *Všichni na jednom jevišti světa*. Nakladatelství Svoboda, Praha.
- Kumpera J. (2004), *Učitel národů Komenský – průkopník celoživotního vzdělávání – rukopis pro časopis „Chowanna“*, Plzeň.
- Palán Z. (2002), *Lidské zdroje – výkladový slovník*, Academia, Praha.
- Pavlů J. (2005), *Filozofie – výchova a vzdělání*. J. A. Komenský a jeho vztah a zájem o dospělého člověka, [w:] A. Stopińska-Pająk (red.), *Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*, „Chowanna“, t. 2 (25).
- Pešková J. (2002), *Filozofie výchovy – hledání předpokladů výchovného působení*, [w:] Beneš M. et al. (2002), *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Eurolex Bohemia, Praha.

#### NETOGRAFIA

- Bečková M. (1992/1993), *Komenský a Polsko*, „Teologické listy“ 1992/93, s. 109-110 –

- <http://www.teologicketexty.cz/casopis/1992-3/Komensky-a-Polsko/110> (dostęp: 3-03-2013).
- Hábl J. (2013), *Chvála pedagogického umění: poznámka ke komeniologickému výročí* – [http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/30/habl\\_jan\\_\\_chvala\\_pedagogickeho\\_umeni\\_poznamka\\_ke\\_komeniologickemu\\_vyroci.url](http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/30/habl_jan__chvala_pedagogickeho_umeni_poznamka_ke_komeniologickemu_vyroci.url) (dostęp: 12-02-2013).
- Kumpera J. (1999), *Poselství J. A. Komenského pro vzdělanost a humanitu dneška*. Referát přednesený 15. listopadu 1999, Praha – <http://vialucis.cz/Komensky.htm> (dostęp: 21-01-2013).
- Zemek P. (2013), *Odkaz J. A. Komenského* – <http://www.mjakub.cz/index.php?id-c=106&vyhful=zemek-o-komenskem> (dostęp: 3-03-2013).

**Janusz Tomiło**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## **Spór (o wychowanie dorosłych), którego nie było<sup>1</sup>**

Podejmowanie kwestii wychowania dorosłych w teorii i praktyce andragogicznej jest problematyczne, ponieważ z jednej strony nie cieszy się ona zbytnim zainteresowaniem środowiska andragogicznego, z drugiej zaś, mimo upływu czasu i, jak mi nie wydaje, na dobrym poziomie rozwoju teorii andragogicznej, brak podstaw teorii wychowania dorosłych a przede wszystkim badań empirycznych. Dodatkową trudność stanowi przekonanie części środowiska andragogów, że dorosłych nie można i nie należy wychowywać. Tym trudniejsze jest pisanie o paradoksie – sporze o wychowanie dorosłych, którego w istocie nie było, ale który, mam takie wrażenie, powoli kiełkuje w przyczynkarskich publikacjach, ukazujących się na łamach czasopism andragogicznych.

Problematyka wychowania dorosłych, traktując rzecz dogmatycznie i ortodoksyjnie, w Polsce w XX wieku zaistniała, jak wynika z zasobów Biblioteki Narodowej oraz zbiorów własnych, w następujących publikacjach zwartych<sup>2</sup>:

- Zadania i metody pracy społeczno-wychowawczej w spółdzielczości spożywców. (Sprawozdanie z obrad ogólnokrajowej konferencji kierowników wydziałów społeczno-wychowawczych spółdzielni spożywców odbytej we Wrocławiu w dniach 19 i 20 sierpnia 1948 r.), Warszawa 1948.

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, 2013, 2, s. 27-38.

<sup>2</sup> Przedstawione zestawienie jest wypisem z katalogu Biblioteki Narodowej. Świadomie pomijam w nim artykuły zawarte w miesięczniku „Oświata Dorosłych”, ponieważ, moim zdaniem, mają one charakter rozproszony i przyczynkarski, i, jak pokazuje doświadczenie, nie są indeksowane jako publikacje istotne dla rozwoju andragogiki. Brak indeksowania artykułów naukowych zamieszczanych chociażby w „Edukacji Dorosłych” czy „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” oraz innych czasopismach powoduje ich brak w obiegu naukowym, skazując zainteresowane nimi osoby na żmudne poszukiwania, kwerendy „na piechotę” w czasach digitalizacji zbiorów naukowych.

- Skrobiszewska H., Kultura życia codziennego i estetyka „na codzień”: zagadnienia wybrane: program i przewodnik metodyczny Warszawa 1960;
- Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole dla pracujących: z doświadczeń nauczycieli, praca zbiorowa pod red. M. Kalabińskiej Warszawa 1965;
- Wojciechowski K., Wychowanie dorosłych, Wrocław 1966 i 1973;
- Wojciechowski K., Jak wychowywać dorosłych, Warszawa 1971;
- O wychowaniu dorosłych w Polsce, pod red. A. O. Uziembły, Warszawa 1971;
- Materski R., O działalności ideowo-wychowawczej w zakładzie pracy, Warszawa 1974;
- Sosnowski T., Zakład pracy jako środowisko wychowawcze, Warszawa 1975;
- Tuross L., Andragogika : zarys teorii oświaty i wychowania dorosłych, Warszawa 1976;
- Nowak J., Wychowawcze czynniki oddziaływania na pracowników, Blachownia 1977;
- Wychowanie patriotyczne w procesie pracy: (materiały na konferencję teoretyczno-ideologiczną), red. Adam Mościcki, Stanisław Szała, Koszalin 1977;
- Czajka S., Przedsiębiorstwo wychowujące, Warszawa 1978;
- Chwiałkowski H., Dydaktyczno-wychowawcze funkcje przedsiębiorstw, Warszawa 1978;
- Nowak J., Kultura wychowawcza zakładu pracy Warszawa 1979;
- Borkowski T., Jak wychowywać w zakładzie pracy, Warszawa 1979;
- Teoretyczne przesłanki działalności wychowawczej zakładów pracy, pod red. J. Karguła. Wrocław 1979;
- Wyróżnienia moralne jako element kształtowania postaw ideowych pracowników socjalistycznego zakładu pracy: praca zbiorowa, pod red. nauk. Stanisława Czajki, Warszawa 1979;
- Programowanie działalności ideowo-wychowawczej w zakładzie pracy, [red. Stanisław Konarski]. Warszawa 1979;
- Folaron S., Pedagogika w zakładzie pracy, Katowice 1980 ;
- Rachalska W., Kultura życia codziennego: (propozycje programowe), Warszawa 1981;
- Rzeźniczek W., Pedagogiczne czynniki integrowania zespołów pracowniczych, Katowice 1981;
- Nowacki T., Kształcenie i doskonalenie pracowników: zarys andragogiki pracy Warszawa 1983;
- Kaczor S., Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela w pozaszkolnym kształceniu dorosłych : poradnik, Warszawa 1985;

- Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, pod red. K. Wojciechowskiego, Warszawa 1986.
- Tuross L., Andragogika ogólna, Warszawa 1999;
- Tuross L., Sztuka i wychowanie dorosłych: (wybrane zagadnienia), Warszawa 1999.

Ewentualne inne zakwalifikowanie publikacji zwartych, poruszających tę tematykę, jak pokazuje doświadczenie, jest możliwe, co niewątpliwie utrudnia szczegółową analizę tej problematyki. Na marginesie należy zauważyć, że w przedstawionym zasobie znajdują się prace, które nie do końca spełniają warunek zindeksowania ich w zbiorach dotyczących wychowania dorosłych, tak jak tego dokonano w Bibliotece Narodowej, o czym zresztą zaświadcza ich treść. Pomijając jednak względy formalne, warto dokonać krótkiej analizy wybranych prac, aby podjąć próbę uzasadnienia zawartej w tytule problem tezy o spór o wychowanie dorosłych, którego nie było.

Najpełniej problematyce wychowania dorosłych poświęcona jest praca Kazimierza Wojciechowskiego *Wychowanie dorosłych*, mająca podtytuł *Zagadnienia andragogiki*. Pierwsze wydanie książki ukazało się w 1966 roku nakładem Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich. Podtytuł najwierniej oddaje myśl przewodnią pracy, bowiem problematyka wychowania ujęta w rozdział *Zagadnienia wychowawcze* jest zaledwie jednym z wielu w niej poruszonych.

Stanowisko K. Wojciechowskiego w kwestii wychowania dorosłych jest pochodną ówczesnych poglądów pedagogicznych, zakładających, że wychowanie jest (...) świadomym, celowym i na ogół długotrwałym staraniem o upodobnienie wychowanka do wzoru osobowego zgodnego z zadaniami, jakie stawia sobie dane społeczeństwo. (...) Można też wychowanie określić jako proces świadomego i celowego kształtowania ludzi uwarunkowany przez podłoże przyrodnicze i społeczne (Wojciechowski 1966, s.42). Wskazując na wychowawczą rolę środowiska społecznego, traktuje je Autor jako jeden ze współczynników wychowania, największą rolę przypisując wychowawcy. Stawia tezę, że wychowanie dorosłych jest możliwe, uzasadnia ją jednak nie argumentami psychologicznymi, lecz kształceniowymi, wskazując na wielką rolę aktywności oświatowej dorosłych, nieśmiało sygnalizując rolę partii robotniczych i chłopskich w kształtowaniu przekonań. Przypuszcza, że wraz z wiekiem maleje wychowawczy wpływ rodziców dorosłego, za to wzrasta znaczenie placówek oświatowo-wychowawczych, środowiska pracy, grup sąsiedzkich, mediów. Trudno się oprzeć wrażeniu, że – mimo wyraźnego nachylenia w kierunku wychowania instytucjonalnego dorosłych, z wyraźnie zaakcentowaną rolą wychowawcy – Wojciechowski ma ambiwalentny stosunek do roli środowiska społecznego, jako środowiska wychowawczego. Oto bowiem w jednym miejscu pisze: *Wychowawcy starają się świadomie i celowo kierować procesem rozwojowym, gdy środowisko społeczne jest tylko współczynnikiem wychowania,*

*i to przeważnie zmiennym i nieświadomym, choć często staje w poprzek pracy wychowawczej i niweczy starania wychowawców* (Wojciechowski 1966, s. 44). W innym zaś: *Rozwój osobowości dorosłego przebiega w warunkach pracy zawodowej, często własnego życia rodzinnego i szerszego życia społecznego przy dużym udziale świadomości i woli* (Wojciechowski 1966, s. 44). Cele wychowania wyprowadza z idei państwa socjalistycznego i społeczeństwa uprzemysławiającego się, (...) *wymagającego od człowieka uspołecznienia, dyscypliny społecznej, inteligencji, kultury zawodowej i chęci do pracy, zdolności organizacyjnych i nawyków dobrej organizacji oraz porządku, poszanowania prawa i zasad higieny, żywej i ciągłej orientacji w zmianach politycznych na świecie i postępach nauki, doskonałego poczucia estetycznego i kultury odpoczynku. Przy tym wszystkim winien ten człowiek pogłębiać swoje przekonania socjalistyczne i uczucia patriotyczne* (Wojciechowski 1966 s. 60). Stąd też wywodzi ideał wychowania, którym jest człowiek o osobowości socjalistycznej: *światły, twórczy, uspołeczniony, odpowiedzialny i zaangażowany politycznie, wrażliwy na piękno i sprawny fizycznie, o naukowym światopoglądzie. Do czynników kształtujących taki wzorzec osobowy K. Wojciechowski zalicza: pierwsze grupy ludzi o osobowościach socjalistycznych, socjalistyczne stosunki społeczne, oświatę, wychowanie i kulturę, stowarzyszenia ideowo-socjalistyczne, postępowe tradycje ludzi pracy oraz rosnącą łączność międzynarodową (media). Postuluje, aby w badaniach pedagogicznych podjąć próbę sprawdzenia hipotezy Floriana Znanieckiego, że przedmiotem celowego wychowania mogą być tylko dorośli, sprawę wychowania społeczno-moralnego dorosłych czy wychowania w odpowiedzialności.*

Próbie ujęcia problematyki wychowania dorosłych w różnych aspektach działalności oświatowej i kulturalno-oświatowej podjął zespół autorów, wśród których znalazł się m.in. Ryszard Wroczyński i Aleksander Kamiński, w pracy *O wychowaniu dorosłych w Polsce*, pod redakcją Adama Uziembły. Punktem wyjścia rozważań, podjętych z perspektywy pedagogiki społecznej, stała się socjologiczna koncepcja wychowania, odwołująca się do dorobku m.in. F. Znanieckiego, definiowana jako (...) *ogół działań świadomych, mających na celu kształtowanie w sposób trwały osoby wychowywanej dla:*

- a. *przygotowania jej do wykonywania roli dojrzałego członka społeczeństwa* (F. Znaniecki),
- b. *doskonalenia, powiększenia lub przywrócenia jej możliwości pełnienia tej roli w zmieniającej się rzeczywistości społecznej (to uzupełnienie wprowadzamy dla podkreślenia miejsca wychowania dorosłych.* (Uziembło 1971, s. 13).

Trudno nie odnieść wrażenia, że próba adaptacji ówczesnej wizji wychowania do potrzeb wychowania dorosłych wydaje się być szukaniem alibi dla uzasadnienia tytułu pracy, w której, odnosząc się do praktyki społecznej, autorzy starają się ukazać wpływ różnych środowisk na wychowanie człowieka lub opisać elemen-



ty systemu wychowania. W istocie jednak, w większości artykułów, poświęcono uwagę głównie działalności oświatowej wśród dorosłych, w niewielkim zaś stopniu problemom wychowania.

Całkiem pokaźny zbiór publikacji o charakterze teoretyczno-empirycznym stanowią opracowania dotyczące roli zakładu pracy w wychowaniu (zob. np. Borkowski 1979, Czajka 1978, Sosnowski 1975). Wspólną cechą tych prac jest ujęcie wychowania dorosłych w paradygmacie wychowania przez pracę, którego teoretyczną podstawę stanowi pedagogika pracy. Brakuje próby refleksji andragogicznej, przez co rozważania odnoszą się do domyślnego podmiotu – dorosłego pracownika zakładu pracy. Budowane w nich na pedagogicznych podstawach postulaty i programy wychowawcze wskazują na chęć ich autorów doskonalenia praktyki wychowawczej, jednak w oderwaniu od realiów potrzeb i właściwości rozwojowych dorosłych.

Jednolitość poglądów na wychowanie, zdeterminowana ideologią socjalistyczną i brakiem innego poza zideologizowanym spojrzenia na tę problematykę spowodowała, że jakakolwiek dyskusja, nie mówiąc już o sporze o wychowanie dorosłych, nie była możliwa. Wydaje się, że o ile w kwestii oświaty dorosłych, widzianej przez pryzmat kształcenia, ówczesna andragogika poczyniła postępy, o tyle wychowanie dorosłych, poza deklaracjami, nawet w tytułach prac, było prawie nieobecne. Jak pisze Mieczysław Malewski „(...) w jej dorobku [andragogiki – przyp. JT] w zasadzie nie ma teoretycznych czy metodologicznych opracowań tej problematyki (Malewski 1990, s. 60). W większości prac dostrzec można krążenie wokół teorii wychowania dorosłych, bez dotykania jądra problemu. Przyjęta w nich koncepcja wychowania dorosłych, w której rozumiane jest ono (...) jako system intencjonalnych zabiegów regulowanych ideałem wychowawczym (Malewski 1990, s.57), nie może być odnoszona do dorosłych, którzy w przeciwieństwie do dzieci dorastających do uczestnictwa w życiu społecznym, w pełni w nim uczestniczą i aktywnie je kształtują.

Transformacja ustrojowa wydawała się być szansą na reinterpretację i redefinicję wychowania dorosłych w oparciu o dorobek andragogiki światowej a także psychologii, coraz lepiej wyjaśniającej zawłości rozwoju człowieka dorosłego. Jak się jednak wkrótce okazało, niemal cały wysiłek intelektualny andragogów został skoncentrowany na edukacji dorosłych i jej kontekście kształceniowym. Jeśli wziąć pod uwagę, że nawet międzynarodowe gremia na potrzeby oświaty dorosłych formułowały definicje edukacji zredukowane do wąsko pojętego kształcenia, kwestie wychowania pozostawiając na uboczu, trudno się dziwić, że w polskich pracach nie można odnaleźć zainteresowania tą problematyką. Nie zmienia to faktu, że, jak wynika z przeanalizowanych wielu programów kształcenia pedagogicznego w szkołach wyższych, tzw. sylabusów, problematyka wychowania dorosłych nadal jest przedmiotem wykładów, seminariów i ćwiczeń.

Na nikłość andragogicznego dyskursu o wychowaniu dorosłych, mam takie wrażenie, wpłynęło pokutujące w świadomości wielu osób przekonanie, wyartykułowane przez Jadwigę Nowak w wydanej jeszcze w 1986 r. *Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych*, że: *Proces wychowania dorosłych może wiązać się z poważnymi trudnościami. Człowiek dorosły podlegał w dzieciństwie i młodości różnym oddziaływaniom wychowawczym, w wyniku czego wytworzyły się w nim określone struktury, postawy i nawyki. Jest wysoce prawdopodobne, że trudność reorganizacji dotychczasowych struktur jest głównym czynnikiem niepowodzeń wychowawczych. Brak badań empirycznych nie pozwala dokładnie określić sfer niepodatnych na wpływy wychowawcze w okresie dorosłości* (Nowak 1986, s.381). Probabilizm i posybilizm jest, jak się wydaje, do dzisiaj główną podstawą ontyczną wychowania dorosłych, podobnie jak rozwój psychiczny, który się na niej opiera, skoro mówimy o nim w kategoriach możliwości i potencji a nie aksjomatu. Świetnie ten stan rzeczy oddaje Anna Gałdowa w pracy *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*. Obserwacja życia społecznego tezę o możliwościach rozwojowych dorosłych jako powszechnych i zarazem wyjątkowych wydaje się potwierdzać, niestety nadal mimo rozwoju psychologii nie wiemy, dlaczego tak się dzieje. Na marginesie nasuwa się refleksja: jeśli spojrzymy na wychowanie przez pryzmat zmiany, tzn. jako na proces przechodzenia od niższego do wyższego poziomu funkcjonowania i stanu osobowości, to będziemy mieli do czynienia ze zmianą rozwojową, która obejmuje różne sfery psychiczne: umysłową, emocjonalną, uczuciową, społeczną, moralną itp. Stąd zasadne wydaje się przyjęcie założenia, że podstawę rozważań o wychowaniu dorosłych powinien stanowić dorobek psychologii rozwoju dorosłych. Tymczasem w niektórych publikacjach, które ukazały się po 1990 roku, zaznacza się wpływ pedagogiki, niechętnie odwołując się do różnych, często sprzecznych ze sobą, koncepcji rozwoju osobowości, których „wadą” jest wprowadzanie w konfuzję wywołaną koniecznością wyboru jednej z nich.

Teoretyczne (tylko) rozważania nad istotą wychowania dorosłych wspierane były wynikami obserwacji oraz przekonaniem zakorzenionymi w pedagogice, co miało wpływ na konstruowanie teorii i technologii wychowania, odwołującej się do wychowania dzieci i młodzieży. Wprawdzie J. Nowak dostrzegła odmienność i specyfikę wychowania dorosłych, nie odeszła jednak od paradygmatu ówczesnego wychowania, według którego dominującą rolę odgrywa społeczeństwo wychowujące oraz instytucje powołane głównie w celach wychowawczych, takie jak: szkoły dla dorosłych, domy kultury, uniwersytety powszechne i ludowe, ale także rodzina, praca, udział w życiu społecznym i kulturowym. Szczególną rolę w wychowaniu dorosłych przypisywała pracy: *W toku pracy ludzie nie tylko oddziałują na otoczenie naturalne, ale wzajemnie wpływają na siebie, wychowują się. Potencjalne możliwości wychowawcze tkwią nie tylko w treściach pracy, ale również w klimacie zakładu pracy i stylu pracy zwierzchników* (Nowak, s. 380). Koncepcję

społeczeństwa wychowującego sam jej twórca Bogdan Suchodolski zweryfikował i zreinterpretował u schyłku pracowitego życia, pisząc: *W naszych czasach mówi się często o społeczeństwie wychowującym w takim sensie, że powinno ono stanowić podstawę nieustającego kształcenia wszystkich obywateli. Jest to jednak określenie mylące i złudne. (...) Określenie „wychowujące” byłoby bardziej właściwe w odniesieniu na przykład do społeczeństwa średniowiecznego, gdzie w trzech kręgach życia społecznego ukształtowanych przez tych, którzy się modlą, tych, którzy bronią, i tych, którzy żywią, powstawały idee i wzory życia każdego człowieka. (...) Było to (...) prawdziwe społeczeństwo wychowujące, które stanowiło dla ludzi podstawę moralną wielkich idei i które zdejmowało z nich ciężar odpowiedzialności za decyzje na temat sposobu życia. Społeczeństwo współczesne ze swej strony rzeczywiście dysponuje potężnymi środkami komunikowania masowego, ale, prawdę mówiąc, nie ma nic ważnego do zakomunikowania człowiekowi. (...) Społeczeństwo określane jako „masowe” nie może być społeczeństwem autentycznie wychowującym* (Suchodolski 2003, s.27-28). Nie oznacza to, że Suchodolski ostatecznie odrzucił koncepcję społeczeństwa wychowującego, wręcz przeciwnie, pisał: *Koncepcja społeczeństwa wychowującego wydaje nam się zgodna z nadzieją na rozwiązanie konfliktów i nieszczęść, spowodowanych przez cywilizację produkcji i konsumpcji. W tym obszarze społeczno-ekonomicznym życie ludzkie powinno koncentrować się wokół wartości kształcenia* (Suchodolski 2003, s.59). Zauważyć w tym można pewną ambiwalencję Autora: z jednej strony zdawał on sobie sprawę z utopijności koncepcji społeczeństwa wychowującego, głównie za sprawą pluralizmu światopoglądowego i kulturowego oraz tempa przemian cywilizacyjnych, z drugiej zaś trudno mu się było rozstać z ideą wpływu społeczeństwa na jednostkę, szczególnie niemożliwą do zrealizowania w ponowoczesności. Dostrzec tu można, jak sądzę, nawiązanie do koncepcji niewidzialnego środowiska wychowawczego Heleny Radlińskiej (1935), koncepcji, która mimo prawie 80 lat jakie mijają od jej opublikowania, nadal jest godna uwagi, zwłaszcza właśnie w wychowaniu dorosłych.

Do instytucjonalnego wychowania, rozumianego jako interakcja pomiędzy dwoma podmiotami: wychowawcą i wychowankiem oraz instytucją wychowującą i wychowankiem, nawiązuje Lucjan Turowski (1999), który wychowanie dorosłych ujmuje jako: (...) *proces nieustannego przygotowania do życia społecznego, umożliwiający twórcze wykonywanie pracy zawodowej, aktywne uczestnictwo w życiu społecznym oraz pełne zaangażowanie się, jeśli chodzi o korzystanie i tworzenie wartości kulturowych* (Turowski 1999, s.30). W tej definicji wyraźnie zaciiera się granica między wychowaniem a socjalizacją, bliżej jej do socjologizmu pedagogicznego niż do pedagogiki humanistycznej, wychowanek traktowany jest jako pracownik i członek społeczeństwa, a nie jako jednostka współtworząca społeczeństwo, ale zarazem podmiot rozwoju.

Zgoła odmiennie wychowanie dorosłych traktuje Olga Czerniawska - jako proces zachodzący w człowieku. Odwołując się do pedagogiki P. Freire, który pisze, że: *Wychowanie postrzegane jako działalnie wyzwajające w przeciwieństwie do tego, które zniewala człowieka, odchodzi od wizji człowieka wyabstrahowanego, wyizolowanego, oderwanego od świata, jak również z dala od świata jako rzeczywistość powiązana z innymi ludźmi...* (Freire 1983, s. 61, za: Czerniawska 2000, s.52), konstatuje: *Wychowanie rozbudzające świadomość nie akceptuje ani dobrze zorganizowanej terażniejszości, ani przyszłości wcześniej ustalonej. Zakorzenia się w dynamicznej terażniejszości i staje się nowatorskie (przemieniające). (...) Dlatego wychowanie utożsamia się z ciągłym ruchem, w którym uczestniczą ludzie postrzegający siebie jako byt niedokończony. (...) Wychowanie służy poznaniu sytuacji, w której człowiek się znajduje, jej przyczyny i poszukiwania rozwiązań, jeśli jest ona niekorzystna. Człowiek uświadamiając sobie, czym jest sytuacja życiowa, zaczyna postrzegać ją jako rzeczywistość historyczną, którą może zmienić. Fatalistyczne wizje świata zostają zastąpione przez dążenie do przemian i poszukiwań, które pozwalają na upodmiotowienie jednostki* (Czerniawska 2000, s.52). Konkluduje swoje rozważania, pisząc: *Dorosły ulegając mitom młodości, uciekający w młodość jako szczęśliwą krainę, nie zawsze chce akceptować konieczność „trwania we wzrastaniu”, poddawać kontroli to, co niesie otoczenie. Nie ma czasu poddawać refleksji swoich działań, tego co mówi i w jaki sposób wypowiada swoje myśli. Ciąży ku socjalizacji. Czyż nie jest więc przewrotnością staranie, aby pole to nasycić sytuacjami wychowawczymi? Czyż wychowawcy przewrotności takiej mogą się wyrzec? Straciliby własną tożsamość. Przeszalboby postrzegać wychowanie jako pomoc w trwaniu we wzrastaniu osobistym i zbiorowym, w stawianiu się osobistym i w stawianiu się zbiorowym* (Czerniawska 2000, s. 54). Czy to tylko postulat, czy wiara w wielką rolę wychowawców w dziele wspierania dorosłych w realizacji ich własnych projektów rozwojowych? Osobiście dostrzegam w tych słowach optymizm, że mimo przekonania wielu dorosłych, ale także andragogów, że należy odejść od myśli o wychowywaniu dorosłych, nie zostaną oni pozostawieni sami sobie i zawsze znajdzie się ktoś, kto będzie chciał im pomóc w dążeniu do doskonałości.

Twórczo i poznawczo obiecującą wydaje się być propozycja M. Malewskiego widzenia wychowania (...) *jako procesu realizującego się w wielowarstwowej strukturze świata społecznego* (...) (Malewski 1990, s.59), jako procesu regulującego dialektyczne związki człowieka ze światem, umożliwiającą korzystanie z większości teorii socjologicznych i współpracę z różnymi nurtami współczesnej psychologii (Malewski 1990, s.60-61). Trudno jednak przewidywać szanse wdrożenia tej koncepcji w życie skoro, jak sam Autor zauważa, polska andragogika nie legitymuje się nawet rzetelnymi badaniami diagnostycznymi nad wychowaniem dorosłych (Malewski 1990, s.60). Po 23 trzech latach od opublikowania tych słów nic się nie zmieniło.

W tym wielogłosie, bo przecież nie sporze o wychowanie dorosłych, warto przytoczyć także stanowisko Tadeusza Aleksandra, według którego oznacza ono (...) *intencjonalne tworzenie określonych, odpowiednich do założonych zadań, sytuacji wychowawczych w celu oddziaływania na osobowość człowieka dorosłego oraz kierowanie bodźcami wpływającymi na jego dalszy rozwój* (Aleksander 2007, s.348). Intencjonalność wychowania dorosłych, jak rozumiem, wcale nie musi być kojarzona z instytucjonalnością, lecz jedynie z akceptowaniem i wiarą w sens wychowania dorosłych mającą wydźwięk optymistyczny, bowiem zakładającą wychowalność i transgresyjność, zatem plastyczność wychowawczą natury człowieka dorosłego.

Przedstawiony, z konieczności krótki przegląd poglądów na wychowanie dorosłych, daje podstawy do konkluzji, że mimo zmieniających się uwarunkowań społecznych i ideologicznych (pluralizm światopoglądowy) oraz dostępu do osiągnięć światowej andragogiki, w jednej z kluczowych jej kwestii nadal mamy do czynienia z prezentacją indywidualnych stanowisk, wprowadzających w konfuzję zarówno teoretyków, jak i praktyków edukacji dorosłych. Brak jednolitego stanowiska, uzgodnionego w trybie dyskursu teoretyków i praktyków, powoduje, że np. w kształceniu pedagogicznym mamy totalny pluralizm poglądów, nie zawsze wsparty rzetelną wiedzą i przemyśleniami. Brak pogłębionej naukowej refleksji, wspartej krytyką naukową, a ta wszak jest podstawą sporu naukowego, marginalizuje istotny dział andragogiki, sprawia, że andragogika jest „niekompletna”. Pojawiające się głosy o konieczności odejścia od wychowania dorosłych, nie zawsze uzasadnione, paradoksalnie, można traktować jako wyraz bezradności i braku argumentów na rzecz wychowania.

Jeśli XXI wiek, jak onegdaj stwierdził F. Znaniecki, jest wiekiem człowieka dorosłego, a jak pokazuje demografia, nawet bardzo dorosłego, trudno sobie wyobrazić pozostawienie dorosłego samemu sobie, w innych poza kształceniem, sferach życia. Tym bardziej, że podlega on niezaprzeczalnie wpływom np. mediów czy przywódców duchowych (religijnych). Wydaje się, że poza manipulacją mamy w ich działaniach także do czynienia z realizacją ukrytego programu wychowawczego. Problemem zatem powinno być nie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie czy?, lecz jak wychowywać?, aby nie naruszyć autonomii dorosłego, ustrzec się manipulacji i sterowania jego działaniem, uszanować jego własny plan rozwojowy, wreszcie dać mu poczucie własnego sprawstwa i kontroli nad życiem. W moim przekonaniu *Przyjęcie określonego paradygmatu wychowania dorosłych jest zdeterminowane właściwościami człowieka dorosłego, jego nieufnością w przyjmowaniu propozycji wychowawczych, skłonnością do odrzucania oferowanych dróg rozwojowych, wreszcie motywacją do doskonalenia własnej osobowości. Ostatecznie czynnikiem decydującym o jego rozwoju jest przekonanie dorosłego o potrzebie samoaktualizacji, wznoszenia się na wyższy poziom, zwiększenia aktywności samo-*

wychowawczej, a także istnienie swoistego imperatywu wychowawczego, będącego motorem napędowym ludzkiej aktywności, chęci zmieniania się, dążenia do bycia lepszym, moralniejszym, mądrzejszym, bardziej emocjonalnym, empatycznym itp. (Tomiało 2008).

Tymczasem, wydaje się, nad myśleniem o wychowaniu dorosłych ciąży ukształtowany przez lata paradygmat wychowania jako procesu liniowego, układu bodziec – reakcja. Stąd, jedni oczekują natychmiastowych rezultatów, inni zaś wzdragają się na samą myśl o możliwej ingerencji w osobowość wychowanka. Wieloznaczność pojęcia wychowanie sprawia, że *To, co dla jednych pod pojęciem „wychowanie” rozumiane jest jako udzielanie pomocy, wspieranie, dialogowanie, interakcja, dla innych będzie urabianiem, manipulacją, wywieraniem wpływu, a dla jeszcze innych konstruowaniem, wyzwalaniem czy sublimowaniem czegoś.* (Śliwerski 2011, s. 26). Wybraniu określonego rozumienia pojęcia „wychowanie” powinno towarzyszyć przekonanie, że (...) *wychowanie nie jest samym tylko działaniem kogoś, ani też jego przedmiotem czy rezultatem, ale czymś, co zachodzi w przestrzeni międzypodmiotowej. Powinniśmy więc przyglądać się jemu równocześnie z dwóch zaangażowanych weń stron – podmiotu działającego i podmiotu doznającego jego działań – jako czemuś jednemu* (Śliwerski 2011, s.270).

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Aleksander T. (2007), Wychowanie dorosłych, [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Borkowski T. (1979), Jak wychowywać w zakładzie pracy, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
- Czajka S. (1978), Przedsiębiorstwo wychowujące, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Czerniawska O.(2000), Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii, Wydawnictwo Wyższej szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Gałdowa A., (2000), Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Malewski M. (1990), Andragogika perspektywie metodologicznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Nowak J. (1986), Wychowanie dorosłych – potrzeby i możliwości, [w:] Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych, pod red. K. Wojciechowskiego, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
- Radlińska H. (1935), Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Sosnowski T. (1975), Zakład pracy jako środowisko wychowawcze, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Suchodolski B. (2003), Edukacja permanentna - rozdroża i nadzieje, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.



- Śliwerski B. (2011), O podstawowym pojęciu teorii wychowania, [w:] Tożsamość teorii wychowania, pod red. J. Papieża, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tomiło J. (2008), O wychowaniu dorosłych. Szkice i rozważania, Wydawnictwo Akademii Humanistycznej, Pułtusk.
- Turos L. (1999), Andragogika ogólna, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Uziembło A.O. (red.) (1971), O wychowaniu dorosłych w Polsce, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Wojciechowski, K. (1966), Wychowanie dorosłych, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław -Warszawa-Kraków.





Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian  
Materiały z II Zjazdu Andragogicznego

---

Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45

Część III

**Międzynarodowe  
konteksty andragogiki**



## **Olga Czerniawska**

Akademia Humanistyczno - Ekonomiczna w Łodzi  
Emerytowany profesor Uniwersytetu Łódzkiego

### **Edukacja dorosłych we Włoszech na przełomie XX i XXI wieku<sup>1</sup>**

#### **Uwagi wstępne**

Na temat edukacji dorosłych we Włoszech pisałam wielokrotnie. Tę wypowiedź traktuję jako chyba ostatnią. Nie jest łatwo pisać na ten temat, brakuje materiałów. Nie zwiedzam instytucji edukacyjnych. Moja wiedza opiera się na hospitowanych instytucjach w latach 80-tych ubiegłego wieku, na analizie czasopism z zakresu edukacji dorosłych, ostatniego pisma *Adultita*, które przestało wychodzić w 2008 roku i działał w nim znany w Polsce Ettore Gelpi, któremu poświęcony był po jego śmierci w 2002 roku dział „Z działalności instytucji edukacji dorosłych”. W tym dziale zamieszczane były artykuły dotyczące edukacji cudzoziemców, kobiet i UTW oraz uczestników edukacji dorosłych. Źródłem informacji są także wydawnictwa z 2010 roku poświęcone edukacji dorosłych w Europie i we Włoszech.

Pewne informacje, ale bardzo oszczędne, zawiera sprawozdanie z Międzynarodowej VI Konferencji Edukacji Dorosłych w Balem w Brazylii (2008 r. „Życie”). Niskie wskaźniki uczestnictwa Włochów w instytucjach edukacji dorosłych, niski poziom wykształcenia formalnego dorosłych. Te „twarde” dane w moim odczuciu nie oddają żywotności włoskiego społeczeństwa, które jest otwarte w kontaktach społecznych, pełne inicjatywy, otwarte na innych, grzeczne, obdarzone wysoką kulturą dnia codziennego. Małe miasteczka są bardzo aktywne, pełne restauracji, barów, sklepów, różnego rodzaju form aktywności, w tym UTW.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Rocznik Andragogiczny* 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 315-330 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.020>]

Noszę w sobie dwa obrazy Italii: barwny, żywotny, aktywnego społeczeństwa otwartego, przyjaznego, wielobarwnego przez emigrantów od czarnoskórych, Sudańczyków, Arabów, Chińczyków, Filipińczyków, Erytrejczyków. Spotkać ich można w Rzymie i w małych miastach, w kościołach, na lotnisku jako obsługę, na placach i targowiskach jako sprzedawców. Są częściowo wrośnięci w społeczność lokalną, ale drugie pokolenie emigrantów nie jest zintegrowane ze społeczeństwem włoskim.

### **Zróznicowanie uczestników edukacji dorosłych**

We włoskiej populacji dorosłych można wyróżnić trzy grupy potencjalnych uczestników instytucji edukacyjnych. Grupa pierwsza to osoby o wysokim poziomie kulturalnym, wykształcone i aktywne społecznie, które mogą być świadomymi i samodzielными uczestnikami edukacji formalnej. Druga - to dorośli i młodociani, którzy mają trudności w procesie uczenia się i braki w edukacji, ale wspomagane mogą się uczyć. Trzecia - to osoby, które miały i mają trudności w uczestniczeniu w instytucjach edukacyjnych. Ta grupa wymaga specjalnych starań, wsparcia, programów i instytucji (Il lifelong learning, 2010).

Wskaźniki uczestnictwa w edukacji dorosłych poszczególnych grup dla Włoch i Unii Europejskiej są następujące: najniższy poziom wykształcenia u 37,1% populacji, gdy w Unii Europejskiej procent ten wynosi 25 do 19,5; 17% pracujących we Włoszech ma wystarczające wykształcenie, w Unii Europejskiej 32%. Włochy mają wyraźny deficyt wykształconych kadr pracujących. Źle wykształcona jest populacja młodych dorosłych 20-34-letnich, oraz obcokrajowcy przybywający do Włoch bez znajomości języka (2008 Appunto sulle Formazioni). Na 36 milionów dorosłych obywateli (20-64 lat), 16 milionów ma niższe wykształcenie od wymaganych ustawowo 8 lat. Następną grupą 3 milionów (20-34 lata) też ma niskie wykształcenie. Około dwieście sześćdziesiąt tysięcy nie ma pracy. Państwo i władze regionalne starają się stworzyć sieć instytucji edukacyjnych, uzupełniających wykształcenie i dających kwalifikacje zawodowe. W latach 2011-2013 ma się kształcić trzysta tysięcy młodych dorosłych za 1000 euro na jednego uczącego się. Przewiduje się kształcenie 3 milionów młodych ludzi, po 2 miliony w przeciągu 9 lat. Przewiduje się objęcie edukacją od 200 do 300 tysięcy rocznie. Młodzi dorośli bez kwalifikacji, pracujący, powinni uczyć się 60 godzin rocznie. Bezrobotni powinni być objęci stażami i kursami zawodowymi. Obcokrajowcy powinni uczyć się języka, wiedzy społeczno-obywatelskiej o instytucjach we Włoszech.

Kursy w tym zakresie nie mogą być krótsze niż 10 godzin. Bezpłatne kursy zawodowe i społeczno-językowe dla młodocianych i obcokrajowców powinny być organizowane przez władze regionalne w całym kraju.

Badania poziomu wykształcenia we Włoszech wykazały, że populacja dorosłych 25-65 lat ma bardzo niski poziom wykształcenia formalnego i jest na granicy analfabetyzmu. Najmłodsza emigracja ma bardzo niski poziom wykształcenia. W zasadzie 2/3 populacji znajduje się w sytuacji ryzyka analfabetyzmu. Osoby ze szkołą podstawową mają słabe kompetencje, podobnie ze szkołą średnią. Dobre kompetencje mają osoby po liceum.

### **Centro educazione permanente**

Instytucje edukacji dorosłych to głównie centra edukacji ustawicznej w poszczególnych miejscowościach. Działają przy lub też w szkołach powszechnych i zawodowych, w technicach. Ich zajęcia obejmują podstawowe przedmioty, język włoski, język obcy, historię, nauki przyrodnicze i zajęcia techniczne. Pracuje w nich około pięciu nauczycieli. Niektóre centra działają przy szkołach zawodowych, technicznych i artystycznych. Kończą się dyplomem zawodowym. Inne prowadzą kursy wieczorowe i te działają w szkołach wyższych.

Włochy, jako państwo rozwinięte, znajdują się wśród krajów o niskim poziomie wykształcenia ludności. Po II wojnie światowej prowadziły walkę z analfabetyzmem, który był powszechny szczególnie na południu i na wyspach (1996, Czerniawska). Wieloletnia walka z analfabetyzmem literalnych, z brakiem świadectwa ukończenia szkoły podstawowej i średniej. 16 milionów osób dorosłych w wieku 25-64 lat ma zaledwie ukończone szkoły elementarne – 48%. (2010, Quadermo nr 9). Jedna trzecia populacji jest na granicy analfabetyzmu. Jedna trzecia osiągnęła słabą umiejętność czytania. Pozostali mają wyższy poziom, ale określa się ich jako młodocianych trudnych, izolujących się, nie patriotycznych, biernych, napotykających bardzo często niepowodzenia szkolne. Także starsi emigranci nie są na tyle zintegrowani, żeby włączać się w działalność UTW, które są we Włoszech dostępne i rozwijają się dynamicznie.

Edukację dorosłych we Włoszech cechuje indywidualne podejście do uczestników, można mówić o edukacji przez ugodę i wybór. „Uczenie się w dorosłości powstaje w oparciu o doświadczenia życiowe, pracę, trudności, konflikty, przemiany, ale także zainteresowania, inspiracje i potrzeby osoby dorosłej. Towarzyszą temu wybory i decyzje które powodują określone zachowania”. (2010, Quadermo nr 9 s. 93).

Podjęcie decyzji uczenia się w instytucjach nie jest łatwe, od nieuczenia się do uczenia się prowadzi długa droga, jest to proces bardzo złożony. Można uczyć się, aby uczyć się świadomie, refleksyjnie. Uczenie się powoduje zmiany, rozwój, ale i zmiany także powstają przed decyzją uczenia się. W wielu przypadkach podejmowaniu uczenia się towarzyszą oczekiwania lepszej pozycji zawodowej i społecznej, lepszych zarobków, wzmocnienie pozycji w społeczności lokalnej. Pozostaje zawsze pytanie i niepewność kiedy zacząć, gdzie zacząć, czego się uczyć.

Program edukacji dorosłych we Włoszech adresowany jest do populacji od 25-64 lat. W 2006 roku 6,2% populacji kształciło się, gdy w Unii Europejskiej procent ten wynosił 13 do 15.

### **Centri Provinciali per L'Istruzione degli Adulti**

Dlatego podstawowe instytucje edukacji dorosłych, finansowane przez samorząd i państwo, są Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli adulti (CTP). Funkcjonują przy szkołach elementarnych i innych. W 2007 roku było ich pięćset dwadzieścia dwa z trzystu szesnastoma tysiącami sześciuset siedemnastoma uczestnikami. Corsi seriali działały przy szkołach wyższych; w 2007 roku było osiemset trzydzieści sześć z sześćdziesięcioma sześcioma tysiącami pięćset czterdziestoma pięcioma uczestnikami. W latach 2008-2009 uczyło się 2,5% osób populacji, której brakowało świadectwa szkoły elementarnej i średniej. W kursach języka włoskiego i integracji uczestniczyli obcokrajowcy. W kursach, trwających od 40 do 100 godzin, uczono języka, informatyki, a także tematów: artystycznych, poradnictwa, bezpieczeństwa i innych wybranych przez uczestników. W 2008 roku działały we Włoszech pięćset trzydzieści dwa CTP: dwieście dwanaście na Północy, dziewięćdziesiąt cztery w Centrum, dwieście dwadzieścia sześć na Południu i wyspach. 57% programów dotyczyło alfabetyzacji funkcjonalnej (corsi brevi modulari). Uczestnicy kursów to osoby od 16 lat – młodociani – do 35 lat. W większości kobiety (58%) i obcokrajowcy (41%).

Osobne centra działają we wszystkich więzieniach we Włoszech. Działalność centrów nastawiona jest głównie na obcokrajowców oraz młodocianych. Około 4,2 miliona dorosłych (20-64) ma najwyżej ukończone szkoły elementarne. W 2009 roku jedynie pięćset tysięcy młodych dorosłych (20-34 lata) miała wykształcenie elementarne.

W 2009 roku powstały CPIA – Centri Provinciali per L'Istruzione degli Adulti – Prowincjonalne Centra Edukacji Dorosłych. Działały przy szkołach zawodowych i prowadziły kursy wieczorowe. Uczestnicy to głównie młodzi dorośli pracujący. Wykładowcy na tych kursach mają kwalifikacje kształcenia dorosłych. System kształcenia jest źle finansowany i zorganizowany. Brakuje dobrze przygotowanej kadry. Występuje wiele działań okazjonalnych, krótko-wzrocznych, konieczne jest regularne działanie różnych form edukacji adresowanych do zróżnicowanych grup wieku i sytuacji społeczno-kulturalnej. Tak jest w przypadku UTW, centrów, bibliotek i stowarzyszeń społecznych, które się ustabilizowały i działają dość regularnie.

Wysiłki budowy systemu edukacji dorosłych opierają się na zasadzie – podstawą działania jest jednostka z jej problemami, potrzebami, oczekiwaniami



i zainteresowaniami. Badania nad edukacją ujawniają rolę grup skupiających jednostki o podobnych zainteresowaniach, potrzebach i umiejętnościach. Owe grupy stają się bazą dla opracowania projektów działań edukacyjnych i programów pracy. Ważną rolę w organizacji instytucji edukacyjnych odgrywają ośrodki regionalne, samorządy lokalne, stowarzyszenia społeczne i jednostkowe siły społeczne. Trzeba także czerpać wskazówki z różnych źródeł z poziomu centralnego, przez poziom kraju i międzynarodowych ekspertów. Konieczne jest przedstawienie tematów i form kształcenia, uwzględniających zainteresowania i możliwości czasowe dorosłego. Sposób działania, ocena, dyplomy i uprawnienia muszą brać pod uwagę odrębność i swoistość edukacji dorosłych.

W edukacji uczestniczą różne podmioty: Ministerstwo edukacji, Polityka społeczna, Samorządy lokalne. Konieczne jest uwzględnienie słabych grup, z marginesu społecznego, stygmatyzowanych biedą, nałogami, przestępczością. Między instytucjami często brak współpracy i współdziałania, nie są skoordynowane działania lokalne, regionalne i centralne, wydatki oraz sposób finansowania. Można więc opracować pewne zalecenia.

Oto one: edukacja na poziomie podstawowym i średnim powinna być finansowana przez ministerstwo edukacji; edukacja na poziomie wyższym i kształcenie zawodowe obok pieniędzy z ministerstwa, powinna być dofinansowana przez gminy; stowarzyszenia społeczne i różne działania prywatne; rozwój kulturalny powinien być finansowany przez region i stowarzyszenia społeczne.

Powrót do tradycyjnych form edukacji dorosłych, do centrów i bibliotek jest zadziwiające. Szczególnie, że ujawniło się po Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1997 roku. Powtórzmy – w 1997 roku, prawem 455 powołano Centri Territoriali Permanente – jako realizacja prawa do wiedzy. Dodajmy, że UTW także organizowane są przez gminy, przez regiony, obok stowarzyszeń społecznych. Włochy są przykładem jak wolno miały młyny edukacji. Jak trudno jest przejść społeczeństwu z poziomu analfabetyzmu do poziomu wykształcenia pełnego, obligatoryjnego w państwie, jak trudno czerpać korzyści z E-edukacji oraz jak mozolny jest proces integracji imigrantów z południa na północ i obco-krajowców osiadłych we Włoszech. Jak niski jest procent uczących się dorosłych Włochów w stosunku do Europy, szczególnie Krajów Skandynawskich. Zdumiewa rozwój UTW w całym Włoszech, ich wrastanie w środowisko i popularność. Choć korzystają z nich osoby o wyższym poziomie wykształcenia, to ich aktywność w ruchu wolontariatu na rzecz UTW jest godna podkreślenia.

Zwiedzając Włochy spotyka się ludzi grzecznych, z oddaniem wykonujących swój zawód – sprzedawcy, kelnera, urzędnika, kierowcy, hotelarza itp. Bogactwo zabytków i dzieł sztuki w każdym zakątku kraju potwierdza przekonanie, że życie jest procentem edukacji, że edukacja dokonuje się przez życie.

Specjaliści zajmujący się włoską edukacją dorosłych wiedzą jak przedstawić i wprowadzić ją w sposób ciekawy i wielostronny.. Potrafili wprowadzić ją w obieg europejskiej dyscypliny i zaistnieć w świecie. Takimi osobami byli E. Gelpi, A. Lorenzetto, a jest D. Demetrio, L. Formenti.

### **Biblioteka w kształceniu dorosłych**

Biblioteka powinna być instytucją służącą społeczności lokalnej, dlatego trzeba stworzyć biblioteki w gminach zamieszkałych przez 2 do 10 tysięcy mieszkańców i w peryferyjnych dzielnicach dużych miast. Biblioteka może stać się ośrodkiem edukacji dorosłych, kontaktu z nowymi technikami informatycznymi, miejscem integracji i socjalizacji.

Badania stanu czytelnictwa we Włoszech określiły, że 45,1% Włochów deklaruje, że czyta jedną książkę w trakcie roku. Jeden Włoch na dwóch czyta dziennik. Co druga osoba nie czyta gazet. 91,4% ogląda telewizję, 38,3% korzysta z Internetu. Są to w większości młodzi ludzie, którzy częściej korzystają z Internetu niż z książek ucząc się w szkole. Szkoły nie wykorzystują Internetu. Nauczyciele są przeważnie osobami w wieku 50 lat i nie są pokoleniem informatycznym. Choć Włosi chętnie chodzą do muzeum, do opery i do kina, a biblioteka postrzegana jest jako ważna instytucja edukacyjna, to raczej można mówić o wiodącej roli telewizji, która posiada kilka kanałów centralnych i rozwiniętej sieci stacji telewizyjnych lokalnych. Jest popularnym i najczęstszym sposobem spędzania czasu wolnego, choć funkcjonują różne zespoły amatorskie jak chóry, zespoły muzyczne, sportowe, koła łowieckie. Czas wolny spędza się także w restauracji, w pizzerii czy barze.

Informacje dotyczące polityki przekazywane są głównie przez telewizję. Audycje to ogląda 93% widzów, 50% ogląda telewizję lokalną, 31% słucha radia, 25% rozmawia o polityce ze znajomymi, 19% z kolegami w pracy, a 15% czyta dzienniki i magazyny, 2 % należy do partii politycznych i tyleż do związków zawodowych. Polityką nie interesują się młodzi ludzie, zainteresowanie nią rośnie z wiekiem – najwyższe jest w grupie 60-64 lata wśród mężczyzn. W ostatnich latach zainteresowanie polityką wzrosło, ale przejawia się tylko w świecie osób oglądających programy telewizyjne polityczne. W XXI wieku zaobserwowano wzrost aktywności rekreacyjnej i wolontariatu.

Kryzys, jaki przeżywają obecnie biblioteki i czytelnictwo, nie powinien powodować się z promowania tych instytucji przez system oświaty dorosłych. Biblioteki odgrywają ważną rolę w Wielkiej Brytanii. Występują w systemie instytucji wspieranych przez UNESCO; świadczy o tym Federacja Stowarzyszeń Bibliotek i Bibliotekarzy IFLA International Federation of Library Association and Institution.

Biblioteka oferuje pomoc w rozwoju, jest miejscem dostępu do wiedzy. Nawet w sytuacji technik informatycznych służy dorosłym w formowaniu się ich procesu

rozwoju i uczenia się. Nie jest konkurencją dla E-edukacji, przeciwnie, sprzyja jej. Biblioteka publiczna i jej różne rodzaje – parafialne, szpitalne, szkolne, uniwersyteckie, stowarzyszeń społecznych stanowią ważną instytucję w procesie kształcenia ustawicznego, samokształcenia, kształcenia zawodowego itp. W bibliotece upatruje się ważne ogniwo kształcenia na odległość z możliwością poradnictwa, udostępnienia materiałów i programów, organizowania kursów i spotkań.

Ciekawe zajęcia prowadzone są w Bibliotece di Olgiate Comasco należącej do systemu Overt Como do którego należą trzydzieści dwie małe i średnie gminy. Prowadzone są w nich kursy internetowe, cztery spotkania po dwie godziny każda, dla uczestników E-Uniwersytetu dla dorosłych. Doradza się jak studiować na odległość, jak korzystać z różnych form przekazu wiedzy. Uruchomiony został katalog elektroniczny.

Biblioteca di Vimercate działa od 1993 roku, posiada katalog elektroniczny. Od 2000 roku za opłatą biblioteka prowadzi kursy. Proponują tutaj kursy uczące, jak korzystać z biblioteki wirtualnej. Są one prowadzone w małych grupach do ośmiu osób w zakresie technik informatycznych. Uczestnicy to osoby od 40 do 60 lat.

Ciekawe zajęcia proponuje Biblioteca Lazzerini di Prato dla obcokrajowców: Chińczyków, Arabów, Pakistańczyków, Albańczyków. Uczy języka, prowadzi zajęcia międzykulturalne.

### **Kursy i e-edukacja**

Nowym zjawiskiem jest uczestniczenie w zajęciach na wyższych uczelniach. Choć cykle wykładów w ramach prawa 150 godzin odbywały się od lat siedemdziesiątych, to regularne uczestniczenie w zajęciach, w charakterze studenta, dorosłej pracującej osoby, w tym najczęściej kobiety, zmieniło atmosferę wyższej uczelni.

Dorośli studenci uczestniczą w różnych formach studiów. W kursach doskonalących ich w zawodzie, w kursach: „odświeżających” wiedzę, aktualizujących wiedzę, uzupełniających wykształcenie. Mogą korzystać z kredytów i opracować swój program zajęć i zdobywać odpowiednią liczbę punktów. Mogą korzystać z tradycyjnego toku studiów lub formy E-learning.

Na dwóch tysiącach kursów studiuje sześćdziesiąt tysięcy osób, średnio trzysta osób na kursie. Na dwunastu uniwersytetach: Ancona, Bolzano, Calabre, Catania, Chieti-Pescare, Genova, Milano-Cantalice, Roma Tor Vergate, Roma Tre, Roma Lumsa, Udine działa EUCEN – Europejski Uniwersytet Edukacji na Odległość. W systemie tym opracowuje się formy kształcenia na odległość, jakoś kształcenia, poradnictwo i pomoc ([www.eucen.org](http://www.eucen.org)). Ze studiów mogą korzystać Włosi pracujący za granicą, chorzy, osoby o specjalnych uzdolnieniach, ale także słabe, wykluczone społecznie. Jest to nowa technologia i dydaktycznie forma z nowymi

profesjami tutora. Ten system studiowania reguluje dekret 509 1999 art. 5.

Wkroczenie na uniwersytety dorosłych i wzbogacenie środowiska akademickiego o element studenta pracującego, głównie kobiety, która jest gospodynią domową, żoną i matką oraz dobrze radzącą sobie studentką przyniosło zadowolenie. Jednocześnie pojawiła się obawa przed obniżeniem poziomu studiów i roli dyplomu. Włosi boją się tzw. śmieciowych dyplomów, mało cenionych i nisko opłacanych przez pracodawców.

Pojawiły się nowe oferty studiów wyższych, w tym Uniwersytet w Anghiari (2007, Czerniawska), kształcący w zakresie dydaktyki biograficznej.

### **Centri Interculturali**

W 1999 roku odbyła się następna konferencja w Wenecji. Owocem owych konferencji było:

- 1) Powstanie mapy Centrów Interkulturalnych.
- 2) Charakterystyka ich działalności, model Centrum, spis działań.
- 3) Przedstawienie Centrum w małym i dużym mieście.

Opis ośrodków.

Udział Centrów w opracowaniu informacji i dokumentacji, przedstawienie współpracy Centrów z władzami lokalnymi, stowarzyszeniami i rodzinami emigrantów. Tworzenie ekip interkulturalnych.

Starano się określić funkcję Centrum, rolę edukacyjną, integracyjną, głównym celem jest pomoc w procesie integracji stawania się obywatelem.

Zbierano doświadczenia Centrów. Ogółem działało ich czterdzieści, w tym trzy działały w Bolonii i Mediolanie, dwa we Florencji i Padwie, Rzymie, Trydencie, Turynie, w Udine. Najczęściej organizatorami Centrum są gminy, następnie władze oświatowe, urzędy opieki społecznej, kultury, rzadziej sami imigranci. Ekipy Centrów to wolontariusze, pracownicy socjalni i urzędnicy.

Większość centrów działa w godzinach 17.00-22.00. Kilka jest otwartych od rana do wieczora. Działania obejmują kształcenie głównie języka włoskiego. Prowadzi się też zajęcia dla dzieci i młodzieży, reedukację oraz rehabilitację osób niesprawnych. Opieką objęte są także dzieci, które urodziły się we Włoszech, ale mówią słabo po włosku. Działalność centrów obejmuje edukację, poradnictwo, opiekę i wsparcie. Prowadzone są seminaria, wydawnictwa, badania uczestników. Centra walczą z wykluczeniem i dezintegracją społeczną, z marginalizacją. Na bazie pracy Centrów formują się nowe profesje – mediator pracy z cudzoziemcami. Pozwoliło na to dziesięcioletnie doświadczenie pracy niektórych Centrów, które powstały w latach 80-tych i spowodowały powstanie prawa 40 1989.

We Włoszech – jak starałam się to przedstawić w moich artykułach (Czerniawska, 1997), w edukacji dorosłych preferuje się intensywną pracę z małą grupą, wykorzystuje się założenia pedagogiki P. Freire, który dążył do konscjentyzacji, rozbudzania świadomości. Konscjentyzacja jest podstawą edukacji, dlatego poszukuje się podstaw pracy z emigrantami w badaniach ich mentalności, potrzeb, opinii ich świata. Służyły temu między innymi badania uczestniczące, w których imigranci z Afryki Północnej, Algierii, Egiptu, Ameryki Łacińskiej, Peru, Kolumbii, Dominikany – piętnaście osób w wieku 26-45 lat, mieszkających we Włoszech od siedmiu do dziesięciu lat, reprezentujących różny poziom doświadczenia – analizowało problem, czym jest dorosłość w różnych kulturach, co to znaczy być dorosłym (Castiglioni, 2000, s. 141-151). Zajęcia rozpoczynały się przedstawieniem problemu wieku i dorosłości we Włoszech, w kulturze europejskiej, następnie założeń prezentacji autobiografii. Część drugą, autobiograficzną, rozpoczęły dwie osoby, jedna pochodziła z Kamerunu, druga z Ameryki Łacińskiej. Następnie piętnastu uczestników seminarium przedstawiło swoje wizje dorosłości.

W analizie problemów dorosłości uwzględniono role społeczne, wydarzenia, wpływ warunków społecznych, sposoby osiągnięcia dorosłości, inicjacji, rytuały, przemiany w tożsamości bycia dorosłym. Przyjmowano zawsze perspektywę autobiograficzną. Zastanawiano się nad wskaźnikami bycia dorosłym i wyznacznikami bycia bardziej lub mniej dorosłym.

Dorosłość w społecznym aspekcie to według wypowiedzi imigrantów poczucie autonomii, świadomość i wiedza o samym sobie, umiejętność wyboru. Dorosły to ten, który własnymi siłami umie wybierać, postanawiać i decydować, umie rozwiązywać codzienne problemy, które stawia przed nim życie. Dorosły potrafi określić swoje kompetencje, możliwości i umiejętności. Co będzie mógł zrobić, a czego nie zdoła. Sam dokonuje wyboru i podejmuje decyzje.

Imigranci z Kamerunu, Maroka i Kolumbii mówili, że dorosły nie może zmienić swoich wyborów. Powinien wywiązać się z roli pracownika, męża, żony, emigranta – mieszkańca danego kraju. Dorosły powinien respektować pewien porządek ról społecznych, małżeństwo, rodzicielstwo, pracę. Przestrzeganie owego porządku występowało we wszystkich kręgach kulturowych. Emigrantka z Peru mówiła, że dorosłym nie wybaczają się wyboru stylu życia, zabawy, życia dla rozrywek. Jeśli ktoś studiuje i przerywa studia na podróż, to jest to źle widziane.

Dorosłość to role pracownika i rodzinne. Role rodzinne są bardzo ważne. I nie powinno się ich zaniedbywać na rzecz pracy, stwierdza inna emigrantka z Peru. Podobne opinie wypowiada Kolumbijka i Marokanka. Role społeczne kształtowane są przez religię. Tak jest w odniesieniu do islamu. Islam inaczej postrzega role męskie i kobiece – kobieta jest przeznaczona do ról rodzinnych, dla domu, wychowywania dzieci. Odrębność ról społecznych kobiet i mężczyzn przedstawiają także emigranci z innych regionów – z Filipin, Somalii, Domini-

kany. Osiąganie dorosłości nie jest związane z jakimś wiekiem, ale z wydarzeniami, takimi jak małżeństwo, rodzicielstwo, praca zawodowa. Jednak w niektórych regionach dorosłość zaczyna się od dojrzałości seksualnej i towarzyszy temu pewien rytuał. Tak jak na Filipinach. Kiedy dziewczyna ma pierwszą miesiączkę, przechodzi przez rytuał oczyszczenia, staje się dojrzała do ról rodzicielskich. W Ameryce Łacińskiej dorosłość rozpoczyna się, gdy dziewczyna kończy 17 lat, a chłopiec 18 lat (Kolumbia), lub gdy kończą 18 lat (Peru). Tak więc obok ról społecznych, miarą dojrzałości jest dojrzałość biologiczna, a w niektórych kulturach wiek kalendarzowy.

Model dorosłości zawarty w kulturach krajów pochodzenia obejmuje role społeczne inne dla mężczyzn i kobiet, dojrzałość biologiczną, a w niektórych krajach wiek kalendarzowy. Tymczasem we Włoszech normy dorosłości są inne, dlatego imigranci przeżywają trudności w przystosowaniu się do nich. Niektórzy przechodzą przez fazę pseudodorosłości i pseudodojrzałości. Korzystanie z niezależności i pewne manowce niezależności wykluczają ich z kręgu własnej kultury. Tracą poczucie tożsamości, żyją tu i tam, przeżywają lęki i poczucie winy wobec wartości i norm krajów, z których pochodzą.

Dorosłość – jak powiedziała Tadune z Somalii – może być porównywana z pociągami w drodze, który przejeżdża przez różne miejsca, ale ma jeden kierunek, może napotkać różne nieprzewidziane przeszkody i zmieniać drogę. Seminaria, na których realizuje się projekty badań uczestniczących, których rezultaty służą praktyce od lat, stosowane były we włoskiej andragogice (Czerniawska, 1997).

Składa się na to rozbudowany problem pracy z kobietami. Oto jego omówienie.

Program edukacji kobiet postrzega je jako jednostkowe siły społeczne ważne w procesie integracji i życia rodziny oraz rozwoju środowiska lokalnego, dlatego zajęcia mające na celu wprowadzenie kobiet w życie społeczne tzn. korzystanie z instytucji społecznych opieki i pomocy, z urzędów społecznych jak bank, poczta, ośrodek zdrowia, szkoła dla dzieci, ośrodki opieki itp. W trakcie edukacji wykorzystuje się wiedzę kobiet na temat obyczajów, kultury, szczególnie kultury życia, gotowania, szycia, obchodzenia świąt itp. W programie edukacji przewidziane są liczne wycieczki i wizyty w urzędach, w sklepach, w urzędzie pracy, organizuje się spotkania, na których kobiety przedstawiają swoje kraje pochodzenia, ich kulturę, obyczaje np. stroje, tańce, pieśni. Program edukacji kobiet zawiera dużo zajęć praktycznych przygotowujących do pracy, życia w włoskim świecie, miasteczku czy na wsi (Czerniawska, 2007).

Drugi przykład to system Centrów Interkulturowych powołanych w oparciu o prawo 40/1998. Są one określane jako miejsca wspólne. Zanim omówię ich działalność, chcę jeszcze przedstawić Centra Sociale Communalì Autogestiti (CSOA) nastawione na uczestnictwo młodzieży. Pojawiły się we Włoszech w latach sie-



demdziesiątych, choć działały już w latach 1965-67. Były tworzone przez samorządy miejskie. Ich działalność miała podstawy pracy socjalnej wspierania młodocianych, bezrobotnych, młodzieży trudnej. Organizowano w Centrach różne zespoły, kursy, życie kulturalne, chóry, zespoły muzyczne, teatralne itp. Był to czas terroryzmu Czerwonych Brygad, trudności ekonomicznych i społecznych. Autonomiczne działania młodzieży. Organizowanie się młodzieży wśród zadań pozytywnych, jak sztuka, nauka, działalność społeczna, były ważne. Dlatego w dużych miastach, a takim jest Mediolan, tworzone Centra, czy finansowano ich prowadzenie i działanie. W Centrach działały kursy, realizujące edukację przewidzianą prawem 150 ore, a więc szkoły, kursy zawodowe. Centrami interesowały się ruchy lewicowe, w tym studenckie oraz kultury alternatywnej nastawionej na graffiti. Przywiązanie do instytucji centrów ujawnia rozwój Centrów interkulturalnych Centri Interculturali (Favoro, 2000, s. 212-220). Wzrost liczby imigrantów osiedlających się we Włoszech wywołał potrzebę stworzenia sieci placówek nastawionych na pracę z imigrantami, na naukę języka włoskiego, przekazywanie wiedzy społecznej o instytucjach i prawach obowiązujących we Włoszech, o przywilejach i obowiązkach mieszkańców tego kraju, o kulturze, opiece społecznej i higienie. Centra powstawały w małych ośrodkach, ale także w dużych miastach, jak Mediolan, Rzym, Wenecja itp.

W 1998 roku zorganizowano Konferencję w Mediolanie. Ogółem, dwa, trzy miliardy euro na edukację dorosłych to bardzo mało w porównaniu do innych państw w Europie. Należy stworzyć korzystne warunki osobom, które chcą się uczyć i mają własne projekty edukacyjne. Konieczny jest system stypendiów, ulg i egzaminów, potwierdzających wiedzę i umiejętności poszczególnych osób, które zdobyły w edukacji nieformalnej.

Ważne jest kształcenie dorosłych w zakresie pracy. Grupa o bardzo niskim poziomie wykształcenia, pracujący i pracujący na czarno to pierwsza grupa. Osoby o niskich kwalifikacjach zawodowych. Trzeba także edukować pracowników małych przedsiębiorstw. Tą dziedziną winny zająć się związki zawodowe.

Kolejne grupy to grupy o niskim poziomie kultury, zmarginalizowane społecznie, słabe, to pole dla uniwersytetów powszechnych, stowarzyszeń społecznych, parafii, wolontariatu. Ważne także jest czuwanie nad analfabetami, w tym analfabetyzmem funkcjonalnym.

### **Zakończenie**

We Włoszech prowadzi się dyskusję nad integracją systemów edukacji dorosłych. Konieczne jest opracowanie programu zintegrowanego, który obejmie różne grupy.



Grupa pierwsza to osoby o wysokim poziomie wykształcenia, dobrze przygotowane do edukacji ustawicznej, w tym przez Internet.

Druga grupa ma niższy poziom wykształcenia i różne trudności, ale jest na tyle samodzielna, że radzi sobie z wyborem ofert edukacyjnych.

Trzecia grupa jest najsłabsza, wymaga wsparcia i pomocy w wyborze ofert edukacyjnych i ich kontynuacji. Edukacja dorosłych obejmuje tzw. grupy priorytetowe. Obok młodocianych, o których już pisałam, są to więźniowie i obcokrajowcy. Centra działają w wszystkich więzieniach i ułatwiają więźniom uzupełnienie wykształcenia i zdobycie kwalifikacji zawodowych.

Imigranci w Europie Zachodniej stanowią ważny problem społeczny. Tak jest i we Włoszech. Opracowano cały program pracy z imigrantami.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Appunti Critici Sulla Formazione Continua in Italia (2008), „Enaip Formazione & Lavoro” N. 3.
- Czerniawska O. (1996), Edukacja dorosłych we Włoszech. Wybrane problemy, Łódź.
- Czerniawska O. (2007), Nowe drogi andragogiki i gerontologii, Łódź.
- Czerniawska O. (2007), Szkice z andragogiki i gerontologii, Łódź, s. 181-195.
- Czerniawska O. (2007), Edukacja dorosłych we Włoszech wobec emigrantów, w: A. Fabiś, Myślenice, s. 265-275.
- Favoro G., I Centri interculturali in Italia di mediazione e de sambiotra culturale, „Adul-tita” N. 11, pag. 212-220.
- Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa (2010), „Quadermo” N. 9, Rapporto sul Lifelong learning in Italia e sulla formazione al. volontariato comme opportunita di educazione continua, 2004.
- Rapporto annuale sulla Formazione continua, 2010.
- Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości. Siła uczenia się dorosłych (2008). UNESCO Confintea VI, Radom.

**Ewa Przybylska**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

## **Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście Europejskich Ram Kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych<sup>1</sup>**

### **Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w Polsce i krajach Unii Europejskiej**

Problematyka profesjonalizacji w edukacji dorosłych stanowi jeden z wiodących tematów podejmowanych przez polskie środowisko andragogiczne na przestrzeni ostatnich 20. lat. Pojawiła się już podczas pierwszych konferencji Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, którego publikacje podejmowały różnorodne wątki związane z kształceniem nauczycieli ludzi dorosłych, programami kształcenia i profilem kompetencji edukatorów dorosłych.<sup>2</sup> W jednej z publikacji czytamy: *Kwestia profesjonalizacji kadr andragogicznych jest zagadnieniem szczególnie aktualnym. Jedną z prób rozwiązania tego problemu jest stworzenie optymalnego modelu akademickiego kształcenia nauczycieli oświaty dorosłych. Szkoły wyższe, statutowo przygotowujące kadrę nauczycielską winny także stać się kuźniami specjalistów elastycznej i mobilnej edukacji permanentnej.* (Szarota 1996, s.144). Znacząca większość postulatów i propozycji, głoszonych przed niemal 20. laty nie straciła na aktualności. Sytuacja w obszarze kształcenia specjalistów edukacji dorosłych jest nadal nieuporządkowana i nieprzejrzysta. Brakuje strategii kształcenia eduka-

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, 2013, 1, s. 55-66.

<sup>2</sup> Są to m.in. publikacje: *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*, E. A. Wesołowska, (red.), Warszawa – Toruń 1994, *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych*, N. Greger, J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska, (red.), Warszawa – Toruń 1995, *Nauczyciele edukacji dorosłych*, E. A. Wesołowska, (red.), Toruń 1996.

torów dorosłych, koncepcji jednolitych programów kształcenia bazujących na zdefiniowanym profilu kompetencji i zainteresowania decydujących politycznych działaniem prowadzącym do zwiększenia efektywności w sferze nauczania ludzi dorosłych czy wspomaganie ich wysiłków edukacyjnych podejmowanych poza obszarem edukacji instytucjonalnej.

Sytuacja w profesjonalizacji edukatorów dorosłych w Polsce nie odbiega od sytuacji w innych państwach UE, w których edukacja dorosłych stanowi nieuregulowany segment systemów oświatowych, żyjący własnymi prawami. Nadal nie ma w państwach europejskich jednolitych dróg kształcenia prowadzących do wykonywania zawodu edukatora dorosłych. Jest natomiast wiele alternatyw umożliwiających funkcjonowanie zawodowe w tym obszarze. Przywykliśmy w edukacji dorosłych do daleko idącej tolerancji i akceptacji dla braku uregulowań kwestii uprawnień zawodowych, aczkolwiek, z perspektywy innych segmentów systemów edukacyjnych, pełna swoboda i improwizacja przy zatrudnianiu nauczycieli ludzi dorosłych, może wydawać się anachronizmem w dobie specjalizacji, standaryzacji i dbałości o jakość kształcenia.

Dla europejskiej edukacji dorosłych, zwłaszcza kwestii profesjonalizacji przełomowym impulsem stał się Komunikat pt.: „Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę” (Komisja Wspólnot Europejskich 2006). KE po raz pierwszy w historii traktuje w nim edukację dorosłych jako równoprawny samodzielny sektor w obrębie krajowych systemów oświaty: *Państwa członkowskie nie mogą sobie dłużej pozwolić na brak skutecznego systemu kształcenia dorosłych zintegrowanego ze strategiami uczenia się przez całe życie zapewniającymi uczestnikom zwiększony dostęp do rynku pracy, lepszą integrację społeczną oraz przygotowujących ich na aktywne starzenie się w przyszłości. Państwa członkowskie powinny się upewnić, że posiadają systemy umożliwiające zdefiniowanie priorytetów i monitorowanie ich realizacji* (tamże, s. 6). Po drugie, autorzy dokumentu postulują postęp w dziedzinie profesjonalizacji w edukacji dorosłych: *W celu wsparcia kultury jakości w kształceniu dorosłych państwa członkowskie powinny inwestować w poprawę metod nauczania i w materiały dostosowane do potrzeb dorosłych uczniów, a także ustanowić wstępne i ustawiczne ścieżki rozwoju zawodowego dla wykwalifikowania i poprawy umiejętności osób zajmujących się nauczaniem dorosłych. Państwa członkowskie powinny wprowadzić mechanizmy zapewniania jakości i poprawić sposób przekazywania wiedzy* (tamże, s.8). Kolejny bodziec dla edukacji dorosłych stanowiło przyjęcie w 2008 roku Europejskich Ram Kwalifikacji, stanowiących układ odniesienia umożliwiający porównanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach. ERK, koncentrując się na efektach uczenia się, pozostawiają kwestię drogi lub dróg kształcenia prowadzących do uzyskania wiedzy, umiejętności i kompe-

tencji sprawą otwartą, leżącą w gestii decydentów oświatowych, organizatorów ofert edukacyjnych lub rynku zatrudnienia. Otwartość na wielość dróg kształcenia prowadzących do profesji edukatora dorosłych jest konsekwencją i potwierdzeniem postulowanej przez Komisję Europejską zasady równoprawnego traktowania wiedzy, umiejętności i kompetencji zdobytych w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

Dla profesjonalizacji w edukacji dorosłych, rozumianej w duchu ERK wyłoniła się konieczność strukturyzacji, systematyzacji, adaptacji istniejących dróg kształcenia bądź też zaprojektowania nowych, prowadzących do uzyskania efektów opisanych na poszczególnych poziomach ERK. Orientacja na efekty uczenia się, wyrażająca się najpełniej w postaci kompetencji stoi w opozycji do dominującej dotychczas na płaszczyźnie europejskiej orientacji na programy i treści kształcenia i implikuje jednocześnie myślenie w kategoriach rynkowych.

### **Europejskie priorytety oświatowe na przykładzie trzech projektów z lat 2004 – 2011**

Oprócz wpływu na „wielką politykę”, KE, korzystając z instrumentu jakim są programy europejskie, wywiera piętno bezpośrednio na praktykę edukacyjną i badawczą krajów członkowskich. Przedstawione poniżej projekty odzwierciedlają dynamikę europejskich priorytetów w dziedzinie profesjonalizacji w edukacji dorosłych.

### **TEACH - Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education (2004 – 2006)<sup>3</sup>**

Międzynarodowe gremium ekspertów pod kierownictwem IP UMK w Toruniu miało za zadanie wypracować europejski program kształcenia edukatorów dorosłych dla studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych, składający się z treści wspólnych dla całej Unii Europejskiej i modułów specyficznych dla poszczególnych krajów. Mimo iż w centrum uwagi znajdował się program kształcenia, znacznie bardziej istotne okazały się z perspektywy czasu efekty kształcenia zawarte w poszczególnych modułach opracowanych w ramach projektu, które stały się drogowskazem dla wypracowania deskryptorów Europejskich Ram Kwalifikacji.

<sup>3</sup> Projekt dokumentuje publikacja pod red. Ewy Przybylskiej pt. „Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w kształceniu ustawicznym i szkolnictwie wyższym, Toruń, 2006.

### **Q-Act, Qualifying the Actors in Adult and Continuing Education (2006 – 2008)**

Kolejny projekt realizowany przy udziale UMK zorientowany był już nie tyle na programy kształcenia, co jego efekty. Kierunek prac wyznaczała nasilająca się na płaszczyźnie europejskiej dyskusja o Europejskich Ramach Kwalifikacji, przedstawionych społeczności ostatecznie w 2008 roku. Cel projektu stanowiło rozpoznanie ogólnej sytuacji w krajach Unii Europejskiej w dziedzinie profesjonalizacji edukatorów dorosłych, zaawansowania tego procesu, jego specyfiki w poszczególnych krajach i przykładów dobrych praktyk. Analizie poddano m.in. strukturę zatrudnienia edukatorów dorosłych, obszary ich zawodowego zaangażowania, drogi kwalifikacji zawodowej oraz istniejące wówczas w niektórych krajach profile kompetencji. W końcowej fazie projektu istniała pełna zgodność partnerów co do tego, iż przyszłe działania winny prowadzić do wypracowania transnarodowych ram kwalifikacyjnych bazujących na pojęciu kompetencji mieszczących się w strukturze ERK<sup>4</sup>. Koncepcja znalazła aprobatę Komisji Europejskiej, która w ramach Programu Leonardo da Vinci umożliwiła realizację kolejnego przedsięwzięcia badawczego.

### **QF2Teach - Qualified to Teach<sup>5</sup>**

Wielość ról, stanowisk i funkcji zawodowych wpisanych w profesję edukatora dorosłych nakazała uczestniczącym w projekcie partnerom wypracowanie konsensusu odnośnie profilu zawodowego specjalisty edukacji dorosłych, który miał stać się przedmiotem analiz i zgodnie z celem projektu, „otrzymać” swój profil kompetencji zawodowych. Ostatecznie podjęto pracę nad profilem kompetencji edukatora dorosłych, który charakterem swojej działalności wpisuje się w angielski termin „Adult Learning Facilitator”. Jest to specjalista w zakresie nauczania i zarazem osoba potrafiąca sprostać licznym wyzwaniom wynikającym ze specyfiki współczesnych procesów uczenia się rozproszonych na różne środowiska, podlegających żywiołowej dynamice, zdanych na wielość technologii, źródeł i opcji zdobywania wiedzy. Facylitator uczenia się dorosłych jest nie tyle nauczycielem w tradycyjnym znaczeniu słowa, ile osobą wspierającą, inspirującą, motywującą do uczenia się i aranżującą procesy uczenia się jednostek i grup społecznych. Prace nad transnarodową koncepcją ram kwalifikacyjnych facylitatora polegała na skonstruowaniu katalogu jego kompetencji, akceptowalnego zarówno na płaszczyznach krajowych, jaki i na gruncie europejskim oraz jego adaptacji do wymogów ERK.

---

<sup>4</sup> Wyniki projektu dokumentuje publikacja: Nuissl E., Lattke S. (red.) *Qualifying adult learning professionals in Europe*, Bielefeld 2007.

<sup>5</sup> Ogólne informacje na temat projektu zostały opublikowane na łamach „Edukacji Ustawicznej Dorosłych” 2/2011 w artykule: Ewa Przybylska, *Qualified to Teach – profesja facylitatora w europejskiej debacie o kompetencjach edukatorów dorosłych*, s. 110 – 123.

### Pierwsza faza projektu

Wybór padł na metodę Delfi, pozwalającą na tworzenie perspektywicznych, długoterminowych wizji przyszłości dzięki wykorzystaniu wiedzy i doświadczeń eksperckich. Nazwą nawiązuje ona do miasta Delfy w starożytnej Grecji, położonego niedaleko Zatoki Korynckiej, któremu sławę przyniosła kapłanka Pytia przepowiadająca przyszłość we wzniesionej około 600 lat p.n.e świątyni Apollina. W Polsce znalazła już niejednokrotnie zastosowanie, choć nie cieszy się popularnością na gruncie szeroko rozumianej humanistyki. Zainteresowanie nią wykazują głównie dziedziny związane z technologią czy nauki medyczne, także wielkie agencje badawcze, jak Pentor, wykorzystujące ją do budowania średnio lub długookresowej wizji rozwojowej. W omawianym projekcie metodę delficką zastosowano celem prognozowania kluczowych kompetencji profesjonalisty pracującego obecnie i w przyszłości z dorosłymi uczniami. Badania wymagały podejścia heurystycznego, wiedzy opartej na doświadczeniach praktycznych, jak i analizie różnorodnych rozproszonych źródeł informacji. Procedury postępowania badawczego zostały opracowane w oparciu o przegląd stosunkowo bogatej literatury angielsko- i niemieckojęzycznej i nie odbiegały zasadniczo od przedstawionych w niej klasycznych przypadków zastosowania tej metody. Ostatecznie projekt badawczy przyjął następujący harmonogram:

1. Powołanie grupy ekspertów koordynującej i monitorującej badanie
2. Konstruowanie pierwszej wersji kwestionariusza
3. Testowanie kwestionariusza pod względem przejrzystości, jednoznaczności i zrozumiałości
4. Przesłanie pierwszego kwestionariusza do uczestników badania
5. Analiza pierwszej rundy odpowiedzi
6. Przygotowanie drugiej wersji kwestionariusza
7. Przesłanie drugiego kwestionariusza do uczestników panelu
8. Analiza drugiej rundy odpowiedzi
9. Przygotowanie raportu końcowego.

Istotą metody delfickiej jest wieloetapowość postępowania badawczego. Poszczególne rundy mogą być powtarzane wielokrotnie, dopóki nie zaistnieje pewność co do uzyskania rzetelnych i stabilnych wyników. Partnerzy projektu, zobligowani budżetem i harmonogramem zatwierdzonym przez KE, nie dysponowali ani nieograniczonym czasem na realizację badań, ani środkami finansowymi, które pozwoliłyby na przeprowadzenie dodatkowych rund badania.

Badania realizowano techniką CAWI (Computer Assisted Web Interview), której głównym walorem było umożliwienie dotarcia do osób rozproszonych po

różnych regionach Europy. Pytania kwestionariuszowe zostały umieszczone na stronie internetowej głównego koordynatora projektu i przekazywane za pośrednictwem sieci do komputera respondentów. Udzielane przez nich odpowiedzi rejestrował bezpośrednio serwer docelowy.

W pierwszej rundzie badań uczestniczyło 208 ekspertów reprezentujących różne obszary edukacji dorosłych; pracownicy nauki, administracji oświatowej na szczeblach krajowym i lokalnym, nauczyciele edukacji dorosłych, doradcy zawodowi, osoby pracujące w organizacjach pozarządowych realizujących ofertę z zakresu edukacji dorosłych. Właściwy dobór uczestników badania przesądza w metodzie delfickiej o ostatecznym kształcie rezultatów badania. Kwestią zasadniczą było wyłonienia ekspertów, którzy w oparciu o swoje doświadczenia zawodowe oraz wiedzę na temat trendów rozwojowych w społeczeństwie, na rynku pracy, w obszarze nowoczesnych technologii i edukacji dorosłych, byli w stanie dostarczyć oczekiwanych informacji. Metoda delficka nie należy do metod bazujących na danych statystycznych. W pierwszym rzędzie opiera się na wiedzy, doświadczeniu oraz intuicji respondentów. Rozesłane im kwestionariusze zawierały 74 pytania uporządkowane w dziewięciu domenach – kategoriach kompetencji:

1. Kompetencje osobowe
2. Interakcje i komunikacja z uczącymi się,
3. Współpraca ze środowiskiem zewnętrznym
4. Planowanie i zarządzanie
5. Wspieranie rozwoju uczących się
6. Wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu i wiedza pedagogiczna
7. Monitorowanie i ocenianie postępu w nauce uczących się osób
8. Wiedza dydaktyczna i metodyczna
9. Rozwój osobisty, refleksyjność.

Respondenci zostali poproszeni o wskazanie, którym cechom, umiejętnościom bądź kompetencjom przypisują najbardziej istotne znaczenie, a które uważają za mniej ważne w pracy facylitatora uczenia się dorosłych. Odpowiedzi udzielali w oparciu o sześciostopniową skalę Likerta, porządkując cechy od najbardziej do najmniej istotnych. Ważną część badania stanowiła prognoza odnośnie pożądanых kwalifikacji facylitatorów w niedalekiej przyszłości, tj. w 2015 roku. Respondenci wyrażali swoje opinie wybierając każdorazowo jeden z trzech wariantów: „mało ważne”, „średnio ważne”, „bardzo ważne”.



Tab. 1. Pierwsze pytanie w kwestionariuszu w pierwszej rundzie

W pierwszym rzędzie zamierzamy określić kompetencje w obszarze, który nazwalismy „kwalifikacje osobowe”. Facylitator uczenia się dorosłych powinien być:									
Proszę wybrać właściwą odpowiedź:									
	Dziś jest to					W 2015 roku będzie to			
	Najmniej ważne					Najważniejsze	Mało ważne	Średnio ważne	Bardzo ważne
	1	2	3	4	5	6			
empatyczny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autentyczny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pełen humoru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
uważny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
otwarty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Źródło: [www.qf2teach.eu](http://www.qf2teach.eu) Materiał opracowany przez partnerów projektu.

W końcowej części kwestionariusza znalazło się miejsce na otwarte wypowiedzi badanych; ich komentarze na temat poszczególnych domen lub cech w nich wymienionych oraz ewentualne uzupełnienia. Wyniki badań poddano analizie statystycznej, której rezultaty przedstawiono w postaci analizy wiodących sił. Miała ona wykazać, czy struktura zaproponowana przez grupę koordynującą (dziewięć domen) spotka się z akceptacją międzynarodowych ekspertów. Z uzyskanych wypowiedzi wyłoniła się nowa struktura obejmująca 10 domen, przy czym niektóre ze wskazań nie mogły być, na skutek analizy statystycznej, podporządkowane żadnej z kategorii. W oparciu o średnią wartości poszczególnych komponentów grupa koordynująca opracowała ranking poszczególnych kompetencji. Zgodnie z założeniem, że profil kompetencji zawodowych nie powinien obejmować więcej niż 30 komponentów, do katalogu kompetencji wprowadzono domeny i wskazania, które w pierwszej rundzie badania uplasowały się na 30 pierwszych pozycjach. Katalog kompetencji przyjął następującą strukturę:

1. Zarządzanie i komunikacja z grupą
2. Motywacja i inspiracja do uczenia się
3. Efektywne nauczanie

4. Kompetencja w dziedzinie nauczanego przedmiotu
5. Osobisty rozwój zawodowy
6. Wspieranie procesów uczenia się
7. Analiza procesów uczenia się

W drugiej rundzie badania powtórzono proces z poprzedniego etapu. Nowy kwestionariusz obejmował wszystkie komponenty zawarte w pierwszym katalogu kompetencji oraz nowe, które zostały wniesione przez respondentów w ramach udzielanych przez nich komentarzy w otwartej części pierwszego kwestionariusza. Tym razem celem była walidacja katalogu kompetencji i nadanie mu ostatecznego kształtu. Eksperti uczestniczący w drugiej fazie badania zostali poproszeni o potwierdzenie wagi lub eliminację tych cech, które uważają za mniej istotne, w tym ustosunkowanie się do nowo wprowadzonych cech. Zgodnie z celem drugiej rundy badania, modyfikacji uległa struktura kwestionariusza; respondenci otrzymali do wyboru dwie odpowiedzi: „tak” i „nie”.

Tab. 2. Pierwsze pytanie w kwestionariuszu w drugiej rundzie

W pierwszym rzędzie prosimy o odpowiedź na pytanie: Czy kompetencje zawarte w polu „kwalifikacje osobowe” powinny być włączone do katalogu kompetencji czy nie?		
Facylitator uczenia się dorosłych powinien być (proszę wybrać każdorazowo właściwą odpowiedź):	Tak	Nie
otwarty		
stabilny emocjonalnie		
uważny		
empatyczny		
autentyczny		

Źródło: [www.qf2teach.eu](http://www.qf2teach.eu) Materiał opracowany przez partnerów projektu.

Kompetencje bądź ich cechy, które uzyskały największe poparcie respondentów zostały wprowadzone do ostatecznej wersji katalogu. Obok siedmiu domen, wyłonionych na bazie analizy statystycznej, znalazły się w nim dwie kolejne, na które złożyły się komponenty rozproszone. Katalog przyjął następujący kształt:

Tab. 3. Katalog kompetencji kluczowych facylitatora uczenia się dorosłych

Domena/Kompetencja kluczowa:	Przykładowe cechy
Zarządzanie i komunikacja z grupą	jednoznaczne, jasne wypowiedzi, zarządzanie dynamiką grupy i konfliktami
Kompetencja w dziedzinie nauczanego przedmiotu	wiedza merytoryczna oraz dydaktyczna w danej dziedzinie nauczania
Wspieranie uczenia się	wspieranie nieformalnych procesów uczenia się, znajomość i umiejętność zastosowania alternatywnych metod, umiejętność wykorzystania w procesach uczenia się wiedzy i doświadczeń życiowych uczestników
Efektywne nauczanie	dostosowanie ofert edukacyjnych do potrzeb poszczególnych grup adresatów, planowanie ofert z uwzględnieniem dostępnych zasobów czasowych, dydaktycznych, finansowych
Osobisty rozwój zawodowy	orientacja według potrzeb uczących się, bazowanie na własnym doświadczeniu życiowym, rozpoznanie własnych potrzeb edukacyjnych, kreatywność, elastyczność
Stymulacja uczenia się	motywowanie, inspiracja uczących się
Analiza procesów uczenia się	monitorowanie, ewaluacja, ocena własnych relacji z uczącymi się, ocena poziomu zaawansowania w uczeniu się uczących się osób
Kompetencja osobista	stabilność emocjonalna, odporność na stres, wiarygodność, autentyczność, otwartość
Asystowanie uczącym się	kreowanie sprzyjającej atmosfery, motywowanie do współpracy między uczącymi się, wskazywanie uczącym się treści, które powinni opanować, udzielanie indywidualnego wsparcia uczącym się.

Źródło: [www.gf2teach.eu](http://www.gf2teach.eu) Materiał opracowany przez partnerów projektu.

## Druga faza projektu

Na tym etapie projektu należało adaptować katalog kompetencji kluczowych facylitatora uczenia się dorosłych do Europejskich Ram Kwalifikacji, uwzględniając jej strukturę oraz deskryptory definiujące poszczególne poziomy kwalifikacji. Dalsze działania skupiły się wokół poziomów piątego i szóstego ERK odpowiadających studiom I. stopnia. Za wyborem tych poziomów przemawiał charakter profesji facylitatora uczenia się dorosłych, który realizuje się zawodowo w bezpośrednich kontaktach z uczącymi się osobami; nauczając, wspierając, inspirując, motywując, doradzając, kierując, itp. Uznano, że wyższe poziomy kwalifikacji, odpowiadające efektom uczenia się na studiach II. stopnia, predysponują do pracy

przede wszystkim w obszarach zawodowych, jak: zarządzanie edukacją dorosłych i instytucjami oświatowymi czy przewodzenie społecznościom lokalnym.

Kolejne wyzwanie wiązało się z koniecznością wyważenia pomiędzy wymogiem kompletności kompetencji kluczowych a ich przydatnością dla praktyki. Opowiadając się za drugą opcją, grupa koordynująca zdecydowała się na podporządkowanie 9. kompetencji kluczowych trzem współzależnym elementom procesu nauczania - uczenia się: tematowi, nauczycielowi i uczniowi. W ostatecznym kształcie katalog kompetencji kluczowych objął trzy obszary kompetencyjne: kompetencje w zakresie treści przedmiotu i dydaktyki (ekspert w dziedzinie przedmiotu nauczania i dydaktyki, aranżacji środowiska uczenia się i analizy procesów uczenia się), kompetencje w zakresie własnego rozwoju osobistego oraz zawodowego i kompetencje w zakresie asystowania uczącym się osobom (motywacja do uczenia się, wspieranie procesów uczenia się, opieka nad uczącymi się oraz zarządzanie grupą).

Ostatnie zadanie polegało na opisaniu deskryptorów wiedzy, umiejętności i kompetencji odnoszących się do każdej z trzech domen.

Konfrontacja powstałej Ramy Kwalifikacyjnej z opiniami międzynarodowych ekspertów nie uczestniczących w poprzednich fazach projektu, potwierdziła akceptację dla wypracowanego modelu, który pozwolił na kompleksowe ujęcie kluczowych kompetencji facylitatora procesów uczenia się dorosłych. Osiągnięty konsensus dotyczył procedury wypracowania Ramy Kwalifikacyjnej oraz jej ostatecznego kształtu, niemniej respondenci, patrząc na procesy uczenia się dorosłych przez pryzmat kontekstów społeczno-kulturowych, charakterystycznych dla reprezentowanych przez nich państw, nie byli zgodni w kwestii rangi poszczególnych komponentów kompetencji składających się na profil zawodu facylitatora.

## **Zakończenie**

Niewątpliwie jednym z głównych walorów projektu QF2TEACH, a także czynnikiem sprzyjającym szerokiej akceptacji opracowanej Ramy Kwalifikacyjnej facylitatora procesów uczenia się dorosłych było zaproszenie do grona ekspertów zarówno przedstawicieli nauki, jak i praktyki oświatowej. Mimo iż postulat zacieśnienia współpracy między tymi dwoma środowiskami jest artykułowany od wielu lat, debaty na temat kompetencji specjalistów edukacji dorosłych prowadzone są na płaszczyźnie europejskiej z reguły w wąskim gronie naukowców, do którego włączane zostają co najwyżej osoby zarządzające instytucjami edukacji dorosłych. W sytuacji, gdy bezpośredni kontakt z uczącymi się dorosłymi mają głównie nauczyciele dysponujący innym wykształceniem aniżeli andragogiczne, pomijanie ich doświadczeń i opinii negatywnie rzutuje na efekt wszelkich opracowań. Zasto-

sowanie metody delfickiej pozwoliło na eliminację tego poważnego mankamentu i uzyskanie wyników, które z pewnością dobrze służą uczestnikom nieustającej debaty o kompetencjach specjalistów edukacji dorosłych.

### **Bibliografia**

- Komisja Wspólnot Europejskich (2006) Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę, Bruksela 23.10.2006 KOM (2006)214 wersja ostateczna, s.6. i 8.
- Nuissl E, Lattke S. (red.) (2008), *Qualifying adult learning professionals in Europe*, Bielefeld.
- Przybylska E. (red.) (2006) Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym, Toruń
- Sgier I, Lattke S. (red.) (2012), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*, Bielefeld.
- Szarota Z. (1996), Praktyczny wymiar kształcenia andragogicznego [w:] Wesółowska E. A. (red.), *Nauczyciele edukacji dorosłych*, Toruń, s. 144

### **Netografia**

- Towards a Transnational Qualification Framework for Learning Facilitators in Adult and Continuing Education in Europe. Concept developed by the European Project „Qualified to Teach“ (QF2TEACH)*, dostępny na <http://qf2teach.com/assets/files/Concept%20for%20transnational%20qualification%20framework.pdf>, (otwarcia wielokrotne, 2012-2013).



**Anna Marianowska**

Uniwersytet Warszawski

## **Pomiędzy adolescencją a dorosłością - koncepcja *emerging adulthood* Jeffrey'a J. Arnetta<sup>1</sup>**

Zjawisko odraczania dorosłości obserwowane jest i opisywane w literaturze przedmiotu od połowy lat 70. w różnych krajach, zwłaszcza Europy Zachodniej, Kanady czy Stanów Zjednoczonych. W Polsce nasiliło się pod koniec lat 80. w następstwie różnych czynników głównie o charakterze społeczno-polityczno-gospodarczym. Zagadnieniu temu poświęcono wiele uwagi zarówno w literaturze andragogicznej, psychologicznej i socjologicznej, jak również w opracowaniach statystycznych. Wyniki badań wskazują, iż młodzi ludzie coraz później decydują się na podejmowanie zadań i ról wynikających z dorosłości<sup>2</sup>, takich jak zawieranie związków małżeńskich, rodzicielstwo czy podejmowanie stałej pracy zawodowej. Granica wiekowa między okresem adolescencji a wczesną dorosłością nieustannie przesuwana w kierunku trzydziestego roku życia. Zachowania młodych ludzi, których strategie życiowe przybierają charakter wyraźnie moratoryjny mają w opinii wielu społeczności wydźwięk pejoratywny. Zwłaszcza przez starsze pokolenia zja-

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, 2013, 1, s. 91-104.

<sup>2</sup> W artykule nie poddaję analizie pojęcia dorosłość. Pojęcie dorosłości traktuję, jako etap rozwoju osobniczego jednostki związany z podjęciem i pełnieniem ról i zadań, które społeczeństwa przypisują ludziom dorosłym, za którą jednak stoi prawna, ścisła granica wiekowa wyznaczana w różnych państwach świata zazwyczaj pomiędzy cztertnastym a dwudziestym pierwszym rokiem życia. Miarą dorosłości w tak rozumianym, prakseologicznym ujęciu (Urbański 1986), jest gotowość jednostki do podejmowania i zdolność do pełnienia coraz większej liczby zadań, ról i funkcji społecznych. W ten sposób traktowane, obiektywne pojęcie dorosłości zawiera najbardziej popularne wskaźniki takie jak: opuszczenie domu rodzinnego i założenie własnego gospodarstwa domowego, zakończenie edukacji formalnej, zawarcie związku małżeńskiego lub zbudowanie trwałego związku partnerskiego, rodzicielstwo, podjęcie stałej i realizowanej w pełnym wymiarze czasu pracy aktywności zawodowej (Fadjukoff 2007 za: Brzezińska i in 2011).



wisko odraczania dorosłości spostrzegane jest najczęściej przez pryzmat egoizmu, niedojrzałości, braku umiejętności kierowania własnym życiem, określane jako boomerang, grampling generation, Generation Me (Twenge 2006, Trzasniewski, Donnellan 2010), Pokolenie X, Y, Z (Arnett 2000a, Strauss i in. 2000), boomerang kids, mammoni kids (Czerka 2005), kidults, adultescents (Brzezińska i in. 2011) czy też kolokwialnie i często bezzasadnie nazywane syndromem Piotrusia Pana (Kiley 2007). Nawet w tych społeczeństwach europejskich, gdzie istnieje czasowa akceptacja dla podejmowania w późniejszym czasie zadań i ról społecznych proces ten nazywany jest „odraczaniem dorosłości” (Sińczuch 2002), a tym samym jego konotacja ma charakter negatywny.

Czy jednak powinniśmy przyglądać się temu procesowi wyłącznie przyjmując postawę krytyczną? Może warto zwrócić uwagę na kwestie, które powodują, że zmiana zachowań w życiu młodych ludzi jest czymś naturalnym i stała się niejako konsekwencją zastanej rzeczywistości wymagającej zarówno od społeczeństwa, jak i od jednostki coraz większej samodzielności i refleksyjności? Wydaje się, że trwające od trzech, a w niektórych krajach nawet czterech, dekad zjawisko przesuwania granic wiekowych w związku z podejmowaniem dorosłości powinno zacząć być postrzegane także w innym wymiarze. Współcześnie mamy bowiem do czynienia prawdopodobnie nie tylko z samym zjawiskiem, momentem przejścia, krótkim interludium pomiędzy dorastaniem a dorosłością, lecz z fazą, okresem rozwojowym trwającym niejednokrotnie prawie dziesięć lat życia, który choć jeszcze nie jest obecny we wszystkich społeczeństwach dotyczy coraz większych grup społecznych.

W literaturze odnaleźć można wiele koncepcji rozwojowych, powstałych w minionym stuleciu, w których poszczególne etapy dorosłości zostały wyraźnie zdefiniowane. Wraz z nimi powstały tradycyjne kryteria dorosłości przypisane do realizacji dla poszczególnych grup wiekowych. Wydaje się jednak, że współcześnie kryteria te powinny zostać poddane rewizji, podobnie jak rozmyła się klarowność granic wyznaczających sam rytuał przejścia do okresu dorosłości. Celem artykułu jest zaprezentowanie koncepcji *wschodzącej (wylaniającej się) dorosłości*<sup>3</sup> (*emerging adulthood*) Jeffreya J. Arnetta, a także przedstawienie zjawiska odraczania dorosłości w kontekście dostosowania się do naturalnej konsekwencji zmian zachodzących w społeczeństwach rozwijających się i uprzemysłowionych.

### ***Wschodząca dorosłość – założenia***

Koncepcja J. J. Arnetta zaczęła się kształtować przeszło dwanaście lat temu, kiedy to autor zaproponował nowy okres rozwojowy pomiędzy adolescencją a wcze-

---

<sup>3</sup> Emerging adulthood można tłumaczyć jako wschodząca lub wylaniająca się dorosłość, dlatego też terminy te stosuję zamiennie.

sną dorosłością, przypadający mniej więcej na lata pomiędzy 18 a 25/29<sup>4</sup> rokiem życia, (Arnett 2000b, Arnett 2004). Termin „emerging adulthood” był wówczas „zarezerwowany” przez autora wyłącznie dla pewnych kultur w społeczeństwie amerykańskim charakteryzujących się wysokim odsetkiem osób podejmujących edukację na poziomie wyższym oraz dosyć późno zawierających związki małżeńskie i decydujących się na pierwsze dziecko – były to osoby przed trzydziestym rokiem życia lub nawet starsze. W ciągu ostatniej dekady koncepcja J.J. Arnetta znacząco się rozwinęła. Na podstawie badań przeprowadzonych w różnych regionach świata: Azji, Północnej i Południowej Ameryce oraz w Europie można wnioskować, że *wschodząca dorosłość* staje się wspólnym etapem w życiu wielu młodych ludzi. Uzyskane wyniki nie są pełne, dlatego też głębokie zrozumienie różnic rozwojowych osób zamieszkujących różne regiony świata wymaga z całą pewnością przeprowadzenia badań na szeroką skalę.

Zgodnie z założeniami teorii nowy okres rozwojowy – *wyłaniająca się dorosłość* – rozpoczął się około pół wieku temu w społeczeństwach uprzemysłowionych. Jeszcze w tym czasie wkraczający w lata dwudzieste swojego życia ludzie mieli wyraźnie określoną wizję swojej przyszłości, stosunkowo wcześniej dokonywali trwałych i poważnych wyborów życiowych. Średnia wieku zawierania związków małżeńskich w tych krajach przypadała na wiek 21-23 lata. Większość młodych małżonków niedługo później opiekowała się nowo narodzonym dzieckiem (najczęściej w rok po zawarciu związku małżeńskiego) lub w krótkim czasie planowała potomstwo. Osoby te najczęściej miały już za sobą etap edukacji formalnej lub zbliżyły się do jej zakończenia, posiadały stałą pracę lub zajmowały się wychowywaniem dzieci (Arnett 2011). Ich współcześni rówieśnicy funkcjonują dziś w zgoła odmienny sposób. Coraz więcej czasu poświęcają na zdobywanie wykształcenia i poszukiwania związane ze zdobyciem satysfakcjonującej i wysoko płatnej pracy, a plany matrymonialne i rodzicielskie odkładają na kilka następnych lat. Wprawdzie wielu z nich podejmuje pracę zawodową, niemniej jednak rzadko się zdarza by miała ona być docelowym źródłem satysfakcji zawodowej. Częściej związana ona jest z możliwością zarabiania pieniędzy z przeznaczeniem ich na dokończenie, zaspokajanie własnych potrzeb, usamodzielnienie się po wyprowadzeniu z domu rodzinnego itp. Podobnego charakteru nabierają także związki partnerskie. Dwudziestolatkowie angażują się w krótko i długotrwałe

<sup>4</sup> J.J. Arnett przyjmuje, że okres emerging adulthood jest typowy dla osób w wieku 18-25 lat, a nawet 29 lat. Zdaniem autora trudno wyznaczyć dokładne granice tego etapu rozwojowego, ponieważ u różnych osób kończy się on w różnym wieku. Autor podkreśla ponadto, że w niektórych przypadkach jednostki mogą dokonać przejścia od wschodzącej dorosłości do wczesnej dorosłości w różnym czasie, w związku z podjęciem różnego rodzaju zobowiązań np. rodzicielstwa w wieku 23 lat, trwałego związku partnerskiego w wieku 28 lat, rozpoczęcia pracy w stałym wymiarze czasu w wieku 33 lat. Niektóre jednostki mogą też nigdy nie doświadczyć etapu wschodzącej dorosłości, przechodząc od razu do etapu wczesnej dorosłości na przykład w sytuacji, kiedy zostaną rodzicami w okresie adolescencji.

związki wielokrotnie bez potrzeby zawierania małżeństwa czy posiadania dzieci. Obserwując dzisiejszych dwudziestolatków można stwierdzić, że ich droga do dorosłości jest długa, kręta i wyboista. J.J. Arnett podkreśla, iż etap *wyłaniającej się dorosłości* nie jest wyłącznie przedłużającym się okresem adolescencji ponieważ w znacznym stopniu różni się od niego chociażby pod względem niezależności od kontroli rodzicielskiej. Nie jest on również etapem wczesnej dorosłości, ponieważ oznaczałoby to, że został on osiągnięty, czego wymiernym efektem byłoby na przykład posiadanie rodziny lub zawarcie związku małżeńskiego (Arnett 2011)<sup>5</sup>.

W związku z powyższym nasuwają się następujące pytania: Czym właściwie jest *wschodząca dorosłość* i jakie cechy decydują o traktowaniu jej jako okresu rozwojowego? Czy wydłużający się etap wkraczania w dorosłość jest efektem braku dojrzałości i oporu względem podejmowania dorosłych zobowiązań, czy też wynika z innych przyczyn świadczących raczej pozytywnie niż negatywnie o młodych ludziach? Odpowiedzi na postawione pytania postaram się przedstawić na podstawie pięciu głównych cech charakterystycznych dla koncepcji rozwojowej *emerging adulthood*, które autor określił jako:

1. Okres poszukiwania tożsamości
2. Okres niestabilności
3. Wiek koncentracji na sobie i na własnych potrzebach
4. Okres bycia pomiędzy (*in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością
5. Wiek możliwości

### 1. Okres poszukiwania tożsamości

Proces formowania tożsamości rozpoczyna się w okresie adolescencji, natomiast kończy się w momencie osiągnięcia przez jednostkę dojrzałości psychicznej umożliwiającej jej osiągnięcie stanu niezależności społecznej (Myers 2003). Zgodnie z koncepcją Jamesa E. Marcii przyjmuje się, że kształtowanie tożsamości przebiega dwuetapowo. Pierwszy etap ukierunkowany jest na podejmowanie poszukiwań i eksperymentów dotyczących zarówno samego siebie, zasobów otoczenia, jak również relacji z innymi ludźmi. Podstawowe zadania jakie się z nią wiążą dotyczą uzyskania odpowiedzi na pytania: Kim jestem i kim chcę być? Czego oczekuję od życia i od ludzi, którzy mnie otaczają? Jaką drogą chcę zmierzać w swoim życiu? Młodzi ludzie w tym okresie nawiązują wiele bliższych i dalszych relacji interpersonalnych, rozwijają kierunki własnych zainteresowań związanych z przyszłą pracą zawodową. Poznawanie i testowanie pozwala w drugim etapie formowania tożsamości na podjęcie przez jednostkę

<sup>5</sup> Według J.J. Arnett'a okres wczesnej dorosłości przypada obecnie na lata pomiędzy 30 a 45 rokiem życia (Arnett 2012)

dojrzałych wyborów, decyzji, zobowiązań związanych z dorosłym życiem wraz z towarzyszącymi im konsekwencjami (Marcia 1980). Niezbędną koniecznością prawidłowego przebiegu procesu konstruowania tożsamości jest jednakże pozostawienie jednostce czasu oraz społeczna zgoda na jej samodzielną aktywność. Ten moment w życiu określany jest za Erikiem Eriksonem mianem moratorium psychospołecznego (Bardziejewska 2005) i jest on „długotrwałym” przechodzeniem kryzysu - *kształtowanie tożsamości versus pomieszczenie ról*. Jednakże, jak podkreślał to Erikson już ponad pół wieku temu, moratorium psychospołeczne jest zjawiskiem typowym dla społeczeństw uprzemysłowionych, w których młodzi ludzie potrzebują znacznie więcej czasu na poszukiwanie tożsamości. Wydaje się, że wielu dzisiejszych dwudziestolatków znajduje się obecnie właśnie na etapie poszukiwań, odkrywania samych siebie i drogi życiowej, co jak zaznacza J.J. Arnett dowodzi, iż wprawdzie poszukiwanie tożsamości rozpoczyna się w okresie dojrzewania<sup>6</sup> (czyli pomiędzy 10 a 18 rokiem życia) jednakże osiągnięcie tożsamości przypada właśnie na lata wschodzącej dorosłości czyli pomiędzy 18 a 25/29 rokiem życia. J.J. Arnett zaznacza ponadto, iż w porównaniu do okresu dojrzewania jest to działanie świadome. *Wschodzący dorośli* stali się już – przynajmniej w pewnym stopniu - niezależni od rodziców, ale kwestie poważnych związków partnerskich zwieńczonych małżeństwem i podjęcie stałej pracy zawodowej są jeszcze przed nimi. Ich poszukiwania wydają się jednak bardziej świadome i skoncentrowane na tożsamości (Arnett 2004). Z kolei związki intymne nastolatków - zdaniem J.J. Arnett'a - mają charakter niepewny i przemijający. W przypadku osób znajdujących się w okresie *wyłaniającej dorosłości* poszukiwania w miłości wydają się angażować głębszy poziom intymności i zmierzają do uzyskania odpowiedzi na pytania: Jakim człowiekiem jestem? Jakie cechy powinna posiadać osoba, z którą zdecyduję się związać na całe życie? Podobne ukryte pytania wydają się dotyczyć odkrywania siebie w kwestii możliwości edukacyjno-zawodowych: W wykonywaniu jakiej pracy jestem lub mogę być dobry? Jaki rodzaj stałej pracy będzie dla mnie najbardziej satysfakcjonujący? Jakie są moje szanse na znalezienie pracy w tym obszarze, który najbardziej by mi odpowiadał? (Arnett 2004). Oczywiście poszukiwania osób znajdujących się w okresie *wschodzącej dorosłości* często związane są z doświadczeniem niepowodzenia lub rozczarowania, jednakże służą one zrozumieniu samych siebie. Młodzi integrują osobiste doświadczenia z różnych dziedzin życia zdobywając tym samym wiedzę, kształtując własny poziom wartości, poziom aspiracji ży-

<sup>6</sup> Wyniki badań psychologów wskazują, że kształtowanie tożsamości przebiega głównie w okresie dorastania, jednakże samo osiągnięcie tożsamości rzadko zdarza się w tym okresie, a zatem można przyjąć, że kontynuacja rozwoju tożsamości następuje wśród dwudziestolatków. Należy w tym miejscu jednakże podkreślić, że w literaturze można odnaleźć opracowania ukazujące kształtowanie tożsamości, jako proces, który nie jest do końca ustalony. Zmienia się on bowiem pod wpływem doświadczeń jednostki na różnych etapach dorosłego życia (Waterman 1999, Bosma, Kunnen 2001 za Brzezińska i in. 2011).

ciowych i filozofię życia, co z kolei pozwala im połączyć wartości osobiste ze społecznymi (Turner, Helms 1999 za Marciniak 2011).

Przełamywanie kryzysu tożsamościowego jest dla młodych ludzi jednym z najważniejszych zdarzeń życiowych może odbywać się przez wiele lat. Proces ten rozpoczyna się w okresie adolescencji, nie ma jednak stuprocentowej pewności, że kończy się on na etapie wschodzącej dorosłości. Osiągnięcie tożsamości dojrzałej może bowiem nastąpić dopiero po zakończeniu moratorium psychospołecznego, kiedy to jednostka przyjmie wyraźne zobowiązania odnośnie tego kim chce być, jaka chce być i co chce w życiu osiągnąć. Tożsamość dojrzała pozwoli jej wówczas na bycie wierną sobie, zdolną do trwałych i satysfakcjonujących zobowiązań życiowych w sferze osobistej, zawodowej, a także w sferze wyznawanych wartości. Koncepcja J.J. Arnetta otwiera szerokie pole badawcze w tym zakresie.

## 2. Wiek niestabilności

Duża intensywność działań ukierunkowanych na testowanie siebie w różnych sferach życia związana jest także z brakiem stabilności, jaki im towarzyszy. Po przekroczeniu dwudziestego roku życia młodzi ludzie zaczynają odczuwać silną presję ze strony otoczenia w odniesieniu do własnych planów na przyszłość. W wieku dwudziestu kilku lat mają już świadomość, iż plan ten powinien być wyraźnie skryształizowany – powinien być planem przez wielkie „P” - jednakże, jak podkreśla Arnett, poszukiwanie własnej drogi życiowej związane jest ze zmianami, które stają się niejako naturalną konsekwencją ich poszukiwań. Rozpoczęte w tym czasie studia, praca zawodowa, związek intymny mogą przynieść rozczarowanie i pociągnąć młodych ludzi do modyfikacji własnych planów. Podejmowanie nowych wyzwań, rozszerzanie dotychczasowych aktywności czy też poszukiwanie odpowiedniego partnera zmierza ku lepszemu poznaniu samych siebie oraz budowaniu własnej przyszłości. Wielu młodych ludzi odczuwa jednak w tym czasie niepokój związany z brakiem stabilności. Według J.J. Arnetta w okresie adolescencji mieli oni przynajmniej pewność co czeka ich w ciągu najbliższych dni, tygodni, miesięcy. Natomiast okres *emerging adulthood* takiej pewności nie daje. Co więcej staje się nowym źródłem zakłóceń, z którymi muszą sobie radzić. Odnosząc się do przedstawionych założeń autora nietrudno zgodzić na taką interpretację problemów występujących w okresie wschodzącej dorosłości. Nie sposób jednakże pominąć innych faktów, które owy brak stabilności pogłębiają. Istnieje co najmniej kilka powodów, dla których można przypuszczać, że młode pokolenie Polaków boryka się z tymi samymi problemami co społeczeństwa zachodnie. Jednym z nich była zmiana systemowa i urynkowanie edukacji, innym - otwarcie na globalne rynki światowe, które spowodowało gwałtowne przyspieszenie przemian kulturowych. Kolejne zmiany spowodowane były reformą szkolnictwa wyższego przeprowadzoną w ostatnich latach, któ-

ra umożliwiła młodym osobom studiowanie kilku (czasami zupełnie różnych) kierunków studiów np. na poziomie licencjackim. Dzisiejsi dwudziestolatkowie eksperymentują w wielu obszarach życia, co szczególnie zauważalne jest w edukacji, pracy zawodowej i życiu osobistym borykając się z wieloma problemami. Fakt nieustających zmian w projekcji własnego życia związany jest z funkcjonowaniem w społeczeństwie ryzyka, w którym zmiana ma charakter wszechobecny. Jak pisze Zbyszko Melosik *Ma się wrażenie, że „teraźniejszość” wyparowuje już w momencie, w którym się pojawia, a przeszłość istnieje jedynie jak(o) wysuszone kwiaty w książce na górnej półce naszej biblioteczki. Świat pędzi do przodu, a my razem z nim* (Melosik 2005, s. 16). Współcześni dwudziestolatkowie nie mają praktycznie szans na stabilność. Ich podstawowym zadaniem staje się ocena ryzyka, traktowanego jako element rozwoju (Giddens 2006, Giddens 2009, Beck 2004). Podejmowanie różnego rodzaju działań i wprowadzanie korekty w istniejące już plany staje się podstawą konstruowania refleksyjnej i aktywnej biografii każdego człowieka. Efektem tego typu zachowań staje się ponadto eliminowanie zachowań tradycyjnych, zgodnych z obowiązującą konwencją społeczną, co z kolei skutkuje brakiem wyraźnych norm moralnych, poczuciem osamotnienia, niepewnością, lękiem i zwątpieniem (Szafraniec 2011). Jeśli do wymienionych problemów dodać trudną sytuację gospodarczą państw znajdujących się w dobie kryzysu, problemy z uzyskaniem satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy, rosnące zapotrzebowanie na wykształconych specjalistów i dużą konkurencyjność na rynku pracy manifestującą się egoizmem w gromadzeniu doświadczeń zawodowych (i niechęć do dzielenia się nimi), wysokie koszty utrzymania i edukacji, a także brak wsparcia ze strony państwa to można śmiało stwierdzić, że niepewność i brak stabilności staje się obecnie udziałem coraz większej liczby młodych ludzi w Polsce i wielu regionach świata.

### 3. Wiek koncentracji na sobie i na własnych potrzebach

Jednym z założeń, które przyjął J.J. Arnett w celu wyróżnienia *wylaniającej się dorosłości* jako okresu rozwojowego, jest koncentracja na sobie i zaspokajaniu własnych potrzeb. Autor twierdzi, że na żadnym innym etapie życia skupienie na sobie nie jest tak powszechne jak wśród osób pomiędzy 19 a 29 rokiem życia. Jako przykład podaje on etap dzieciństwa i dojrzewania, które wprawdzie również charakteryzują się centralizacją potrzeb, jednakże J.J. Arnett podkreśla, iż okres *emerging adulthood* różni się od pozostałych w znaczny sposób. W zasadzie każde dziecko czy też nastolatek mają w swoim najbliższym otoczeniu rodziców, opiekunów i nauczycieli. Decyzje dotyczące ich własnego życia stają się tym samym podporządkowane zasadom i wzorom zachowań obowiązującym w domu i w szkole, a przeciwstawianie się im związane jest z dezaprobatą. Większość rodziców, jak i nauczycieli nadzoruje, monitoruje i wyznacza standardy zachowań dzieci i młodzieży, a tym samym nie są oni w stanie w swoim działaniu myśleć



wyłącznie o sobie. Z kolei, jak zaznacza J.J. Arnett trzydziestolatkowie funkcjonują już zupełnie inaczej. Po 30 roku życia większość młodych dorosłych zawarło związek małżeński, doczekano się potomstwa, posiada stałą pracę. W życiu trzydziestolatków znajduje się znacznie mniej miejsca na myślenie wyłącznie o sobie. Obciążeni wychowywaniem dzieci, troską o poprawność relacji ze współmałżonkiem funkcjonują w nowym gospodarstwie domowym w oparciu o nowe zasady i normy. Podobnie jest w pracy. Młodzi dorośli mając na uwadze własną karierę zawodową, inne niż w wieku dwudziestu lat zobowiązania finansowe funkcjonują według innych życiowych priorytetów. Według autora *wylaniający się dorośli* w szczególny sposób koncentrują się na sobie. Dotyczy to zarówno tych dwudziestolatków, którzy wyprowadzili się już z domu - co w przypadku społeczeństwa amerykańskiego jest znacznie częstsze, niż na przykład w Polsce, ze względu na większe możliwości znalezienia pracy i zapewnienia sobie warunków bytowych przez młodych ludzi - jak również tych, którzy jeszcze w nim pozostają. *Wschodzących dorosłych* charakteryzuje poczucie niezależności i chęć podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących wyłącznie własnego życia. Jest to związane zarówno z osiągnięciem pełnoletności i pewnego rodzaju poczuciem wolności, jakie temu towarzyszy, ale także z osiągnięciem samodzielności finansowej związanej z posiadaniem pracy. Młodzi samodzielnie rozwiązują dylematy dotyczące własnego życia osobistego, edukacji, pracy. Samowystarczalność i samodzielność stanowi o umiejętności radzenia sobie w przyszłości, a także nawiązywaniu trwałych relacji z innymi ludźmi. Nawet jeśli potrzebują oni wsparcia ze strony rodziców lub przyjaciół, to i tak ostatecznie sami decydują czego tak naprawdę chcą. J.J. Arnett sygnalizuje, iż cecha *wylaniającej się dorosłości*, jaką jest koncentracja na sobie nie ma wydźwięku negatywnego. Jest ona typowa dla wieku, normalna, naturalna i ma charakter tymczasowy przed rozpoczęciem dorosłego życia. Służy ponadto lepszemu zrozumieniu siebie oraz sprecyzowaniu oczekiwań względem przyszłości, rozwijaniu wiedzy i umiejętności na temat codziennego życia. Innymi słowy można powiedzieć, że jest ona jedną z fundamentalnych cech wylaniającej się dorosłości (Arnett 2004).

#### 4. Okres bycia pomiędzy (*in-between*) adolescencją i wczesną dorosłością

Wyniki badań uzyskane w różnych regionach świata wskazują (Arnett, Tanner 2006; Arnett 2011), że to, co czują wschodzący dorośli to bycie „w zawieszaniu” – nie są oni ani młodzieżą, ani dorosłymi. Można stwierdzić, że są na drodze ku dorosłości, ale jeszcze w okresie dorosłości się nie znajdują. Według Arnetta 60% osób znajdujących się w wieku 18 -25 w odpowiedzi na pytanie „Czy uważasz, że jesteś osobą dorosłą?” zgłasza „tak i nie” (Arnett 2004, s. 14). Po przekroczeniu trzydziestego roku życia, a niejednokrotnie jeszcze przed nim większość Amerykanów czuje, że osiągnęło zdecydowanie wiek dorosły, ale nawet wtedy, około



30%, nadal czuje się „pomiędzy”<sup>7</sup>. Postrzeganie siebie jako osoby dorosłej zmienia się dopiero przed przekroczeniem czterdziestego roku życia. U czterdziesto i pięćdziesięciolatków poczucie niejednoznaczności zanika praktycznie zupełnie i stan „bycia dorosłym” jest już dobrze znany. Powody, dla których tak wielu *dorosłych wschodzących* czuje się pomiędzy adolescencją (kiedy to większość ludzi mieszka w domu swoich rodziców i uczęszcza do szkoły średniej), a wczesną dorosłością (kiedy większość ludzi zawiera związki małżeńskie, podejmuje się pełnienia roli rodziców i odnalazło się na wybranej przez siebie ścieżce zawodowej) wynikają z kryteriów, które uważają oni za najważniejsze dla dorosłości, a które dotyczą: odpowiedzialności za siebie, podejmowania samodzielnych decyzji i osiągnięcia niezależności finansowej. Wszystkie trzy kryteria mają charakter przyrostowy i stopniowalny. Nie pojawiają się równocześnie w tym samym czasie u wszystkich osób. W związku z tym niektórzy *dorośli wschodzący* zaczynają czuć się dorosłymi od czasu do czasu osiągając na przykład pełnoletniość, zyskując samodzielność finansową lub podejmując samodzielnie decyzje. Rzadko jednak czują się w pełni dorosłymi nawet w wieku powyżej dwudziestu pięciu lat i później. W czasie, kiedy wymienione trzy kryteria podlegają jeszcze procesom rozwojowym *wyłaniający się dorośli* mają poczucie zawieszenia pomiędzy dorastaniem a dorosłością. Pewność, że stali się dorośli uzyskują oni w momencie, kiedy stają się odpowiedzialni za siebie, podejmują samodzielnie decyzje i są niezależni finansowo.

## 5. Wiek możliwości

Ostatnią cechą charakterystyczną dla okresu *wyłaniającej się dorosłości* w koncepcji J.J. Arnett'a są możliwości, jakie wyłaniają się przed wieloma młodymi ludźmi między 18 a 25/29 rokiem życia. Tak jak pisałam osoby znajdujące się w tym okresie rozwojowym znajdują się na etapie poszukiwania własnej drogi życiowej, która polega w dużej mierze na eksperymentowaniu w różnych sferach życia. Doświadczenie zarówno sukcesów jak i porażek sprawia, że młodzi ludzie powoli zaczynają kształtować kierunek poszczególnych poważnych osobistych wyborów. Jeffrey J. Arnett potwierdza, że jest to czas wielkich nadziei i oczekiwań. *Wyłaniający się dorośli* spoglądają w przyszłość z nadzieją kreując wizję własnej, optymistycznej przyszłości, w której podjęte wkrótce przez nich dojrzałe już, i przemyślane decyzje pozwolą im być szczęśliwymi zarówno w sferze pracy, jak i w życiu prywatnym. Pisząc o możliwościach J.J. Arnett zauważa, że właśnie

<sup>7</sup> Wyniki badań przeprowadzone w ramach projektu badawczego: Ogólnopolskie badanie sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych na lata 2008-2010, przez Radosława Kaczana i Konrada Piotrowskiego (kierownikiem naukowym Zespołu Badawczego była prof. dr hab. Anna I. Brzezińska) wskazują, że kontekst edukacyjno-zawodowy jest istotnym w odczuwaniu przez jednostki poczucia dorosłości oraz wizji dotyczącej własnej drogi życiowej. Innymi słowy autorzy dowodzą, że osoby pracujące są bardziej dojrzałe psychicznie od swoich niepracujących (a kształcących się) rówieśników. Kontekst edukacyjno-zawodowy stanowi także, zdaniem autorów o rozpoczęciu przez jednostki etapu wschodzącej lub wczesnej dorosłości (Brzezińska i in. 2011).

w tym okresie rozwojowym młodzi mają wyjątkową szansę na zmianę warunków swojego życia i odkrywanie siebie. Największe możliwości pojawiają się w momencie opuszczenia rodzinnego gniazda i podjęcia próby samodzielnego życia. Wiele osób w tym wieku nie jest jeszcze gotowych do trwałych zobowiązań, relacji partnerskich i obowiązków, jednakże podjęcie próby samodzielnego życia stawia przed nimi niespotykaną szansę na zmianę. Bez względu na to czy wychowywali się oni w lepszych czy też gorszych warunkach, mieli mniej lub bardziej szczęśliwą rodzinę mogą podjąć próby zmiany siebie i własnego losu, ponieważ *wschodząca dorosłość* jest okazją do przekształcenia siebie i sposobu, w jaki osoby te chciałyby żyć. Brak zobowiązań przynależnych dorosłym stwarza możliwości podejmowania decyzji dotyczących miejsca zamieszkania (w jakim mieście w kraju?, a może za granicą?), praktycznie nieograniczonej dyspozycyjności w pracy i możliwości kształcenia, a także poszukiwania partnera, z którym chcieliby założyć rodzinę. Czas *wylaniającej się dorosłości* jest potrzebny młodym do pełnego wykorzystania szans, a także unikania błędów w przyszłości. Wydaje się, że w dużej mierze odsuwanie decyzji pociągających za sobą zobowiązania dorosłości wynika właśnie z chęci świadomego planowania udanego życia, co mogą potwierdzać wyniki badań uzyskane przez J.J. Arnetta wśród 18-24-latków. W grupie respondentów 96% zgodnie stwierdziło, że pewnego dnia znajdzie się w życiu dokładnie tam, gdzie chce być (Arnett 2004). Wnioskować można zatem, wbrew panującym przekonaniom, że *wschodzący dorośli* to jednostki refleksyjne, które za wszelką cenę pragną uniknąć (poprzez rozważne decyzje) rozwodów oraz wybrać motywującą i satysfakcjonującą pracę. Spełnienie wszystkich nadziei ukierunkowanych na dobrą przyszłość wydaje się być możliwe, ponieważ dla większości ludzi w tym wieku, zakres ich wyborów dotyczących tego, jak żyć jest szerszy niż kiedykolwiek wcześniej i niż będzie kiedykolwiek później.

### ***Emerging adulthood* w społeczeństwie polskim – próba analizy**

Przyglądając się polskim statystykom dotyczącym zawierania małżeństw, urodzenia pierwszego dziecka, samodzielnego zamieszkania i podjęcia stałej pracy zawodowej można stwierdzić, że w porównaniu do okresu sprzed transformacji ustrojowej mamy obecnie do czynienia z coraz dłuższym okresem „dorastania do dorosłości”. Odraczanie w czasie ról i zadań społecznych typowych dla ludzi dorosłych stało się faktem i dotyczy coraz większej liczby młodych Polaków. Młodym ludziom przypisuje się brak dojrzałości, chęć pozostania dziećmi najdłużej jak tylko się da, uciekanie od odpowiedzialności i skrajny egoizm. Przesunięcie granic wiekowych nie oznacza jednak porzucenia chęci stania się dorosłymi. Według danych GUS od 2008 roku liczba zawieranych małżeństw rośnie i jest wyższa od liczby małżeństw rozwiązywanych poprzez śmierć lub rozwód. Zmienia się nato-

miast średnia wieku zawieranych małżeństw, która wzrosła w Polsce, w porównaniu do roku 1990 z 25 lat do 28 lat dla mężczyzn i z 23 lat do 26 lat dla kobiet. W ostatnich latach wzrasta też mediana wieku kobiet rodzących dziecko. W 2011 roku wynosiła ona 28,8 lat, przy czym o ponad trzy lata w stosunku do 1990 roku wzrósł wiek kobiet rodzących pierwsze dziecko z 23 lat do blisko 27 lat (26,9 lat)<sup>8</sup>. Od 2004 roku obserwuje się powolny wzrost liczby urodzeń w Polsce (Dmochowska 2012, Stańczak 2012)<sup>9</sup>. Przedstawione dane, stanowią wskaźnik obiektywny dorosłości, jakim jest moment rozpoczęcia konkretnej roli społecznej, i ukazują wyraźne przesunięcie granic wiekowych w stosunku do wcześniejszych pokoleń. Młodzi Polacy swoje wczesne lata dwudzieste poświęcają głównie na zdobycie wykształcenia, a także poszukiwanie satysfakcjonującej i dobrze płatnej pracy. Decyzje dotyczące małżeństwa i rodzicielstwa odkładają na później, co ma swoje uzasadnienie m.in. w przedłużającym się systematycznie czasie trwania życia<sup>10</sup>. Szczególnie interesującym i pozytywnym zjawiskiem jest stały wzrost poziomu wykształcenia ludności Polski, zwłaszcza w odniesieniu do osób z wykształceniem wyższym, których odsetek zwiększył się w porównaniu z rokiem 2002 z niespełna 10 % do 17,0% w 2011 r. (Stanczak 2012). Dłuższy czas kształcenia najprawdopodobniej także jest jedną z przyczyn prowadzących do opóźnienia momentu wkroczenia w dorosłość.

W świetle obecnych realiów gospodarczo-ekonomicznych trudno jest oceniać negatywnie przekładanie przez młodych ludzi realizacji ról społecznych. Rosnąca wartość wiedzy, coraz nowsze technologie wymagające stałego dokształcania się spowodowały, że coraz więcej zawodów wymaga uzyskania wykształcenia wyższego. Odkładanie decyzji dotyczących trwałych zobowiązań rodzinnych pozwala młodym na rozwój, na lepsze poznanie własnych potrzeb, oczekiwań i sprawia, że wschodząca dorosłość jest czasem poszukiwań i niestabilności, wiekiem koncentracji na sobie i wiekiem możliwości. Jest to także czas, który daje jednostkom dużą przestrzeń w wyborze kreowania własnej drogi życiowej i zwiększania stopnia własnej sprawczości. Nieograniczone wręcz możliwości kształcenia, szanse na zdobycie satysfakcjonującej pracy motywują młodych ludzi do ciągłego poszukiwania i podejmowania wyzwań, jakich dostarcza otoczenie. Rozwój w tych obszarach wydaje się kluczowy dla możliwości optymalnego funkcjonowania,

<sup>8</sup> Nastąpiło przesunięcie najwyższej płodności kobiet z wieku 20-24 lata do 25-29 lat i odnotowano wzrost płodności kobiet w wieku 30-34 lata (Stanczak 2012).

<sup>9</sup> Odnotowany wzrost urodzeń w Polsce nie oznacza wzrostu wskaźnika dzietności, czyli średniej liczby rodzonych przez kobietę dzieci. Obecnie w Polsce wynosi on niecałe 1,3. Stabilność populacja kraju, czyli prosta zastępowalność pokoleń ma miejsce przy wskaźniku 2,1. W Polsce od 1989 roku utrzymuje się okres depresji urodzeniowej (Dmochowska 2012, Stańczak 2012).

<sup>10</sup> Wśród innych powodów dotyczących odkładania decyzji o rodzicielstwie można wymienić: wysokie koszty utrzymania dziecka, obawa kobiet przed utratą pracy, brak wsparcia ze strony państwa m.in. w dziedzinie edukacji, wychowania, opieki medycznej, świadczeń rodzinnych (Mynarska 2011)

poczucia dobrostanu psychicznego i sprzyja wzrostowi integracji wewnętrznej. Współcześni młodzi ludzie rozpoczynający drogę ku dorosłości nie mogą już pozwolić sobie na zachowania eskapistyczne, akomodacyjne lub ukierunkowane na unikanie ryzyka. Uwikłani w walkę o zachowanie równowagi pomiędzy tym, co indywidualne a społeczne w ich życiu podejmują działania ukierunkowane na aktywne, refleksyjne kreowanie własnej biografii (Ledzińska 2012). Sprawia to, że wchodzenie w dorosłość jest wyjątkowym, ukierunkowanym czasem życia, w tym sensie, że jest etap, w którym ludzie mają najwięcej możliwości skoncentrowania się na swoim własnym rozwoju, w tym zdobyciu wykształcenia i zawodu, a także przygotowania do dorosłego życia poprzez świadomy i przemyślany wybór partnera. Istotnym podkreślenia, jest również fakt, że normatywne wzory dotyczące realizacji siebie w roli dorosłych słabną, a pojawiające się możliwości wyboru dotyczące realizacji poszczególnych zadań, jak również czasu, który zostaje na nie poświęcony powodują, że okres *wschodzącej dorosłości* może się wkrótce stać (o ile już nie jest) normatywny etapem życia młodych Polaków.

### Podsumowanie

Koncepcja Jeffreya J. Arnetta rozpoczyna dyskusję o nową periodyzację cyklu życia ludzkiego, nie tylko w kontekście *wschodzącej dorosłości*, ale także w następujących po niej etapach życia. Nie wydaje się jednak możliwe ustalenie wyraźnych, trwałych granic wiekowych dla poszczególnych okresów rozwojowych dorosłości, podobnie jak samej *wschodzącej dorosłości* nie można uznać za uniwersalny okres w rozwoju człowieka. Można stwierdzić, że staje się ona etapem w życiu pewnych grup społecznych, które charakteryzują się m.in.: podejmowaniem edukacji na poziomie wyższym, wysokim średnim wiekiem zawierania małżeństw i rodzicielstwa - przypadającym na późne lata dwudzieste, a nawet wczesne lata trzydzieste. Jak pisze J.J. Arnett *emerging adulthood* występuje tam, gdzie mamy do czynienia z rozwojem gospodarczym (w zasadzie jest jego odzwierciedleniem), dzięki któremu społeczeństwa są bardziej skłonne do udzielania młodym ludziom moratorium psychospołecznego. *Wylaniająca się dorosłość* dotyczy jednak bardziej kultur, mniejszości etnicznych niż państwa w ogóle, grup społecznych uprzywilejowanych pod względem statusu społeczno-ekonomicznego i występuje częściej w obszarach miejskich niż wiejskich, co wydaje się być zrozumiałe. Wszędzie tam, gdzie jednostki nie mają większych szans na zdobycie wykształcenia, gdzie istnieje niewielki wybór związany z wykonywaniem konkretnych zawodów – decyzje dotyczące zakładania rodziny podejmowane są wcześniej. Z kolei lepsza sytuacja gospodarcza stwarza jednostkom szanse na udane życie. Koncepcja J. J. Arnetta otwiera szerokie możliwości w zakresie poszukiwań badawczych zarówno w ujęciu obiektywnym dorosłości, jak i subiektywnego postrzegania siebie, jako osoby dorosłej. Szczególnie uważnie należałoby

przeanalizować kontekst edukacyjno-zawodowy, który wydaje się być decydujący podczas dokonywania oceny siebie w roli dorosłego.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Arnett J.J. (2000a), High hopes in a grim world. Emerging Adults' Views of Their Futures and "Generation X", *YOUTH & SOCIETY*, No. 3.
- Arnett J.J. (2000b), Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties, "American Psychologist", 55.
- Arnett J.J. (2004), *The Winding Road from Late Teens through the Twenties*, rozdział I, *A Longer Road to Adulthood*, Oxford University Press, Oxford.
- Arnett, J. J. (2006). The psychology of emerging adulthood: What is new, and what remains to be known? [w:] Arnett J.J., Tanner J.L. (red.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*, DC: APA Books, Washington.
- Arnett J.J. (2011), Emerging Adulthood(s). The Cultural Psychology of a New Life Stage [in:] L. A. Jensen (ed.), *Bridging Cultural and Developmental Approaches to Psychology*. New Syntheses in Theory, Research and Policy, Oxford University Press, Oxford.
- Arnett J.J. (2012), (Booth A. i in. red.), *Early Adulthood in a Family Context* (National Symposium on Family Issues), Springer, New York.
- Beck U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Czerka E. (2005) *Niedorosłość czy dorosłość alternatywna? Rozważania w kontekście odraczania dorosłości* [w:] „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 1.
- Dmochowska Halina (red.), *Rocznik Demograficzny 2012* (2012) dostępny na: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/rs\\_rocznik\\_demograficzny\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/rs_rocznik_demograficzny_2012.pdf), (otwarty 29.09.2012r.)
- Giddens A. (2006), *Ramy późnej nowoczesności* [w:] Jasińska-Kania A. i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Giddens A. (2009), *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzezińska A. i in. (2011), *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?* [w:] „Nauka” nr 4.
- Kiley D. (2007), *Syndrom Piotrusia Pana. O mężczyznach, którzy nigdy nie dorastają*, Jacek Santorski & Co – Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- Ledzińska M. (2012), *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*, Difin, Warszawa.
- Marcia J.E. (1980), *Identity in adolescence* [w:] Adelson J.J. (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*, John Wiley & Sons, New York.
- Marciniak M. (2011), *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej. Perspektywa Baumanowska*, tom 5, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Melosik Z. (2005), *Młodzież a przemiany kultury współczesnej* [w:] Leppert R. i in., *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Myers D. (2003), *Psychologia, tłumaczenie i Wydawnictwo Zysk i S-ka*, Poznań.

- Mynarska M. (2011), Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badanie procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie, „Psychologia Społeczna”, tom 6 3 (18), dostępny na: [http://www.spoeczna.psychologia.pl/pliki/2011\\_3/Mynarska\\_PS\\_3\\_2011.pdf](http://www.spoeczna.psychologia.pl/pliki/2011_3/Mynarska_PS_3_2011.pdf), otwarty (27.08.2013)
- Sińczuch M. (2002), Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej, Uniwersytet Warszawski. Wydział Socjologii, Warszawa.
- Stańczak J. (oprac.) (2012), Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2012 roku dostępny na: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L\\_podst\\_inf\\_o\\_rozwoju\\_dem\\_pl\\_do\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/L_podst_inf_o_rozwoju_dem_pl_do_2012.pdf) (otwarty 29.08.2012r.)
- Strauss W. i in. (2000). Millennials Rising: The Next Great Generation, New York, NY: Vintage Original.
- Szafraniec K. (2011), Orientacje życiowe uczącej się młodzieży [w:] Szafraniec K. (red.), Młodzież jako problem i jako wyzwania ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011 – tom II, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Trzesniewski K.H., Donnellan M.B. (2010), Rethinking “Generation Me”: A study of cohort effects from 1976–2006. Perspectives on Psychological Science, vol. 5, no. 1.
- Twenge J. M. (2006), Generation me : why today’s young Americans are more confident, assertive, entitled - and more miserable than ever before, New York, Free Press.
- Urbański R. (1986), Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice, „Oświata Dorosłych” nr 7 (275), Warszawa.

Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian  
Materiały z II Zjazdu Andragogicznego

---

Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45

*Część IV*

**Kształcenie dorosłych  
wobec wyzwań współczesności**





**Ryszard Kałużny**

Dolnośląska Szkoła Wyższa

## **Kształcenie dorosłych w dobie płynnej nowoczesności<sup>1</sup>**

### **Wprowadzenie**

Pojęcie kształcenie jest dość często i w podobny sposób definiowane przez autorów zajmujących się tym problemem. I tak Franciszek Bereźnicki (2004, s. 24), przez kształcenie rozumie ogół czynności i procesów polegających głównie na nauczaniu i uczeniu się, umożliwiających osiągnięcie nie tylko określonego zasobu wiedzy, umiejętności i nawyków, ale zmierzających do wielostronnego rozwoju człowieka, jego sprawności umysłowych, zdolności, zainteresowań, przekonań i postaw. Natomiast Tadeusz Aleksander (2003, s. 866) pisze między innymi: „kształcenie jest rodzajem aktywności nauczającego i uczącego się, łączącym w sobie zarówno kształcenie w instytucjach, powołanych specjalnie do organizowania i realizacji tej działalności, jak i nauczania realizowanego nieformalnie i pozaformalnie, [...]; kształcenie nie tylko realizuje cele dydaktyczne, tzn. oddziałuje na umysł człowieka, odpowiednio go kształtując, lecz także oddziałuje na uczucia i wolę uczącego się, kształtuje jego postawę moralną oraz rozwija go w zakresie estetycznym”.

Z przedstawionych definicji wynika, że kształcenie to ogół czynności oraz procesów edukacyjnych przejawiających się w nauczaniu i uczeniu się mających na celu wszechstronny rozwój osobowości człowieka, a także, że kształcenie może być organizowane przez różne podmioty. Wyjaśniając, w dużym uproszczeniu, zakres znaczeniowy owego pojęcia należy mieć na uwadze, że kształcenie jest pojęciem nadrzędnym wobec nauczania określanego jako planowa i systematyczna

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: Edukacja Dorosłych, 2013, 1, s. 45-54.

praca nauczyciela z uczniem oraz w stosunku do uczenia się, postrzeganego jako samodzielna aktywność podmiotu w zdobywaniu wiedzy i/lub umiejętności<sup>2</sup>.

### **Motywy kształcenia osób dorosłych**

W czasach współczesnych (przynajmniej w polskich uwarunkowaniach) nie można mówić o administracyjnym przymusie kształcenia dorosłych. Człowiek dorosły, kierując się zazwyczaj osobistymi motywami, samodzielnie podejmuje decyzję o kształceniu. Owe motywy choć osobiste, mogą być różne, niemniej jednak w sensie ogólnym możemy podzielić je na dwie kategorie: na motywy instrumentalne i motywy autoteliczne.

Do motywów instrumentalnych (zewnętrznych) zaliczamy wszystkie te przyczyny, które powodują przekonanie osoby dorosłej, że podjęcie kształcenia pozwoli jej na osiągnięcie określonych korzyści. Mogą to być korzyści o wymiarze materialnym, finansowym, jak również korzyści o znaczeniu prestiżowym. Kierując się tego rodzaju motywami osoba dorosła podejmuje trud edukacyjny w przekonaniu, że zdobędzie pożądaną na rynku pracy kwalifikację lub, że wiedza i umiejętności nabyte w procesie kształcenia pozwolą jej np. zmienić pracę na bardziej atrakcyjną (lepiej płatną), osiągnąć wyższą pozycję społeczną, czy zaspokoić inne wymierne oczekiwania.

Motywy autotelicznymi (wewnętrznymi) określamy te, które powodują, że podejmowanie kształcenia przez człowieka dorosłego stanowi cel sam w sobie. Zatem zaangażowanie edukacyjne wynika z własnych zainteresowań stymulowanych naturalną ciekawością poznawczą, a zdobyte wykształcenie nie przynosi tej osobie bezpośrednio wymiernych korzyści. Niemniej jednak daje jej satysfakcję wewnętrzną z osiągniętego celu, podnosi samoocenę wpływającą na jej nastrój i pozytywne mniemanie o sobie. Uwzględniając wyodrębnione ogólne motywy można postawić pytanie, które z nich w wyższym stopniu stanowią bodźce do podejmowania wysiłku edukacyjnego przez osoby dorosłe? Józef Kargul twierdzi, i trudno się z nim nie zgodzić, że motywy kształcenia osób pozostają niezmiennie od wielu lat. Wysiłek edukacyjny podejmowany przez osoby dorosłe postrzegany jest w pierwszej kolejności, jako środek do zaspokojenia realnego celu, a dopiero w dalszej kolejności jako wartość sama w sobie (Kargul 2009, s. 21).

W przekonaniu autora ważnym źródłem motywacji dorosłych w kształceniu się jest wiara w to, że są w stanie przyswoić nowe treści oraz, że treści te są przez nich postrzegane jako przydatne w rozwiązywaniu ich realnych problemów, problemów które stanowią dla nich pewne ograniczenia, bądź to w życiu zawodowym, bądź społecznym i/lub rodzinnym. Istotnym motywem kształcenia jest

---

<sup>2</sup> Szerzej znaczenie pojęć: nauczanie, uczenie się wyjaśnia Wicenty Okoń, 2004, s. 264-265 i 433.

także potrzeba zdobywania wiedzy i umiejętności, ale w zakresie możliwym do wykorzystania bezpośrednio np. na nowo objętym stanowisku pracy lub na stanowisku, na które ta osoba ma sposobność awansowania po osiągnięciu odpowiedniego wykształcenia. Stanowisku, które wiąże się z większą odpowiedzialnością, ale jednocześnie z wyższym uposażeniem i prestiżem społecznym np. oddzielny gabinet, sekretarka, samochód służbowy itp.

Odwolując się do tezy Józefa Kargula należy jednocześnie zauważyć, że osoby dorosłe będące w wieku aktywności zawodowej, podejmując wysiłek edukacyjny kierują się raczej motywami instrumentalnymi. Bowiem wiek aktywności zawodowej człowieka przypada na okres, w którym skupia się on przede wszystkim na pracy zawodowej oraz na udziale w życiu społeczno-rodzinnym. Bywa, że podjęcie pracy zawodowej poprzedzone jest odpowiednim przygotowaniem (wykształceniem), ale częstokroć zdarza się, że praca i kształcenie przebiegają równocześnie. W takiej sytuacji, osoby pracujące podejmują wysiłek edukacyjny w przekonaniu, że zdobyta wiedza i umiejętności pozwolą im na zmianę pracy, z tej – wykonywanej obecnie, niejednokrotnie z konieczności – na tę z wyboru, a przynajmniej zgodną z podjętym kierunkiem kształcenia (por. Kałużny 2011, s. 87-89).

Z danych zgromadzonych w trakcie badań prowadzonych przez autora w 2011 r. wśród studentów studiów niestacjonarnych wynika, że najistotniejszym motywem podjęcia kształcenia było przekonanie o możliwości zwiększenia swoich szans na rynku pracy (Tabela 1)<sup>3</sup>. Respondenci wskazywali ten motyw najczęściej, w połączeniu z innym, a mianowicie z własnym ogólnym rozwojem. Na tej podstawie, motywy te można uznać za dominujące w podjęciu przez badanych trudu kształcenia.

Tabela 1: Motywy podjęcia kształcenia przez studentów studiów niestacjonarnych

Lp.	Rodzaje motywów	Kobiety	Mężczyźni	Ogółem
		n=79	n=52	N=131
<i>Dane w %</i>				
1	Własny ogólny rozwój	34,2	55,8	42,7
2	Wzrost poszanowania w rodzinie	10,1	11,5	10,7
3	Wzrost prestiżu wśród znajomych	03,8	05,1	06,9
4	Możliwość awansu w pracy	06,3	15,4	09,9
5	Uzupełnienie kwalifikacji potrzebnych w pracy	12,7	25,0	17,6
6	Zwiększenie możliwości na rynku pracy	65,8	46,2	58,1

Źródło: opracowanie własne. Wyniki badań nie sumują się do 100%, bowiem respondenci mieli możliwość wskazania najważniejszych motywów (od 1 do 3).

<sup>3</sup> Charakterystykę respondentów, metodę i narzędzie badań przedstawiono w pracy: Kałużny 2011, s. 83-85. W niniejszym artykule poddano analizie dotychczas niepublikowane dane empiryczne.

Niemniej jednak, dokonując bardziej szczegółowej analizy danych empirycznych tego wycinka badanej rzeczywistości, ujawniono, że osoby niepracujące i jednocześnie nieposzukujące pracy – będące na utrzymaniu rodziców lub współmałżonka – jako jeden z najczęstszych motywów wskazywały: własny ogólny rozwój. Zaś respondenci utrzymujący się z pracy, której rodzaj mieścił się w obszarze podjętego kierunku studiów, jako motyw najliczniej wskazywali: uzupełnienie kwalifikacji potrzebnych w pracy lub możliwość awansu w pracy. Natomiast respondenci utrzymujący się z pracy, ale z pracy, która nie spełniała ich oczekiwań i jej rodzaj nie mieścił się w obszarze kierunku studiów oraz respondenci, którzy byli w okresie poszukiwania pracy, najliczniej jako motyw kształcenia wskazywali zwiększenie własnych możliwości na rynku pracy.

Uogólniając przytoczone wyniki badań można uznać, że najistotniejszym źródłem motywów skłaniających studentów do podjęcia kształcenia były te związane z pracą, tą wykonywaną obecnie, bądź taką, którą badani chcieliby wykonywać po ukończeniu kształcenia. Za ważne, ale w drugiej kolejności należy odczytywać motywy wynikające z potrzeby ogólnego rozwoju osobistego i za mniej ważne motywy warunkowane relacjami społeczno-rodzinnymi.

Kierowanie się przez badane osoby takimi motywami nie wzbudza specjalnego zdziwienia i można z pewną dozą ostrożności identyfikować te motywy z motywami innych dorosłych, którzy w okresie aktywności zawodowej decydują się na kształcenie. Żyjemy bowiem w czasach, w których niemalże wszystkie formy zorganizowanego kształcenia dorosłych – formalnego i pozaformalnego – są płatne. W tej sytuacji wydaje się zrozumiałym, że osoby dorosłe, które podejmują kształcenie, czynią to w przekonaniu, że po jego ukończeniu zmienią stanowisko bądź rodzaj wykonywanej pracy na taki, który przyczyni się – przede wszystkim do poprawy ich sytuacji materialnej. Zdaje się, że do takiego argumentowania podejmowania kształcenia przyczynia się także wysoki poziom bezrobocia i to nie tylko w Polsce, ale także w pozostałych krajach Unii Europejskiej, który w najwyższym stopniu obejmuje „młodych” dorosłych. Stąd, między innymi, wymagania formułowane wobec treści kształcenia dorosłych uwzględniają w pierwszej kolejności potrzeby rynku pracy. Według Ewy Skibińskiej, studenci uznają, że „kształcenie dorosłych przede wszystkim powinno spełniać funkcje przystosowawczą wobec rynku pracy”. Za najważniejszą zaś uważają wiedzę o walorach praktycznych, związaną z przygotowaniem zawodowym, dającą się zastosować w konkretnych sytuacjach (Skibińska 2009, s. 28-29). Z przytoczonych danych empirycznych wynika, że silnymi motywami w podejmowaniu kształcenia przez osoby w wieku produkcyjnym są uwarunkowania rynku pracy.

Dotychczasowe rozważania dają podstawę do sformułowania tezy, że podjęcie decyzji o kształceniu przez osoby dorosłe – w wieku aktywności zawodowej

– w wyższym stopniu jest koniecznością niż wolnym wyborem. Owa konieczność nie jest tożsama z przymusem administracyjnym, ale wynika z rozwoju myśli naukowo-technicznej i ze zmian zachodzących w stosunkach społeczno-gospodarczych. Człowiek dorosły najczęściej podejmuje kształcenie, aby dostosować się do wymagań, jakie współczesny świat przed nim stawia. W jego rezultacie stwarza sobie szansę nadążania za zmianami kulturowymi, społecznymi, ekonomicznymi, ale także szansę na bycie uczestnikiem tych zmian. Nie przejawiając zaś takowej aktywności naraża siebie i swoich najbliższych na „pozostanie w tyle”, na wypadnięcie za „margines” zmieniającego się w szybkim tempie społeczeństwa. Zatem w dobie płynnej nowoczesności mamy sytuację, w której kształcenie dorosłych choć dobrowolne staje się konieczne. Konieczne pomimo, że nie daje gwarancji zatrudnienia, bowiem żadna instytucja organizująca kształcenie nie zapewnia pracy swoim absolwentom. Niemniej jednak wykształcenie, oprócz wielu innych walorów, zwiększa w znacznym stopniu możliwości znalezienia pracy.

Nieco innymi natomiast motywami w podejmowaniu kształcenia kierują się osoby w wieku późnej dorosłości<sup>4</sup> – tym bardziej osoby niezależne pod względem finansowym. Można uznać, że w tej grupie osób dominują motywy autoteliczne. Kształcenie w tym wieku, nie ma podstaw motywacyjnych o wymiarze materialnym, a raczej przyczynia się do zaspakajania potrzeb o charakterze społecznym. Aktywność kształceniowa czyni życie bardziej ciekawym, bardziej wszechstronnym, pomaga w budowaniu własnego wizerunku, w identyfikowaniu się z wartościami kulturowymi danej społeczności (zob. Kałużny 2012, s. 30). Podejmowanie wysiłku edukacyjnego przez te osoby, ma zdaniem Roberta D. Hila (2009, s. 42) fundamentalne znaczenie dla nich, między innymi w przebiegu pozytywnego starzenia się. Z kolei, jak zauważa Knud Illeris, dojrzała osobowość – o ile zasoby energii i inne okoliczności na to pozwalają - jest zorientowana w wymiarze kształcenia na osiągnięcie bogatego, pełnego harmonii życia (Illeris 2006, s. 222). Można uznać, że kształcenie mające miejsce w wieku późnej dorosłości staje się częścią życia tych osób, stwarza możliwości utrzymywania i nawiązywania kontaktów międzyludzkich, daje sposobność odnajdywania się i bezkonfliktowego funkcjonowania w świecie ponowoczesnym, jest także źródłem przekonania o niezależności. Należy jednak podkreślić, w tej grupie wiekowej, trud edukacyjny podejmują najczęściej osoby z wyższym lub średnim wykształceniem (Marczuk 2006). Zatem aktywność kształceniową przejawiają osoby dysponujące odpowiednim zasobem intelektualnym, ponadto ciekawe świata, ciekawe życia innych ludzi, które również w przeszłości wyróżniały się postawą twórczą i aktywnością w swoim środowisku.

<sup>4</sup> Późna dorosłość – terminem tym autor określa osoby w wieku emerytalnym.

## Kształcenie czy uczenie się ludzi dorosłych

Czy w świecie płynnej nowoczesności dorośli kształcą się, czy raczej uczą się, czy może, zgodnie z bardziej krytyczną w ocenie tezą cytowanego już Józefa Kargula uczą się wadliwie (Kargul 2009, s. 23-25)? W przekonaniu autora, dorośli podejmując trud edukacyjny, w znakomitej większości przypadków uczą się, a nie kształcą<sup>5</sup>. Czy uczą się wadliwie? Na tak postawione pytanie można odpowiedzieć, że dorośli uczą się na miarę czasów, w których żyją. Bowiem bezpowrotnie minął okres, w którym życie było codzienną próbą nieskończonego trwania wszystkiego, z wyjątkiem samego życia. Trwałość zaś jest sprzymierzeńcem ciągłości dyskursu, dyskursu będącego podstawowym wyznacznikiem wszechstronnego rozwoju człowieka. Natomiast życie we współczesności – w płynnej nowoczesności jest codzienną próbą powszechnej przemijalności (Z. Bauman 2007, s. 223). Doświadczamy i przekonujemy się, że nic nie trwa zbyt długo, przedmioty, które dziś zachwalamy jako użyteczne i niezastąpione, „przechodzą do historii” zanim zdążą się na dobre zadomowić. Wszystko, co zostaje wytworzone ma określony termin przydatności do użycia, po którym staje się nieużytecznym, czy wręcz szkodliwym balastem. Cokolwiek dobre jest dla człowieka dzisiaj, jutro takim być nie musi.

W takim świecie, człowiek czuje się wręcz zmuszony, aby brać życie takim, jakie jest, chwila po chwili. Bowiem jest przekonany, że każda z nich różni się od poprzednich i wymaga innej wiedzy i umiejętności. W świecie płynnej nowoczesności niewłaściwym jest przyzwyczajanie się do tego, co w danej chwili się robi, wskazanym natomiast jest odrzucanie krępującego dziedzictwa przeszłości, przywdziewanie przejściowej tożsamości, którą można szybko zmienić – im szybciej tym lepiej. Pośpiech zaś jest najbardziej wyrazistą cechą współczesnego społeczeństwa, a jego skutki, jak postrzega Thomas Hylland Eriksen, są zatrważające. Według niego, zarówno przeszłość, jak i przyszłość – jako kategorie intelektualne – są zagrożone tyranią chwili (Eriksen, 2003, s. 11-12). Analizując uwarunkowania cywilizacyjne można dojść do przekonania, że życie współczesnego człowieka, człowieka nadążającego za coraz nowszymi możliwościami myśli technicznej, sprowadza się w sferze edukacyjnej do szybkiego uczenia się i błyskawicznego zapominania. Do uczenia się bezrefleksyjnego, a nie kształcenia pojmowanego zgodnie z cytowanym na wstępie artykułu określeniem.

Argumentami potwierdzającymi tezę o uczeniu się, a nie kształceniu są również motywy podejmowania wysiłku edukacyjnego. Uczenie się dorosłych jest częstokroć wymuszane, jak już wspomniano, koniecznością sprostania potrzebom rynku pracy. Zaś uczenie się – które jest wymuszane, które rezygnuje z dobrodziejstwa wolności, które nie dostrzega potrzeby dyskursu, które ogranicza możliwość dokonywania wyboru – tłumi i upośledza zdolność myślenia twór-

---

<sup>5</sup> Kształcenie w rozumieniu wyjaśnionym we wprowadzeniu.



czego. Jest to rodzaj uczenia się odtwórczego, adaptacyjnego, przygotowującego człowieka do zmieniających się w szybkim tempie wymagań rynkowych. A zatem jest to uczenie się polegające na segmentowaniu wiedzy, rozszerzaniu repertuaru kwalifikacji przydatnych w danym okresie, opanowaniu nowych technik działania, ale raczej nie jest to uczenie prowadzące do rekonstrukcji znaczeń, do przewartościowań w życiu, uczenie przyczyniające się do holistycznego rozwoju człowieka dorosłego.

Taki sposób uczenia się odpowiada jednak przedstawicielom gospodarki rynkowej, właścicielom wielkich firm, którzy nie są zainteresowani rozległą ugruntowaną wiedzą swoich pracowników. Bardziej zależy im na tym, by człowiek umiał korzystać ze swojej, pośpiesznie i wybiórczo zdobytej wiedzy, bo to zwiększa jego efektywność jako pracownika, aby był dyspozycyjny, aby sukces zawodowy stał się najważniejszym celem w jego życiu. Dzięki takiej hierarchii wartości będzie zdolny do poświęceń na rzecz pracy, zrobi wszystko aby się w niej utrzymać i awansować, a w konsekwencji jego celem życiowym stanie się zarabianie pieniędzy (T. Bauman 2005, s. 28).

Tak postrzegana edukacja nosi znamiona edukacji rynkowej – uczenia się przez naśladowanie – edukacji, która nie zachęca do samodzielnego myślenia, do krytycyzmu. Promuje natomiast bezrefleksyjną adaptację, jako najlepszy sposób funkcjonowania w świecie. O ile wartością edukacji jest wiedza, a człowiek wykształcony jest traktowany z godnością i podziwem, o tyle wartością edukacji rynkowej jest konsument (Tamże, s. 31). Konsument nie potrzebuje ani przeszłości, ani zastanawiania się nad przyszłością. Uczy się po to, aby stać się jak najlepszym pracownikiem i konsumentem, w poczuciu zadowolenia z posiadania coraz większej liczby rzeczy wypełniających jego życie i szczęśliwości, że go na nie „stać” (Tamże). Jak zauważa Zygmunt Bauman „w społeczeństwach, w których gospodarkę napędzają rzekomo wiedza i informacja, a edukacja gwarantuje sukces ekonomiczny, obserwujemy, że wiedza nie daje sukcesu, a edukacja nie prowadzi do wiedzy” (Z. Bauman 2012, s. 80).

Jeśli weźmiemy pod uwagę nadmiar informacji krążącej w przestrzeni społecznej, to w epoce „szybkiego” życia równie ważne jak uczenie się, a może nawet od niego ważniejsze jest zapominanie. Obserwując cywilizacyjne zmiany można odnieść wrażenie, że jesteśmy świadkami przemieszczenia się, z cywilizacji trwania – a więc uczenia się i zapamiętywania – do cywilizacji przemijania, a co za tym idzie – zapominania. W tej sytuacji pamięć, która od niepamiętnych czasów towarzyszyła człowiekowi w uczeniu się, w dobie płynnej nowoczesności traci swe dotychczasowe wysokie znaczenie (Z. Bauman 2007, s. 218). To, co było niegdyś zaletą, obecnie stało się wadą. Bowiem kultura płynnej nowoczesności nie wydaje się już kulturą uczenia się i ciągłości doświadczeń (Z. Bauman 2012, s. 44). Zatem, jak w kulturze płynnej nowoczesności traktować doświadczenie życiowe, które

jest częścią osobowości uczących się dorosłych? Czy w edukacji osób będących w wieku aktywności zawodowej jest miejsce, by treści doświadczenia – jak przekonuje nas Mieczysław Malewski – uczynić przedmiotem edukacyjnego dialogu i modernizować w taki sposób, aby osobowość uczących się osiągnęła wyższe stadium rozwojowe, które oni sami skłonni byłiby określać mianem samorealizacji (Malewski 2010, s. 29)? Uwzględniając uwarunkowania współczesności trudno będzie pogodzić doświadczenie uczących się dorosłych z wymogami edukacji rynkowej, bowiem doświadczenie w uczeniu się adaptacyjnym jest raczej przeszkodą niż przedmiotem stanowiącym przyczynek do twórczego dyskursu.

W dobie płynnej nowoczesności liczy się wyłącznie teraźniejszość, ważne jest dziś. Zatem doświadczenie w tak postrzeganym podejściu do uczenia się może utrudniać otwartość dorosłych na nowe bodźce i alternatywne sposoby myślenia. Doświadczenie ma natomiast szansę być uwzględniane w edukacji osób będących w wieku późnej dorosłości. To w tej grupie osób, nie uwikłanych w zależności rynku pracy i edukacji, ale podejmujących wysiłek edukacyjny z własnej woli i dla własnej przyjemności, jest miejsce na twórczy dialog nad treściami doświadczenia życiowego. W odniesieniu do tych dorosłych, częściej niż dorosłych w wieku aktywności zawodowej, możemy mówić o kształceniu w ujęciu Tadeusza Aleksandra oraz Franciszka Bereźnickiego (zob. Aleksander 2003, s. 866; Bereźnicki 2004, s. 24), niż uczeniu się utożsamianym z celowym nabywaniem wiedzy i/lub umiejętności (zob. Okoń 2004, s. 433).

### Podsumowanie

Jeśli w warunkach płynnej nowoczesności edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać, to nie ulega wątpliwości, że winny charakteryzować się ciągłością i rzeczywiście trwać przez całe życie. Trudno sobie wyobrazić jakikolwiek inny model edukacji lub uczenia się niż w postaci ciągłego, zawsze nieukończonego i podatnego na zmiany procesu, którego uczestnikami są także osoby dorosłe. Tak przebiegający proces edukacji należy postrzegać, jako permanentną propozycję dla ludzi dorosłych oferowaną przez podmioty zajmujące się świadczeniem tego typu usług, propozycję – której głównym mecenasem winno być państwo. Natomiast z perspektywy osób dorosłych, ciągłość kształcenia ma wymiar enigmatyczny (zagadkowy, niejasny), bowiem zależała będzie od indywidualnych decyzji tych osób, decyzji inspirowanych zarówno potrzebami wewnętrznymi jak i zewnętrznymi. Podsumowując niniejsze rozważania trudno nie zgodzić się z myślą Zygmunta Baumana: „Potrzebujemy edukacji przez całe życie, abyśmy mieli możliwości wyboru. Potrzebujemy jej jeszcze bardziej, aby ocalić warunki, które ten wybór czynią możliwym i realnym” (Bauman, 2007, s.235).

**Bibliografia**

- Aleksander T. (2003), *Kształcenie dorosłych*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, tom II, s. 867-870.
- Bauman T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 15-43.
- Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekład: J. Konieczny. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekład: P. Poniatowska. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Eriksen T.H. (2003), *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, tłumaczenie: G. Sokół. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Hill R.D. (2009), *Pozytywne starzenie się*. Wydawnictwo „Biznes”, Warszawa.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kałużny R. (2011), *Przestrzenie aktywności edukacyjno-zawodowej studentów studiów niestacjonarnych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 81-91.
- Kałużny R. (2012), *Idea kształcenia ustawicznego a aktywność edukacyjna seniorów*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1, s. 30-42.
- Kargul J. (2009), *O zmianach w kształceniu dorosłych*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, s. 19-25.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Marczuk M. (2006), *Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku w służbie seniorom (1985-2005)*, [w:] St. Steuden, M. Marczuk (red.), *Starzenie się a satysfakcja z życia*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Skibińska E. (2009), *Nowoczesne kształcenie dorosłych – poszukiwanie znaczeń*, [w:] A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, s. 27-37.



**Aleksandra Marcinkiewicz**

Uniwersytet Wrocławski

## **Edukacja całożyciowa wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego**

Termin społeczeństwo informacyjne został pierwszy raz użyty w 1963 roku przez Japończyka Tadao Umesamo w artykule dotyczącym ewolucyjnej teorii społeczeństwa opartego na *przemysłach informacyjnych*. Następnie termin ten został spopularyzowany w 1968 roku przez futurologa Kenichi Koyame w rozprawie *Introduction to Information Theory*. Do Europy koncepcja ta dotarła w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia (Goban-Klas 1999, s. 23-30). W literaturze funkcjonuje wiele zamiennie stosowanych terminów, takich jak (Nowina- Konopka, 2006, s. 15): *społeczeństwo sieciowe*, *społeczeństwo postprzemysłowe*, *społeczeństwo wiedzy*<sup>1</sup>, *społeczeństwo informatyczne*.

Wskazanie jednej obowiązującej definicji społeczeństwa informacyjnego jest bardzo trudne. W literaturze przedmiotu spotkać się można z wieloma różnymi rozumieniami społeczeństwa informacyjnego, w których wskazuje się na różne jego cechy charakterystyczne. Tomasz Goban-Klas i Piotr Sienkiewicz (1999, s. 42-47) uważają, że (...) *jest to społeczeństwo, w którym nie kontakty bezpośrednie (...), ale kontakty zapośredniczone przez media są dominującą formą kontaktów społecznych*. W tej definicji determinantem nowego społeczeństwa jest forma komunikacji, która ma charakter pośredni, również w odniesieniu do komunikacji interpersonalnej. Jest to dość wąska definicja społeczeństwa in-

---

<sup>1</sup> Powołując się na prace L. W. Zachera należy rozróżnić od siebie termin *społeczeństwo informacyjne* i *społeczeństwo wiedzy*, gdyż społeczeństwo wiedzy jest kolejnym etapem rozwoju następującym po społeczeństwie informacyjnym, a więc są jakościowo odmienne i nie tożsame. W artykule zamiennie zastosowano terminy: społeczeństwo informacyjne (SI), społeczeństwo oparte na informacji, społeczeństwo postprzemysłowe.

formacyjnego, gdyż odnosi się jedynie do jednego aspektu jakim jest sposób komunikacji.

Jedną z popularniejszych na świecie definicji społeczeństwa informacyjnego jest ta zawarta w raporcie IBM Community Development Foundation (*The Net Result – Report of the National Working Party for Social Inclusion*), według której *społeczeństwo charakteryzuje się wysokim stopniem korzystania z informacji w życiu codziennym przez większą część obywateli, organizacji i miejsc pracy; użytkowaniem jednorodnej lub kompatybilnej technologii informacyjnej na użytek własny, społeczny, edukacji i działalności zawodowej, jak i umiejętnością przekazywania, odbierania oraz szybkiej wymiany danych cyfrowych bez względu na odległość*. W przytoczonej definicji nacisk położono na informację i jej zarządzanie. Istotne jest także wykorzystywanie nowych technologii we wszystkich aspektach życia człowieka. Niemniej, również ta definicja nie odzwierciedla złożoności i wieloaspektowości społeczeństwa informacyjnego, gdyż koncentruje się na aspekcie technologicznym, mniej uwagi poświęcając aspektowi społecznemu, edukacyjnemu i gospodarczemu.

T. Goban-Klas (1999, s.30) dokonując analizy poszczególnych koncepcji społeczeństwa informacyjnego wyróżnił pięć różnych definicyjnych jego ujęć<sup>2</sup>. Każda z nich wskazuje na odmienne kryteria jego identyfikacji, przy czym nie muszą się wzajemnie wykluczać. Są to następujące kryteria: techniczne, ekonomiczne, zawodowe, przestrzenne, kulturowe. Kryterium techniczne odnosi się do tych definicji, w których decydujące znaczenie ma rozwój nowych technologii informacyjnych. W aspekcie ekonomicznym fundamentalna jest wiedza i informacja dla rozwoju nowego społeczeństwa. W kryterium zawodowym społeczeństwo informacyjne nie tylko stwarza nowe możliwości, ale również wymusza elastyczną specjalizację produkcji i pracy. Z kolei wyznacznik przestrzenny wskazuje na definicje, według których społeczeństwem informacyjnym jest każde państwo narodowe zdolne do określenia zasobów alokacyjnych i władczych oraz do rozpoznania potrzeb własnych obywateli. Według ostatniego kryterium, kultura współczesna stała się rzeczywistością wirtualną, *simulacrum*, a więc swoistą symulacją znaczeń trudnych do rozpoznania w natłoku informacji. Świat jest natomiast taki, jakim wykreują go media (Nowina- Konopka 2006, s. 19).

Wielość definicji społeczeństwa informacyjnego jest wynikiem różnych wizji jego kształtowania, rozwoju i wdrażania. Należy zauważyć, że pomimo tego, iż poszczególne ujęcia różnie definiują społeczeństwo informacyjne, to jednocześnie wskazują na jego cechy charakterystyczne, takie jak utechnicznienie wszystkich aspektów funkcjonowania społeczeństwa, czy przypisywanie dużego znaczenia

<sup>2</sup> Przedstawicielami poszczególnych ujęć definicyjnych są kolejno: kryterium techniczne- J. Naisbitt i J. Mączyński; ekonomiczne- D. Bell; zawodowe- M. Piore, C. Sabel, S. Juszczyk; przestrzenne- M. Castells; kulturowe- J. Baudrillard (Goban- Klas 1999, s. 29-54).

wiedzy i informacji, które mają strategiczny wpływ na gospodarkę, rynek pracy i życie człowieka.

Ważnym czynnikiem tworzącym społeczeństwo informacyjne jest substrat techniczny, czyli baza i infrastruktura. Społeczeństwo informacyjne to inaczej społeczeństwo dostępu (do informacji, do sieci), jak i łączności (rozmaitych powiązań). Jego rozwój odbywa się przez umasowienie technologii i ich zastosowań na bazie edukacji i rosnącego poziomu wiedzy, kompetencji i kwalifikacji (Zacher 2007, s. 224). Co więcej, według Lecha W. Zachera podniesienie informacji (jej masowego wytwarzania, przetwarzania i stosowania we wszystkich dziedzinach życia) do rangi cechy opisującej typ cywilizacji wiąże się z techniką i jej gwałtownym rozwojem, w związku z czym należy się przyjrzeć technologiom info-komunikacyjnym i relacji człowiek-informacja, gdyż nie wszystko w tej materii jest bezproblemowe (Zacher 2007, s. 1). W definicji tej podkreślono aspekt dostępu do informacji i łączności. Ukazano, że niezbędna jest ich wszechobecność w życiu człowieka, a przede wszystkim w edukacji. Zwrócono uwagę na sytuację człowieka w nowej rzeczywistości.

Według L. Z. Zachera współczesne społeczeństwo w żaden sposób nie jest podobne do tego z przeszłości. *Dawniejsze społeczeństwa rolnicze żyły w otoczeniu agrarnego świata, społeczeństwa przemysłowe żyły w otoczeniu mieszanym- i rolniczym, i przemysłowym. Obecnie pojawiło się otoczenie informacyjne i wpływa ono na wszystkie sfery społeczeństwa i gospodarki. Jest to sytuacja nowa i niejednoznaczna, jeżeli chodzi o procesy rozwojowe i ich efekty* (2006, s. 200).

Wskazując na atrybuty społeczeństwa informacyjnego, należy odwołać się do zasadniczych płaszczyzn w jego rozwoju wyróżnionych przez Mieczysława Lubańskiego. Według tego autora nowy rodzaj społeczeństwa należy rozpatrywać w następujących wymiarach (Lubański 2004, s. 15):

- technologiczny – dotyczy rozwoju tzw. technologii informacyjnych i komunikacyjnych,
- gospodarczy – odnosi się do różnorodnych zmian zachodzących w procesach ekonomicznych, zarówno we wzajemnych relacjach między podmiotami gospodarczymi, jak i w sposobie obsługi klientów,
- społecznym – związanym ze zmianami w życiu człowieka, a przede wszystkim z powszechnym dostępem do informacji,
- edukacyjnym – nabywaniem wiedzy w zakresie możliwości praktycznego wykorzystania technologii informatycznych, jak również uświadamianie konieczności adaptacji do wymogów społeczeństwa informacyjnego.

W rozważaniach dotyczących edukacji całożyciowej skoncentrowano się na edukacyjnym substracie społeczeństwa informacyjnego.



Dokonując refleksji dotyczącej społeczeństwa informacyjnego należy także wskazać na charakterystyczne zjawiska i procesy z nim związane, takie jak: **nowe charakterystyki cywilizacyjne** – cywilizacja techniczna, której efektem jest utechnicznienie, uinformacyjnienie, usieciowienie świata i życia ludzi; **różnorodność** – doświadczeń, poziomów i struktur, potencjałów kultur, religii, polityki, strategii itp.; **kompleksowość** – rosnąca złożoność systemów, zwłaszcza tzw. wielkich technicznych społeczeństw i gospodarek, a także skomplikowanie się struktur, oddziaływań itp.; **turbulentność** – stająca się stałą cechą i mająca wiele przyczyn – międzynarodowych, związanych z zaburzeniami w systemie finansowym świata, z napięciami i konfliktami, z katastrofami, także żywiołami, z niespodziewanymi interakcjami i kumulacjami rozmaitych oddziaływań, także medialnych; **chaotyczność** – nieciągłość, nieliniowość, przypadkowość, nieład, nieprzewidywalność, nowy typ porządku; **kalejdoskopowość** – układanie się struktur i stanów rzeczy w sposób uniemożliwiający identyfikację przyczyn, wpływa to też na samo postrzeganie zmian; **wirtualność światów człowieka** – wzmocnione przez nowe technologie i wykazuje również cechy ponadlokalne (Zacher 2007, s. 21-23). Należy zauważyć, że równoległe do procesów związanych z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego mamy do czynienia z problemem starzenia się ludności, w związku z czym **starzenie się ludności** należy wskazać jako kolejną cechę opisującą nowy typ społeczeństwa.

Nowa rzeczywistość jest wieloaspektowa, a poszczególne jej elementy niejednokrotnie wzajemnie na siebie wpływają, co potęguje jego złożoność. Z tego powodu konieczna jest systematyczna analiza wpływu postępu technicznego na szeroko rozumiane społeczeństwo.

W tym kontekście należy również zwrócić uwagę na funkcje, jakie przypisuje się społeczeństwu informacyjnemu, a są nimi: funkcja edukacyjna, komunikacyjna, socjalizacyjna i aktywizacyjna, partycypacyjna, organizatorska oraz ochronna i kontrolna. **Edukacyjna funkcja** sprowadza się do globalnego upowszechniania wiedzy naukowej oraz uświadamianiu społeczeństwu rosnącego znaczenia podnoszenia kwalifikacji. **Funkcja komunikacyjna** polega na budowaniu nowej płaszczyzny tworzenia się więzi społecznych. Homogenizacja kultury oraz tworzenie się nowego typu grup społecznych przyczynia się do obniżenia społecznej wrażliwości na różnice kulturowe, etniczne czy wyznaniowe. Zadaniem społeczeństwa informacyjnego jest stworzenie możliwości funkcjonowania w obrębie jednej harmonijnej całości różnych grup. Istotą **funkcji socjalizacyjnej i aktywizacyjnej** jest mobilizacja osób będących czasowo lub stale wyłączonych z możliwości swobodnego funkcjonowania w społeczeństwie. Duże znaczenie przypisuje się w tym kontekście, poza możliwością korzystania z potencjału intelektualnego, wykorzystaniu tele-pracy. Natomiast **funkcja partycypacyjna** polega na stworzeniu możliwości uczestnictwa w życiu społecznym i korzystaniu z prawa wybor-

czego za pomocą nowych technologii. Realizacja **funkcji organizatorskiej** polega na stwarzaniu warunków sprzyjających konkurencyjności na rynku szeroko rozumianej tele-informatyki oraz umożliwieniu pełnego w nim funkcjonowania wszystkim grupom społecznym. Z kolei **funkcja ochronno-kontrolna** ma na celu stworzenie mechanizmów obrony ludzi i instytucji państwowych przed wirtualną przestępczością oraz stworzenie i monitorowanie przejrzystych standardów funkcjonowania wszystkich podmiotów społeczeństwa informacyjnego (Nowina- Konpka 2006, s. 21-23).

Funkcje jakie wyznaczamy społeczeństwu informacyjnemu to nic innego, jak pewne oczekiwania, które z nim wiążemy. Można zatem stwierdzić, że zarówno cechy charakteryzujące społeczeństwo postprzemysłowe, jak i jego funkcje ukazują jakie zagrożenia oraz jakie możliwości stwarza nowa rzeczywistość.

W literaturze przedmiotu często wskazuje się na zagrożenia jakie niesie za sobą społeczeństwo informacyjne. Według Mikołaja Łuczaka wszelkie konkretne zagrożenia, które nazywane są technologiczno-komunikacyjnymi, wpisują się w całością zagrożeń, jakie czyhają na współczesnego człowieka w epoce późnej nowoczesności. Zatem powinny one być postrzegane zarówno przez pryzmat swej globalności, jak i z personalnego, osobistego punktu widzenia każdej jednostki. Autor rozróżnia termin *ryzyko* i *zagrożenie*, przyjmując podział na ryzyko globalne – analizowane w kategoriach systemowych, oraz zagrożenie społeczne i personalne ujmowane z perspektywy świata życia. Takie rozróżnienie wynika z przyjęcia przez autora koncepcji Jürgena Habermasa, według którego w dyskursie o społeczeństwie muszą współistnieć dwa dopełniające się nastawienia: systemowe oraz racjonalno-interpretacyjne. Stąd rozróżnienie na ryzyka globalne, wynikające z systemowego ujmowania społeczeństw oraz na zagrożenia, które ludzie odczuwają i doświadczają (Łuczak 2006, s. 400).

M. Łuczak wyróżnił następujące rodzaje ryzyka systemowego dotyczącego społeczeństwa informacyjnego (2006, s. 403-405):

- związane z nową, globalną ekonomią oraz przeobrażeniami rynku pracy;
- związane z nowymi formami konfliktów społecznych, w tym terroryzm;
- związane ze zdrowiem, wiekiem, płcią i wykształceniem wraz z problemami marginalizacji i wykluczenia;
- wynikające z technologicznej eksploatacji przyrody, implikujące problemy ekologiczne.

Ryzyko systemowe ukazuje wachlarz problemów wynikających z: globalnej ekonomii, transformacji społecznej, systemu cywilizacji technicznej. Im z kolei odpowiadają swoiste zagrożenia społeczne, które są związane z: wszelkimi formami dominacji, przemocy i terroryzmu; degradacją społeczną i wykluczeniem, degradacją ekologiczną, która jest następstwem technologicznej ekspansji. Należy

zaznaczyć, że wymiar systemowy i osobisty nachodzą na siebie, znajdując różne aktualizacje w poszczególnych regionach świata i różnie manifestując się w psychice poszczególnych ludzi (Łuczak 2006, s. 403-405).

Niemniej, wyzwania społeczeństwa informacyjnego to nie tylko zagrożenia, ale także potencjalne możliwości rozwoju. Opierając się na wcześniej przytoczonych cechach nowego społeczeństwa oraz przypisanych mu funkcjach wyróżniono następujące wyzwania z jakimi musi zmierzyć się człowiek żyjący w społeczeństwie informacyjnym, takie jak:

- opanowanie umiejętności użytkowania nowych technologii- wyzwanie to wynika z utechnicznienia społeczeństwa, gdzie umiejętności te są niezbędne do funkcjonowania w nowym społeczeństwie;
- przeciwdziałanie e-wykluczeniu społecznemu- osoby (przede wszystkim seniorzy i osoby słabo wykształcone) nie posiadające umiejętności kluczowych w SI są narażone na marginalizację i wykluczenie, dlatego należy podejmować działania edukacyjne w celu przeciwdziałaniu temu procesowi. Postulat ten wynika z funkcji organizatorskiej zgodnie, z którą należy stwarzać takie warunki, które umożliwią uczestnictwo w społeczeństwie wszystkim grupom społecznym;
- umiejętność adaptacji do ciągle zmieniających się warunków życia- jest to odpowiedź na dynamiczne zmiany społeczeństwa informacyjnego. Wyzwanie te wiąże się również z takimi cechami społeczeństwa informacyjnego jak turbulencja i chaotyczność;
- konieczność ciągłego podnoszenia własnych kwalifikacji i aktualizacji posiadanej wiedzy- wynika z funkcji edukacyjnej, socjalizacyjno-aktywizacyjnej, jak i ochronnej. Ciągłe uczenie się jest niezbędne aby nadążyć za tempem zmian i szybką dezaktualizacją wiedzy;
- zmiana charakteru pracy- praca staje się elastyczna, sfragmentyzowana, często prowadzona za pośrednictwem nowych technologii (on-line), przystosowana do specyficznych potrzeb starszych pracowników. Wyzwanie to wynika zarówno z utechnicznienia się społeczeństwa, jak i z funkcji partycypacyjnej i socjalizacyjno-aktywizacyjnej;
- wirtualność światów człowieka- jest to jedna z cech charakteryzujących społeczeństwo. Przestrzeń internetowa jest ważnym elementem życia człowieka, gdyż coraz więcej obszarów jego egzystencji przenosi się do Sieci. W związku z faktem, że nowa przestrzeń-cyberprzestrzeń staje się miejscem nowego zakorzenienia się człowieka, sieć stanowi nowy punkt referencyjny dla jego tożsamości, należy zwrócić uwagę na takie zjawiska jak tworzenie się *tożsamości Człowieka Sieci* oraz świadomości sieciowej (Zacher 2007, s. 77-78,107);

- nowy rodzaj komunikacji- dominacja interakcji pośrednich nad bezpośrednimi, postulat ten wynika z funkcji komunikacyjnej społeczeństwa informacyjnego;
- proces starzenia się ludności- jest to efekt *przejęcia demograficznego*<sup>3</sup>, które wywołało głębokie zmiany ilościowe, jak i strukturalne w populacji.

Wśród wyszczególnionych wyzwań społeczeństwa informacyjnego znajdują się zarówno zagrożenia, jak i możliwości rozwoju. Zadanie człowieka, jak i całego społeczeństwa polega na podjęciu takich działań, które zminimalizują zagrożenia oraz takich, które umożliwią wykorzystanie pozytywnego potencjału SI. Sprostanie powyższym wyzwaniom możliwie jest dzięki szeroko rozumianej edukacji. Takie stanowisko zgodne jest z postulatami raportu opracowanego przez Jacques'a Delorsa pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* dla UNESCO (Wujek 1999, 37-41). W tej pozycji zwrócono uwagę na zagrożenia i wyzwania współczesnej cywilizacji oraz narastające procesy globalizacyjne. Edukacja rozumiana w skali globalnej ma przyczyniać się do eliminowania występujących nierówności, ma za zadanie wyposażać wszystkie jednostki w kompetencje umożliwiające im sprawne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Edukacja w społeczeństwie opartym na informacji staje się strategicznym czynnikiem rozwoju społecznego, a urzeczywistnienie tego celu upatruje się w edukacji całożyciowej. Rozwój idei całożyciowego uczenia się wyznaczył nowy kierunek rozwoju badań pedagogicznych. Na gruncie edukacji dorosłych ekspansja pojęcia całożyciowego uczenia się zainicjowała dynamicznie rozwijający się nurt badań podejmujących problematykę uczenia się jednostki i społeczności lokalnych. Taki stan rzeczy znacznie skomplikował kwestie definiowania i zakres terminu *edukacja* (Field 2003, s. 64-66). W kontekście idei całożyciowego uczenia się edukacja rozumiana jest jako *wielokierunkowa aktywność człowieka uczącego się w ciągu całego życia (w każdej jego fazie), poprzez sytuację, w jakich się znajduje (przez życie) (...) proces spontaniczny i celowy, który obejmuje socjalizację i wychowanie* (Czerniawska 2007, s. 87-99).

W przytoczonej definicji kluczowy jest termin *uczenie się*, który należy rozumieć jako *zintegrowany proces składający się z dwóch powiązanych ze sobą procesów, które wzajemnie na siebie oddziałują: Po pierwsze jest to proces interakcji zachodzących między uczącym się a jego otoczeniem (...). Po drugie, są to wewnętrzne, psychiczne procesy przyswajania oraz przetwarzania wiedzy, które prowadzą do re-*

<sup>3</sup> Kluczowa dla zrozumienia istoty procesów związanych ze starzeniem się ludności jest teoria przejścia demograficznego. Według jej założeń przejście demograficzne *polega na radykalnym, trwałym i nieodwracalnym spadku umieralności i rozrodzności, na zastąpieniu reprodukcji ludzi, charakteryzującej się dużą intensywnością tych zjawisk, przez reprodukcję, której cechą jest ich niska intensywność*(Okólski 2004, s. 126). Z powodu niedostatecznej prokreacji stoimy w obliczu długotrwałej i głębokiej depopulacji, której efektem jest starzenie się społeczeństw.

---

*zultatów uczenia się (...). Całość uczenia się obejmuje trzy różne wymiary: poznawczy, emocjonalny, społeczny (Illeris 2006, s. 23).*

Edukacja we współczesnym świecie stała się integralną częścią życia, pozwalającą na łatwiejsze funkcjonowanie w nowej rzeczywistości. Obecnie można również spotkać się z opiniami, że całościowe uczenie się nie jest już dobrowolną aktywnością edukacyjną podejmowaną przez uprzywilejowaną część społeczeństwa, ale wręcz przymusem i koniecznością, niezbędną do właściwego funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości (Malewski 2001, s. 37).

Podstawową zasadą kształcenia całościowego jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnić ma stały rozwój, chroniąc jednocześnie przed dezaktualizacją posiadanej wiedzy. Edukacja i rozwój każdej jednostki powinny przebiegać wielopłaszczyznowo, nie tylko w systemie kształcenia szkolnego i wyższego, ale również w systemie oświaty dorosłych i samokształcenia. Zatem, kształcenie przez całe życie obejmuje cały system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku (Półturzycki 2004).

Współczesne rozważania dotyczące całościowego uczenia koncentrują się wokół trzech kategorii kształcenia wyróżnionych przez Philipa Halla Coombsa: formalnej, nieformalnej i pozaformalnej<sup>4</sup>. Za kształcenie formalne uznaje się hierarchiczny system instytucji oświatowych, który poprzez świadectwa, certyfikaty i dyplomy szkolne selekcjonuje uczniów do różnych ról społecznych i umiejscawia ich na różnych poziomach struktury społecznej. Edukacja pozaformalna, to te aktywności edukacyjne, sytuujące się poza formalnym systemem oświaty, do których należą m.in. kursy, seminaria, odczyty, koła miłośników, postacie dokształcania, studia podyplomowe itp. Natomiast za edukację nieformalną uznaje się procesy edukacyjne, w których osoba ucząca się przyswaja wiedzę, postawy, wartości, umiejętności z powszechnego doświadczenia, jak i zasobów i wpływów środowiska (Malewski 2000, s. 47-63).

Realizowanie idei edukacji całościowej odbywa się poprzez łączenie trzech form kształcenia (formalnej, nieformalnej i pozaformalnej). Zgodnie z tą kon-

---

<sup>4</sup> Paralelną koncepcją są wymiary kształcenia ustawicznego według Roberta Kidda: kształcenie w pionie, w poziomie i w głąb. Kształcenie w pionie, które obejmuje kolejne szczeble edukacji szkolnej, a więc od przedszkola, poprzez szkołę, do studiów wyższych i podyplomowych. Zasady drożności i dostępności gwarantują młodzieży i dorosłym spełnienie się w tym wymiarze, niezależnie od ich wieku, wykonywanego zawodu, miejsca zamieszkania i innych czynników, które utrudniają edukację. Kształcenie w poziomie zapewnia poznawanie rozmaitych dziedzin życia, nauki i kultury, niezależnie od studiów pionowych. Likwidacja sztucznych barier pomiędzy dziedzinami życia i kultury umożliwia pełne wykorzystanie tego wymiaru dzięki indywidualnej aktywności jednostki i dzięki działalności pozaszkolnych instytucji oświatowych. Kształcenie w głąb ściśle powiązane jest z jakością edukacji i wyraża się w bogatej motywacji kształcenia, w umiejętnościach samokształceniowych, zainteresowaniach intelektualnych, w stylu życia, który jest zgodny z koncepcją kształcenia ustawicznego, jak i kulturalnym wykorzystaniem czasu wolnego (Półturzycki 2004, s. 38).

cepcją nie ujmuje się ich zastępczo lub przeciwstawnie, ale kładzie się nacisk na konieczność łącznego urzeczywistniania aktywności edukacyjnej, w trzech wyżej wspomnianych wymiarach kształcenia (Pólturzycki 1994, s.30-31).

Kształcenie całożyciowe dotyczy ludzi znajdujących się na różnych etapach życia, gdyż jak wskazuje sama nazwa obejmuje całe życie człowieka. Ze względu na specyfikę nowego społeczeństwa nazywanego informacyjnym konieczne jest posiadanie nowego rodzaju umiejętności, które umożliwiają pełne w nim uczestnictwo. Jak już wskazano brak tych umiejętności może stać się przyczyną marginalizacji społecznej. Według UNESCO i Unii Europejskiej<sup>5</sup> celem edukacji całożyciowej jest przygotowanie człowieka do życia w społeczeństwie informacyjnym oraz wspieranie wielostronnego rozwoju jednostki.

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej wyznaczyły kluczowe kompetencje w procesie całożyciowego uczenia się, które obejmują zarówno wiedzę, umiejętności, jak i postawy. Uważa się je jako ważny element samorealizacji i rozwoju osobistego, integracji społecznej oraz aktywności społecznej i zawodowej. Mają one szczególne znaczenie w społeczeństwie informacyjnym, gdyż umożliwiają większą elastyczność kapitału ludzkiego, szybsze dostosowanie się do stałych zmian w świecie, w których zachodzą coraz liczniejsze wzajemne powiązania. Stanowią także ważny czynnik innowacji, produktywności i konkurencyjności. W związku z tym, w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady z 2006 roku wyszczególniono kompetencje, które umożliwiają jednostce sprostać wyzwaniom jakie niesie społeczeństwo informacyjne. Kluczowe kompetencje obejmują następujące umiejętności, wiedzę i postawy:

- **porozumiewanie się w języku ojczystym**, czyli zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych;
- **porozumiewanie się w językach obcych** – obejmuje oprócz głównych wymiarów umiejętności porozumiewania się w języku obcym – mediację i rozumienie różnic kulturowych;
- **kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne**. Kompetencje matematyczne dotyczą umiejętności rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji, z naciskiem na proces,

<sup>5</sup> Edukacja całożyciowa jest priorytetem w działaniach Unii Europejskiej. Ważnym wydarzeniem było ogłoszenie przez władze Unii Europejskiej rok 1996 Europejskim Rokiem Edukacji Ustawicznej. Decyzja ta sprzyjała ożywieniu się debaty na temat tego zagadnienia, co znalazło swój wyraz w tzw. *Białej Księdze pt. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Urzeczywistnianiem postulatów edukacji całożyciowej było m.in. przyjęcie w 2000 roku Strategii Lizbońskiej o w 2001 Deklaracji Bolońskiej (Pólturzycki 2008, s. 72-73).



działanie i wiedzę. Podstawowe kompetencje naukowo-techniczne obejmują opanowanie, wykorzystywanie i stosowanie wiedzy oraz metod objaśniających świat przyrody;

- **kompetencje informatyczne** obejmują umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego, a tym samym wymagane jest posiadanie podstawowych umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych;
- **umiejętność uczenia się** jest związana ze zdolnością konsekwentnego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, odpowiednio do własnych potrzeb, a także świadomością metod i możliwości;
- **kompetencje społeczne i obywatelskie** - obejmują kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe oraz wszelkie formy zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym. Ważne jest zrozumienie zasad postępowania i zwyczajów w różnych społeczeństwach i środowiskach, w których funkcjonują dane osoby. Kompetencje obywatelskie, a zwłaszcza znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych (demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich), przygotowują do angażowania się w aktywne i demokratyczne działania;
- **poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość** to zdolność do wcielania pomysłów w czyn. Jest to kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Dana osoba ma świadomość kontekstu swojej pracy i jest zdolna do wykorzystywania pojawiających się szans. Jest to podstawa do nabywania bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych do inicjowania przedsięwzięć o charakterze społecznym lub handlowym;
- **świadomość i ekspresja kulturowa** - obejmuje docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu (muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych) (*Streszczenia prawodawstwa UE*).

Wyszczególnione kluczowe kompetencje są wzajemnie zależne, a w każdym przypadku kładzie się nacisk na krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywę, rozwiązywanie problemów, ocenę ryzyka, podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami. Zdobywanie kluczowych kompetencji jest spójne z zasadami równości i dostępu dla wszystkich. Niniejsze ramy odniesienia dotyczą w szczególności grup znajdujących się w niekorzystnej sytuacji, których potencjał edukacyjny wymaga wsparcia (*Streszczenia prawodawstwa UE*).

Kluczowe kompetencje są odpowiedzią na wątpliwości wyrażone podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Lizbonie w dniach 23–24 marca 2000 roku. Stano-



wią część założeń programu roboczego Edukacja i Szkolenia 2010, komunikatu Komisji z 2001 r. w sprawie urzeczywistnienia europejskiej przestrzeni uczenia się przez całe życie oraz późniejszej rezolucji Rady przyjętej w 2002 roku. Dwa ostatnie dokumenty przedstawiają określone propozycje ustanowienia kluczowych kompetencji priorytetem dla wszystkich grup wiekowych (*Streszczenia prawodawstwa UE*).

Jak już wskazano posiadanie kluczowych kompetencji ma wyposażyć człowieka w wiedzę i umiejętności konieczne do sprostania wyzwaniom społeczeństwa informatycznego. Nabywanie wyznaczonych kompetencji ma odbywać się poprzez uczestnictwo w edukacji całościowej. Warto zatem do poszczególnych wyzwań społeczeństwa informatycznego przyporządkować kompetencje kluczowe (tabela 1).

Tabela 1. Kluczowe kompetencje w procesie całościowego uczenia się a wyzwania społeczeństwa informacyjnego

<b>Wyzwania wynikające ze społeczeństwa informacyjnego</b>	<b>Kluczowe kompetencje w procesie całościowego uczenia się</b>
Opanowanie umiejętności użytkowania nowych technologii	Kompetencje informatyczne
Przeciwdziałanie e-wykluczeniu społecznemu	Kompetencje informacyjne Kompetencje społeczno-obywatelskie
Adaptacja do ciągle zmieniających się warunków życia	Umiejętność uczenia się Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczości Świadomość i ekspresja kulturowa Kompetencje matematyczne i kompetencje naukowo-techniczne
Konieczność ciągłego podnoszenia własnych kwalifikacji i aktualizacji posiadanej wiedzy	Umiejętność uczenia się
Zmiana charakteru pracy	Kompetencje informatyczne Kompetencje społeczne Poczucie inicjatywy i przedsiębiorczości
Wirtualność światów człowieka	Kompetencje informatyczne Znajomość języków obcych
Nowy rodzaj komunikacji	Kompetencje informatyczne Porozumiewanie się w języku ojczystym i obcym

Źródło: opracowanie własne.

W opanowaniu umiejętności użytkowania nowych technologii niezbędne są kompetencje informatyczne. Ten rodzaj kompetencji jest istotny w przypadku takich wyzwań SI, jak wirtualność światów człowieka, czy nowy rodzaj komunikacji. Nowy rodzaj komunikacji wymaga także, posiadania kompetencji językowych zarówno z zakresu języka ojczystego jak i języków obcych. Natomiast w przeciwdziałaniu e-wykluczeniu społecznemu istotne wydają się być oprócz kompetencji informatycznych, również kompetencje społeczne i obywatelskie. W opanowaniu umiejętności adaptacji do ciągle zmieniających się warunków życia konieczne są kompetencje uczenia się, poczucie inicjatywy i przedsiębiorczości, jak i świadomość i ekspresja kulturowa. Umiejętność uczenia się odpowiada również takim wyzwaniom, jak konieczność ciągłego podnoszenia własnych kwalifikacji i aktualizacji posiadanej wiedzy. Natomiast w kontekście wyzwania, jakim jest zmiana charakteru pracy niezbędne wydają się być kompetencje techniczne, informatyczne, społeczne, porozumiewania się w języku ojczystym i obcym, jak i poczucie przedsiębiorczości i inicjatywy. Należy zaznaczyć, że posiadanie kluczowych kompetencji jest w stanie przygotować człowieka, jako jednostkę do wyzwań SI, w przypadku wyzwania jakim jest demograficzne starzenie się należy podjąć działania społeczno-systemowe.

Oczywiście przyporządkowanie do wyzwań kompetencji ma charakter umowny, gdyż zarówno wyzwania wynikające z rozwoju nowego społeczeństwa, jak i wskazane kompetencje do uczenia się całościowego wzajemnie na siebie nachodzą – zarówno samo społeczeństwo informacyjne jak i uczenie się całościowe są pojęciami złożonymi.

Reasumując, edukacji całościowej przypisuje się w społeczeństwie informacyjnym kluczową rolę. Uczestnictwo w edukacji całościowej ma przygotować człowieka do radzenia sobie nie tyle z zagrożeniami wynikającymi ze społeczeństwa informacyjnego, ale także przygotować go do korzystania z nowych możliwości, jakie za sobą niesie nowa rzeczywistość. Brak kluczowych umiejętności może przyczynić się do marginalizacji społecznej, a nawet wykluczenia grup społecznych, które ich nie posiadają. Grupami szczególnie zagrożonymi wykluczeniem społecznym w kontekście nowych wyzwań cywilizacyjnych są osoby słabo wykształcone i osoby starsze. Kwestia ta jest o tyle istotna, że równoległe do zmian związanych z tworzeniem się społeczeństwa informacyjnego mamy do czynienia z postępującym procesem starzenia się ludności krajów szybko rozwijających się. W związku z rosnącą liczbą seniorów w populacji, zagrożenie marginalizacją osób starszych w społeczeństwie informacyjnym staje się ogromnym problemem. Z drugiej strony, w wyniku starzenia się ludności osoby starsze będą stanowić znaczą część społeczeństwa, a co za tym idzie marginalizacja tej grupy może skutkować spowolnieniem procesu tworzenia się społeczeństwa informacyjnego. Zatem, całościowe uczenie się można rozpatrywać zarówno w aspekcie rozwoju jednostki, jak i w aspekcie rozwoju społeczeństwa informacyjnego.

**Bibliografia**

- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Field J. (2003), *Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych: tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość- Człowiek- Edukacja”, nr 1 (21), s. 64-66.
- Goban-Klas T. (1999), *Spółeczeństwo informacyjne i jego teoretycy*, [w:] Lubacz J. (red.), *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, Warszawa, s. 29-30.
- Goban-Klas T., Sienkiewicz P. (1999), *Spółeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wydawnictwo Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków.
- K. Illeris (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Lubański M. (2004), *Spółeczeństwo informacyjne a cywilizacja informatyczna*, [w:] Szewczyk A. (red.), *Dylematy cywilizacji informatycznej*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa, 2004, s. 15.
- Łuczak M. (2006), *Spółeczeństwo informacyjne jako społeczeństwo ryzyka*, [w:] Haber L. H., Niezgodna M. (red.), *Spółeczeństwo informacyjne. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 400.
- Małowski M. (2000), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, „Teraźniejszość- Człowiek- Edukacja”, nr 1 (9), s.47-63.
- Małowski M. (2001), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość- Człowiek- Edukacja”, nr 2, s. 37.
- Nowina- Konopka M. (2006), *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, [w:] Białobocki T., Moroz J., Nowina-Konopka M., Zacher L. W., *Spółeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 15.
- Okólski M., *Demografia zmiany społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Półturzycki J. (1994), *Akademicka Edukacja dorosłych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Półturzycki J. (2004), *Szkołnictwo wyższe a idea edukacji ustawicznej*, [w:] Górska R., Półturzycki J. (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych- od idei do praktyki*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji Płock- Toruń, s. 38.
- Półturzycki J. (2008), *Edukacja ustawiczna w ujęciu Roberta Kidda, Jacques'a Delorsa i polskiej strategii z 2003 roku*, [w:] Kwiatkowski S.(red.), *Edukacja ustawiczna. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB ,Warszawa, s. 72-73.
- Wujek T. (1999), *Kształcenie ustawiczne w świetle raportu Jacques'a Delorsa*, [w:] Bednarczyk H. (red.), *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji , Warszawa- Ryki- Radom, s. 37-41.
- Zacher L. W. (2007), *Transformacje społeczeństw- od informacji do wiedzy*, Wydawnictwo C. H Beck, Warszawa.

Zacher L. W. (2006), Społeczeństwo informacyjne w myśli współczesnej, [w:] Białobocki T., Moroz J., Nowina-Konopka M., Zacher L. W., Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 200.

### **Netografia**

*The Net Result – Report of the National Working Party for Social Inclusion*, IBM Community Development Fundation, raport z 1997 roku, <http://www.locallevel.org.uk/uploads/8/2/1/0/8210988/netresult.pdf> (otwarty 06.04.2012).

Półturzycki J. (2004), Źródła i tendencje rozwojowe edukacji ustawicznej, dostępne na: [http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul\\_v2.php?numer=7&id=97](http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=7&id=97)(otwarty10.01.2013).

*Streszczenia prawodawstwa UE*, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_pl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_pl.htm), (otwarcie wielokrotne, 2012-2013).

**Janina Duszyńska**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

**Między teorią a praktyką.  
– Kształcenie osób z grupy wiekowej 45+  
do aktywności zawodowej, czy do bierności i bezrobocia?**

Żyjemy w czasach, w których podkreśla się prawo jednostki do samorealizacji, do czego drogą ma być wyrównywanie szans w wykorzystaniu jej indywidualnego potencjału. Obecnie stawia się na szeroko rozumiany rozwój człowieka, w tym na kształcenie całościowe. Wiele instytucji oferuje szeroką gamę różnych form kształcenia – od kształcenia na poziomie akademickim, po mniej czasochłonne kursy i szkolenia. Warto jednak zastanowić się czemu ma służyć kształcenie całościowe, czy rozwój własny jednostki jest wystarczającym powodem do podejmowania doksztalcenia zawodowego? Czy za osiągnięciem nowych kwalifikacji nie powinny iść w parze nowe możliwości podejmowania aktywności zawodowej? Jaki wpływ na poczucie dobrostanu człowieka ma brak możliwości wykorzystania własnej wiedzy, nabytych umiejętności, a także rozbudzonych ambicji? W czasach zmieniających się wymagań rynku pracy kształcenie całościowe wydaje się sprawą oczywistą, jednakże ta zmienność powinna wymuszać na organizatorach doksztalcenia elastyczności w dopasowaniu własnej oferty do potrzeb rynku pracy. Czy tak dzieje się w rzeczywistości? W poniższym tekście zostały przedstawione wyniki analiz dotyczących skuteczności oddziaływań edukacyjnych PUP dla Powiatu Toruńskiego na osoby bezrobotne z grupy wiekowej 50+. Moją uwagę skupiłam na (nie)spójności ofert edukacyjnych z proponowanymi formami zatrudnienia umożliwiającymi wykorzystanie nowych kwalifikacji. Głównym celem powyższych analiz jest wykazanie, czy oddziaływania edukacyjne urzędu pracy aktywizują osoby bezrobotne, czy też są formą kształcenia do bezradności i wycofania. Jako wprowadzenie do omawia-

nego tematu zostały również przedstawione przyczyny trudności osób starszych na rynku pracy.

### **Ageizm jako jeden z czynników bezrobocia w grupie wiekowej 45+**

Osoby w wieku 50+ należą do jednej z grup najbardziej zagrożonych bezrobociem. Są to osoby będące w okresie średniej dorosłości, czyli ścierania się potrzeby kreatywności z tendencją do stagnacji (Erikson 1997, s. 278). W tym właśnie okresie życia człowiek osiąga pełnię możliwości twórczych, których wykorzystanie daje jednostce poczucie spełnienia i mobilizuje do podejmowania dalszych wysiłków zmierzających do wykorzystania własnego potencjału. Końcowy etap średniej dorosłości pozostawia jednostce dużą swobodę działania. Jest to okres, w którym zwykle role rodzicielskie już zostały wypełnione, więc można poświęcić cały czas i uwagę na własny rozwój. Niestety w wielu przypadkach nie jest to możliwe.

Jednym z głównych zadań rozwojowych tego okresu jest rozwój zawodowy i osiągnięcie satysfakcjonującego statusu społeczno-ekonomicznego, który umożliwiłby realizację innych zadań rozwojowych specyficznych dla tego etapu życia (Liberska 2008, s. 250). Niestety wiele osób z omawianej grupy wiekowej pozostaje długotrwale bezrobotnymi, nawet posiadając kwalifikacje cenne na rynku pracy. Powodem takiej sytuacji jest ageizm, czyli dyskryminacja ze względu na wiek. Do przyczyn dyskryminacji ze względu na wiek w zatrudnieniu można zaliczyć:

- sytuację na rynku pracy – wysoki poziom bezrobocia,
- sytuację gospodarczą,
- okres ochronny – ochrona przed wypowiedzeniem umowy o pracę pracowników, którym brakuje mniej niż 4 lata do osiągnięcia wieku emerytalnego,
- stereotypy wiekowe,
- strach osób poszukujących pracy przed brakiem możliwości jej znalezienia ze względu na fakt, że odważyli się wystąpić z roszczeniem przeciwko pracodawcy (Stop dyskryminacji ze względu na wiek, s. 31).

Jedną z wymienionych powyżej przyczyn ageizmu są stereotypy wiekowe, które przyczyniają się do uproszczonego, schematycznego postrzegania pewnych osób i przypisywania im cech nie zawsze zgodnych z rzeczywistością. Osoby w wieku 50+ postrzegane są przez pryzmat czasów odległych, kiedy proces starzenia postępował znacznie szybciej. Obecnie, w czasach kultu młodości osoby w omawianym wieku na ogół nie przystają do wizerunku kreowanego przez stereotypy. Wiek 50 lat jest spostrzegany jako granica wczesnej starości, przejście ze stadium pełnej wydolności fizycznej i psychicznej do fazy stopniowego pogarsza-

nia się sprawności w omawianych sferach. Stereotypy wiekowe sugerują, że ludzie starsi są zmęczeni, powolni, schorowani i często zapominają o ważnych rzeczach, co sugeruje ich zależność od innych. Uważa się też, że ludzie starsi są niedoinformowani, mało wydajni, bierni, osamotnieni i aspołeczni. Ludziom z tej grupy wiekowej przyznaje się również takie cechy, jak kłótniowość, upór, brak elastyczności, ekscentryczność i obniżone zdolności poznawcze. Czy jest to obraz zgodny z rzeczywistością? Z badań przeprowadzonych przez P. B. Baltesa i S. L. Willisa wynika, że ludzie starsi co najmniej do 80. roku życia posiadają rezerwy poznawcze pozwalające na ich dalszy rozwój. Jednakże ich wykorzystanie zależy od aktywności jednostki (Straś-Romanowska, 2005, s. 273). Zwiększona zdolność do refleksyjnego myślenia umożliwia seniorom głębsze rozumienie otaczającej ich rzeczywistości oraz postrzeganie zdarzeń i zjawisk z różnej perspektywy. Przedstawione powyżej cechy wraz z rozwojem mądrości i zdolności panowania nad emocjami w okresie senioralnym prezentują obraz osoby starszej jako niezgodny z funkcjonującymi stereotypami (Anna Izabela Brzezińska i in. 2007, s. 40-46). Percepcja ludzi starszych przez pryzmat przynależności do grupy wiekowej, prowadzi do ich niższego wartościowania również na rynku pracy, a w konsekwencji do bezrobocia i wykluczenia społecznego.

W celu zapobiegania temu zjawisku wprowadzono stosowne uregulowania prawne. Od 1 stycznia 2004 r. Kodeks pracy zawiera szereg nowych przepisów zakazujących dyskryminacji ze względu na wiek. Jednakże, pracodawcy często nie stosują się do nich. Pomimo, że osoba dyskryminowana ma prawo dochodzić swoich praw w sądzie, zdarza się to bardzo rzadko. Może to wynikać z niskiej świadomości, bądź niskiej wiary w powodzenie interwencji podjętej przez osobę pokrzywdzoną (Stop dyskryminacji ze względu na wiek, s. 26-30).

### **Sytuacja na rynku pracy osób z grupy wiekowej 45+ oraz analiza kierowanej do nich oferty szkoleniowej**

Według danych na 31 grudnia 2012 roku osoby bezrobotne w grupie wiekowej 45+ w powiecie toruńskim stanowiły w sumie 25% ogółu osób bezrobotnych, jednakże tylko 2% przypadało na osoby powyżej 54 roku życia. Wynika z tego, że 23% ogółu osób bezrobotnych zarejestrowanych w 2012 roku w Powiatowym Urzędzie Pracy w Toruniu stanowiły osoby z grupy wiekowej 45 do 54 lata (7). W tym osoby z grupy 50+ stanowiły około 17% (Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w Powiecie Toruńskim w 2012 roku, s. 7-9).

Jednym ze sposobów aktywizacji osób bezrobotnych są kursy i szkolenia. Osoby z grup o podwyższonym zagrożeniu bezrobociem mają pierwszeństwo w dostępie do oferty szkoleniowej proponowanej przez urzędy pracy. Najczęściej oferowane przez PUP dla Powiatu Toruńskiego szkolenia to :



- kadry, płace i prawo pracy,
- kosmetyczka-wizażystka,
- magazynier z uprawnieniami do kierowania wózkami jezdniowymi,
- prawo jazdy kat. B,
- prawo jazdy kat. C,
- rachunkowość budżetowa,
- rachunkowość małych i średnich przedsiębiorstw,
- spawacz metodą MAG I TIG,
- sprzedawca-kasjer,
- operator koparko-ładowarki (PUP dla Powiatu Toruńskiego, wejścia wielokrotne).

Uczestnictwo w oferowanych formach kształcenia skutkuje skreśleniem osoby bezrobotnej z ewidencji osób bezrobotnych. Osoby takie stanowią prawie 30% ogółu osób wyłączonych z ewidencji (Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w Powiecie Toruńskim w 2012 roku, s. 10). Po ukończeniu szkolenia osoba bezrobotna może skorzystać ze staży zawodowych, co dawałoby szansę na pogłębienie i utrwalenie zdobytych kwalifikacji. Jednakże, przy skąpej ofercie takich ofert, szansa na skorzystanie z tej możliwości jest niewielka (PUP, wejścia wielokrotne). W związku z czym istnieje duże zagrożenie osób z omawianej grupy powrotem do statusu osoby bezrobotnej. Na takie wnioski pozwala zestawienie możliwości zatrudnienia z ofertami szkoleń, które niestety wydają się nietrafione. Najbardziej dziwi fakt oferowania szkoleń w zawodzie „Sprzedawca-kasjer”, który należy do grupy zawodów generujących długotrwałe bezrobocie. Wśród osób bezrobotnych zarejestrowanych w 2012 roku w PUP w Toruniu sprzedawcy stanowili najliczniejszą grupę. Było ich aż 8,5% ogółu osób bezrobotnych, w tym aż 91,5% kobiet. Szkolenia w dziedzinie rachunkowości również dają niewielkie szanse na zatrudnienie. Kierowcy i operatorzy pojazdów też należą do grupy zawodów nadwyżkowych. Zawód kosmetyczki-wizażystki również nie znalazł się w grupie zawodów deficytowych, tak samo jak zawód spawacza (Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w Powiecie Toruńskim w 2012 roku, s. 16-36).

Powyższe analizy wskazują na niską skuteczność oddziaływań edukacyjnych PUP w Toruniu. W przypadku osób z grupy wiekowej 50+ problem dodatkowo pogłębia stereotypowa percepcja osób starszych zniechęcająca ewentualnych pracodawców do zatrudniania osób z odnośnej grupy.

W najtrudniejszej sytuacji znajdują się kobiety, w 2012 roku stanowiły one 55% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych (Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w Powiecie Toruńskim w 2012 roku, s. 6). Z danych z roku 2012

wynika, że poziom aktywności zawodowej kobiet był niższy w stosunku do mężczyzn. Najwyższy odsetek aktywnych zawodowo kobiet występował w grupie wiekowej 35–44 lata (83,3% pracowało lub poszukiwało pracy), jednakże już po 45 roku życia odsetek ten gwałtownie spadł (Kobiety i mężczyźni na rynku pracy). Z ostatniego raportu Komisji Europejskiej w sprawie równości kobiet i mężczyzn wynika, że w kobiety znajdują się w mniej **korzystnej sytuacji na rynku pracy**, co negatywnie wpływa na ich dochody w okresie całego życia, zabezpieczenie społeczne i emerytury, skutkując wyższym wskaźnikiem zagrożenia ubóstwem, w szczególności po przejściu na emeryturę. (mpips.gov.pl). Sytuację pań pogarsza stereotypowe przekonanie, według którego mężczyznom należy się pierwszeństwo na kurczącym się rynku pracy, gdyż bezrobocie kobietom nie przynosi ujmy, a mężczyzn degraduje. Niestety ten stereotyp miewa wpływ na decyzje pracodawców (serwis.gazetaprawna.pl).

### Skutki oddziaływań edukacyjnych

Wracając do głównego tematu moich analiz, czyli problemu skuteczności oddziaływań edukacyjnych PUP w Toruniu na osoby bezrobotne z grupy wiekowej 50+, możemy wywnioskować, że oddziaływania te są mało skuteczne. Skoro oferta szkoleniowa nie jest zbieżna z potrzebami rynku pracy, nie należy spodziewać się za jej sprawą poprawy sytuacji osób bezrobotnych z omawianej grupy. Nie pomoże tutaj fakt przyznania im pierwszeństwa w dostępie do oferty szkoleniowej. Niedostatek ofert pracy w połączeniu ze stereotypowym postrzeganiem tych osób sprawia, że szansa na wykorzystanie zdobytych na oferowanych kursach kwalifikacji jest bardzo mała. Udział w szkoleniach, zamiast pomagać w realizacji zadań rozwojowych odpowiednich dla tego etapu życia może pogłębiać poczucie wykluczenia społecznego, frustrację i wycofanie. Brak możliwości realizacji podstawowej potrzeby rozwojowej, jaką jest potrzeba generatywności stanowi przeszkodę w osiągnięciu dobrostanu w omawianym okresie życia. Poczucie dobrostanu jest zależne od subiektywnej oceny warunków życia, którą może obniżyć niemożność realizacji ambicji rozbudzonych przez zdobycie nowych kwalifikacji (Liberska 2008, s. 254, 255). W ścieraniu się tendencji do kreatywności z tendencją do stagnacji podkreślanej przez Eriksona (Erikson 1997 s. 278), w obliczu takich niepowodzeń w realizacji potrzeby dalszego rozwoju zawodowego i osiągnięcia satysfakcjonującego statusu społeczno-ekonomicznego, można się spodziewać skłonności do przyjmowania postaw biernych, a więc stagnacji i przyspieszonego przejścia do następnego etapu życia w jego negatywnej formie określanego przez Eriksona jako okres rozpacz (Ericson 1997, s. 279). Przyjmując postawy osób nieporadnych życiowo jednostki powodują obniżenie własnego statusu społecznego, co prowadzi do traktowania ich z lekceważeniem i odbierania im prawa głosu przy podejmowaniu ważnych decyzji. „Praca jest kluczowym czynnikiem

dobrej jakości życia i zdrowia, a dobra kondycja i sprawność istotnie warunkują charakter oraz efekty pracy. Z kolei brak pracy działa na człowieka destrukcyjnie i podważa podstawy egzystencji jednostek i rodzin” (Golinowska 2004, s. 9).

Jak wynika z badań przeprowadzonych w 1969 roku przez Cottrell i Atchley, starsi ludzie prowadzący samodzielne życie osiągają dwukrotnie wyższe wyniki na skali samooceny niż uczniowie szkół średnich (Nelson 2003, s. 232). Można więc wyciągnąć wniosek, że w interesie państwa leżą działania sprzyjające jak najdłuższej aktywności zawodowej ludzi starszych, szczególnie w wieku produkcyjnym. Ograniczyłyby to liczbę osób potwierdzających swym zachowaniem stereotypy wiekowe, co więcej ograniczyłyby liczbę osób niezdolnych do samodzielnego funkcjonowania i wymagających wsparcia finansowego państwa. Takie działania wydają się wręcz konieczne w sytuacji wydłużenia wieku emerytalnego, wszak samo jego wydłużenie przy odbiorze osób w późnym wieku produkcyjnym zdeformowanym przez stereotypy wiekowe może doprowadzić do zwiększenia poziomu bezrobocia w tej grupie, a w konsekwencji do zwiększenia zapotrzebowania na świadczenia ze strony ośrodków pomocy społecznej.

Według danych GUS na rok 2012 wiek 45 lat stanowi granicę gwałtownego spadku aktywności zawodowej Polaków (Kobiety i mężczyźni na rynku pracy, 2012), co negatywnie wpływa na ich dochody w okresie całego życia, zabezpieczenie społeczne i emerytury, skutkując wyższym wskaźnikiem zagrożenia ubóstwem, w szczególności po przejściu na emeryturę. Ubóstwo z kolei uniemożliwia realizację pozazawodowych zadań rozwojowych specyficznych dla tego etapu życia. Do takich zadań można zaliczyć kontynuowanie kontaktów towarzyskich, pomoc dorosłym dzieciom i wnukom, wspomaganie rozwoju partnera życiowego, czy też opiekę nad własnymi rodzicami (Liberska 2008, s. 250n). Skutkiem takiej sytuacji jest rezygnacja z aktywności, izolacja społeczna, bierność i postawa roszczeniowa, a w konsekwencji pogarszająca się kondycja psychofizyczna, smutek, brak poczucia wpływu na własne życie, brak poczucia sprawstwa, wyuczona bezradność, obniżona samoocena. Objawy te potwierdzają słuszność stereotypów rodzajowych nie tylko wśród osób młodszych, ale też wśród samych seniorów. Stają się też dowodem, że w starości nie ma miejsca na samorealizację, przyjemności i bycie potrzebnym społeczeństwu. Ofiarami tego mechanizmu są nie tylko ludzie starsi, ale całe społeczeństwo tracąc wiele korzyści, jakie mogłoby wnieść pokolenie seniorów (Brzezińska i in. 2007, s. 113).

### Podsumowanie

Z powyższych analiz wynika, że oddziaływania edukacyjne PUP w Toruniu na grupę osób w wieku 50 + można uznać za działania skierowane w próżnię. Samo umożliwienie zdobycia nowych kwalifikacji osobom w odnośnej grupie wiekowej

nie zwiększy w znaczącym stopniu ich wartości na rynku pracy. Mogłoby się tak stać w przypadku dostosowania ofert edukacyjnych do potrzeb rynku pracy. Jednakże, dopóki nie będą wprowadzone unormowania prawne skutecznie zachęcające pracodawców do zatrudniania osób z tej grupy wiekowej, doksztalcanie osób w wieku 50+ będzie w wielu przypadkach działaniem tylko pozornie zwiększającym ich szanse, co w rzeczywistości może skutkować narastaniem ich frustracji i poczucia wykluczenia społecznego. Ważnym elementem umożliwiającym zmianę sytuacji ludzi starszych jest również walka z ich stereotypową percepcją nie tylko przez pracodawców, ale przez ogół społeczeństwa. W czasach kurczącego się rynku pracy, negatywnie stereotypowe widzenie seniorów może prowadzić do uruchomienia działania zjawiska dehumanizacji, będącej skutkiem odbierania ich jako grupy wrogiej, a stąd już bliska droga do przypisywania im w większym stopniu emocji pierwotnych, a ograniczania zdolności do przeżywania emocji wtórnych, tym samym do ograniczania ich człowieczeństwa (Drogosz, Bilewicz, Kofta, 2012, s. 166n). Może to prowadzić do nienawiści i tendencji do wypychania ludzi starszych na margines, jako zło konieczne. A może niekonieczne? Idąc dalej tym tropem można dojść do przyzwolenia na eutanazję. Czy tego pragniemy? Wszak kiedyś każdy z nas dołączy do grupy seniorów.

### Bibliografia

- Brzezińska, A. I., Ober-Łopatka, K., Stec, R., Ziółkowska, K. (red.). (2007). *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Erikson E. H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hamej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Golinowska, S. (red.). (2004). *W trosce o pracę. Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2004*. Warszawa: Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju.
- Liberska H. (2008), *Realizacja zadań rozwojowych a poczucie dobrostanu w średniej dorosłości*, [w:] Rydz E., Musiał D. (red.), *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*. Tom II, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Nelson T. D. (2003), *Psychologia uprzedzeń*, tłum. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Straś-Romanowska, M. (2005). *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*. (w:) B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom. 2., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Vaes J., i n. (2012) *Dehumanizacja w relacjach międzygrupowych: funkcje i moderatory (de)humanizacji grupy własnej i obcej*. (w:) Drogosz, M., Bilewicz, M., Kofta, M. (red.). *Poza stereotypy. Dehumanizacja i esencjalizm w postrzeganiu grup społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR

**Netografia**

GUS. Kobiety i mężczyźni na rynku pracy. Warszawa 2012, dostęp na [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/f\\_kobiety\\_i\\_mezczyzni\\_na\\_ryнку\\_pracy\\_2012.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/f_kobiety_i_mezczyzni_na_ryнку_pracy_2012.pdf), (otwarcia wielokrotne kwiecień-czerwiec 2013)

Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych w Powiecie Toruńskim w 2012 roku, dostęp na [http://pup.powiattoruński.ibip.pl/public/get\\_file\\_contents.php?id=228705](http://pup.powiattoruński.ibip.pl/public/get_file_contents.php?id=228705), (otwarcia wielokrotne kwiecień-czerwiec 2013).

PUP dla Powiatu Toruńskiego, dostęp na <http://pup.powiattoruński.ibip.pl/public/>, (otwarcia wielokrotne kwiecień-czerwiec 2013).

Stop dyskryminacji ze względu na wiek, dostęp na [http://zysk50plus.pl/storage/fck/file/stop\\_publicacja.pdf](http://zysk50plus.pl/storage/fck/file/stop_publicacja.pdf), (otwarcia wielokrotne maj, czerwiec 2013).

Ubóstwo w Polsce w 2011 roku, dostęp na <http://www.stat.gov.pl/index>, (otwarty 01.06.2013).

**Magdalena Barańska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Wolontariat pracowniczy elementem strategii rozwoju pracowników w organizacji<sup>1</sup>**

### **Wstęp**

Wolontariat jest działalnością dobroczynną, ochotniczą i bezpłatną podejmowaną na rzecz drugiego człowieka. Może być to osoba uboga, bezrobotna, niepełnosprawna, doznająca przemocy, samotna, bezdomna, terminalnie chora, w sędziwym wieku, czyli każdy, kto znalazł się w sytuacji, w której nie radzi sobie, potrzebuje pomocy lub wsparcia innych (Matyjas 2009). Jednostka ludzka, uspołeczniona, odpowiednio socjalizowana posiada potrzebę angażowania się w zmienianie świata i rozwój społeczny poprzez wspieranie społeczeństwa (Braun 2005). Natura pracy w wolontariacie sprzyja pracy w zespole i wspólnemu podejmowaniu decyzji. Sprawia, że człowiek angażuje się w nią całym sercem i umysłem, zaczynając dążyć do tego, by razem z innymi móc pracować nad wspólnym celem (Stauffer 2006). Podkreślić należy także, że świadczenie usług wolontarystycznych często zaspokaja potrzeby samych wolontariuszy, związane z poczuciem akceptacji, bliskości, bycia pożytecznym (Kanios 2010), ale także poznaniem ludzi podobnych do siebie oraz zdobywaniem wiedzy. We współczesnym wolontariacie osoby pracujące dobrowolnie na rzecz potrzebujących, zarówno ludzi, jak i instytucji, poświęcając czas wolny, korzystając ze swojej wiedzy oraz doświadczeń, pomagają rozwiązać skomplikowane sytuacje życiowe swoich podopiecznych (Tokarski 2008). Dlatego też warto podkreślić, że instytucja wolontariatu, postać wolontariusza i obecność organizacji ich zrzeszających stanowią ważny i jednocześnie nieodłączny element funkcjonowania współczesnego społeczeństwa.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: Edukacja Dorosłych, 2013, 2, s. 83-94.

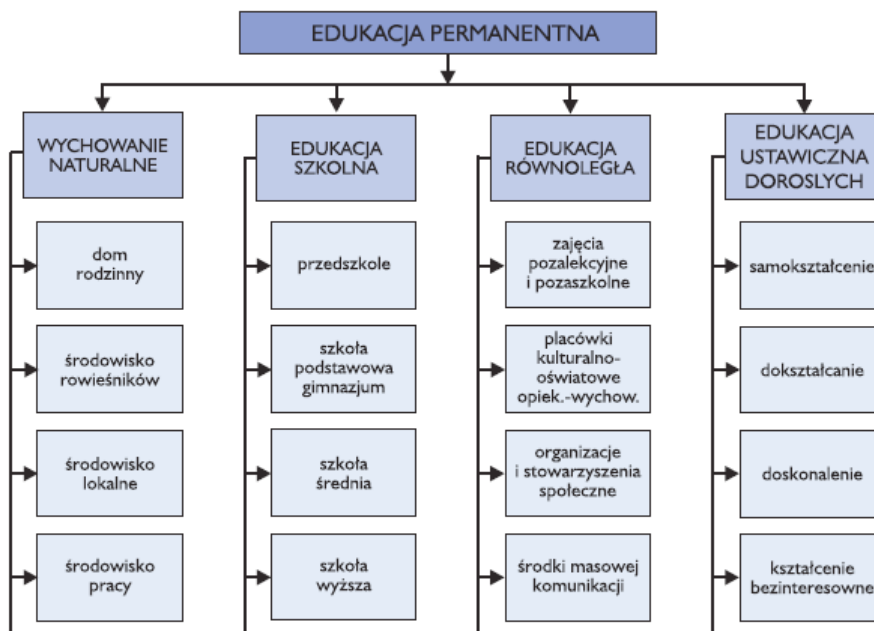
## Miejsce pracy miejscem edukacji

W związku z przemianami zachodzącymi we wszystkich obszarach życia jednostki, należy na nowo usytuować miejsce edukacji i dokładnie określić jej rolę (Przyszczykowski 1995). Do tej pory szkoła była jakby poza społeczeństwem, a teraz staje się jego integralną częścią (Drucker 1999). Kształcenie staje się ważnym produktem rynkowym, nie przebiega obok życia jednostki, nie jest także przypisane do określonych etapów życia – jest jego nieodzowną, kompatybilną częścią (Gelpi 2006). Edukacja szkolna, która miała zapewnić wiedzę i umiejętności potrzebne do pełnienia określonej roli społecznej i zawodowej, zostaje wyparta i zastąpiona edukacją całościową.

Podział życia ludzkiego na okres nauki i okres aktywności zawodowej mija a nadchodzi era stałego i możliwie wszechstronnego, permanentnego uczenia się. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej, jest wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do różnych środowisk, w których funkcjonuje - człowieka, który potrafi kształtować sam siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra swojego oraz społeczeństwa. Jak wskazuje Ewa Solarczyk – Ambrozik edukacja wychodzi poza instytucje ku temu przeznaczone i staje się stymulatorem wielu inicjatyw związanych z rozwojem (Solarczyk-Ambrozik 2009). Ponadto należy zaznaczyć, iż stają przed nią nowe wyzwania, a ich trzon stanowi edukowanie w warunkach permanentnej zmiany i niepewności, bez stabilnych punktów odniesienia (Solarczyk-Ambrozik 1999a). Edukacja ma przygotować jednostki do funkcjonowania w nowych warunkach ekonomicznych, społecznych, kulturowych (Solarczyk- Ambrozik 1999b). Jej głównym zadaniem staje się budowanie i kształtowanie kompetencji pozwalających na rozwiązywanie zaistniałych problemów i promocja aktywnych postaw, dlatego jej elastyczność, wielość form i brak granic stają się jej cechami charakterystycznymi, pozwalającymi spełnić wymagania ponowoczesnej rzeczywistości.

Jak przedstawia wykres 1, kształcenie ustawiczne to kompleks procesów zarówno formalnych, jak i nieformalnych, obejmujących wszystkie etapy i szczeble szkolnictwa, jak również działania podejmowane poza systemem szkolnym, które mają charakter nieorganizowany, niesystematyczny i mogą odbywać się w każdym miejscu. Kształcenie ustawiczne przebiega w różnych środowiskach, z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi, równolegle względem zamierzonych działań edukacyjnych, wynikających ze struktury systemu oświaty. Należy zwrócić szczególną uwagę na dwie istotne kwestie w odniesieniu do edukacji całościowej. Po pierwsze koncepcja całościowego uczenia się przenosi punkt ciężkości z instytucji edukacyjnych (nauczanie) na jednostki i społeczności lokalne (uczenie się). Po drugie mamy do czynienia z rezygnacją z wiedzy naukowej, profesjonalnej na rzecz potocznych i codziennych doświadczeń (Malewski 2010).





Wykres 1. Edukacja permanentna z uwzględnieniem głównych nurtów działań edukacyjnych

Źródło: Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2000, s. 331.

Środowisko pracy nie jest obszarem monolitycznym - zakład pracy stanowi układ zróżnicowanych powiązań i zależności mających na celu realizację określonych zamierzeń (Wołk 2009). Niezależnie od sektora gospodarki i branż pełni on określone funkcje, do których należą: funkcja produkcyjna, socjalna, edukacyjna, społeczna (Kwiatkowski 2007). Na jego funkcjonowanie wpływają zasoby rzeczowe, finansowe, społeczne czyli przede wszystkim ludzie. Polityka firmy, struktura i kultura organizacyjna, poziom zaawansowania technologicznego, atmosfera ma dla zatrudnionego bardzo duże znaczenie, decyduje o jego poziomie zaangażowania w proces pracy. W środowisku pracy wstępuje bogactwo sytuacji, w których pracownik nabywa nową wiedzę i umiejętności, kształtuje cechy charakteru i światopogląd, buduje system wartości, zaspokaja potrzeby doraźne i formułuje nowe. Postęp technologiczny wymusza na pracownikach permanentne zwiększanie poziomu wiedzy i kompetencji w celu efektywnego wypełniania obowiązków zawodowych. Współcześni pracownicy zwiększają swoje oczekiwania- szczególnie w sferze ogólnorozwojowej w stosunku do pracodawców i przedsiębiorstw, w których ich wiedza ma znaczący wkład dla ich efektywnego funkcjonowania - są świadomi swojej wartości i kapitału, jaki ze sobą wnoszą (Drozdowski 2002).

Większość pracodawców, znając wymagania rynku pracy, ale także odpowiadając na rosnące potrzeby edukacyjno - rozwojowe pracowników stwarza im do tego korzystne warunki, w myśl prostej i skutecznej zasady mówiącej, że zadowolony pracownik to efektywny pracownik. Należy jednak pamiętać, że potrzeby edukacyjne uwarunkowane są środowiskiem, w jakim funkcjonuje człowiek, dlatego też ich realizacja powinna swym zasięgiem obejmować jednostkę oraz jej środowisko, ze szczególnym uwzględnieniem miejsca pracy, w którym jednostka spędza większość swojego życia. Pojawia się zatem organizacja ucząca się, która nie jest instytucją edukacyjną w świetle funkcjonujących przepisów, ale potrafi wykorzystać ludzkie zaangażowanie i możliwości uczenia się na wszystkich szczeblach (Senge 1998). Przekłada się to na umiejętności adaptacyjne organizacji, pozwala dzielić się zdobytą wiedzą, a co najważniejsze inspiruje do podejmowania dalszych działań zarówno przez jednostki, jak i instytucje.

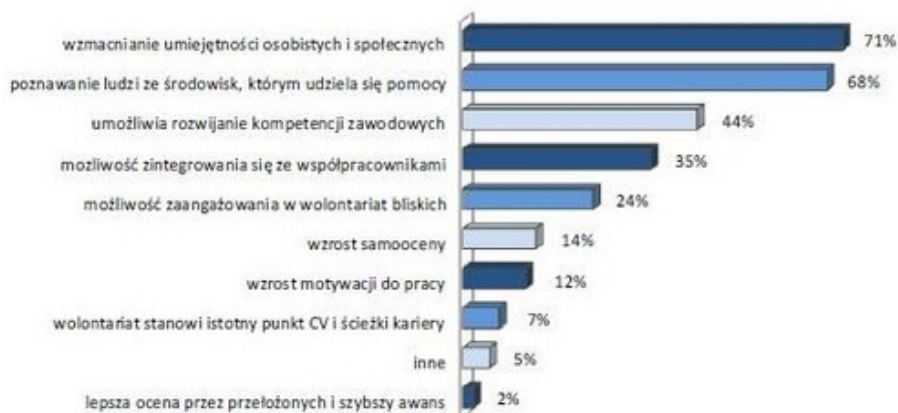
### **Wolontariat pracowniczy formą rozwoju zawodowego**

Niezwykle istotną i ciekawą formę rozwoju pracowników, z perspektywy podjętych rozważań stanowi wolontariat pracowniczy, który w całości realizowany jest przez personel określonego przedsiębiorstwa. Wolontariat pracowniczy (z ang. corporate volunteering) – wolontariat biznesu to pierwszy tego rodzaju program społecznej odpowiedzialności biznesu w Polsce. Fundamentalnym celem wolontariatu pracowniczego jest podejmowanie przez pracowników danej organizacji czy instytucji bezinteresownych działań na rzecz potrzebujących. Pracownicy - wolontariusze wykorzystują przy tym posiadane umiejętności i zdolności, a jednocześnie rozwijają swoje talenty i pasje. Firma wspiera pracownika w tych działaniach i w zależności od swojej kultury organizacyjnej, oferuje pracownikowi wolne godziny w czasie pracy, przekazuje pomoc rzeczową lub oferuje wsparcie logistyczne i finansowe. Misją programu jest budowanie lokalnego partnerstwa pomiędzy środowiskiem przedsiębiorców, organizacjami pozarządowymi, instytucjami publicznymi służącego aktywnemu włączaniu się firm w rozwiązywanie problemów ich rodzimych społeczności. Pojęcie wolontariatu pracowniczego jest mało znane w Polsce, ale sama idea społecznej odpowiedzialności biznesu jest od wielu lat obecna w Europie Zachodniej. Koncepcja jest niezwykle prosta, przez co efektywna i zarazem aprobowana przez społeczeństwo. Sektor Biznesu, którego zasadniczym celem funkcjonowania jest osiągnięcie zysków, z własnej inicjatywy podejmuje działania na rzecz otaczającej go społeczności, ponieważ odpowiedzialny biznes charakteryzuje się podejściem strategicznym i długofalowym. Cechą wyróżniającą tę formę wolontariatu jest fakt, że jest on stymulowany i – do pewnego przynajmniej stopnia – organizowany przez pracodawcę. Pracodawca realizując ideę kształcenia ustawicznego i rozwoju (nie tylko zawodowego) swoich pracowników, pozwala im zaspoko-

ić potrzeby i realizować pomysły, które nie zawsze mogą zostać wykorzystane w innych warunkach. Zapewnia to z jednej strony większe poczucie solidarności z firmą, a z drugiej osobiste odczucie satysfakcji zaangażowanym pracownikom. Wiele firm z całego świata realizuje w ten sposób ideę edukacji permanentnej. Całozyciowa aktywność edukacyjna wymaga od uczącego się czynnej postawy, umiejętności docierania do informacji, umiejętności ich oceny, selekcji i aktywnej percepcji, co daje mu szansę do niezależnego planowania swojego życia we wszystkich sferach zgodnie z preferowanymi wartościami (Solarczyk–Ambrozik 2005). Świadczenie usług wolontariackich spełnia powyższe kryteria przez co w pełni wpisuje się w koncepcję edukacji ustawicznej. Coraz częściej zdobywanie i rozwijanie kompetencji odbywa się także poza miejscem pracy czy formalnym nauczaniem w szkołach i instytucjach edukacyjnych. Oprócz wiedzy niezbędnej do wykonywania określonej pracy, pracodawcy poszukują kandydatów, których umiejętności będą przekładały się na efektywność ich pracy. Poprzez wolontariat można ukierunkować rozwój zawodowy, odkryć potencjał i ocenić posiadane kompetencje. Polskie firmy także zaczynają włączać się w tego rodzaju programy i doceniać ich pozytywny wpływ na budowany przez siebie wizerunek, a w konsekwencji pozycję na rynku. Jednakże należy zauważyć, że wolontariat pracowniczy jest inicjatywą, która dopiero rozwija się na gruncie polskim. W Polsce tego typu aktywność jest domeną elitarnych, dużych firm, często posiadających kapitał zagraniczny i odmienną od polskiej, kulturę organizacyjną. Przyczyn takiej sytuacji należy dopatrywać się w dwóch czynnikach. Po pierwsze, polski wolny rynek jest młody i ciągle rozwija się, a po drugie wiedza na temat takiej formy pomocy wśród osób niezaangażowanych w wolontariat jest nadal znikoma. Wolontariat pracowniczy może przybierać różnorodne formy, dostosowane do możliwości pracowników. Przede wszystkim należy tu wymienić ogólnopolskie akcje charytatywne, autorskie programy społeczne, autorskie lokalne projekty pracownicze, zbiórki darów i składek potrącanych z wynagrodzeń. Wszystkie te działania są organizowane zarówno na arenie krajowej, jak i międzynarodowej. Pracownicy mają szansę sprawdzić się w nowych warunkach, zdobyć cenne doświadczenie, a przede wszystkim odczuć satysfakcję z wykonywanej pracy na rzecz potrzebujących. Pierwsze Ogólnopolskie Badania Wolontariatu Pracowniczego przeprowadzone na przełomie października i listopada 2008 roku przez Centrum Wolontariatu pozwalają dokonać pewnych uogólnień i podsumowań dotyczących tego typu aktywności (Dyakowska 2008). Wolontariat pracowniczy wprowadzany jest do przedsiębiorstw z dwóch powodów: po pierwsze jako element strategii firmy, po drugie stanowi czynnik motywujący dla pracowników. Jednym z podstawowych elementów strategii funkcjonowania organizacji jest efektywnie funkcjonujący zespół pracowników, którego działania przyczyniają się do sukcesu firmy. Wolontariat pracowniczy przyczynia się do zwiększenia integracji zespołu i tym samym podniesienia sku-

teczności jego funkcjonowania. Odwołując się do wolontariatu pracowniczego jako czynnika motywacyjnego, należy wskazać, iż umożliwia on realizację pasji i zainteresowań. Przedsiębiorstwo przyczynia się w ten sposób do ogólnego rozwoju pracownika, co w wymierny i pozytywny sposób przekłada się na jego funkcjonowanie w miejscu pracy. Według Ewy Wojtowicz, jest to szansa i możliwość doświadczenia czegoś nowego. Wolontariat pracowniczy staje się formą aktywizacji pracowników, z jednej strony pozwala postrzegać organizację bardziej podmiotowo, daje poczucie satysfakcji związanej z podejmowaną aktywnością, z drugiej strony rozwija szereg kompetencji pracowników (Wojtowicz, <http://wolontariatpracowniczy.org.pl/?a=newses/show/opinie/2631> – 22.11.2013). Udział w wolontariacie pracowniczym pozwala na realizowanie planów, które w innej sytuacji nie byłyby możliwe do spełnienia. Najlepsze projekty otrzymują z firmy dofinansowanie. Adresaci oraz temat realizowanego przedsięwzięcia zależą od samych autorów i wykonawców, czyli od pracowników. To właśnie pomysłodawcy są w pełni odpowiedzialni za realizację danej inicjatywy od momentu powstania do jej zakończenia. E. Wojtowicz twierdzi, że praca przy realizacji akcji wolontariackich wzbogaca posiadane przez pracownika umiejętności, rozwija kompetencje istotne zarówno w życiu zawodowym, jak i osobistym. Wymienia tu między innymi kompetencje z zakresu zarządzania projektem, zarządzania zespołem, komunikacji czy organizacji i realizacji zadań w środowisku pracy. Firma wspiera pracownika w tych działaniach – w zależności od swojej kultury organizacyjnej oferuje pracownikowi wolne godziny w czasie pracy, przekazuje pomoc rzeczową, daje wsparcie logistyczne i finansowe. Wachlarz korzyści wynikających z angażowania się w wolontariat pracowniczy jest niezwykle szeroki. Dzięki tego typu przedsięwzięciom realizowanym w miejscu pracy pracownik ma możliwość samorealizacji, rozwoju zainteresowań i pasji, lepszego poznania siebie i kolegów w sytuacjach innych niż zawodowe, sprawdzenia swoich możliwości, nabycia nowych umiejętności, co może w realny sposób zwiększyć efektywność realizowanych zadań zawodowych.

Profity z realizowania programu wolontariatu pracowniczego ma również pracodawca. Poprawia w ten sposób wizerunek swojego przedsiębiorstwa wśród pracowników, wzmacnia ich motywację do pracy oraz podnosi morale zespołu (Zakrzewska-Krzyś, <http://twojbiznes.infor.pl/index.php/archiwum/2009/11/firma-i-pracownicy/artykul-1303397.html> - 20.11.2013). W projektach pracowniczych biorą udział wszyscy zainteresowani poczynając od menadżerów aż do pracowników szeregowych, co sprzyja ich integracji oraz wymianie wiedzy i doświadczeń. Jak pokazuje wykres nr 1, pracownicy-wolontariusze za największą korzyść udziału w programie wolontariatu pracowniczego wskazują doskonale nie umiejętności osobistych i społecznych, jak również bliższe poznanie ludzi, na rzecz których wykonują świadczenia.



Wykres 2. Korzyści z zaangażowania w wolontariat pracowniczy  
 Źródło: <http://civicipedia.ngo.pl/wiadomosc/846349.html#> (12.08.2013).

Jak wskazują Paweł Komosa i Dorota Dorska, wolontariat pracowniczy przyczynia się także do budowania dobrych relacji w zespole pracowniczym, kształtowania kreatywności pracowników, pozwala zdobywać umiejętności interpersonalne i zdolności organizacyjne, co w dużym stopniu przekłada się na efektywność pracy (Komosa, Dorska 2008). Pracodawca musi pamiętać, by pracownicy za swój wkład byli docenieni, ale nie faworyzowani (Zakrzewska-Krzyś, <http://twojbiznes.infor.pl/index.php/archiwum/2009/11/firma-i-pracownicy/arttykul-1303397.html> – 20.11.2013), ponieważ jak wskazuje definicja wolontariatu jest to aktywność dobrowolna. Jak potwierdzają badania<sup>2</sup> wolontariat pracowniczy pozwala na kształtowanie umiejętności miękkich pracowników, głównie interpersonalnych takich jak empatia, asertywność, perswazja, ale także umiejętności organizacyjno - logistycznych i dydaktycznych. Pracownicy zdobywają także kompetencje twarde w postaci wykonywania kosztorysów, analiz i zestawień, projektów raportów. Ponadto wolontariusze zyskują poczucie siły i pewności siebie, które wykracza poza obszar ich pracy w wolontariacie, towarzysząc w pracy zarobkowej oraz w życiu osobistym.

Pracodawca buduje w ten sposób kapitał społeczny firmy, ponieważ wolontariat pracowniczy może być narzędziem employer branding i wspierać kształtowanie umiejętności przywódczych (Żurek 2011). Warto w tym miejscu podkreślić,

<sup>2</sup> Badania wolontariatu pracowniczego przeprowadzone przez platformę dialogu i wymiany doświadczeń THINKTANK w okresie luty-lipiec 2011, zrealizowane w formie pogłębionych wywiadów jakościowych (indywidualnych i grupowych) oraz obserwacji uczestniczącej przy udziale 11 firm realizujących wolontariat pracowniczy oraz jednej planującej (Żurek K., *Wolontariat pracowniczy w polskich firmach. Analiza zjawiska, sposoby angażowania pracowników, bariery, korzyści*, 2011) dostępny na stronie: [http://www.dobrywolontariat.pl/baza\\_wiedzy2/show/categoryId/5/id/95](http://www.dobrywolontariat.pl/baza_wiedzy2/show/categoryId/5/id/95)

iż od 2012 roku funkcjonuje Fundacja – Instytut Wolontariatu Pracowniczego, która powstała w odpowiedzi na nadal ograniczony dostęp i małą skalę zjawiska wolontariatu oraz społecznego zaangażowania pracodawców w Polsce. Instytut Wolontariatu Pracowniczego popularyzuje wiedzę z zakresu społecznej odpowiedzialności biznesu, mobilizuje i zachęca pracodawców do podjęcia tej jakże cennej aktywności, ale również stara się wypracować jak najwyższe standardy praktyk w tym zakresie. Fundacja wspiera pracodawców pokazując modele współpracy z sektorem NGO oraz wyposażając ich w określone narzędzia niezbędne do zainicjowania współpracy ([www.wolontariatpracowniczy.pl/wpisy/obszary-naszego-wplywu-2-12.03.2013](http://www.wolontariatpracowniczy.pl/wpisy/obszary-naszego-wplywu-2-12.03.2013)). Zaangażowanie w wolontariat pracowniczy ma szeroki obszar wpływów, staje się on podstawą międzysektorowej współpracy, dającej wielostronne korzyści wszystkim jego uczestnikom. Pracownikom daje poczucie współtworzenia wizerunku firmy poprzez reprezentowanie organizacji na zewnątrz i współpracę z różnymi podmiotami. Pracodawcy natomiast stwarza możliwość bliższego poznania pracowników, ich potrzeb, umiejętności, predyspozycji, co może stać się podstawą do budowania programów edukacyjnych w miejscu pracy oraz doboru najzdolniejszych pracowników.

### **Realizacja idei wolontariatu pracowniczego na przykładzie firmy PKN ORLEN**

Ideą Wolontariatu Pracowniczego ORLEN jest dobrowolne zaangażowanie pracowników w działania pomocowe na rzecz potrzebujących. Motto przyświecające podejmowanym przez wolontariuszy działaniom brzmi „*Bo gdy sam dasz, więcej dostajesz...*” (<http://www.wolontariat.orlen.pl/dlaczego-pomagamy-22.11.2013>). Powstały z inicjatywy pracowników i pracodawcy w 2004 roku program stał się narzędziem realizacji polityki odpowiedzialnego biznesu, ale także ważnym elementem kultury korporacyjnej (<http://www.wolontariat.orlen.pl/wolontariat-pracowniczy-22.11.2013>).

W ramach wolontariatu pracowniczego PKN ORLEN realizuje kilka projektów wolontariackich. Pierwszy z nich „Zaczarowany Tornister” realizowany jest od 2009 roku przy wsparciu Fundacji ORLEN Dar Serca. Odpowiadając na potrzeby społeczności lokalnej pracownicy - wolontariusze PKN ORLEN zaangażowali się w działania na rzecz dzieci z ubogich rodzin będących podopiecznymi Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Płocku. Głównym celem jest fundowanie wyprawek szkolnych. Poprzez tego typu działanie organizatorzy pragną wesprzeć edukację dzieci z najuboższych rodzin, wyrównać ich szanse na rozwój i naukę.

Drugim przedsięwzięciem realizowanym przez pracowników PKN ORLEN jest akcja „Namalujmy uśmiech”, którego realizacja skupia się na polepszeniu warunków życia wybranego domu dziecka z regionu. Środki finansowe na akcesoria,



narzędzia, farby zapewnia przedsiębiorstwo, a pracownicy – wolontariusze przy wsparciu specjalistów realizują prace remontowe – budowlane. Działania wolontariuszy nie ograniczają się tylko do prac remontowych, są oni również odpowiedzialni za zorganizowanie czasu wolnego wychowankom w czasie realizacji prac w ośrodku. Kolejny przykład stanowi akcja z 2010 roku „Pomoc dla powodzian z okolic Płocka”. Zbiórka darów zorganizowana została spontanicznie w odpowiedzi na zaistniałą potrzebę. Wolontariusze zgromadzili żywność, ubrania, zabawki dla dzieci, artykuły gospodarstwa domowego oraz środki chemiczne, które zostały przekazane potrzebującym.

Realizacja inicjatyw wolontariackich wymaga znacznego zaangażowania wolontariuszy w działania często wychodzące poza zakres czynności wykonywanych na stanowisku pracy. Wolontariusze PKN ORLEN mają w projekcie określoną rolę i zadania do wykonania, wyszukują instytucje, które potrzebują pomocy badając przy tym ich potrzeby i oczekiwania, tworzą listy i wykazy potrzebnych materiałów, ustalają szczegółowy harmonogram prac i działań, organizują zbiórki pieniędzy oraz szukają możliwości pozyskania dodatkowych funduszy (<http://www.wolontariat.orken.pl/jak-pomagamy> - 22.11.2013).

Idea wolontariatu pracowniczego w PKN ORLEN jest szeroko promowana wśród pracowników, a także ich bliskich. Firma proponuje możliwość zaangażowania się w określone modele wolontariatu pracowniczego, do których należą: Twój Wolontariat, Wolontariat Rodzinny, Wolontariat Grupowy, Wspólny Wolontariat, Mistrz w Wolontariacie oraz Dary Wolontariatu. Modele uwzględniają potrzeby i możliwości pracowników, wskazują również na zróżnicowanie form świadczonej pomocy. Wartość proponowanych modeli przejawia się między innymi w zróżnicowaniu grup odbiorców (m.in. studentów, trudnej młodzieży, bezrobotnych, samotnych matek, seniorów), formie zaangażowania (jednorazowy udział lub długoterminowa współpraca) lub pełnionej funkcji (koordynator projektu lub członek zespołu). Organizatorzy wolontariatu zachęcając do udziału w organizowanych akcjach wymieniają korzyści, wśród których wskazują na: przełamywanie stereotypów, satysfakcję, samodoskonalenie, odreagowywanie stresów, realizację pasji, rozwój osobisty i inspirację (<http://www.wolontariat.orken.pl/przylacz-sie-do-nas> - 22.11.2013). Zaangażowanie w świadczenie usług wolontariackich integruje i buduje silny zespół pracowniczy. Zwiększa motywację do pracy, stwarza przestrzeń do wymiany doświadczeń, staje się podstawą dialogu międzypokoleniowego i społecznego. Dobrze wykorzystywany wolontariat staje się instrumentem rozbudzenia potencjału i elementem rozwoju osób w niego zaangażowanych.

## Podsumowanie

Program wolontariatu pracowniczego jest procesem długoterminowym, a nie tylko chwilowym lub przypadkowym działaniem. Wpisuje się w proces całościowy



wego uczenia się osób dorosłych jako nowa i przyszłościowa forma rozwoju zawodowego i doskonalenia osobistego. Wymaga od organizatorów podjęcia czynności związanych z planowaniem, wdrażaniem i ewaluacją założonych działań. Inwestycja ta ma charakter odroczonego w czasie, z której korzyści zostaną zebrane w perspektywie kilkuletniej. Należy zaznaczyć, że każda z form usług wolontariackich ma również charakter praktyczno-edukacyjny, ponieważ dotyczy konkretnego, sprecyzowanego działania, w odniesieniu do określonych osób lub instytucji, za pomocą posiadanej wiedzy i narzędzi, co przekłada się na wszechstronny rozwój jednostki i jest niezwykle istotne w procesie całościowego uczenia się. Wolontariat daje szansę i możliwość przebywania w bardziej różnorodnym środowisku, poszerza perspektywy oraz stwarza okazje do rozwiązywania nowych problemów. Praca w charakterze wolontariusza integruje ludzi, którzy w klasycznej sytuacji pracy i innych okolicznościach zawodowych, nigdy nie podjęliby współpracy. Obcowanie z osobami o innym pochodzeniu, wykształceniu i doświadczeniu, pomaga przybliżyć fakt, iż jest wiele płaszczyzn współpracy, wymiany wiedzy i doświadczeń nie tylko zawodowych, ale także życiowych (Stauffer 2006). Na tle przedstawionych refleksji, wolontariat pracowniczy rysuje się jako narzędzie rozwoju kapitału ludzkiego. Pozwala pracodawcy na poznanie potencjału tkwiącego w personelu, odpowiedni dobór kadry, ale także podejmowanie dalszych działań o charakterze edukacyjno – rozwojowym podnoszących wartość zasobów ludzkich w środowisku pracy.

### **Bibliografia**

- Braun K. (2005), *Pomaganie nakręca mnie. Informator dla wolontariuszy*, Wydawca: Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu, Warszawa
- Drozdowski R. (2002), *Rynek pracy w Polsce. Recepcja. Oczekiwania. Strategie dostosowawcze*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań
- Drucker P. (1999), *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Dyakowska I. (2008), *I Ogólnopolskie badanie wolontariatu pracowniczego – Raport*, Wydawca: Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu, Warszawa
- Gelpe E. (2006), *Przyszłość pracy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji- PIB, Warszawa
- Kanios A. (2010), *Spoleczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie - Skłodowskiej, Lublin
- Komosa P., Dorska D. (2008), *Wybrane aspekty prawne wolontariatu pracowniczego*, Wydawca: Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu, Warszawa
- Kwiatkowski S. M. (2007), *Problemy rynku pracy*, Kwiatkowski S. M., Bogaj A., Baraniak B. (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa

- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław
- Matyjas B., (red), (2009), *Wolontariat jako działanie prospołeczne w obszarze pomocy społecznej i pracy socjalnej*, Wydawca Wszechnica Świętokrzyska, Kielce
- Senge P. (1998), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa
- Solarczyk – Ambrozik E. (2009), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku pracy a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań
- Solarczyk – Ambrozik E. (2005) *Oświata dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości- między nowoczesnością a postmodernizmem* [w:] Stopińska – Pająk A (red.), *Chowanna Tom 2 (25) Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Solarczyk – Ambrozik E. (1999a), *Wyzwania współczesnego świata a praktyka oświaty dorosłych* [w:] Solarczyk- Ambrozik E., Przyszczypkowski K (red.), *Oświata dorosłych*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Poznań – Toruń
- Solarczyk – Ambrozik E. (1999b), *Rola oświaty w kształtowaniu kompetencji do aktywnego obywatelstwa*, [w:] Solarczyk- Ambrozik E., Przyszczypkowski K (red.), *Oświata dorosłych*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Poznań – Toruń
- Stauffer D. (2006), *Praca w wolontariacie może być korzystna dla kariery*, [w:] Borowiecka – Strug K. (red.), *Zarządzanie karierą*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa
- Tokarski Z. (2008), *Wolontariat w Polsce. Raport z badań w latach 2000- 2003*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno – Ekonomicznej w Łodzi, Łódź
- Wiatrowski Z. (2000), *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo uczelniane WSP, Bydgoszcz
- Wołk Z. (2009), *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji- PIB, Radom
- Żurek K. (2011), *Wolontariat pracowniczy w polskich firmach. Analiza zjawiska, sposoby angażowania pracowników, bariery, korzyści* – Raport, dostępny na stronie: [http://www.dobrywolontariat.pl/baza\\_wiedzy2/show/categoryId/5/id/95](http://www.dobrywolontariat.pl/baza_wiedzy2/show/categoryId/5/id/95)

### Netografia

- Wojtowicz E, *Wolontariat – korzyści zawodowe i osobiste dla pracowników – wolontariuszy*, dostępny na <http://wolontariatpracowniczy.org.pl/?a=newses/show/opinie/263> - otwarty 22.11.2013
- Zakrzewska-Krzyś H., *Wolontariat pracowniczy*, dostępny na <http://twojbiznes.infor.pl/index.php/archiwum/2009/11/firma-i-pracownicy/artukul-1303397.html> – otwarty 20.11. 2013
- Fundacja Instytut Wolontariatu Pracowniczego, *Obszary naszego wpływu*, dostępny na <http://wolontariatpracowniczy.pl/wpisy/obszary-naszego-wplywu-2> - otwarty 12.08.2013
- Fundacja Kronenberga przy Citi Handlowy – *Wolontariat pracowniczy pod lupą* , dostępny na <http://civicipedia.ngo.pl/wiadomosc/846349.html> - otwarty 12.08.2013

Wolontariat Pracowniczy ORLEN dostępny na  
(<http://www.wolontariat.orlen.pl/dlaczego-pomagamy> - otwarty 22.11.2013)

Wolontariat Pracowniczy ORLEN dostępny na  
(<http://www.wolontariat.orlen.pl/wolontariat-pracowniczy> - otwarty 22.11.2013)

Wolontariat Pracowniczy ORLEN dostępny na  
(<http://www.wolontariat.orlen.pl/jak-pomagamy> - otwarty 22.11.2013).

Wolontariat Pracowniczy ORLEN dostępny na  
(<http://www.wolontariat.orlen.pl/przylacz-sie-do-nas> - otwarty 22.11.2013)

**Krzysztof Klimek**

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

## **Problemy andragogiki wojskowej. Od teorii do praktyki edukacji dorosłych w Siłach Zbrojnych RP**

Wojsko, jak zauważa Lucjan Tuross w swoich rozważaniach dotyczących andragogiki wojskowej, jest jedną z najstarszych instytucji społecznych (Tuross, 1999, s. 314). Jego powstanie, rozwój i funkcjonowanie jest ściśle związane z dziejami danego narodu i państwa, z jego losami historycznymi, z jego usytuowaniem w rodzinie narodów. Ogromne znaczenie ma zwłaszcza geopolityczne położenie narodu i państwa. Określa ono bowiem stopień i poziom zagrożenia zewnętrznego i powoduje określone społeczne zapotrzebowanie na armię jako siłę obronną. Społeczeństwo chce mieć gwarancję bezpieczeństwa, a tylko armia może mu to zapewnić. Jest więc wojsko niezbędną instytucją społeczną, o bardzo specyficznym charakterze, która istnieje dla społeczeństwa i wypełnia zadania powierzone mu przez społeczeństwo.

Podstawowym zadaniem armii jako zorganizowanej siły zbrojnej jest zapewnienie Polsce bezpieczeństwa zewnętrznego, obrona suwerenności i integralności terytorialnej państwa. Zgodnie bowiem z Konstytucją RP, siły zbrojne służą ochronie niepodległości państwa i niepodzielności jego terytorium oraz zapewnieniu bezpieczeństwa i nienaruszalności jego granic (Konstytucja RP, art. 26 ust. 1). Jednak realizacja tych niezmiernie istotnych, z punktu widzenia społeczeństwa, zadań wymaga właściwego przygotowania człowieka do roli obrońcy Ojczyzny. Siły Zbrojne RP jako podstawowy element obronności państwa, poprzez szkolenie przygotowują się do skutecznego przeciwdziałania zagrożeniom militarnym bezpieczeństwa państwa (Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych RP, 2006, s. 7). Żołnierze powinni zatem posiadać pewną wiedzę, umiejętności i nawyki, aby móc spełniać

swoje zadania, tak na polu walki, jak i w czasie pokoju. Stąd też wojsko należy zaliczyć do instytucji, dla których zadania oświatowo-wychowawcze są jednym z licznych funkcji spełnianych w społeczeństwie (Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, 1986, s. 115); jest więc wojsko instytucją edukacyjną. Trzeba dodać, że wojsko (a konkretnie: jednostki wojskowe) ujęte jest również w systemie oświaty dorosłych przez Kazimierza Wojciechowskiego (Wojciechowski, 1973, s. 558).

W kontekście powyższych rozważań powstaje zatem pytanie: Czy wyeksponowanie andragogiki wojskowej w ramach szczegółowych subdyscyplin andragogicznych w pełni odzwierciedla edukacyjne potrzeby wszystkich żołnierzy WP? Po drugie: Czy w obrębie andragogiki wojskowej możemy uwzględniać jej podział na poszczególne działy, o których piszą Tadeusz Wujek i Stefan Wasilewski? I wreszcie, po trzecie: Jak kształtuje się edukacyjna praktyka środowiska wojskowego w kontekście teoretycznych założeń andragogiki wojskowej i wojskowych dokumentów (szkoleniowych – przyp. K.K.) normatywnych. Istotnym problemem w tym względzie jest również ocena założeń teoretycznych andragogiki wojskowej, jej dorobku merytorycznego i metodologicznego, statusu naukowego oraz głównych problemów praktycznych do rozwiązania.

Każda z andragogik szczegółowych koncentruje się na jednym z ważnych odcinków życia ludzkiego (Turos, 1999, s. 282) lub poszczególnych form działalności i aktywności człowieka dorosłego. Poza tym edukacja dorosłych, jak zauważa Tadeusz Aleksander, wyrasta z potrzeb życia społecznego, a cechą jest jej ścisły związek z interesem określonych grup społecznych i jednostek ludzkich. Powstała jako wynik dążeń do realizacji celów postawionych sobie przez te grupy i jednostki (Aleksander, 1996, s. 250). Wojsko to jedno z tych specyficznych środowisk społecznych (i instytucji), w którym proces edukacji dorosłych odgrywa szczególną rolę. Wpisuje się ono w system współczesnej edukacji dorosłych, odzwierciedlając wiele charakterystycznych dla niej, zdaniem Tadeusza Aleksandra, cech i właściwości (Aleksander, 1996, s. 248-250). Siły zbrojne są organizatorem edukacji dorosłych, organizowana jest ona w środowisku wojskowym (żołnierzy), stosowanych jest wiele form tej edukacji w ramach różnych instytucji (uczelnie wojskowe, centra szkolenia, jednostki wojskowe), ma ona ścisły związek ze sprawami kraju (obronność, bezpieczeństwo państwa). Toteż powstanie andragogiki wojskowej, zdaniem Lucjana Turowsa, jest więc wyrazem przekonania, że podstawą silnej armii jest nie tylko nowoczesne uzbrojenie, właściwa doktryna obronna, wchodzenie w skład sojuszy wojskowych, ale także specjalistyczna edukacja wojskowa oraz ogólne wychowanie wojskowe (Turos, 1999, s. 315).

Andragogika wojskowa wymieniana jest przez wielu autorów nie zajmujących się problemami edukacji dorosłych w wojsku (m.in. Czesław Maziarz, Kazimierz Wojciechowski, Lucjan Turows) - w swoich pracach sytuują oni andragogikę wojskową wśród innych andragogik szczegółowych. Pojęcie „andragogika wojskowa”

jest, jak zauważa Stefan Wasilewski (Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, 1986, s. 32), rzadko jeszcze używaną, ale semantycznie poprawną nazwą nauki o wychowaniu wojskowym, zastępowaną przez określenie „pedagogika wojskowa”. Właśnie ten drugi termin jest najczęściej używany przez autorów, zajmujących się problemami kształcenia i wychowania w siłach zbrojnych<sup>1</sup>.

Andragogika wojskowa, w odniesieniu do definicji andragogiki ogólnej (m.in. Okoń, 1998, s. 21; Pedagogika. Leksykon PWN, 2002, s. 15-16), jest zatem nauką o kształceniu, samokształceniu i wychowaniu w wojsku. Zajmuje się problemami związanymi z kształceniem i doskonaleniem zawodowym oraz szkoleniem i wychowaniem żołnierzy (Maziarz, 1977). Przedmiotem jej badań jest wychowanie wojskowe, czyli rozwijanie - zgodnie z potrzebami pola walki - osobowości żołnierzy, jako ludzi dorosłych (Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, 1986, s. 32). W szczególności zaś są to cele, treści, zasady, metody, techniki, systemy i organizacja procesu edukacji zawodowej kadry wojskowych i żołnierzy odbywających służbę wojskową (Turos, 1999, s. 315).

Andragogika wojskowa, zdaniem Stefana Wasilewskiego, zaczęła się rozwijać stosunkowo niedawno. Znacznie wcześniej pojawiła się wojskowa myśl andragogiczna. Jej rozwój jest widoczny już w okresie powstawania systemów militarnych, w których główną rolę odgrywały wojska najemne i zaciężne (Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, 1986, s. 32). Współcześnie następuje coraz szybszy rozwój sił zbrojnych, a tym samym doskonaleniu podlega system szkolenia i działalność dydaktyczna. Wojsko staje się niejako wielkim kombinatem szkolenia, bowiem termin „szkolenie” stanowi podstawową kategorię, określającą działalność dydaktyczno-wychowawczą w siłach zbrojnych. W „Doktrynie szkolenia Sił Zbrojnych RP” określono, iż istotą szkolenia sił zbrojnych jest ustawiczne zdobywanie i poszerzanie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności przez dowódców, sztaby i wojsko oraz rezerwy osobowe, w celu osiągnięcia i utrzymania zdolności do podjęcia działań na wszelkiego rodzaju zagrożenia militarne i niemilitarne (Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych RP, 2006, s. 7).

Stefan Wasilewski do andragogiki wojskowej zalicza: 1) wojskową andragogikę ogólną; 2) dydaktykę wojskową, czyli teorię szkolenia (kształcenia, samokształcenia); 3) teorię wychowania wojskowego; 4) historię wychowania wojskowego; 5) wojskową pedagogikę porównawczą (Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, 1986, s. 33). Podział ten w pewien sposób odnosi się do wyeksponowanych przez Tadeusza Wujka działów andragogiki, wśród których występują zagadnienia podstawowe, teoria wychowania dorosłych, teoria kształcenia dorosłych oraz historia praktyki i teorii oświaty dorosłych (Wujek, 1994, s. 44-47). W dalszej części niniejszych rozważań podjęta zostanie próba dokonania charakterystyki niektórych

<sup>1</sup> Rozważania na ten temat przeprowadził Autor w artykule p.t.: *Pedagogika wojskowa czy andragogika wojskowa?* zamieszczonym w Roczniku Andragogicznym w 2002 r.

działań andragogiki wojskowej, w kontekście ich związku z praktyką edukacyjną w siłach zbrojnych.

Jedną z najbardziej rozwiniętych dziedzin andragogiki wojskowej jest bez wątpienia dydaktyka wojskowa. Zajmuje się ona ogólną teorią i praktyką szkolenia, nauczania, kształcenia, samokształcenia, pisania podręczników i kształtowania oraz doskonalenia kwalifikacji zawodowych i pedagogicznych kadry zawodowej sił zbrojnych. Wykrywa i porządkuje podstawowe prawidłowości procesu szkolenia, nauczania, kształcenia i uczenia się w środowisku wojskowym. Przedmiotem badań dydaktyki wojskowej jest szkolenie i kształcenie żołnierzy, tak w toku zajęć dydaktycznych, jak i poza nimi. Najwięcej uwagi poświęca się badaniu celów, treści, zasad, form, metod, środków i procesów szkolenia (kształcenia) wojskowego.

Geneza dydaktyki wojskowej sięga czasów starożytnych, chociaż w literaturze polskiej pierwsze uwagi na temat szkolenia w rzemiośle rycerskim znajdujemy w kronikach Galla Anonima (XI–XII w.), Wincentego Kadłubka (1150–1223) i Jana Długosza (1415–1480). Postęp w rozwoju myśli teoretycznej i zmiany w praktyce szkoleniowej wojska zarysowały się wyraźnie po wprowadzeniu broni palnej. Szczególnie doniosłą rolę w kształtowaniu praktyki i teorii dydaktycznej spełniła Szkoła Rycerska (1765 r.). W latach późniejszych, aż do II wojny światowej, obserwujemy systematyczne doskonalenie szkolenia wojskowego. Wyjątkowo dynamicznie rozwijała się teoria i praktyka szkolenia wojsk i sztabów po II wojnie światowej.

Wpłynęły na to zarówno doświadczenia wyniesione z działań wojennych, jak i zmiany w uzbrojeniu oraz sposobach szkolenia żołnierzy. Systematycznie wzrastał również poziom kwalifikacji pedagogicznych kadry zawodowej. Częściej też zaczęto wykorzystywać dorobek nauk pomocniczych, a głównie filozofii, psychologii, socjologii, logiki, cybernetyki i ergonomii.

Zmiany w dydaktyce wojskowej spowodowane są głównie wielością jej funkcji i stale postępującą złożonością zadań współczesnych sił zbrojnych. Charakter owych zmian jest określony również ogólnym postępowaniem naukowo - technicznym, rozwojem nauki i sztuki wojennej oraz treścią poznania pedagogicznego. Głównym czynnikiem postępującego rozwoju badań pedagogicznych jest świadoma i planowo realizowana działalność innowacyjna, powiązana z przemianami w sztuce wojennej.

W drugiej połowie XX wieku problemami dydaktyki wojskowej zajmowali się m.in. Tadeusz Nowacki (*Dydaktyka wojskowa* – 1966), Jan Bogusz (*Dydaktyka wojskowa* – 1983; wspólnie z Tadeuszem Karwatem: *Poradnik dydaktyczny oficera* – 1973)), Jerzy Zakrzewski (*Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej* – 1974). Prace te stanowiły podstawę organizowania działalności dydaktycznej w wojsku w okresie PRL. Współcześnie również powstaje (przede wszystkim w uczel-



niach wojskowych) wiele opracowań z zakresu dydaktyki wojskowej. Wymienić należy w tym miejscu prace Jerzego Stępnia (*Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku* – 1993 i, wspólnie z Józefem Bednarkiem i Jerzym Zakrzewskim, *Proces kształcenia wojskowego* – 1994), Lesława Wełyczki (*Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej: poradnik dla wojskowych i cywilnych nauczycieli akademickich* – 2003), Kazimierza Merty (*Wybrane problemy dydaktyki ogólnej i wojskowej* – 1997), Wojciecha Łukowskiego (*Nauczyciel, wychowawca, dowódca – poradnik nauczania w centrum oraz w jednostkach wojskowych* – 2002), Krzysztofa Krakowskiego (*Technologia kształcenia w dydaktyce wojskowej* – 2012) i wielu innych autorów.

Dydaktyka wojskowa, jako jedna z subdyscyplin pedagogicznych, dzieli się na ogólną dydaktykę wojskową i wojskowe dydaktyki szczegółowe. W obrębie wiedzy ogólnej dominują teoretyczne podstawy kształcenia wojskowego, a głównie pedagogiczne i militarne uwarunkowania procesów edukacyjnych, taksonomia celów kształcenia, dobór i układ treści programów nauczania (szkolenia, kształcenia), formy i metody dydaktyczne, zasady kształcenia, nowoczesne środki i materiały audiowizualne, baza materiałowo - techniczna i kształcenie oraz doskonalenie pedagogiczne kadry zawodowej sił zbrojnych.

Natomiast dydaktykę szczegółową (metodykę wojskową) stanowi teoria i praktyka szkolenia żołnierzy w zakresie pojedynczych przedmiotów. Powszechnie wiadomo, że wszechstronne wyszkolenie żołnierzy wymaga opanowania wiadomości i umiejętności z wielu przedmiotów: taktyki, regulaminów, musztry, szkolenia ogniowego, kształcenia obywatelskiego i przedmiotów specjalistycznych – typowych dla każdego rodzaju wojsk. Każdy z tych przedmiotów ma swoją metodykę szkolenia, która określa cele, treści, metody i organizacyjne formy ich nauczania. Odzwierciedlając strukturę i swoistość poszczególnych przedmiotów oraz uwzględniając ich rolę w ogólnym systemie szkolenia wojsk, metodyka szkolenia ukazuje najbardziej skuteczne metody, formy i środki prowadzące do osiągnięcia wysokich wyników w procesie kształcenia żołnierzy różnych rodzajów wojsk z określonego przedmiotu.

Szkolenie jest podstawowym zadaniem sił zbrojnych w czasie pokoju; umożliwia przygotowanie dowództw i wojsk do planowania, organizowania oraz prowadzenia działań (misji) w czasie pokoju, kryzysu oraz ewentualnego konfliktu zbrojnego czy wojny (Junczewicz 2006, s. 11). Mówi się bardzo często, że wojsko w okresie pokoju przygotowuje żołnierzy do działania w przyszłej hipotetycznie nakreślonej wojnie (konflikcie zbrojnym). Hipotetycznie, bowiem skutki użycia nowych generacji broni, a zwłaszcza broni masowego rażenia, mogą być przewidziane tylko z pewnym prawdopodobieństwem – większym w stosunku do wytworów materialnych, z dużo mniejszym w odniesieniu do psychiki człowieka (Radziejowski, 1997, s. 68). Szkolenie, zgodnie z wytycznymi zawartymi

w dokumentach normatywnych, stanowi ono całokształt planowej działalności dydaktyczno-wychowawczej w wojsku, prowadzonej w celu kształtowania wysokich walorów bojowych stanów osobowych przygotowujących ich do działań w strukturach pokojowych i wojennych sił zbrojnych (Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych RP, 2006, s. 7). W innym miejscu wspomnianych dokumentów zapisano również, że „szkolenie wojsk to celowa, planowa i systematyczna działalność dowódców (dowództw) wszystkich szczebli dowodzenia, ukierunkowana na kształtowanie wysokich walorów bojowych i moralnych żołnierzy, uzyskanie niezbędnego zakresu wiedzy, nawyków i umiejętności działania w czasie pokoju oraz w warunkach zagrożenia bezpieczeństwa państwa lub wojny” (Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych RP, 2006, s. 22). Powodem prowadzenia szkolenia jest potrzeba wywołania zmian w poziomie wiadomości i umiejętności szkolonych tak, aby mogli w sposób kompetentny wykonywać zadania – w ramach bojowego przeznaczenia swojego pododdziału – na przyszłym polu walki oraz brać udział w misjach pokojowych i innych działaniach wojskowych. Nadmienić przy tym należy, iż szkolenie w jednostkach wojskowych realizuje się według programów szkolenia, których ogólne założenia określa Sztab Generalny WP.

Wojsko jest zatem jednym z tych specyficznych środowisk społecznych, w którym procesy edukacji, doskonalenia zawodowego i wychowania wpisane są niejako do jego zadań statutowych. System szkolenia sił zbrojnych obejmuje następujące podsystemy:

- a) przygotowanie kadry;
- b) szkolenie dowództw i sztabów;
- c) szkolenie wojsk oraz
- d) szkolenie rezerw osobowych (Doktryna szkolenia, 2006, s. 11).

W dalszej części rozważań analizy dotyczyć będą głównie pierwszego, a niezwykle istotnego – z punktu widzenia praktyki szkoleniowej, elementu szkolenia, a mianowicie przygotowaniu kadr do działań bojowych, ale także do prowadzenia działalności dydaktyczno-wychowawczej w wojsku (ściślej: w jednostkach wojskowych). Nadmienić należy, iż szkolenie dowództw i sztabów, szkolenie wojsk oraz szkolenie rezerw osobowych realizowane jest zgodnie z zapisami w dokumentach normatywnych i wytycznych (decyzji, rozkazów) przełożonych, jak również z zasadami dydaktyki.

Przygotowanie kadry wojskowej do wykonywania zadań realizowane jest w trzech podstawowych formach:

- w ramach procesu kształcenia kandydatów na żołnierzy zawodowych w systemie szkół i uczelni wojskowych,
- doskonalenia zawodowego realizowanego w ramach kursów i przeszkoleń oraz

- tzw. szkolenia uzupełniającego, które prowadzi się w każdej jednostce i instytucji wojskowej w zależności od potrzeb (Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych RP, 2006, s. 16).

Można zatem powiedzieć, mając na uwadze powyżej przedstawione formy, że system doskonalenia zawodowego składa się z trzech podsystemów:

- a) podsystemu kształcenia,
- b) podsystemu kursów i
- c) szkolenia doskonalącego w jednostce wojskowej (Małkowski, 2008, s. 111).

Edukacja i rozwój każdego człowieka powinny przebiegać wielopłaszczyznowo, nie tylko w systemie kształcenia szkolnego i uniwersyteckiego, ale także w systemie pozaszkolnej oświaty dorosłych i samokształcenia (Najda, 2006, s. 70). Konieczne jest zatem doksztalcanie, doskonalenie zawodowe, jak również zdobywanie poszukiwanych na rynku kwalifikacji zawodowych. Podstawowym zaś czynnikiem rozwojowym jest aktywność jednostki, jej stosunek do własnych doświadczeń, otwartość na nowe doświadczenia i gotowość wprowadzania zmian (Pałka, 2005, s. 143).

Doksztalcanie i doskonalenie żołnierzy zawodowych jest formą uzupełniania wiedzy i powinno mieć charakter systemowy, podporządkowany bieżącym i perspektywicznym potrzebom sił zbrojnych. Uwzględnić należy również rozwój zawodowy w odniesieniu do zasad pragmatyki kadrowej w wojsku, która w pewien sposób „wymusza” na żołnierzach aktywność edukacyjną<sup>2</sup>. Każdy żołnierz, aby objąć stanowisko służbowe zaszerogowane do wyższego stopnia etatowego musi ukończyć przypisane do tego stanowiska szkolenie i studia (Małkowski, Kustra, 2009, s. 121). W tym celu wypracowano model doskonalenia zawodowego oficerów, podoficerów zawodowych i szeregowych zawodowych, z podziałem na poszczególne etapy w karierze zawodowej i powiązane z tym formy edukacji. Trzeba jednak przy tym pamiętać, że nie bez znaczenia są również indywidualne aspiracje i dążenia kadry zawodowej sił zbrojnych, dotyczące planów własnego rozwoju i obejmowania kolejnych stanowisk służbowych w karierze zawodowej żołnierza (Doktryna szkolenia SZ RP, 2007, s. 18). Jak zauważa bowiem Kazimierz Puchalski, (...) „Polska potrzebuje profesjonalnego wojska, czyli takiego, które (...) przeciętnemu obywatelowi kojarzy się przede wszystkim z perfekcją” (Puchalski, 2008, s. 21-23).

Doksztalcanie i doskonalenie kadr wojskowych powinno opierać się na systemie kursów, specyficznych formach szkół oraz innych formach kształcenia, powiązanych z systemem szkolnym, jak i z systemem pozaszkolnym. Ważną rolę w tym względzie odgrywa zakład pracy (jednostka wojskowa). Jednostka woj-

<sup>2</sup> Piszą o tym W. Horyń i J. Horyń (w:) Doskonalenie zawodowe oficerów, Kwartalnik Bellona 2008, nr 3, s. 130.

skowa jest instytucją wypełniającą zadania o charakterze militarnym, ale trzeba pamiętać, że jest także zakładem pracy (zapewniającym miejsca pracy i środki na utrzymanie jego pracownikom) i instytucja edukacyjną.

System dokształcania i doskonalenia zawodowego powinien zapewniać:

- uzyskanie specjalizacji w wykonywanym zawodzie,
- systematyczne podnoszenie kwalifikacji, zgodnie z wymaganiami postępu technicznego,
- rozszerzenie wiedzy, kwalifikacji i umiejętności zawodowych,
- zdobycie wiedzy i umiejętności wymaganych do dalszego awansu (Nowacki, 1983, s. 456).

Strukturę takiego systemu dokształcania i doskonalenia żołnierzy zawodowych można oprócz doskonaleniu bieżącym (lub szkoleniu uzupełniającym), kursach doskonalenia zawodowego, kształceniu pedagogicznym, kształceniu obywatelskim, kształceniu językowym i działalności metodycznej. Elementy tego systemu można uzupełnić jeszcze o inne formy dokształcania i doskonalenia, takie jak konferencje naukowe i popularnonaukowe, sympozja oraz kształcenie równoległe prowadzone przez środki masowej informacji (internet, telewizja, radio, książki i czasopisma specjalistyczne). Wspomnieć należy również o tym, że w ostatnich latach coraz częściej w ofertach edukacyjnych wielu instytucji i firm pojawia się, a zarazem i upowszechnia, nowa forma edukacji: *e-learning*, nazywana też *e-edukacją* lub *e-nauczaniem*. W szczególności stosowana jest ona w dziedzinie szkolenia pracowników<sup>3</sup>. W uczelniach wojskowych i centrach szkolenia *e-learning* jest realizowany w oparciu o sieci wewnętrzne np. INTRANET (ang.) - sieć łączącą np. komputery w jednym przedsiębiorstwie i jego oddziałach (jest to termin komercyjny)<sup>4</sup>.

W ramach szkolenia uzupełniającego żołnierze biorą udział w wykładach, prelekcjach, seminariach i ćwiczeniach wojskowych. Celem tego szkolenia jest pogłębianie wiedzy ogólnej, psychologicznej, pedagogicznej i prawnej oraz doskonalenie umiejętności specjalistycznych (w tym sprawności fizycznej i kondycji strzeleckiej) żołnierzy zawodowych i pracowników wojska. Szkolenie uzupełniające służy również pogłębianiu wiedzy fachowej i specjalistycznej, wynikającej z nowo wprowadzanych dokumentów normatywnych (instrukcji, regulaminów itp.).

Wojsko Polskie od wielu lat aktywnie uczestniczy w różnych operacjach i misjach wojskowych (pod egidą NATO) poza granicami kraju, wspólnie z armiami

<sup>3</sup> Szerzej pisze o tym Krystyna Pleskot-Makulska w „Roczniku Andragogicznym” z 2004 roku (artykuł: *E-learning – nowa postać edukacji*).

<sup>4</sup> Problemy te przedstawił Autor w publikacji p.t.: *Możliwości zastosowania e-learningu w edukacji kadry wojskowej*, która ukazała się w „Zeszytach CSMW” w Ustce w 2008 r.

innych państw. W związku z tym żołnierze, aby móc współdziałać i porozumiewać się z sojusznikami muszą znać języki obce, a przede wszystkim język angielski. Zdolność do współdziałania i sprawny system komunikacji jest niezbędnym warunkiem skutecznej realizacji zadań w czasie działań bojowych. Z drugiej strony, Sojusz Północnoatlantycki sam stawia kadrze zawodowej WP wymagania językowe, zapisane pod sygnaturą TG 0335. Określono w nich precyzyjnie, kto w jednostkach i instytucjach wojskowych mających współpracować, lub już współpracujących z NATO, powinien umieć porozumiewać się po angielsku, z uwzględnieniem terminologii i procedur NATO-wskich. W dokumencie jednoznacznie określono, że pojęcie „umieć się porozumiewać” oznacza znajomość języka na poziomie „3333”<sup>5</sup> według normy STANAG<sup>6</sup> 6001<sup>7</sup>.

Teoria wychowania wojskowego rozwija się podobnie jak dydaktyka wojskowa dzięki uogólnianiu doświadczenia wychowawczego i rozwijaniu badań naukowych (Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, 1986, s. 34). Gromadzi ona, opisuje i klasyfikuje pewne fakty związane z kształtowaniem osobowości żołnierza oraz ustala i wyjaśnia zależności występujące między tymi faktami. Chodzi tutaj o poznawanie i gromadzenie twierdzeń ukazujących zależności między celowym i świadomym oddziaływaniem wychowawczym a jej rezultatami w postawach i poglądach żołnierzy. Przedmiotem teorii wychowania jest więc oddziaływanie przede wszystkim na wolicjonalno-motywacyjną i emocjonalną sferę żołnierza, występujące we wszystkich dziedzinach wychowania.

Stąd też celem wychowania w wojsku jest kształtowanie osobowości żołnierza, bez oderwania od całokształtu warunków życia wojskowego, w powiązaniu z charakterem kultury, w której realizowane jest to wychowanie. Jak zauważa Jerzy Kunikowski, chodzi zarówno o kształtowanie uniwersalnych, ogólnoludzkich cech osobowości, jak i o kształtowanie specyficznych cech żołnierskich, niezbędnych w służbie wojskowej i w czasie wojny (Kunikowski, 1995, s.139). Należy nie tylko przygotowywać żołnierzy do skutecznego działania na polu walki, ale także przysposabiać ich do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym środowiska lokalnego, regionu i kraju. Prawidłowe sformułowanie celów wychowania w wojsku jest zatem ściśle związane z określeniem wizerunku żołnierza oraz jego miejsca i roli w wojsku i społeczeństwie. Kształtowanie dyspozycji kierunkowych żołnierza (tj. jego przekonań, postaw, ról społecznych i wartości) można zatem, mając na względzie powyższe ustalenia, ująć w następującą triadę: człowiek – obywatel –

<sup>5</sup> Biuro ds. Międzynarodowej Koordynacji Językowej (*Bureau for International Language Coordination* – BILC) wyodrębniło pięć poziomów znajomości języka obcego w obrębie każdej z czterech sprawności językowych (tj. rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisania). Trzeci poziom („3333”) oznacza dobrą znajomość języka obcego.

<sup>6</sup> Ang. *Standardization Agreement*.

<sup>7</sup> Szerzej o tym w artykule Autora p.t.: *Edukacja dorosłych w wojsku w aspekcie integracji Polski w NATO*, zamieszczonym w „Dyskursach młodych andragogów” w 2002 r.

żołnierz. Toteż cel wychowania w wojsku odnieść należy do problematyki kształtowania żołnierza-obywatela, świadomego obrony państwa, pełniącego ofiarnie i sumiennie służbę dla Polski, gotowego – w razie potrzeby – do złożenia ofiary krwi i życia dla ojczyzny.

Wielu autorów nie poprzestaje na rozważaniach ogólnoteoretycznych, lecz przenosi swe zainteresowania poznawcze na grunt analizy konkretnych faktów i zjawisk rzeczywistości wychowawczej wojska. Wspomnieć należy tutaj takich autorów (i ich prace), jak: Wiktora Szczerbę (*O niektórych problemach teorii wychowania wojskowego* – 1967), Zdzisława Kosyrza i Waldemara Magonia (*Wychowanie wojskowe* – 1981), Piotra Rozmysłowicza (*Problemy wychowania przez sztukę w WP* – 1989), Ryszarda Sępnia (*Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku* – 1993, *Model wychowania wojskowego w Siłach Zbrojnych RP* – 1996) i Kazimierza Żegnałka (*Podstawy teorii wychowania wojskowego* – 1982). Ponadto odnotować należy znaczące pozycje naukowe, między innymi takich osób, jak: Zygmunt Markocki (*Przemiany w systemie wychowania WP* – 1993), Jerzy Kuniowski (*Teoretyczne i metodologiczne podstawy wychowania wojskowego* – 1994), Bogdan Rudnicki (*Kształcenie obywatelskie żołnierzy w toku przemian* – 1994, *Wojskowa myśl wychowawcza w polskich siłach zbrojnych. Tradycja i współczesność* – 1990), Krzysztof Loranty i Andrzej Pieczywok (*O wychowaniu wojskowym* – 2011). Szczególnie przydatne są opracowania, zawierające problemy praktycznego kształcenia i wychowania żołnierzy, a stanowiące niezbędny zasób wskazówek, użytecznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej każdego dowódcy. Są to wszelkiego rodzaju metodyki i poradniki, leksykony i vademecum. Nie sposób wymienić tutaj wszystkich autorów i ich dzieł (książek, artykułów naukowych itp.) – pokazano tylko najważniejsze z nich.

Historia wychowania wojskowego, według Stefana Wasilewskiego, jest dyscypliną stosunkowo dobrze rozwiniętą. Zajmuje się zarówno dziejami praktyki wychowawczej, jak również dziejami wojskowej myśli pedagogicznej, teorii i doktryn wychowania wojskowego (Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, 1986, s. 35). W szczególności, historia wychowania wojskowego bada i przedstawia dziejowy rozwój wychowania i myśli pedagogicznej w wojsku, bada zmiany zachodzące w sposobach, treściach i formach wychowania wojskowego w poszczególnych epokach. Jak wynika z najważniejszych zadań stawianych przed tą dyscypliną (Karwin i inni, 1969, s. 7-9), przedmiot historii wychowania wojskowego obejmuje wiele różnorodnych aspektów środowiska wojskowego, badanych z punktu widzenia ich wpływu wychowawczego na żołnierza. Badania te dotyczą wydarzeń i zjawisk nawet dalekiej przeszłości – początek to wychowanie w drużynach książęcych i armii rycerskiej od momentu powstania państwa polskiego. Pierwsze prace przedstawiające bogate doświadczenia z zakresu szkolenia i wychowania wojskowego w Polsce ukazały się już przed I wojną światową. Wiele



opracowań powstało w okresie dwudziestolecia międzywojennego i po II wojnie światowej. Niektóre z tych dzieł, jak zauważa Stefan Wasielewski, mają nadal duże znaczenie w rozwoju teorii i praktyki wychowania patriotycznego i organizacji szkolenia wojskowego (Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych, 1986, s. 33). Można w tym miejscu wymienić niektóre z nich, m.in.: Józefa Karwina, Edwarda Pomianowskiego, Stanisława Rutkowskiego (*Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce od początków państwa polskiego do 1939 roku - 1969*), Tadeusza Bieleckiego (*Wychowanie wojskowe za czasów Komisji Edukacji Narodowej - 1926*), Adama Błotnickiego (*Dzieje Szkoły Rycerskiej w dawnej Polsce - 1938*), Lecha Wyszczelskiego (*Działalność oświatowo-wychowawcza w Wojsku Polskim w latach 1919 - 1939, 1995*).

Wymieniono tutaj, celem ilustracji, tylko nielicznych autorów i ich prace z zakresu dydaktyki wojskowej, teorii wychowania wojskowego oraz historii wychowania wojskowego. Ukazują one problematykę, będącą przedmiotem zainteresowań osób zajmujących się zawodowo problemami wychowania i kształcenia żołnierzy. W oparciu o prowadzone analizy można sformułować tezę, i nie będzie w tym żadnej przesady, że andragogika wojskowa dysponuje znaczącym dorobkiem naukowym. Z zadowoleniem należy przyjąć fakt, iż coraz więcej osób angażuje się w prowadzenie badań w zakresie kształcenia i wychowania wojskowego. Chodzi o to, żeby teoria pedagogiczna nie była oderwana od praktyki kształcenia i wychowania (także od potrzeb społecznych), ponieważ, jak zauważa Józef Półturzycki, prawdziwa naukowa teoria musi być ściśle związana z rzeczywistością (Półturzycki, 1994, s. 83). W przypadku środowiska wojskowego nie ma wątpliwości, iż powinniśmy mówić o tożsamości teorii i praktyki edukacji dorosłych w siłach zbrojnych. Również wyeksponowanie działań w ramach andragogiki wojskowej jest działaniem uzasadnionym, mającym swoje podstawy zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej.

### **Bibliografia**

- Aleksander T. (1996), *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*, [w:] Wujek T. (red.), Wprowadzenie do andragogiki, Warszawa, s. 247-269.
- Doktryna szkolenia Sił Zbrojnych RP* (2006), Warszawa.
- Encyklopedia kultury i oświaty dorosłych* (1986), Wrocław.
- Horyń W., Horyń J. (2008), *Doskonalenie zawodowe oficerów*, „Kwartalnik Bellona”, nr 3, s. 129-134.
- Junczewicz A. (2006), *System szkolenia oddziałów (pododdziałów) wojsk lądowych*, Warszawa.
- Karwin J., Pomianowski E., Rutkowski S. (1965), *Z dziejów wychowania wojskowego w Polsce (od początku państwa polskiego do 1939 roku)*, Warszawa.



- Klimek K. (2002), *Pedagogika wojskowa czy andragogika wojskowa?*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 31-43.
- Konstytucja RP*, Dziennik Ustaw 1997 nr 78, poz. 483.
- Kunikowski J. (1995), *Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP*, Warszawa.
- Małkowski Z. (2008), *Ewolucja kształcenia ustawicznego*, „Kwartalnik Bellona”, nr 4, s. 106-114.
- Małkowski Z., Kustra J. (2009), *System doskonalenia zawodowego żołnierzy Sił Zbrojnych RP*, „Kwartalnik Bellona”, nr 1, s. 120-128.
- Maziarz Cz. (1997), *Andragogika rolnicza*, Warszawa.
- Najda K. (2006), *Doskonalenie nauczycieli jako czynnik warunkujący zawodowe przetrwanie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 4, s. 69-76.
- Nowacki T. (1983), *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Warszawa.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pałka K. (2005), *Możliwości i ograniczenia rozwoju zawodowego nauczycieli*, [w:] Korczyński S. (red.), *Nauczyciel epoki przemian*, Opole, s. 143-147.
- Pedagogika. Leksykon PWN* (2002), Warszawa.
- Pleskot-Makulska K. (2004), *E-learning – nowa postać edukacji*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 83-94.
- Półturzycki J. (1994), *Andragogika a rzeczywistość oświaty dorosłych – stan, problemy i postulaty*, [w:] Marczuk M. (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Lublin-Radom, s. 83-92.
- Puchalski Ł. (2008), *Skojarzenia z perfekcją*, „Polska Zbrojna”, nr 39 (610), z dn. 28.09.2008 r., s. 21-23.
- Radziejowski R. (1997), *Realizm w kształceniu wojskowym*, [w:] *Psychologia w kształceniu i szkoleniu wojskowym*, Warszawa.
- Turoś L. (1999), *Andragogika ogólna*, Warszawa.
- Wojciechowski K. (1973), *Wychowanie dorosłych*, Wrocław.
- Wujek T. (1994), *Andragogika – jej działy i związki z innymi dyscyplinami nauki*, [w:] Marczuk M. (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Lublin-Radom, s. 44-52.

Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian  
Materiały z II Zjazdu Andragogicznego

---

Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45

*Część V*

**Edukacja akademicka  
z perspektywy andragogicznej**



**Eliza Czerka-Fortuna**

Uniwersytet Gdański

## **O etosie terapeutycznym w edukacji akademickiej<sup>1</sup>**

Ocenę zróżnicowanego repertuaru doświadczeń życiowych, które kolekcjonuje przeciętny mieszkaniec Europy cechuje dwuznaczność. Z jednej strony nadają one jednostce status twórcy własnego losu, a więc osoby posiadającej całe spectrum możliwości, które nie były udziałem wcześniejszych pokoleń, z drugiej strony, dostępność tych opcji staje się obciążająca. Podczas gdy wcześniejsza powtarzalność i homogeniczność dróg życiowych dawała poczucie adekwatności i bezpieczeństwa, wielość społecznych luster, w których można się dzisiaj przeglądać prowadzi do lęku przed dokonaniem niewłaściwego wyboru, przy czym wybór ma często charakter pozorny, ponieważ rzadko się zdarza aby jednostka miała możliwość odmowy udziału w narzuconej jej społecznej grze (Bauman 2000, s. 61). We współczesnej kulturze mamy jasno zdefiniowanych zwycięzców i przegranych - ciągła niepewność co do słuszności własnych poglądów, decyzji, a w konsekwencji stylów życia wywołuje poczucie wstydu. I o ile kiedyś jednostka mogła utożsamiać się z osobami o podobnych doświadczeniach, co pozwalało na odczucie ulgi w sytuacji popełnienia błędu, teraz przy dużej fragmentacji sposobów realizacji życia, sama ponosi odpowiedzialność za swoje działania. Jak dowodzi Ulrich Beck, zjawiska społeczne nie są już postrzegane w kategoriach zbiorowości, ale osobistego losu, co niweczy kolektywne sposoby obrony i pomocy (Beck 2002, s.136-137). Konsekwencją jest wypracowanie postawy samopomocy, która daje poczucie sprawczości, ale powiązana jest również z lękiem przed nadmiernym przeciążeniem. Ambiwalencja ta skłania do poszukiwania wsparcia ze strony profesjonalistów w postaci doradców, konsultantów, a przede wszystkim

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: Edukacja Dorosłych, 2013, s. 19-26.

psychoterapeutów, którzy skolonizowali nie tylko obszar życia rodzinnego i zawodowego jednostki, ale także business, zdrowie publiczne czy edukację.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na przenikający naszą kulturę etos terapeutyczny, którego konsekwencją jest powstanie nowej wizji człowieka - osoby słabej, niepewnej, oddzielonej od naturalnych środowisk społecznych, odnajdującej wsparcie jedynie w relacji terapeutycznej.

### Konfesyjne praktyki odnajdywania Ja

Jednym z ważniejszych postulatów kultury Zachodu jest życie zgodne z wewnętrznym potencjałem. Wyzwolenie immanentnych zasobów odbywa się w procesie „tworzenia siebie na nowo” czy też odkrywania swojej prawdziwej osobowości (sic!), przy czym jednostka jest socjalizowana w przeświadczeniu, że w procesie tym wiele może zyskać, ale także wiele stracić, jeżeli podejmie niewłaściwe decyzje (Jacyno 2007, s. 46). Sukces ma zapewnić zwrócenie się w stronę indywidualizacji przy jednoczesnym szukaniu wsparcia i pomocy na zewnątrz. Należy jednak zaznaczyć, że ludzie nie wybierają już autorytetów moralnych czy religijnych, tylko korzystają z wiedzy ekspertów od życia psychicznego. Znalezienie powiernika umożliwi upublicznienie problemów i poddanie ich zewnętrznej kontroli, co jest przedstawiane jako wyzwalające, gdyż terapia traktowana jest jako remedium dla toksycznych relacji międzyludzkich (Furedi 2004, s.66). Z kolei realizacja własnych pragnień, bez uwzględniania oczekiwań innych, traktowana jest jako bardziej autentyczna (Giddens 2001, s. 233). Jak dowodzi Charles Taylor (1996, s.52), autentyzm w tym ujęciu, jest wiernością samemu sobie i dążeniem do wypełniania swojego losu w jedyny w swoim rodzaju, oryginalny sposób. Zatem samorealizacja staje się powinnością i zadaniem moralnym, co stanowi pewne *novum* w rozumieniu moralności, gdyż o ile kiedyś koncentracja na swoim wewnętrznym głosie służyła konfrontowaniu swojego postępowania z ideałem moralnym, to teraz jest celem samym w sobie (Taylor op.cit., s.27-28). „W ramach psychoterapii moralność wytyczana jest ograniczonym zestawem terminów: potrzebą pracy nad sobą dla podwyższenia jakości życia, osiągnięciem autonomii, uwolnieniem potencjalności, opozycją między ograniczającą zależnością a oswabdzającą wolnością” (Rose 2010, s.26). Autentyzm jako forma emocjonalnego ujawnienia się (Lasch-Quinn 2007, s. 5) daje poczucie komfortu psychicznego, a wartości etosu terapeutycznego wspierają emocjonalny ekshibicjonizm.

Domeną kultury terapeutycznej jest koncentracja na deficycie – nawet intymność i prywatność, według tej wykładni, łączone są z przemocą i zagrożeniem, zwłaszcza dla kobiet i dzieci, które zazwyczaj są przedstawiane jako funkcjonujące w patologicznej zależności z oprawcą (Furedi op.cit., s.70). Jak twierdzi Frank Furedi (op.cit., s.75) kontakt terapeutyczny przedstawiany jest jako relacja za-

stępująca wadliwie więzi i uwalniająca jednostkę od destrukcyjnego środowiska. Jest traktowany jako niezastąpiony, w tym sensie, że żadne relacje rodzinne czy przyjacielskie nie przyniosą podobnie ozdrowieńczego skutku. Według etosu terapeutycznego deficytem skażone są relacje interpersonalne, ale także osobowość jednostki - przedmiotem analizy terapeutycznej są problemy natury emocjonalnej, doświadczenia traumatyczne czy niska samoocena pacjenta. Co ciekawe, stany te są rezultatem doświadczeń, które kiedyś były traktowane jako zwykłe trudności życiowe, a teraz są postrzegane jako niemożliwe do przezwyciężenia (Furedi op.cit., s.5). „Dlatego profesjonaliści instruuja, w jakie relacje wchodzić, jak wychowywać dzieci, jak sobie radzić z problemami w domu, w pracy, jak się smuć” (Furedi op.cit., s.85). W świecie psychoterapii problemy ludzi są przedstawiane są jako bardziej skomplikowane, a ich możliwości komunikacyjne jako słabe (op.cit., s.103).

### Podatność na zranienie

Przytłaczająca wizja problemów spowodowana jest lękiem przed niepewnością. Współczesny człowiek funkcjonuje w złudnym przeświadczeniu, że jest w stanie zapewnić sobie całkowite bezpieczeństwo i że ma nieograniczony wpływ na swoje życie. Doświadczenie choroby czy jakiegokolwiek innej straty wyprowadza go z równowagi. Zygmunt Bauman dochodzi do ciekawego wniosku, że odpowiedzialnością za problemy zdrowotne i wybryki natury jesteśmy skłonni obarczać innych ludzi – w ten sposób jedna obawa zastępuje drugą, gdyż rodzi się lęk przed ludzkim złem i ludźmi jako złoćczyńcami (Bauman 2008a, s. 229). Cytowany przez Baumana, R. Castel (Bauman op.cit, s.228) źródła lęku szuka w indywidualizacji – człowiek zajmujący się sobą czerpie ze swojego statusu korzyści, ale musi sobie radzić sam w sytuacji zagrożenia. Aby uchronić się przed trudnościami życia, cały czas przebywa w gotowości, co Giddens (2001) określa mianem *self-monitoringu*.

W etosie terapeutycznym nieustanne doświadczanie poczucia zagrożenia powoduje, że indywidualna tożsamość jest definiowana jako nadwrażliwa, podatna na zranienie (*vulnerability*). Ponieważ możliwości samodzielnego radzenia sobie z potencjalnym zagrożeniem są ograniczone, wymagane jest profesjonalna pomoc. Frank Furedi (2004, s.108-109) zwraca uwagę na różnorodne działania podejmowane w celu instytucjonalnego wspierania jednostki w radzeniu sobie z rutyną życia. Do zaskakujących, ale też powszechnych przykładów należy doradztwo dla studentów przeżywających traumę z powodu rozpoczęcia edukacji akademickiej (w zakresie tego jak sobie radzić z samotnością i jak poszukiwać przyjaciół), dla żołnierzy powracających z pola walki (w zakresie radzenia sobie z problemami w rzeczywistości nieogarniętej wojną), dla osób które odczuwają stres z powodu Świąt Bożego Narodzenia itp. Niepokojącą konsekwencją

przenikania codziennego życia przez kulturę terapeutyczną jest wzrost liczby osób, które subiektywnie cierpią na fizyczne i psychiczne choroby (np. odczuwają symptomy stresu pourazowego, mimo iż obiektywnie nie doświadczyły sytuacji traumatycznych), albo sygnalizują objawy depresyjne lub stresogenne z powodu opiekowania się innymi czy prac domowych (housework). Tendencją tą wzmacnia rynek poradników, które uczą umiejętności „przetrwania” (survival) (podkr. E.Cz-F) dla osób po rozwodzie, matek małych dzieci, czy uczniów (Furedi op.cit., s.129)<sup>2</sup>.

Z kulturą terapeutyczną powiązana jest medykalizacja codziennego życia (por. Foucault, 1999), która dotyczy wszystkich grup wiekowych począwszy od dzieciństwa (dyskutowany bardzo często problem ADHD czy doświadczeń traumatycznych u dzieci<sup>3</sup>), anoreksji i bulimii u młodzieży, poprzez doświadczanie depresji, zespołu chronicznego zmęczenia czy popularnych ostatnio zaburzeń borderline u młodych dorosłych i dorosłych w średnim wieku, aż do dysfunkcji dotyczących osoby starsze. Wymienione anomalie traktowane są jako potencjalne i występujące powszechnie. Jednak najbardziej spopularyzowanym syndromem stało się niskie poczucie własnej wartości.

Nacisk na samoocenę ma związek z emocjonalnym rysem naszej tożsamości. Nadawanie emocjom roli uprzywilejowanej spowodowało, że nawyki budujące naszą osobowość odczytujemy przez pryzmat uczuć. Niską samooceną tłumaczymy większość naszych niepowodzeń życiowych, ale również brak tendencji rozwojowych całych społeczeństw czy grup etnicznych (Furedi 2004, s. 144-146). W ocenie rzeczywistości kierujemy się tym, co czujemy, a nie faktami, co często deformuje odbiór świata. Odpowiedzialnością za poziom samooceny obarcza się rodzinę, która w opinii większości psychologów przekazuje kluczowy i trudny do przekształcenia skrypt życiowy. W zależności od stylu atrybucyjnego, którym kierowała się rodzina, jej skłonności do afirmowania bądź deprecjonowania osobowości domowników, możemy wnioskować o ich powodzeniu lub niepowodzeniu życiowym. Według wykładni terapeutycznej poczucie własnej wartości jest przekazywane z pokolenia na pokolenie i dotyczy całych zbiorowości, stąd w niektórych grupach społecznych tendencje w kierunku uzależnień, bezrobocia, ubóstwa lub niskie osiągnięcia edukacyjne (Furedi op.cit., s.147-148). Dlatego podniesienie samooceny ma według piewców psychoewangelii chronić nastolatków przed zachowaniami ryzykownymi czy determinować sukces w wielu dziedzinach, a nawet poczucie szczęścia, czego nie zapewniają wysoka inteligencja ani talent (Furedi op.cit., s.155).

<sup>2</sup> W księgarni internetowej merlin.pl, może znaleźć przykładowe pozycje: Jan Wróbel „Jak przetrwać szkołę i nie zwariować”, Eden Unger Bowditch, Alfred Samet „Trudne życie synowej. Jak przetrwać w związku z teściową”, Lisa Reynolds „Pomóż dziecku przetrwać rozwód” itp.

<sup>3</sup> Więcej na ten temat (Timini, Taylor 2004)



Pedagodzy nie do końca mogą zgodzić się z tą interpretacją, przynajmniej w zakresie osiągnięć szkolnych. Badania porównawcze pokazują, że najwyższe osiągnięcia edukacyjne posiadają Azjaci, których rezultaty testów badających samoocenę nie są zadawalające (przynajmniej w zakresie tych kompetencji, jakie bada kultura zachodnia) (por. Matsumoto, Juang 2007, s. 378). Furedi idzie dalej w obalaniu mitu samooceny podkreślając, że mimo, iż jest ona postrzegana jako czynnik mający istotne znaczenie dla kontroli życia, dowody empiryczne są dwuznaczne. Według autora podnoszenie samooceny dzieci i młodzieży przyczynia się do wzrostu skłonności narcystycznych, które nie mają odzwierciedlenia w stopniach szkolnych, co szczególnie widać u dzieci amerykańskich, postrzeganych jako słabo wyedukowane. Ponadto, jak dowodzą inni badacze, wysoki poziom samooceny może być powiązany z tendencją do eksperymentowania z narkotykami i niską kontrolą, która prowadzi do zachowań agresywnych (Furedi op.cit, s.157-158). Promowanie idei „podatności na zranienie” szczególnie wobec dzieci i młodzieży wzmacnia postulat kultury terapeutycznej i paradoksalnie jeszcze bardziej osłabia motywację do rozwijania takich cech i zachowań, które wzmacniają siłę charakteru. Niewykluczone, że rację ma Richard Sennet, który stawia retoryczne pytanie: Czy humanitarne jest kształtowanie miękkich charakterów w twardym świecie? (Sennett 2009, s.421).

### **Terapeutyczne wpływy w edukacji akademickiej**

Wtargnięcie osobowości do sfery publicznej przejawia się w określonej polityce oświatowej – preferencyjnym traktowaniu mniejszości przy rekrutacji na studia i zmianie sposobu nauczania na bardziej, przynajmniej w założeniu, odpowiadający potrzebom emocjonalnym studentów. Źródła akcji afirmatywnej tkwią w przeświadczeniu, że różnice ekonomiczne czy edukacyjne są zakorzenione w historycznej dyskryminacji. Dość powszechny jest również pogląd, że polityka równościowa ma zapewnić zwiększenie różnorodności w edukacji akademickiej czy karierze zawodowej. „Pozytywna dyskryminacja” najsilniej popularyzowana w Stanach Zjednoczonych, ale również w wielu krajach Europy Zachodniej, dotyczy grup mniejszościowych (np. etnicznych) lub podlegających opresji (np. kobiety) (Bryk 2004, s.32-36). W przypadku środowiska akademickiego przejawia się w stosowaniu tzw. obniżonych progów punktowych przy rekrutacji na studia lub w obniżaniu wymagań wobec osób studiujących, co z jednej strony nadaje tym praktykom znamiona inkluzji społecznej, z drugiej jest sposobem na zwiększenie dochodu zarówno uczelni publicznych, jak i prywatnych. Obniżanie wymagań Frank Furedi (2008) przypisuje „kulturze schlebiana”. Przewodnym motywem takich praktyk jest afirmowanie jednostek, w celu podniesienia ich poczucia własnej wartości, a tym samym zachęcania do zdobywania nowych meandrów wiedzy. Wydaje się jednak, że dbanie o dobre

samopoczucie jest wrogiem wyzwań, szczególnie wtedy, gdy wszelkie trudności przedstawia się jako bariery w drodze do sukcesu. Praktyki terapeutyczne na uczelniach wyższych nie rozwijają aspiracji studentów, dają im jedynie poczucie, że studiowanie polega na zdobyciu dyplomu i jest jedną z faz życia zawodowego. Dość powszechne wydaje się przekonanie, że absolwent szkoły średniej ma prawo studiować, a obowiązkiem państwa jest mu to zapewnić. Zatem studiowanie nie jest traktowane już jako przywilej i niewykluczone, że studenci nie są nawet dumni z tego powodu, że podjęli edukację na poziomie wyższym, co było powszechne w moim pokoleniu. Współcześni żacy uważają, że treści kształcenia należy dostosować do ich możliwości intelektualnych. Dość powszechne stają się prośby studentów aby prowadzić zajęcia metodami aktywizującymi albo „aby nie zadawać tak dużo do czytania”. Świat nauki ogarnęła infantylizacja. Wymagania wobec studentów są porównywalne z tymi, jakie stawia się uczniom szkół średnich. Nauka na studiach polega na zaliczeniu treści z wykładów i powielaniu opinii prelegentów, gdyż, trudno powiedzieć dlaczego, uniwersytecki establishment jest przekonany, że ambitne wyzwania są dla studentów zniechęcające. Specyfiką relacji uniwersytet-student stała się również roszczeniowość. Studenci coraz częściej domagają się zwrotu kosztów za wykłady, które się nie odbyły lub za zajęcia, na które nie musieli uczęszczać, gdyż nieroztropni wykładowcy ulegli prośbom i przepisali ocenę zdobytą na innej uczelni. Paradoksalnie, działania te nie są wynikiem przedsiębiorczości studentów, tylko przyjmowania statusu osoby poszkodowanej, której należy się rekompensata za wszelkie trudności i wyzwania, które we współczesnym systemie edukacji zostały poddane re-interpretacji, gdyż zaczęto traktować je jako czynniki niszczące psychikę (Furedi 2002, s. 22). Nadmierna koncentracja na emocjonalnych potrzebach studentów blokuje ich chęć zdobywania wiedzy i prowadzi do unikania rozwijania kompetencji intelektualnych. Z kolei na nauczycielach akademickich wymusza wejście w nowe role o charakterze emocjonalnym, takie jak coach czy mentor. I o ile role te sprawdzają się w relacjach między pracownikami akademickimi (doktorant-promotor, profesorowie i ich adiunkci), to na płaszczyźnie kontaktów ze studentami mogą utrudniać „profesjonalny dystans potrzebny do przekazywania wiedzy i umiejętności” (Ecclestone i in. 2005, s. 15). Podobny problem dotyczy *soft skills* wszechobecnego na zachodnich uniwersytetach doradztwa (counselling). Nowo zrekrutowani studenci są utrzymywani w przeświadczeniu, że studiowanie wymaga specjalnych kompetencji i umiejętności, których nie zdobędą bez profesjonalnej pomocy (Furedi 2006, s. 98). Trudności, które zawsze wiązały się z aklimatyzacją w uniwersytecie (tj. znalezienie odpowiedniej stacji czy miejsca w akademiku, poznanie struktury uczelni itp.), budzące kiedyś miłą ekscytację, dzisiaj są odbierane jako poważne niedogodności. Doradztwo jest również realizowane w ramach licznych programów mentoringowych. Duża grupa tych programów spełnia swoje merytoryczne cele, pozwalając na wymianę zawodowych

doświadczeń (por. Ewinga i in, 2008; Darwin, Palmer, 2009). Te z nich, które są wyłącznie nastawione na rozwijanie kompetencji miękkich, mogą wpisywać się w ułudę terapeutycznego dyskursu, gdyż do tej pory nie wykazano jednoznacznie ich skuteczności (Śmieja, Orzechowski, 2008, s.40).

\*\*\*

Terapeutyczny etos cechuje antyintelektualizm. Jak twierdzi Frank Furedi w książce pod znamiennym tytułem „Wasted: why education isn't educating”, „jeżeli centralny nacisk jest położony na uczucia, szczególnie uczucia wobec innych ludzi, obiektywizm, niezależność i autonomia stają się trudne do osiągnięcia”. Nie oznacza to jednak, że introspektywny zwrot w edukacji pociąga za sobą jedynie zagrożenie w postaci wykształcenia postawy egocentrycznej i roszczeniowej. Jestem przekonana, że w warunkach polskich, gdzie etos terapeutyczny nie zadomowił się jeszcze na dobre, można dokonać przewartościowania jego założeń i ukierunkować je na rozwijanie kompetencji emocjonalnych. Nie wystarczy czuć, „trzeba wiedzieć, co czuć” (Scruton za: Górska 2012, s.164). Edukacja emocjonalna (która ma być pracą nad charakterem, a nie skupianiem się na swojej niemocy) jest nie tylko drogą do uświadamiania sobie własnych stanów emocjonalnych, ale przede wszystkim powinna pokazywać jak angażować się w doświadczenie emocjonalne innych ludzi. Kompetencje emocjonalne można rozwijać pracując z drugim człowiekiem, opiekując się nim, czytając teksty filozoficzne... możliwości jest wiele, ważne aby skupić się na idei samowychowania, którą etos terapeutyczny tak bardzo próbuje ominąć.

### Bibliografia

- Bauman Z. (2008), *Zindywidualizowane społeczeństwo*, GWP, Gdańsk.
- Bauman Z. (2008a), *Płynny lęk*, Wyd. Literackie, Kraków.
- Beck U. (2002), *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bryk A. (2004), Akcja afirmatywna, doktryna różnorodności a plemienna koncepcja społeczeństwa liberalnego, „Krakowskie Studia Międzynarodowe”, nr 2, s. 31-112.
- Ecclestone K., Hayes D., Furedi F. (2005), *Knowing me, knowing you: The rise of therapeutic professionalism in the education of adults*, „Studies in the Education of Adults”, vol. 37, nr 2, s. 182-200.
- Foucault M. (1999), *Narodziny kliniki*, Wyd. KR, Warszawa.
- Furedi F. (2006). *Culture of fear revisited: risk-taking and the morality at low expectation*, Wyd. Continuum, London; New York.
- Furedi F. (2008). *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Wyd. PIW, Warszawa.

- Furedi F. (2009). *Wasted: why education isn't educating*. Wyd. Continuum, London; New York.
- Furedi F. (2002), The Silent Ascendancy of Therapeutic Culture in Britain, „*Society*”, vol 39, nr 3, s. 16-24.
- Furedi F., (2004), *Therapy culture : cultivating vulnerability in an uncertain age*, Routledge, London ; New York.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość : „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Góralaska R. (2012), „Praktyczny charakter” kompetencji emocjonalnej dorosłych, „*Rocznik Andragogiczny*”, s. 154-169.
- Jacyno, M. (2006), *Kultura indywidualizmu*, Wyd. PWN, Warszawa.
- Lasch-Quinn E. (2004), Liberation Therapeutics: from moral renewal to consciousness-raising [w:] Imber J. (red.) *Therapeutic Culture: Triumph and Defeated*, Wyd. Transaction Publishers.
- Matsumoto D., Juang L., *Psychologia międzykulturowa*, GWP, Gdańsk.
- Rose N. (2010), *Technologie autonomii*, „Kultura Popularna”, nr 3 (25), s. 23-37.
- Sennet, R. (2009), *Upadek człowieka publicznego*, Wyd. Muza, Warszawa.
- Śmieja M, Orzechowski J. (2008), *Inteligencja emocjonalna: fakty, mity, kontrowersje*, PWN, Warszawa.
- Taylor Ch. (2002), *Etyka autentyczności*. Wyd. Znak, Kraków.

### **Netografia**

- Timimi S., Taylor E. (2004), ADHD is best understood as a cultural construct. „*The British Journal of Psychiatry*”. 184, s. 8–9, 2004 <http://bjp.rcpsych.org/content/184/1/8.full> (otwierany wielokrotnie w 2013 roku)

**Anna Kowal-Orczykowska**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona, Legnica

**Anna Pabiańczyk**

Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego, Kraków

**Wykształcenie a konkurencyjność na rynku pracy.  
Odniesienia na przykładzie aktywności edukacyjnej  
studentów pedagogiki KA im. A. Frycza Modrzewskiego  
w Krakowie i PWSZ im. Witelona w Legnicy<sup>1</sup>**

Współcześnie obserwujemy zmianę struktury pracy ludzkiej, nowe formy zatrudnienia, odejście od tradycyjnie rozumianych zawodów i powstawanie profesji, których wcześniej nie tylko nie było, ale nawet ich istnienia nie przeczuwano. Zamiast linearnych, przewidywalnych ścieżek kariery zawodowej, coraz częściej mamy do czynienia z nieregularnymi mozaikami losów zawodowych pełnych zaskakujących epizodów. Wynika to z faktu, że żyjemy w czasach permanentnej kruchości, niestałości, deregulacji, która staje się również cechą rynku pracy. Współcześnie, raz uzyskana kwalifikacja/wykształcenie nie są gwarancją stabilnej ścieżki zawodowej. Wysoka konkurencja na rynku pracy, przesył absolwentów niektórych kierunków, problemy wynikające z niżu demograficznego czy z innych zjawisk społeczno-gospodarczych, takich chociażby jak wydłużenie wieku emerytalnego, stają się elementami utrudniającymi odnajdywanie się we współczesnej rzeczywistości zawodowej absolwentom wielu uczelni wyższych i wielu kierunków. Problematyka ta nie omija również absolwentów pedagogiki. Jest wysoce prawdopodobne, że współcześnie większość osób wykształconych będzie stawiała przed koniecznością redefiniowania swoich potrzeb i wizji zawodowych tudzież

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w pełnej wersji w: Rocznik Andragogiczny 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 91-108 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.004>]

podejmowania alternatywnych, nietypowych rozwiązań na rzecz poszukiwania zatrudnienia – i to wielokrotnie w ciągu życia. Nieodłącznym aspektem efektywnego istnienia na rynku pracy jest i będzie wdrażanie idei uczenia się przez całe życie, stąd „puls” rynku pracy wplata się w działalność środowisk akademickich, dając tym samym pretekst do napisania niniejszego tekstu. Przedłożony artykuł jest próbą przyjrzenia się aktywności edukacyjnej dorosłych studentów pedagogiki na przykładzie dwóch uczelni z Krakowa (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego) i Legnicy (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona). Badania ilościowe przeprowadzone wiosną 2013 roku wśród 91 osób miały na celu rozpoznanie ich nastrojów dotyczących perspektyw zawodowych i ogólnie rozumienia dzisiejszej sytuacji pedagoga a także wskazać ewentualne podobieństwa i różnice pomiędzy studentami z różnych części kraju. Badane osoby zapytano także o to jakie podjęły formy uczenia się, aby poprawić swoją konkurencyjność na rynku pracy. Przed prezentacją wyników badań, autorki podjęły się ogólnego scharakteryzowania omawianego zjawiska.

### Kto ma szanse na rynku pracy...

Wybór zawodu czy kierunku kształcenia jest zwykle związany z realizacją własnych wyobrażeń, marzeń czy życiowych planów, jest także antycypacją przyszłego statusu społecznego, a co za tym idzie dostępu do określonego stylu życia, jakości konsumpcji, prestiżu, władzy i tym podobnych. Współczesny absolwent jednak często nie ma pewności czy uzyskane wykształcenie pozwoli realizować jego plany, a planowanie kariery staje się źródłem wielu dylematów i niepokojów<sup>2</sup>. Zygmunt Bauman stwierdza, że stan deregulacji i niepewności właściwy dla płynnej ponowoczesności wymaga dzisiaj od jednostek elastyczności, ale także tzw. poliwalencji – akceptacji licznych, często sprzecznych wartości i braku preferencji dla żadnej z nich (Bauman, numer specjalny, s. 21). Anna Dąbrowska ujmuje to następująco: „Współczesna gospodarka wymaga ludzi starannie i nowocześnie wykształconych, koncepcyjnych, zdolnych do łatwego adaptowania się do zmiennego otoczenia” (Dąbrowska 2002, s. 75). Właśnie owa zdolność łatwego adaptowania się i ogólnie rozumiana kreatywność wydają się cechami podnoszącymi konkurencyjność absolwentów. Peter Senge, autor książki „Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się” wskazuje,

<sup>2</sup> Bożena Wojtasik już w ubiegłej dekadzie pisała, że nie zawsze brak stabilności zawodowej uznaje się za uciążliwość. Młodzi Anglicy czy japońscy tzw. freetersi (słowo powstało z połączenia ang. Free i niemieckiego Arbeiter) cenią sobie właśnie tymczasowość zatrudnienia, pozwala to unikać długotrwałych zobowiązań, „nudnej” stabilizacji, stwarza poczucie wolności i możliwości życia chwilą, daje wrażenie bez troski i luzu. (B. Wojtasik, *Rozterki i niepokoje polskiego doradcy w realiach ponowoczesnego świata* [w:] *Doradca – profesja, pasja czy powołanie?* (red.) B. Wojtasik i A. Kargulowa, Warszawa 2003, s. 25.

że kluczem do sukcesu jest rozwój określonych kompetencji, do których zalicza m.in. myślenie systemowe. Oznacza to odejście od myślenia linearnego i tym samym promowanie eksperymentowania, podejmowania ryzyka i wyższej tolerancji dla porażek i popełniania błędów. Senge wymienia także takie kategorie jak mistrzostwo osobiste, które definiuje następująco: „Istotą mistrzostwa osobistego jest uczenie się wytwarzania i podtrzymywania napięcia twórczego” (Senge 2002, s. 147). Można zaryzykować stwierdzenie, że optymalna sylwetka psychologiczna dzisiejszego absolwenta uczelni jest zbliżona do sylwetki psychologicznej nie tylko „twórcy” ale i przedsiębiorcy. Współczesny absolwent powinien osiągać – podobnie jak przedsiębiorca – mistrzostwo wyczuwania trendów na rynku pracy, rozpoznawać nisze, wiedzieć kiedy i w jaki sposób podnosić swoje kwalifikacje, jak dywersyfikować własne działania edukacyjne, jak wdrażać w indywidualną codzienność ideę uczenia się przez całe życie z pożytkiem dla rozwoju zawodowego. W tym wszystkim mieć koncepcję, wizję swoich działań. Zbigniew Piskorz przytacza definicję przedsiębiorcy m.in. za Josephem Schumpeterem (1935) „przedsiębiorca, to osoba wnosząca nowe kombinacje, kreator, innowator” (Piskorz 2009, s. 22) i analizuje zarówno podstawowe jak i specyficzne cechy takiej osobowości. Do podstawowych cech osobowości skutecznego przedsiębiorcy zalicza: stabilność emocjonalną, w której zawiera się również odporność na stres, ekstrawersję oznaczającą umiejętność czerpania przyjemności z kontaktów społecznych, otwartość na nowe doświadczenia, relatywnie niską ugodowość oraz sumienność. Specyficzne cechy jego osobowości to potrzeba osiągnięć, wewnętrzne poczucie kontroli, poczucie skuteczności przedsiębiorczej i ogólnej (to nie pech, fatum czy szczęście rządzą moim życiem tylko moje decyzje i skuteczne działania), oraz podkreślana wcześniej kreatywność i skłonność do ryzyka (ibidem, s. 38). Okazuje się, zdaniem wymienianego wyżej autora, że choć wskazane cechy nie są jedynym warunkiem skutecznego funkcjonowania na dzisiejszym rynku pracy, to bez nich nawet w niezwykle sprzyjających warunkach społeczno-gospodarczych jednostka nie ma gwarancji osiągnięcia sukcesu w samodzielnej działalności gospodarczej, ale zapewne także w zwyczajnym wdrażaniu w życie swojej ścieżki kariery. Co łączy współczesnego biznesmena ze współczesnym absolwentem wyższej uczelni? Podejmowanie decyzji w warunkach niepewności, wynikającej z braku wystarczającej informacji oraz dużej ich złożoności i dynamiki. Obecna ścieżka kariery coraz rzadziej będzie bowiem przebiegać według wiadomych i bezpiecznych schematów, zatem konieczne wydaje się kształtowanie od najmłodszych lat kompetencji wykraczających poza odtwarzanie raz zdobytej wiedzy, czy w ogóle poza operowanie samą tylko wiedzą.

Duże znaczenie dla sprawnego „zarządzania” własną karierą z pewnością ma potencjał emocjonalny jednostki. Od lat 80. rozpoczęto intensywne badania nad inteligencją emocjonalną i jej wpływem na procesy związane ze sprawną



ścią myślenia, rozwiązywania problemów o ładunku emocjonalnym, regulowania zachowania, przetwarzania informacji itp. W połowie lat 90. wielką sławę temu nowemu postrzeganiu inteligencji przyniósł bestseller Davida Golemana o jednoznacznym tytule właśnie „Inteligencja emocjonalna”. Peter Salovey, profesor psychologii, pracownik naukowy Yale University, istotę fenomenu inteligencji emocjonalnej definiuje następująco: „Wykorzystywanie emocji odnosi się do zdolności czerpania korzyści z odczuć, które towarzyszą określonym czynnościom poznawczym, takim jak: podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów, komunikacja interpersonalna, a także ukierunkowują naszą uwagę i mogą prowadzić do kreatywnego myślenia” (Salovey 2012, s. 48). Przy okazji badań nad inteligencją emocjonalną rozszerzono jej rozumienie wyróżniając takie jej dodatkowe odmiany jak inteligencja społeczna, praktyczna czy osobista. Howard Gardner, jeden z badaczy zjawiska, doradzał nauczycielom tudzież naukowcom poszukiwanie i odwoływanie się do inteligencji wielorakich takich jak inteligencja ruchowa czy interpersonalna (ibidem, s. 49). Właśnie umiejętne odwołanie się do owych odmian inteligencji najczęściej będzie decydować o sukcesach zawodowych osób dorosłych. Tymczasem współczesna polska szkoła niekoniecznie stawia na kształtowanie takich właśnie kompetencji, ba, szkoła często zawodzi w zakresie wdrażania właściwych mechanizmów edukacyjnych, co skutkuje nie rozwijaniem się u uczniów stosownych kompetencji intelektualnych i społecznych. Szkoła uczy pozornie. Uczeń przyswaja wiedzę, ale nie aplikuje jej do życia, nie ocenia jej krytycznie, nie wyciąga wniosków, nie rozumie zjawisk głębiej. Absolwenci szkół stają się pozornie wykształconymi dorosłymi. Zdaniem Z. Kwiecińskiego, nasze społeczeństwo jest zagrożone analfabetyzmem wtórnym, funkcjonalnym czy półanalfabetyzmem (Kwieciński 2002, s. 19-22). Analfabetyzm wtórny oznacza zanik opanowanej wcześniej umiejętności – co może wynikać z braku okazji do korzystania z niej. Natomiast analfabetyzm funkcjonalny polega na nie umiejętności zastosowania zdobytej wiedzy, a więc np. na nierozumieniu czytanego tekstu – co oznacza bezradność w zakresie rozumienia pism urzędowych, przekazów medialnych czy rozumieniu schematów/wykresów itp. Wydaje się, że szkoła ignoruje wykształcenie w dziecku postawy zaufania do własnego umysłu, która pozwoli mu odkrywać coraz to nowe możliwości, tworzyć, mieć własne zdanie, różnić się od innych. Autorki książki „Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej” alarmują, że problemy z właściwym kształceniem dotyczą nie tylko edukacji na niższych poziomach, ich zdaniem proces nieprawidłowego edukowania zaczyna się na uczelniach wyższych. Problem polega na infantylizowaniu uczenia nauczycieli klas początkowych. „(...) w ramach podnoszenia kwalifikacji nauczyciele klas najmłodszych, zamiast rozwijać swoje rozumienie mechanizmów edukacyjnych, zachęceni są do uruchamiania zachowań dziecięcych: wykonują śpiewanki, rzucają włóczkową kulką albo robią kogucika z patyka” (Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 227). Tak wykształcona

kadra nie staje się zapewne bodźcem do intelektualnego inspirowania kolejnych pokoleń, ani do wykształcania aktywnych postaw społecznych.

### **Ile warte jest wykształcenie... czyli problemy osób wykształconych**

Amerykańscy ekonomiści już od lat sześćdziesiątych rozwijali koncepcję kapitału ludzkiego, głoszącą, że inwestycja w edukację – w jej długość i jakość, ma związek przyczynowy z tempem rozwoju społeczno-gospodarczego, a nawet z indywidualną pomysłowością i dobrobytem poszczególnych ludzi. Mieczysław Malewski konstatuje, że założenia te zostały zweryfikowane w toku wielu badań i analiz. „Okazało się, że związek między edukacją a gospodarką nawet, gdy istnieje, nie przyjmuje postaci zależności liniowej” (Malewski 2002, s. 187). Wyższe dochody pracowników lepiej wykształconych, zgodnie z tą tezą, wynikają nie tyle z ich wyższej produktywności, co raczej z zaufania pracodawców do dyplomów. Inna z hipotez mówi o inflacji wykształcenia. Zakłada ona, że zarobki pracowników, zależą ostatecznie od podaży kwalifikacji i popytu na nie na rynku pracy. Masowa podaż dyplomów rodzi inflację wykształcenia – zjawisko znane dobrze w obecnych czasach – gdy wielu absolwentów wyższych uczelni, ma świadomość, że ich dyplom nie jest gwarancją uzyskania godnie opłacanej pracy (ibidem, s. 187). Gwałtowny wzrost ludzi z wyższym wykształceniem, sprawia, że ich kompetencje są niejednokrotnie nie tylko słabiej opłacane, ale wręcz nie ma na nie zapotrzebowania. Eksperti bolońscy dostrzegają po części przyczynę w słabości systemu kształcenia, który oferuje dostęp na studia niemal wszystkim, często słabo lub wcale nie weryfikując rzeczywistych możliwości intelektualnych młodych ludzi. Wynika to często z problemów demograficznych, które każą uczelniom na wszelkie sposoby przyciągać zmniejszającą się populację młodzieży, broniąc się tym samym przed redukcją działalności. „Studia stały się masowe, piszą eksperci, co drugi młody człowiek w wieku 19 lat zostaje studentem. W ciągu ostatniego dziesięciolecia liczba studentów wzrosła niemal pięciokrotnie; w efekcie, w murach uczelni znalazła się młodzież o bardzo zróżnicowanych predyspozycjach intelektualnych” (Chmielecka, Marciniak, Kraśniewski 2010, s. 9) Dodatkowo statystyki pokazują np., że w Polsce nastąpił przesyt absolwentami pewnych kierunków. Swoista nadprodukcja „specjalistów” wybranych kierunków spowodowała spadek wartości wykształcenia i wzrost bezrobocia pomimo posiadania dyplomu wyższej uczelni. Jednocześnie odnotowano braki w innych sektorach. Andrzej Kraśniewski referując statystyki z roku 2009, podkreśla ów niekorzystny rozkład kwalifikacji absolwentów uczelni polskich. Młodzi Polacy wybierają w przeważającej mierze kierunki społeczno-humanistyczne i ekonomiczne (aż 41.4%), natomiast obserwuje się niedobory w naukach ścisłych (3.9%) i technicznych (7.5%) (Kraśniewski 2009, s. 87). Zdzisław Wołk sygnalizuje natomiast, że paradoksalnie przesadne wykształcenie

może stanowić przeszkodę w swobodnym odnajdywaniu się na rynku pracy. „(...) pracownicy, szczególnie wysoko kwalifikowani, mają trudności z zatrudnieniem. Są zbyt drodzy i zbyt się cenią” (Wołk 2005, s. 81). Płacą więc za swoją ambicję bezrobociem lub niekiedy ukrywają swoje rzeczywiste kwalifikacje byle uzyskać jakiegokolwiek zatrudnienie – nie „strasząc” pracodawców nieadekwatnie wysokimi możliwościami a co za tym idzie oczekiwaniami. Mimo tych paradoksów i pułapek związanych z wyższym wykształceniem nauka stanowi szansę na zmianę. Jest nadzieją dla każdego, kto szuka dla siebie miejsca na rynku pracy.

### **Lifelong Learning**

Dzisiejsza Europa stoi na stanowisku, że „poszerzanie i uznawanie wiedzy, umiejętności i kompetencji obywateli ma kluczowe znaczenie dla ich rozwoju osobistego, konkurencyjności, zatrudnienia i spójności społecznej Wspólnoty” (ERK 2009, s. 6). Propagowana jest idea lifelong learning, która oznacza udział w szeroko rozumianej edukacji „od kołyski aż po grób”. Oznacza naukę, rozwój indywidualny i społeczny oraz ciągle podnoszenie kwalifikacji, kompetencji i wiedzy ogólnej w okresie całego życia. Taka polityka edukacyjna wynika z przekonania, że silną gospodarkę buduje się na wiedzy. Współczesny obraz świata ma charakter globalny. Zacierają się granice terytorialne, kulturowe i inne. Świat dąży do zwiększenia mobilności jednostek, poprawy „zatrudnialności”, a także stawia na konkurencyjność w każdym obszarze ludzkiej aktywności. Kluczem do podnoszenia tejże konkurencyjności ma być właśnie wiedza. Stąd uczelnie próbują odpowiadać na takie potrzeby rynku, starając się proponować zróżnicowane formy kształcenia, adresowane do różnych grup wiekowych, co jest pochodną społecznego wzrostu zainteresowania edukacją w ogóle, ale także wyrazem troski uczelni o własny byt. Dziś bowiem wyższa uczelnia musi wykazać się pomysłowością w tworzeniu oferty edukacyjnej dla dorosłego studenta wobec zmniejszającej się populacji młodzieży. Jednak zdaniem wielu ekspertów bolońskich edukacja dorosłych nie jest traktowana priorytetowo. „Można by oczekiwać, pisze Andrzej Kraśniewski, że w tych warunkach tworzenie oferty edukacyjnej umożliwiającej realizację idei kształcenia się przez całe życie stanie się jednym z głównych elementów strategii rozwojowych uczelni oraz spoiwem reform realizowanych przez uczelnie w ramach Procesu Bolońskiego. Jak dotychczas, oczekiwania te nie zostały spełnione. Jedynie 17% szkół wyższych uczestniczących w projekcie Trends V w swoich strategiach rozwoju nadaje realizacji idei uczenia się przez całe życie bardzo wysoki priorytet (dalszych 49% uczelni uznaje to za jeden z ważnych elementów strategii)” (Kraśniewski 2009, s. 47). Tymczasem idea Lifelong Learning mimo niedoceniaenia jej, staje się realną szansą na stabilizowanie tego, co niepewne, daje możliwość łagodzenia kryzysów społecznych, demograficznych, gospodarczych i innych. Jest naturalną ścieżką promowania innowacji, nowych technologii, aktywizowania postaw społecznych,

inspirowania, zdobywania i uaktualniania wiedzy, umiejętności i kompetencji. Opracowanie wysokiej jakości ofert edukacyjnych, zapewnienie szerokiego dostępu do różnych form kształcenia i propagowanie samej idei uczenia się przez całe życie staje się obecnie najlepszą praktyką, jaką można realizować.

Jak jednak omawiana wyżej problematyka wygląda na poziomie jednostkowego doświadczenia? Jak na rynku pracy a jednocześnie rynku edukacyjnym odnajdują się konkretne poszczególne dorosłe osoby? Poniżej autorki prezentują badania przeprowadzone pośród dorosłych studentów pedagogiki.

### **Dorośli studenci pedagogiki**

Badania przeprowadzono w terminie od kwietnia do maja 2013 roku. Teren badań stanowiły dwie uczelnie wyższe: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie oraz Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Witelona w Legnicy. Badaniami objęto łącznie 91 osób, z czego 40 pochodziło z Krakowa a 51 z Legnicy. Respondenci krakowscy w momencie badania byli studentami III roku (VI semestr) studiów licencjackich, niestacjonarnych, kierunku pedagogika, specjalność pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Legniccy studenci reprezentowali II rok (semestr IV) studiów magisterskich niestacjonarnych, kierunku pedagogika, o specjalizacji edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne i III rok (semestr IV) studiów licencjackich niestacjonarnych o takim samym kierunku i specjalizacji jak studenci studiów magisterskich. Płeć i wiek badanych podczas analizy wyników badań nie okazały się istotnymi, stąd pominięto je podczas interpretacji. Narzędziem użytym podczas badań był kwestionariusz ankiety, który składał się z 8 pytań oraz metryczki. Pięć pytań było pytaniami półotwartymi z zaproponowaną obszerną kafeletką odpowiedzi oraz możliwością dopisania własnej. Dwa spośród pytań było pytaniami dysjunktywnymi, a jedno otwartym<sup>3</sup>.

Podsumowując rozważania na temat konkurencji na rynku pracy a realizacji potrzeb edukacyjnych przez studentów pedagogiki nasuwa się podstawowy wniosek. Badani nie analizują rynku pracy i poza nielicznymi wyjątkami nie uzupełniają swojego wykształcenia pod kątem zapotrzebowania przyszłych pracodawców. Mimo iż mają świadomość zbyt małej liczby miejsc pracy w porównaniu z liczbą absolwentów kierunków pedagogicznych, to i tak niewielu spośród nich podejmuje się dodatkowej aktywności, która czyniłaby ich bardziej atrakcyjnymi dla potencjalnego pracodawcy. Respondenci nie kształcą się równolegle na innych kierunkach, czy też na kursach dających dodatkowe kwalifikacje, które z kolei pozwoliłyby im na ewentualną zmianę zawodu. Fakt ten może wynikać z braku rozumienia rzeczywistej sytuacji na rynku szkolnym, może być też przejawem

<sup>3</sup> Analiza wyników badań własnych znajduje się w pełnej wersji artykułu.

ignorancji, będącej pochodną myślenia linearnego, odrzucającego eksperymentowanie, poszukiwanie twórczych rozwiązań. Wreszcie może oznaczać, że część absolwentów pedagogiki niekoniecznie widzi dla siebie miejsce li tylko w szkołach, ale potencjał zdobyty na studiach pedagogicznych uważa za wartościowy i zamierza go w sytuacji kryzysowej wykorzystać w nietradycyjnych rozwiązaniach na rynku pracy, dlatego niestraszne im niższe demograficzne.

Powyżej autorki zasygnalizowały problematykę odwołując się do badań na niedużej populacji. Jednakże problem badań jest powszechny, media każdego dnia donoszą o masowych zwolnieniach w obszarze szkolnictwa, powodowanych niższym demograficznym. Niepewność „szkolnej” przestrzeni zawodowej wyróżnia się na obecnym rynku pracy, stąd podnoszenie tej kwestii może mieć duże znaczenie zarówno dla dorosłych studentów jak i samych andragogów i podejmowanych przez nich kroków badawczych tudzież edukacyjnych.

### **Bibliografia**

- Bauman Z. (Wydanie specjalne), *Wieczność w opałach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja”, Numer specjalny, s. 21.
- Chmielecka E., Marciniak Z., Kraśniewski A. (2010), *Krajowe ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego [w:] Autonomia programowa uczelni. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: „Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”*, Warszawa.
- Dąbrowska A. (2002), *Edukacja a rynek pracy [w:] Zbierchowska A. (red.), Kształcenie ustawiczne w warunkach globalizacji i rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, Warszawa.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, (2009), Wspólnoty Europejskie, s. 6.
- Klus-Stańska D. (2005), Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 227.
- Kraśniewski A. (2009), *Proces boloński: to już 10 lat*, Warszawa, s. 87.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*, Toruń, s. 19-22.
- Malewski M. (2002), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki [w:] Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Wesołowska A. (red.), Płock, s. 187.
- Piskorz Z. (2002), *Psychologia przedsiębiorczości – sylwetka psychologiczna przedsiębiorcy*, [w:] Wolański M.S. (red.), *Studia z nauk społecznych*, Polkowice, s. 22.
- Salovey P. (Maj 2002), *Inteligentnie o emocjach [w:] „Charaktery”*, s. 48.
- Senge P.M. (2002), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków, s. 147.
- Wołek Z. (2005), Świat jako market. Edukacja, praca, doradztwo w neoliberalnej rzeczywistości [w:] Kargulowa A., S. Kwiatkowski S., T. Szkudlarek T. (red.), *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, Kraków, s. 81.

**Grzegorz Sanecki**

Uniwersytet Marii Curie – Skłodowskiej w Lublinie

## **Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez studentów pedagogiki UMCS<sup>1</sup>**

### **Wprowadzenie**

Jak powszechnie wiadomo praca zawodowa człowieka decyduje o jego miejscu w strukturach społecznych, determinuje status ekonomiczny oraz możliwości zaspokojenia różnorodnych potrzeb życiowych na odpowiednim poziomie. Badacze problematyki pracy ludzkiej podkreślają, że aktywność zawodowa powinna być także źródłem satysfakcji człowieka, motorem rozwoju jego kompetencji oraz innych cech osobowościowych. Udany start i przebieg kariery zawodowej wiąże się również z doświadczaniem uznania ze strony przełożonych, pracodawców oraz współpracowników. Często uznanie to przekłada się na prestiż jednostki, buduje jej autorytet w różnych kręgach społecznych (zob. Lelińska 2005, s. 114-115).

Z powyższych względów, niezmiernie istotną sprawą staje się poziom uzyskiwanego przygotowania zawodowego, które warunkuje udany start w życie zawodowe i dalszy jego przebieg. Jest ono podstawowym i koniecznym warunkiem kształtowania się osobowości zawodowej człowieka.

Przygotowanie zawodowe można ujmować na dwa sposoby. Dynamiczne (procesualne) podejście utożsamia je z procesem nabywania przez jednostkę cech i dyspozycji, które umożliwią jej skuteczne podjęcie aktywności zawodowej. W tym ujęciu, przygotowanie zawodowe odbywa się z reguły w szkołach zawodowych różnego szczebla, kwalifikacyjnych kursach zawodowych cer-

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w pełnej wersji w: Rocznik Andragogiczny 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 75-90 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.003>]



tyfikujących w sposób formalny kwalifikacje ich absolwentów, oraz rzadziej – w zakładach pracy (zob. Wiatrowski 2000, s. 43).

Przygotowanie zawodowe postrzegane jest również w sposób statyczny, czyli jako wynik przywołanego powyżej procesu. W literaturze przedmiotu różnie określa się jego strukturę. Bez wątplenia jednak, w ramach uzyskiwanego przygotowania zawodowego powinny znaleźć się wiedza i umiejętności zawodowe, które łącznie stanowią trzon kompetencji zawodowych. Niektórzy autorzy dodatkowo wymieniają też systemy motywacyjne (autogenne, jak i zewnętrzne) oraz różnorodne zestawy innych cech psychofizycznych. Waldemar Furmanek do elementów pozyskiwanego przygotowania zawodowego zalicza:

- „układy umiejętności zawodowych,
- systemy motywacji (...),
- odpowiednie systemy wiedzy dostosowane do charakteru zawodu, występujących w nim sytuacji i rodzajów aktywności,
- systemy innych cech psychicznych ważnych w procesach podejmowanej przez człowieka pracy zawodowej” (Furmanek 2000, s. 186).

Z punktu widzenia pracodawców, przejawem osiągniętego przygotowania zawodowego osób zatrudnianych jest tzw. przydatność zawodowa, rozumiana jako sprawdzony poziom przygotowania zawodowego jednostki. Należy zauważyć, że ocena przydatności zawodowej konkretnej osoby na określonym stanowisku pracy może być różna – w zależności od wymagań stawianych przez poszczególnych pracodawców. Przydatność zawodowa bywa definiowana też jako funkcja uzyskanych kwalifikacji oraz motywacji, bądź jako wskaźnik zewnętrznej efektywności kształcenia zawodowego (zob. Furmanek 2000, s. 187).

Z perspektywy polityki oświatowej oraz potrzeb rynku pracy ważne wydają się być pytania o to, czy dzisiejszy pracownik powinien charakteryzować się jedynie znakomitą wiedzą i świetnymi umiejętnościami o charakterze *stricte* zawodowym (specjalistycznym), czy wiedza i umiejętności ogólne, dające człowiekowi możliwości właściwego postrzegania i interpretowania ewoluującej rzeczywistości nie powinny stanowić istotnego elementu składowego przygotowania zawodowego, czy tzw. „wyrobienie” intelektualne i szerokie horyzonty umysłowe nie powinny być traktowane jako czynniki rozwoju zawodowego współczesnych pracowników?

Kwestia wykształcenia ogólnego jako czynnika skutecznego funkcjonowania zawodowego podnoszona jest w ostatnich latach zarówno w opracowaniach naukowych, jak i z zakresu polityki edukacyjnej i społecznej. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, w dokumencie z 2005 roku, stwierdza że „celem głównym rozwoju edukacji w Polsce jest podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, tak by wykształcenie co najmniej średnie stało się bardziej powszechne (...) w 2013 roku, przy jednoczesnym zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia. Rów-



nocześnie konieczne jest stałe podnoszenie (...) przede wszystkim kwalifikacji zawodowych oraz ogólnych kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie” (Strategia rozwoju... 2005, s. 26). MEN, projektując w 2010 roku zmiany w polskim szkolnictwie zawodowym zakładało, że „nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego i podstawy programowe kształcenia w zawodach mają się wzajemnie uzupełniać w dążeniu do celu, jakim jest zapewnienie absolwentom możliwości dalszego kształcenia i funkcjonowania na rynku pracy” (Założenia projektowanych zmian... 2010, s. 26).

Krzysztof Symela zauważa, że wymagania współczesnego rynku pracy powodują konieczne zmiany w kształceniu zawodowym, determinują nowe podejście do roli, jaką w przygotowaniu nowego pracownika odgrywa kształcenie ogólne. „Powodzenie na rynku pracy nie zależy głównie od posiadania kwalifikacji ściśle zawodowych, ale także od posiadania dodatkowych kompetencji (tzw. kompetencji kluczowych) i umiejętności, w tym kompetencji matematycznych, informatycznych, sprawnego posługiwania się językiem polskim i językiem obcym, rozumienia, porządkowania, oceniania wartości i znaczenia informacji oraz ich wykorzystywania w działaniu przez tworzenie informacji w języku właściwym dla danej dyscypliny, wyciągania wniosków, planowania, przewidywania skutków, w tym umiejętności rozwiązywania problemów, po oczekiwane przez pracodawców cechy osobowościowe, tj. aktywną postawę wobec otoczenia, samodzielne uczenie się i podejmowanie zadań oraz przestrzeganie reguł życia społecznego” (Symela, Ekspertyza do tematu..., s. 3).

Reasumując, wydaje się, że z punktu widzenia wartościowego przygotowania zawodowego wyróżniać należy dwie istotne jego składowe:

- wykształcenie ogólne oraz
- wykształcenie zawodowe (specjalistyczne).

Powyższe uwagi odnoszą się w jednakowym stopniu do wszystkich poziomów i rodzajów kształcenia zawodowego, w tym również – a może nawet szczególnie – do edukacji na poziomie wyższym i w wyjątkowy sposób – uniwersyteckiej.

### Założenia badawcze

W prezentowanym opracowaniu pojęcie przygotowania zawodowego rozpatrywane jest przez pryzmat kompetencji zawodowych, postrzeganych subiektywnie przez studentów kończących edukację na studiach pedagogicznych w UMCS. Kompetencje zawodowe są tu rozumiane jako dyspozycje i cechy uzyskane w całościowym procesie kształcenia, posiadające walor użyteczności w przyszłej pracy zawodowej, zgodnej ze studiowanym kierunkiem i specjalnością. Ze względu na specyfikę zawodów pedagogicznych (nauczycielskich i nienauczycielskich) uzna-

no, że – poza wiedzą i umiejętnościami zawodowymi – istotną składową ocenianego przygotowania zawodowego będą także kompetencje społeczne. Określono je jako zespół postaw, cech osobowościowych i aspiracji umożliwiających identyfikację z profesją, budujących poczucie tożsamości zawodowej oraz motywację do pracy w zawodzie. Taka koncepcja uzyskiwanego przygotowania zawodowego odzwierciedla również strukturę efektów kształcenia, które stanowią filar Krajowych Ram Kwalifikacji.

Referowane badania przeprowadzono w kwietniu 2013 roku, w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie, na losowej próbie 91 osób, studiujących stacjonarnie i niestacjonarnie różne specjalności na kierunku pedagogika. Wszyscy respondenci byli absolwentami studiów licencjackich w Instytucie Pedagogiki UMCS, a w momencie badań kończyli studia uzupełniające magisterskie. Było to najważniejsze założenie badań, gdyż chodziło w nich o oceny uzyskanego przygotowania zawodowego ze strony osób mogących udzielić na ten temat najbardziej wiarygodnych i rzetelnych informacji (po pełnym 5-letnim cyklu studiów).

Badania miały charakter sondażowy; prowadzono je korzystając z obecności studentów na zajęciach dydaktycznych. Narzędzie w swej merytorycznej części składało się w większości z pytań opartych na dyferencjale semantycznym, ale zawierało także pytania otwarte i półotwarte.

Przedmiotowy zakres badań można podzielić na 4 zasadnicze obszary problemowych:

1. Ocena poziomu:
  - a) wiedzy zawodowej,
  - b) umiejętności zawodowych,
  - c) kompetencji społecznych,zdobytych podczas studiów w UMCS wraz ze wskazaniem podstaw dla wartościowania tych elementów przygotowania zawodowego.
2. Ocena przydatności przygotowania zawodowego, uzyskiwanego na:
  - a) przedmiotach kształcenia ogólnego,
  - b) przedmiotach kierunkowych/specjalnościowych o charakterze teoretycznym,
  - c) przedmiotach kierunkowych/specjalnościowych o charakterze praktycznym,
  - d) praktykach zawodowych.
3. Uzupełnianie i antycypacja uzupełnienia uzyskanego na studiach przygotowania zawodowego w innych formach edukacyjnych.
4. Perspektywy dotyczące szans na zatrudnienie po ukończeniu studiów<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Analiza wyników badań własnych znajduje się w pełnej wersji artykułu dostępnego online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.003>

Jak pokazały wyniki badań, studenci pedagogiki w UMCS oceniali poziom uzyskanego tam przygotowania zawodowego jako nieco wyższy niż przeciętny. Względnie najwyżej wartościowali poziom kompetencji społecznych oraz wiedzę ogólną i specjalistyczną. Najmniej zadowoleni byli z wyposażenia w odpowiednie umiejętności zawodowe. Swoje opinie opierali głównie na doświadczeniach płynących z konfrontacji posiadanego przygotowania z zadaniami zawodowymi, przydzielanymi im podczas praktyk studenckich lub podejmowanego zatrudnienia.

Stosunkowo dobra ocena poziomu zdobywanej podczas studiów wiedzy nie korespondowała w deklaracjach badanych z oceną jej przydatności dla przygotowania zawodowego. Najważniejszą rolę w tym aspekcie – zdaniem respondentów – pełnią praktyczne przedmioty kierunkowe oraz praktyki w placówkach edukacyjnych. Co więcej, uczestnicy badań uznali te właśnie obszary kształcenia za najistotniejsze dla edukacji uniwersyteckiej. Tym samym, badani preferowali odejście od klasycznego modelu kształcenia na uniwersytetach, mocno akcentującego potrzebę wszechstronnego kształtowania umysłu, na rzecz priorytetu utilitarnego kształcenia zawodowego.

Mimo że znaczna część badanych nie była w pełni usatysfakcjonowana uzyskanym przygotowaniem zawodowym, to zaledwie co trzeci z nich podejmował w trakcie studiów próby uzupełnienia lub podwyższenia swych kompetencji. Należy jednak przypomnieć, że ponad połowa respondentów zadeklarowała takie działania po zakończeniu studiów. Część badanych nie planowała podjęcia w przyszłości doksztalcenia lub doskonalenia zawodowego ze względu na niepewność co do możliwości uzyskania zatrudnienia w wyuczonym zawodzie.

Niezależnie od stopnia trafności zaprezentowanej diagnozy, oceny uzyskanego przez studentów przygotowania zawodowego skłaniają do postawienia następujących pytań:

- Czy zjawisko niepełnego zadowolenia z kompetencji zawodowych pożytkiwanych podczas studiów jest obecne w innych ośrodkach akademickich kraju (w tym na innych wydziałach i kierunkach)?
- Dlaczego studenci nie doceniają roli, jaką powinny pełnić w ich przygotowaniu zawodowym poszczególne komponenty kształcenia – w szczególności przedmioty kształcenia ogólnego?
- Na ile edukacja uniwersytecka – z punktu widzenia wymagań współczesnego rynku pracy – powinna służyć praktycznemu przygotowaniu zawodowemu absolwentów, a na ile dbać o etos wszechstronnego, możliwie pełnego wykształcenia (*universitas*)?
- Czy i w jakim zakresie prace nad wdrażaniem Krajowych Ram Kwalifikacyjnych powinny uwzględniać sugestie płynące z krytycznych opinii stu-

dentów wobec przydatności poszczególnych grup przedmiotów w ich przygotowaniu zawodowym?

Mimo wątpliwości dotyczących zasadności sugerowanych przez badanych niedostatków w uzyskiwanych podczas studiów kompetencjach zawodowych, z pewnością nie wolno tych sygnałów lekceważyć, lecz poddać wnikliwej weryfikacji.

### **Bibliografia**

- Furmanek W. (2000), *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów.
- Lelińska K. (2005), *Znaczenie socjologicznych teorii wyboru zawodu w pracy doradcy zawodowego*, [w:] Bednarczyk H., Figurski J., Żurek M. (red.), *Pedagogika Pracy – doradztwo zawodowe*, Warszawa-Radom.
- Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (2005).
- Wiatrowski Z. (2000), *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz.

### **Netografia**

- Założenia projektowanych zmian. Kształcenie zawodowe i ustawiczne (2010), s. 26, dostępny na: <http://www.men.gov.pl/images/pdf/4.pdf> (otwarty: 04.05.2013).
- Symela K., Ekspertyza do tematu projektu innowacyjnego Nr 21 – Modernizacja oferty kształcenia zawodowego w powiązaniu z potrzebami lokalnego i regionalnego rynku pracy, dostępny na: <http://www.lodzkie.pl/wps/wcm/connect/lodzkie/lodzkie/kontakt/wynik.html?cx=000911057048140126527%3A8pwrr4bchgs&cof=FORID%3A-11&ie=UTF-8&q=Symela&sa=+&siteurl=> (otwarty 04.05.2013).

Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian  
Materiały z II Zjazdu Andragogicznego

---

Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45

Część VI

**Gerontologiczne  
aspekty edukacji**



**Elżbieta Dubas**

Uniwersytet Łódzki

## **Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością<sup>1</sup>**

### **Wstęp**

Starość i proces starzenia się niewątpliwie należą już do relatywnie bardzo dobrze rozpoznanych zjawisk opisujących ten złożony fenomen ludzkiego życia. Świadczy o tym bogate piśmiennictwo, referujące liczne i wieloaspektowe badania empiryczne, realizowane w kraju, jak i za granicą, a także teoretyczny namysł nad starzeniem się, jak na razie, jednak podejmowany głównie w literaturze obcej. Można stwierdzić, że o starości i starzeniu się wiemy już bardzo wiele, szczególnie gdy zasobność tej wiedzy porównamy z wiedzą o innych etapach życia ludzkiego, a w szczególności młodością, a także dzieciństwem i dorosłością. Wiedzę tę wykorzystujemy w profilaktyce i terapii gerontologicznej. W mniejszym stopniu natomiast uwzględniana jest ona w polityce państwa i działaniach centralnie sterowanych na poziomie krajowym i regionalnym, choć i to stopniowo się zmienia. Przedmiotem tego artykułu jest jednak głównie refleksja skoncentrowana wokół pytania: Czego o starości jeszcze nie wiemy? Tekst ma charakter refleksji nad stanem niewiedzy gerontologicznej, nad stanem jej pewnych i zarazem istotnych braków, a także wątpliwości, których usunięcie być może przyczyniłoby się do funkcjonowania człowieka w wieku starszym w sposób bardziej pomyślny. Zanim jednak zostaną podjęte refleksje nad „nieznaną” starością, kilka informacji o starości znanej.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: Rocznik Andragogiczny 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 135-152 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.007>



## Starość znana

Rozpoznanie starości dotyczy wielu jej ogólnych i szczegółowych aspektów, które jednak najogólniej koncentrują się wokół trzech, najczęściej wymienianych jako zakresy starzenia się. Są nimi aspekt biologiczny, psychiczny i społeczny starzenia się. Starość została rozpoznana przez nauki biologiczne i medyczne, nauki o życiu i zdrowiu człowieka, a także przez nauki społeczne, w tym przez psychologię i socjologię, a także przez pedagogikę, a w szczególności andragogikę i geragogikę, jak również, choć w mniejszym zakresie, przez nauki humanistyczne, w szczególności filozofię i teologię. Niewątpliwie tak szeroką perspektywę badawczą, ciągłość i systematyczność badań gerontologicznych, w Polsce począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku, można wiązać z wyodrębnieniem dyscypliny naukowej jaką jest gerontologia (w latach dwudziestych XX wieku) oraz z konsekwencją jej uprawiania przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Niewątpliwie także działalność Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, realizowana od 1972 roku, scalała wysiłki naukowe badaczy skoncentrowanych wokół tematu starości i starzenia się<sup>2</sup>.

Warto wskazać na duże szeroko zakresowe ogólnokrajowe badania diagnozujące polską starość. Zostały one zapoczątkowane przez Jerzego Piotrowskiego (1973, 1975) w latach siedemdziesiątych XX wieku, powtórzone w latach 1999-2001 pod kierunkiem Brunona Synaka (2002), a ostatecznie ich odsłona to wyniki badań, opublikowane w 2012 roku, w ramach projektu PolSenior, zrealizowanego pod kierunkiem Piotra Błędowskiego (Mosakowska, Więcek, Błędowski, 2012). Główne zakresy tematyczne tych badań dotyczą: sytuacji zdrowotnej i sprawności osób starszych, opieki i pomocy w chorobie, sytuacji materialnej, funkcjonowania gospodarstw domowych, sytuacji mieszkaniowej, roli rodziny i aktywności zawodowej osób starszych. Te trzy badania ujawniają również, choć nieco odmiennie, wybrane aspekty z zakresu psychogerontologii. Brakuje w nich, co należy podkreślić z naciskiem, zagadnień związanych z edukacją i duchowością.

W wielu uczelniach wyższych funkcjonują jednostki naukowe (katedry, zakłady), prowadzące badania naukowe w zakresie gerontologii medycznej i społecznej. Także liczne prace dyplomowe – magisterskie i licencjackie, a także prace doktorskie i habilitacyjne podejmowały problematykę gerontologiczną.

Gerontolodzy polscy włączyli się także w realizację licznych projektów badawczych – krajowych oraz finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Należy też odnotować ukazanie się na polskim rynku wydawniczym kilku ważnych publikacji z zakresu gerontologii o charakterze encyklopedyczno – słownikowym (Bor-

---

<sup>2</sup> Polskie Towarzystwo Gerontologiczne aktualnie kierowane przez prof. dr hab. med. Katarzynę Wieczorowską-Tobis, skupia członków w dwóch sekcjach: medycznej i społecznej, swój ostatni – XII Zjazd, odbywało w Poznaniu w roku 2013, konsekwentnie, poprzez konferencje, wydawnictwo, informacje, kieruje w Polsce pracami badawczymi w zakresie gerontologii.

sowa (red.) 1986; Zych, 2001; Zych 2007). Do tego należy dodać bardzo intensywny rozwój UTW, wykorzystujących wiedzę gerontologiczną i realizujących także badania w tym zakresie<sup>3</sup>, oraz skutecznie zagospodarowujących część społecznej przestrzeni pomyślnym starzeniem się w praktyce.

### Starość jako wciąż nieznaną etap życia człowieka

Mimo niewątpliwie znaczącej już wiedzy gerontologicznej, jaką dysponują gerontolodzy, w tym także i polscy, starość wydaje się być wciąż etapem życia nieznanym, a przynajmniej nie rozpoznanym w sposób satysfakcjonujący, czyli taki, który zapewniłby kierowanie procesami starzenia się w sposób pomyślny dla poszczególnych jednostek, a także całych społeczności. Starość jako niezwykle złożony fenomen ludzkiej egzystencji, wymyka się bowiem precyzyjnemu poznaniu. Wiele jej zakresów jest trudno dostrzegalnych i wiele też jest pokrywanych milczeniem, kamuflowanych, stereotypizowanych, a nawet tabuizowanych. Przedmiotem tego fragmentu tekstu jest przede wszystkim refleksja skoncentrowana wokół pytań: Czego jeszcze nie wiemy o starości? Co wiemy o niej w sposób powierzchowny i niedokładny? Czego nie chcemy wiedzieć o starości i dlaczego?

#### a) Niepełna wiedza o starości

Rozpoznanie starości wciąż jest w pewnym stopniu fragmentaryczne. Badanie starości i procesów starzenia się, zasadzone na pierwotnym i wciąż dominującym podejściu badawczym, wyjaśniającym starość i starzenie się poprzez obserwowalną zewnętrznie aktywność osoby starszej, tak określonej ze względu na wiek kalendarzowy, dostarcza wiedzy stosunkowo powierzchownej i jednostronnej. Analizy ilościowe, choć niewątpliwie ważne, pomijają rozpoznanie istotnych wewnętrznych mechanizmów „opisujących” starość, a także nie dotyczą duchowości człowieka, zmieniającej się na przestrzeni jego życia, również warunkowanej cywilizacyjnie, kulturowo i społecznie. Można przyjąć, że pełniejsze rozpoznanie starości możliwe będzie przez uwzględnienie i scalenie trzech wymiarów funkcjonowania człowieka: cielesności (ciała *soma*), psychiczności (psychiki *psyche*) i duchowości (ducha *spirit*). Starość, jeszcze bardziej niż początki życia, wymaga pełniejszego rozpoznania właśnie w aspekcie tak pomyślanej trójjedni. Warto zaakcentować te jej zakresy, które wymagają dopowiedzenia i przeformowania.

*Cielesność* człowieka starszego wyraża najogólniej stosunek do własnego ciała, najlepiej gdy uwewnętrzniony przez samą osobę starszą, a nie jedynie jej ze-

<sup>3</sup> Liczba UTW w Polsce to 450 takich placówek według wypowiedzi Rzecznika Praw Obywatelskich w I programie PR z dnia 16.09.2013 roku.

wnętrze narzucony. Cieleśność to w indywidualny sposób zdefiniowane znaczenie własnego ciała oraz zgodne z tym posługiwanie się nim w procesie życia i starzenia się. W tym okresie istotnie nasila się już konieczność dbałości o sprawność fizyczną organizmu, m.in. poprzez właściwe odżywianie, higienę i aktywność ruchową (Nowocien, Zuchora (red.) 2012). Cieleśność człowieka starszego zawiera również postawę wobec zabiegów pielęgnacyjno-opiekuńczych nad jego ciałem, wypracowywaną przez życie. To bardzo ważne w starości – chcieć i umieć pielęgnować własne ciało i/lub zgadzać się na takie zabiegi ze strony innych. Cieleśność zawiera również poczucie własnej intymności, odmiennie doświadczane w przypadku każdej osoby. Cieleśność starości to także pytanie o możliwość rzeczywistej transcendencji własnego starzejącego się ciała<sup>4</sup>, tym bardziej skomplikowanej i zaburzonej, gdyż utrudnianej przez narzucane mody, dotyczące wyglądu zewnętrznego, odrzucające i kamuflujące zewnętrzne oznaki starzenia się, zaprzeczające biologicznemu starzeniu się człowieka. Cieleśność starości to konieczne połączenie jej wymiaru materialnego z duchowym, bo źle jest, gdy cieleśność charakteryzuje jedynie wymiar materialny (I. Weinbach, 1986, cyt. za Dubas 2000, s. 108). Można stwierdzić, że rozpoznanie i uwewnętrznienie wartości jaką jest własne ciało pozwala „dobrze się w nim poczuć”, a to niewątpliwie stanowi istotny element pomyślnej starości. W obszarze cieleśności mieści się ważne zadanie rozwojowe starości, o którym pisał E. Erikson (E. Erikson, R. Havighurst, 1970, cyt. za Pietrasiniński 1988, s. 385–391) – przystosowanie do rosnących ograniczeń fizycznych. W kontekście powyższych rozważań można je rozszerzyć i ująć jako ukształtowanie dojrzałej postawy wobec własnego starzejącego się ciała.

*Psychiczność* człowieka starszego zawiera istotne procesy autoidentyfikacji. Liczne czynniki przez całe życie kształtowały samoocenę bycia osobą, również osobą starszą. Procesy autoidentyfikacyjne dopełniały tożsamość jednostki, czyniąc ją coraz bardziej spójną, zintegrowaną. Psychiczna strona starości to również psychiczne uwarunkowania jakości życia, poczucia życiowej satysfakcji, poczucia szczęścia, poczucia bycia autorytetem lub osobą marginalizowaną, poczucie bycia bądź nie autorem swego życia itp. Znaczącymi są więc wśród nich czynniki motywacyjne, skłaniające do przyjęcia pozytywnej postawy wobec starości, podnoszące samoocenę i poczucie sprawstwa<sup>5</sup>. W obszarze psychiczności mieści się także wciąż nierozstrzygnięte przez badaczy psychologów pytanie o stałość i zmienność psychicznych „składników” osobowości człowieka (McCrae, Costa Jr. 2005, rozdz. 7 i inne) oraz jak owa stałość i zmienność określają ludzką pomyślną starość. Ważnym jest w dalszym ciągu odkrywanie i wyjaśnianie mechanizmów psychicznych, motywujących do zmiany, do radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach życiowych wynikających ze starości. Bowiem, jak pisze Anna Brzeziń-

<sup>4</sup> Transcendencja ciała jako jeden z wymiarów gerotranscendencji (por. L. Tornstam, cyt. za J. Halicki 2004, s. 272).

<sup>5</sup> Por. koncepcja pozytywnego starzenia się: R. D. Hill 2009.

ska, „czas starości to czas wielkich zmian” (Brzezińska 2005, s. 610), a postawa wobec zmiany, także w starości, staje się współcześnie jedną z kluczowych postaw życiowych człowieka. Niemalą rolę w procesie jej kształtowania odgrywa proces socjalizacji i całościowej edukacji.

*Duchowość* jest niewątpliwie decydującym, choć najsłabiej akcentowanym w badaniach gerontologicznych obszarem doświadczania starości. Doświadczenie starości jest przede wszystkim doświadczeniem duchowym, mimo że, paradoksalnie, starość wydaje się być zdominowana przez cielesność. Z perspektywy duchowości można odczytać starość jako „kluczowy etap w osiągnięciu pełni człowieczeństwa” (Dubas 2004, s. 142–144). To przez duchowość starość się rozwija i pełniej manifestuje. Starości potrzebna jest duchowość; bez duchowości starość jest niezrozumiała i niemożliwa do zaakceptowania. Jest jedynie pasmem udręk i ubytków, których sensu nie można odnaleźć. W starości „zawiera się” wiele doświadczeń egzystencjalnych, związanych z przeżywaniem choroby, cierpienia, niepełnosprawności, śmierci innych i własnej. Starość bywa ogólnie określana jako kryzys (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska, 2006, rozdz. 3)<sup>6</sup>, ponieważ kumuluje się w niej wiele kryzysowych doświadczeń. Odniesienie do nich wymaga dojrzałości duchowej. Starość dotyka też bolesnej samotności. Konteksty sensu życia, celu i wartości życiowych wręcz nabrzmiewają w okresie starości. Starość włącza się w „filozofię” życia człowieka, a doświadczanie starości może wskazywać na posiadanie bądź nie sztuki starzenia się, będącej oczekiwanym składnikiem sztuki życia (Dubas, 2012, s. 17 i dalsze). Duchowość człowieka (starszego) niewątpliwie należy rozpoznawać, by dzięki tej wiedzy skuteczniej wspierać go w jego drodze rozwojowej.

#### b) Trudne tematy egzystencjalne

Odnosząc się do powyższych rozważań, niewątpliwie należy uwypuklić zagadnienia szczególnie trudne dla naukowego rozpoznania, a i zarazem, szczególnie trudne w indywidualnym doświadczaniu. Do takich zagadnień trzeba zaliczyć:

- doświadczenie starzenia się – to przykra świadomość starzejącego się ciała, słabnących funkcji psychicznych, starzenia się ducha, przy czym to duchowa starość decyduje o poczuciu bycia starym. Do tego należy dodać jeszcze poczucie zmęczenia życiem, przesyt doświadczeniem życiowym, poczucie straty w odniesieniu do mijających bezpowrotnie lat, młodości i urody;
- doświadczanie bólu i cierpienia, tak fizycznego jak i psychicznego, w sytuacji choroby, kalectwa, samotności i w innych trudnych sytuacjach, jakie dzieją się w starości;
- doświadczenie śmierci – innych osób i własnej, doświadczanie procesu przemijania i umierania jako zmierzania do kresu swojego życia, związane z silnym lękiem przed nieznanym i nicością;

<sup>6</sup> Por. kryzysy starości : B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska.

- doświadczenie osamotnienia – najczęściej dokuczliwego w kontekście braku głębokich więzi psychicznych z najbliższymi, braku zrozumienia i bycia odsuniętym na margines życia społecznego, nasilającej się niesamodzielności oraz ubożenia świata wewnętrznego, a także bardzo często w kontekście tej ostatecznej samotności, jaką stwarza perspektywa bliskiej śmierci. Osamotnienie to swoista plaga współczesności, jednak najsilniej dotyka ona tych najbardziej bezbronnych – dzieci i osoby starsze. Można mówić o specyficznej odmianie samotności jaką jest właśnie samotność starości (Dubas 2000, s. 123);
- doświadczenie intymności. Intymność starości zawiera wiele wymiarów związanych z procesem starzeniem się, ale i również z poczuciem własnej intymności ukształtowanym w ciągu trwania całego życia, a odnoszącym się m.in. do własnego ciała i codziennych rytuałów. Intymność starszych pokoleń różni się od intymności ludzi młodszych. Intymność coraz częściej pozbawiana jest jej podstawowego duchowo-osobistego wymiaru. Człowiek starszy często ograbiany jest ze swej intymności w instytucjach zdrowia i opieki. Tym samym pozbawiany jest najgłębszej części samego siebie, swej podmiotowości, godności i osobistej tajemnicy.

Wszystkim tym doświadczeniom często towarzyszą pytania o sens, wartości i cel życia, w doświadczeniu indywidualnym i w perspektywie uniwersalnej.

### c) „tematy” do weryfikacji

Uogólniając można stwierdzić, że starość w nowoczesności to starość silnie uwarunkowana kontekstem społeczno–kulturowym, który dość wyraźnie próbuje „odciąć się” od biologicznych podstaw życia ludzkiego. Starość w ponowoczesności natomiast to starość ograbiana z sensu. Łącznie daje to obraz starości, która wymaga działań weryfikujących.

Oczywistym jest, że starość zawsze była silnie warunkowana kontekstem społeczno–kulturowym. Jak silnie jednak kontekst ten ułatwia lub utrudnia indywidualne doświadczanie starości – to ważne pytanie dla współczesnego gerontologa – badacza i praktyka. Zwracając uwagę na współczesne społeczno–kulturowe uwarunkowania starości, warto uwypuklić niektóre niekorzystne zjawiska, silnie oddziałujące na ludzką starość i deformujące starość. Ich obecność w społeczeństwie i kulturze jako określone koncepcje, tendencje, mody, style życia, nie pozostaje bez wpływu na indywidualne losy osób starszych. Należy zwrócić szczególną uwagę na niektóre z nich, gdyż silnie wykluczają one osoby starsze z życia społecznego albo utrudniają pomyślnie starzenie się. Niektóre z nich też funkcjonują jako mity<sup>7</sup>, budujące określone stereotypowe spostrzeżenie starości, a więc

<sup>7</sup> Joanna Staręga-Piasek wymienia 6 takich mitów: 1. Ludzie starzy są najuboższą kategorią społeczną, 2. Ludzie starzy są obciążeniem dla społeczeństwa i dla budżetu państwa, 3. Rząd nie

nie zawsze zgodne z rzeczywistym obrazem starości, a te obrazy, jak wynika z badań Jerzego Halickiego (2010)<sup>8</sup>, bywają liczne i zindywidualizowane.

*Kult młodości.* Niewątpliwie silnie uwypuklony w społeczeństwach otwartych, pluralistycznych, stawiających na cechy młodości, które stanowią zarazem istotny fundament tych społeczeństw. Należy do nich młodzieńczy wigor, sprawność fizyczna, zdolność do rywalizacji, konkurencyjność, nastawienie na rozwój, szybkość reakcji na zmianę. Kult młodości wzmocnił także znaczenie kultury prefiguratywnej (Mead, 2000), pozbawiając osoby starsze autorytetu i roli edukacyjnej. Pewną, choć budzącą kontrowersję, próbą poradzenia sobie z takim wykluczeniem, jest zjawisko **kidult**. Opisane w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w USA, wskazuje na to, że by sprostać obsesji kultu młodości, pewna część ludzi dorosłych (starych) nie chce nigdy dorosnąć, chcą w tej młodości uczestniczyć stale, m.in. poprzez konsumpcję charakterystyczną dla dzieci i młodzieży (poprzez ubiór, uczesanie, gadżety, słuchaną muzykę, zabawki typowe dla młodszych pokoleń), poprzez udział w sportach ekstremalnych, poprzez zachowania seksualne potwierdzające wieczną młodość (Twardowska–Rajewska 2006, s. 138–142). Kidult jednak zatrzymuje rozwój człowieka na pewnym etapie, nie pozwala na podejmowanie kolejnych zadań rozwojowych, utrudnia osiągnięcie pełnej zharmonizowanej tożsamości.

*Kult ciała.* Oznacza, w przypadku człowieka starszego, ograniczone spostrzeżenie starości, gdyż jedynie przez pryzmat wymiaru cielesnego, przy czym cielesność rozumiana jest tutaj jednostronnie, powierzchownie. Troska o własne ciało, o ładny wygląd, zgrabną sylwetkę, atrakcyjność fizyczną przesłania rozwój innych potrzeb, wyzwała wręcz obsesyjną koncentrację na ciele kosztem rozwoju własnych potencjałów psychicznych i duchowych. Kult ciała więc, podobnie jak i kult młodości, udaremnia wieloaspektowy rozwój człowieka i pełne urzeczywistnienie siebie, także w głębokich relacjach interpersonalnych.

*Kult zewnętrżności.* Człowiek starszy, w kulturze powierzchowności, to przede wszystkim konsument dóbr materialnych i beneficjent różnorodnych usług. To posiadacz dóbr materialnych, które stanowią o jego wartości. Zewnętrżność wypiera więc z życia doświadczenie jego głębi. Zwyczajne ludzkie marzenia, takie jak np. marzenie o szczęściu rodzinnym, o bezinteresownej przyjaźni, o byciu kochanym bezwarunkowo, są wypierane, a własne prawdziwe oblicze ukrywane jest za różnymi fasadami, np. osoby bogatej, podróżującej każdego roku do odległych krajów, często zmieniającej samochody itp. Zewnętrżność utrudnia rozwój osoby „w głąb” i często rodzi osamotnienie.

---

prowadzi polityki społecznej wobec ludzi starych, 4. Wraz z osiągnięciem wieku emerytalnego powstaje obowiązek przejścia na emeryturę, 5. Ludzie starzy to nie tylko podatna na wykluczenie, ale i wykluczona kategoria społeczna, 6. Starość jest pełnym negatywów okresem w życiu człowieka (J. Staręga–Piasek 2006, s. 128 i dalsze).

<sup>8</sup> Jerzy Halicki diagnozuje 14 różnych obrazów starości (J. Halicki 2010).



„*Nowoczesność*” starości. To swoisty przymus nadążania za zmianami cywilizacyjnymi, propozycjami stylów życia lansowanymi przez media masowe, osiągnięciami nowoczesnych technologii informatycznych. Należy zauważyć, że człowiek starszy w Sieci to często człowiek bez głębokich relacji z Innymi i bardzo osamotniony. Starość nie może opierać się jedynie na tym, co nowoczesne i nie może gonić za nowoczesnością. Starość bowiem „zaprogramowana” jest raczej na to, by integrować wartości tradycyjne z nowoczesnymi i kłaść pomost między starym i nowym.

*Medycyna panaceum na starość.* Wydłużanie życia ludzkiego<sup>9</sup>, bardzo skuteczna pomoc w trudnych schorzeniach geriatrycznych i chorobach zagrażających życiu, a także w niedoskonałościach obniżających satysfakcję życiową, sprawiają wrażenie, że człowiek „wygrał” ze starością. Jest to jednak tylko wrażenie. Długie życie często nie jest życiem satysfakcjonującym ani samego człowieka starszego, ani jego najbliższych, ani też szerszego społeczeństwa. Wręcz spektakularne osiągnięcia medycyny w walce z chorobami i niepełnosprawnością należy bowiem skuteczniej zespolić z działaniami wspierającymi jakość życia człowieka w późnym wieku. Jakość życia bowiem to swoisty, wciąż aktualny gerontologiczny *evergreen*.

*Potrzeby osób starszych.* Diagnoza społeczna często nie odzwierciedla rzeczywistych potrzeb człowieka starszego, lecz potrzeby wylansowane przez decydentów. Ujawnia ona wynik uśrednionych badań statystycznych, a także bywa projekcją oczekiwań społecznych i naukowych. Jakie są rzeczywiste potrzeby poszczególnych osób starszych? – oto kluczowe pytanie badawcze. Wbrew pozorom stan wiedzy w tym zakresie nie jest satysfakcjonujący. Warto też w tym względzie mieć na uwadze trudność empirycznego badania potrzeb osób starszych. Inną kwestią, choć z związaną z powyższą, są potrzeby edukacyjne osób starszych. Należą one do stosunkowo słabo, bo w wąskim (szkolnym) zakresie, rozpoznanych zakresów starzenia się<sup>10</sup>. Nadal aktualne są pytania: Jakiej edukacji potrzebuje człowiek starszy? Czego rzeczywiście chciałby się uczyć? Jakie ma możliwości w zakresie uczenia się? Czy UTW odpowiadają tym możliwościom i oczekiwaniom? Oprócz bowiem potrzeby poszerzania, uzupełniania i uaktualniania wiedzy praktycznej oraz rozwijania zainteresowań, szczególnie znaczące są potrzeby uczenia się w sytuacji zmiany i w sytuacjach trudnych.

*Opieka i pomoc w starości.* Staje się coraz częściej domeną wyspecjalizowanych instytucji. Ich profesjonalizm jednak często nie obejmuje intymności rela-

---

<sup>9</sup> Średnie trwanie życia ludzkiego w Polsce na rok 2012 wynosiło dla kobiet – 80,98 lat, dla mężczyzn – 72,71 (dane Głównego Urzędu Statystycznego).

<sup>10</sup> Badanie potrzeb edukacyjnych osób starszych w następujących wymiarach: życia rodzinnego, życia codziennego, zawodowego, towarzysko-koleżeńskiego, egzystencjalno-religijnego, społeczno-obywatelskiego, intelektualnego, estetycznego, kultury fizycznej i zdrowotnej, w zakresie kształtowania charakteru, w zakresie kontaktu z przyrodą (Dubas 1990, s. 212; E. Dubas).



cji. Instytucje totalne, takie jak domy pomocy społecznej, mają utrudnioną możliwość zaspokajania wewnętrznych potrzeb ich mieszkańców. Ich daleko idąca ingerencja w intymny świat człowieka starszego ograbia go z podmiotowości i godności osobistej. Jakiej opieki i pomocy rzeczywiście potrzebuje człowiek starszy i jak można ją zagwarantować? Jakiej pomocy potrzebuje szczególnie w odniesieniu np. do wstydlivych obszarów własnego starzenia się? To kolejne obszary badań gerontologicznych, których wyniki powinny posłużyć dobrym rozwiązaniom praktycznym. Należy też zwrócić uwagę na wzmocnienie rodziny w jej funkcjach opiekuńczych i pomocowych wobec swoich starszych członków, jak również na wsparcie grup samopomocowych, działających w zakresie opieki i pomocy.

*Rodzina* to naturalne i oczekiwane środowisko życia ludzi. Starość coraz częściej jest jednak przeżywana poza rodziną – jest starością samotną lub w instytucji. Problem rodziny jest jednym z głównych problemów życia człowieka starszego. Utrata autorytetu i marginalizacja osób starszych w rodzinie, odrzucanie tradycyjnych wartości i przekazu międzypokoleniowego, powierzchowność relacji rodzinnych, brak czasu dla wspólnotowego życia, egocentryczne postawy poszczególnych członków rodziny, tendencje indywidualizacyjne, mała liczebność rodzin, coraz częstsza bezdzietność małżonków, częste jedynactwo i brak rodzeństwa, życie w oddaleniu przestrzennym, trudności materialne w rodzinie, także jako pochodne transformacji ustrojowej niewątpliwie tworzą niekorzystne tło dla życia rodzinnego. Ubożenie i powierzchowność rodzinnych więzi skazuje osoby starsze na relacje z instytucjami, które są dla nich zaskakujące i trudne, gdyż dotychczasowy przebieg ich życia nie przewidywał takiego scenariusza. Należy podkreślić, jak ważną i nie do przecenienia jest rola małżonka w starości. Należy uwypuklić znaczenie małżeństwa z długoletnim stażem, jako skutecznego wsparcia w chorobie i w innych trudnościach, ze względu na gruntowną znajomość własnych potrzeb, wzajemną bliskość i przywiązanie. W starości bowiem, w sposób wyrazisty, potwierdza się teza, że człowiek jest istotą przywiązania.

*Rozwój*. Nastawienie na permanentny rozwój to swoiste wyzwanie współczesności. Rozwój to w pewnym stopniu atrybut współczesnego człowieka. Rozwój to jednak „przeceniona” wartość życia, jeśli nie jest powiązana z innymi wartościami. Rozwój wymaga uniwersalnej aksjologii i odpowiedzi na pytania: Rozwój ku czemu? Po co? Dlaczego? Nie powinno bowiem rozwijać się byle co i byle jak. W starości na taki rozwój po prostu nie ma już czasu. Rozwój w starości powinien zmierzać ku takim celom i wartościom, które nadadzą sens życiu człowieka starszego (Dubas, 2002, s. 15-22).

*Zmiana i pośpiech*. Nastawienie na zmianę, a przy tym szybką zmianę, to również cecha współczesności. *Homo pycnolepticus*, według Paula Verilio, to człowiek żyjący szybko i szybkość traktujący jako najwyższą wartość Marek Bieńczyk, cyt.

za Aleksander, 2002, s. 411). W tym kontekście rodzi się pytanie: czy człowiek starszy może odpowiedzieć na takie wyzwanie cywilizacji i czy to może służyć jego dobru, tym bardziej że, jak pisze T. Aleksander: „Uczeni straszą nas wizją »homo pyknolepticus«, który (...) pod wpływem nadmiaru podnieć traci świadomość (...)” (tamże, s. 415). Odpowiedź jest jednoznaczna. Dlatego *homo pyknolepticus* nie może być propozycją dla człowieka w wieku starszym, choć niewątpliwie ma on poczucie szybko umykającego czasu i potrzebę, by go nie marnować. Pośpiech cywilizacyjny jednak w sposób zasadniczy pozbawia człowieka u schyłku życia możliwości kontemplowania jego uroku i medytacji nad życiem, z której może wyniknąć zrozumienie życia.

*Kryzysy starości.* Jak stwierdzono wyżej, starość kumuluje w sobie wiele trudnych wyzwań i tworzy w ten sposób szczególnie kryzysową sytuację rozwojową (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska, 2006, rozdz. 3). Do kryzysów starości Barbara Szatur-Jaworska zalicza: przejście na emeryturę, opuszczenie domu przez ostatnie dziecko, wdowieństwo, przewlekłą, wywołującą niepełnosprawność chorobę, zmianę miejsca zamieszkania (przenosiny do dzieci lub do instytucji opiekuńczej) (tamże, s. 73). Jednak kryzysy nie tylko obciążają negatywnym doświadczeniem. Mogą one uruchamiać potencjały rozwojowe i sprzyjać osiągnięciu nowych wartości w starszym życiu. Warto więc ukazywać kryzys jako sytuację rozwojową, jako źródło uczenia się, przystosowania i zmiany w nowych okolicznościach życiowych. Warto więc zmieniać indywidualne i zbiorowe nastawienie wobec kryzysów życiowych.

*Nastawienie na aktywność.* Aktywność jest niewątpliwie istotnym czynnikiem afirmacji starości i utrzymania organizmu w sprawności psycho-fizycznej<sup>11</sup>. Jednak nadmierna aktywność, aktywizm, aktywność bez czasu wolnego, aktywność głównie manifestowana zewnętrznie, bez wewnętrznej perspektywy, utrudnia w szczególności wewnętrzną rozwój człowieka starszego, który wspiera jego proces dojrzalego starzenia się. Nakaz bycia koniecznie i zawsze aktywnym to często kamuflaż rzeczywistej trudności – trudności osobistej konfrontacji ze starością. Bywa to także kamuflaż głębokiego osamotnienia (Dubas, 2000).

*Przewidywalność starości.* W refleksji nad starością nasuwa się także pytanie, czy starość (wszystko, co ona przyniesie, wszystko, co z nią się pojawi) można w jakimś zakresie przewidzieć? Starość, tak jak i całe życie ludzkie, nie jest do przewidzenia. Nie sposób bowiem zaprzeczyć choćby zaskakującej roli przypadku w ludzkiej egzystencji. Choć niewątpliwie należy uznać, że starość, a precyzyjniej – definiowanie poczucia własnego ja u osoby starszej, najogólniej jest kontynuacją nabytych postaw, stylu życia, preferowanych wartości itp. we wcześniejszych etapach życia, co potwierdza teoria ciągłości Roberta Atchley'a,

<sup>11</sup> Por. czynniki aprobaty starości według Aleksandra Kamińskiego (A. Kamiński 1978, s. 360-364) oraz gerontologiczną teorię aktywności (J. Halicki 2006, s. 261-262).

to jednak starość bywa także zaskakująca, gdyż zawiera zdarzenia zachodzące nieoczekiwanie dla człowieka (*discontinuity*) (R. Atchley, cyt. za Hill, 2009, s. 65, 2, 71). W tym kontekście istotne znaczenie zyskuje rozumienie przygotowania do starości.

*Przygotowanie do starości*, w powyższym kontekście, jest więc procesem całego życia, uwzględniającym tak naturalną edukację do starości, w szczególności w rodzinie, jak i edukację instytucjonalną, profesjonalną, w tym szkolną, poczynając od dzieciństwa. Edukacja do starości sprzyja całościowemu uczeniu się starości jako nabywaniu postawy wobec starości w ogóle i wobec własnej starości (Dubas, 2012, s. 20-21). Edukacja taka powinna realizować także funkcje egzystencjalne, co pozwoliłoby człowiekowi starszemu lepiej radzić sobie z trudnościami procesu starzenia się (Dubas, 2008, s. 60-61). W kontekście nieprzewidywalności starości, ma znaczenie kształtowanie dojrzałej postawy wobec zmian, nagłych wydarzeń oraz sytuacji trudnych.

#### d) Gerontologiczne tabu

Wiele zakresów doświadczania starości w znacznym stopniu pokrywanych jest milczeniem, usuwaniem z refleksji nad starością, a tym samym z repertuaru tematów badawczych. Do nich niewątpliwie należy:

*Zaprzeczanie starości* pojmowane jako eliminowanie starości z życia społecznego i z jednostkowej i społecznej świadomości. „Nie ma starości” to hasło wyziera ze współczesnych mediów. Osoby z długą biografią są przez nie lansowane jako młode i sprawne bez względu na wiek, jako młodzi inaczej, a określone zabiegi i środki mają zatrzymać młodość na zawsze. Zaprzeczanie starości to niewątpliwie wynik dominacji kultury nowoczesnej i ponowoczesnej, faworyzującej młodość w życiu publicznym;

*Zaprzeczanie duchowości*. Czynniki duchowy „wypychany” jest przez czynnik cielesności i zewnętrżności, a uniwersalna tęsknota człowieka do duchowości zaspokajana jest jej namiastkami, takimi jak np. ezoteryka itp.

*Odsuwanie kwestii przemijania* jako tematu trudnego i niewygodnego dla ludzi żyjących w zlaicyzowanych społeczeństwach. W zamian propozycja życia tu i teraz, bez próby odniesienia się do innych perspektyw czasowych i przestrzeni uniwersum. Temat śmierci jest nadal tabuizowany z powodu braku możliwości do akceptacji rozwiązań sprzyjających pokonywaniu lęku przed śmiercią. Instytucjonalizacja śmierci w domach pomocy społecznej, w szpitalach to próba usunięcia śmierci z przestrzeni indywidualnej, w której jest ona najbardziej dojmująca i podmiotowa.

*Odsuwanie transcendencji* jako wyraz sekularyzacji starości. Perspektywa życia po życiu to również temat trudny dla współczesnych laickich społeczeństw. Pro-

blem transcendencji pozostawiany jest ewentualnie instytucjom religijnym, które jednak wyraźnie są marginalizowane i pozbawiane autorytetu.

*Osamotnienie starości* jako jedna z najtrudniejszych sytuacji osamotnienia człowieka na przestrzeni jego całego życia (Dubas, 2000, s. 123 i inne). Osamotnienie to jest silnie związane z osłabieniem więzi z najbliższymi i nasilaniem się własnej niemożności bycia samodzielny i radzenia sobie z trudnościami. Bardzo silnie łączy się z lękiem przed śmiercią i stanowi niezwykle trudny kryzys egzystencjalny.

*Towarzystwo w drodze.* To niezwykle celne ujęcie relacji z człowiekiem starszym. W geragogice jest podnoszone do głównego wymiaru profesjonalnego odniesienia wobec człowieka starszego. W pewnym stopniu jest to jednak temat również zawoalowany. Rodzą się tu bowiem liczne i znaczące pytania: czy rzeczywiście towarzyszymy osobie starszej w jej drodze życiowej? Czy może raczej ukierunkowujemy jej potrzeby według naszej wiedzy, możliwości i oczekiwań? Czy wiemy, jaki jest cel jej wędrówki życiowej i czy umiemy jej w tej wędrówce pomóc? Czy znamy więc proces starzenia się, także ten patologiczny i niepomysłny oraz indywidualne doświadczenie biograficzne starszych osób, którym mamy towarzyszyć w drodze?

### Starość jako wartość

Starość to niewątpliwie coraz dłuższy etap życia człowieka. Można umownie powiedzieć, w kontekście wydłużającego się średniego trwania życia ludzkiego, że to kolejna, trzecia już trzydziestka w biegu życia, dotycząca coraz liczniejszej populacji. Dzieliąc schematycznie życie ludzkie na okresy trzydziestoletnie, pierwszy okres od urodzenia do 30 roku życia to *okres stawania się człowiekiem dorosłym*, obejmujący dzieciństwo i młodość, a także wczesną dorosłość, z okresem moratorium rozwojowego. Pierwsza trzydziestka życia to okres zyskiwania, poprzez procesy socjalizacji i edukacji, kompetencji przydatnych do prowadzenia dorosłego życia. To także czas przedprodukcyjny, przysposabiający do pełnienia roli zawodowej w przyszłości. Druga trzydziestka natomiast (umownie od 30 r. ż. do przejścia na emeryturę), to *okres pełnej dorosłości*, oznaczający realizację ról i zadań typowych dla człowieka dorosłego, wyznaczonych przez społeczeństwo, to także okres samodzielności i odpowiedzialności oraz realizacji własnych potrzeb i oczekiwań. To wiek produkcyjny, gdyż człowiek realizuje swoje zadania zawodowe i jest obecny na rynku pracy. I wreszcie trzecia trzydziestka (lata 60-te do 90-tych.), to *okres starości*, zwany też późną dorosłością jako okres poprodukcyjny – czas życia na emeryturze, a także czas rozwoju zainteresowań i zmierzania się z nasilającym się procesem starzenia się. To czas domykania się cyklu życiowego i dopełniania się tożsamości. Trzecia trzydziestka życia zaczyna dotyczyć coraz

liczebniejszej populacji. Kolejna zaś, czwarta trzydziestka, także możliwa, to okres *długowieczności*, który jak na razie, dotyczy tylko wybrańców.

Czy długie życie jest dziś wartością? Warto przypomnieć, że w 1986 roku odbył się w Łodzi V Zjazd PTG, pod hasłem: Długie życie jako wartość. Uczestnicy Zjazdu wówczas nie mieli wątpliwości, że długie życie jest wartością, że warto długo żyć. Jak jest dziś?

Dziś, w odpowiedzi na to pytanie, pojawia się pytanie dodatkowe: jakie życie warte jest życia? a także inne: czy dziś łatwo jest żyć człowiekowi starszemu? Długie życie, wydaje się, nie jest już wartością samą w sobie, lecz odnoszone jest najczęściej do wskaźników jakości życia. Dla współczesnego człowieka, wydaje się, że długie życie jest wartością wtedy, gdy wiąże się z jego wysoką jakością.

Obok pozytywnych, dostrzega się także negatywne aspekty życia w starości. Te ostatnie nasilają się wraz z wydłużaniem się życia człowieka. Pozytywne aspekty współczesnej starości to: powszechne zabezpieczenie emerytalne lub rentowe, lepsze warunki socjalne, lepsze warunki higieniczno–zdrowotne, korzystniejsza sytuacja kulturalno–edukacyjna i wyższy poziom wykształcenia, dostępność mediów masowych, powszechne uznanie praw człowieka i człowieka starszego, wyższy stopień samoświadomości i podmiotowości, większa mobilność. Do negatywnych zaś cech współczesnego życia człowieka w starości można zaliczyć: niekorzystne przemiany rodziny (rodzina mała, jedynactwo lub bezdzietność, rozwody, brak psychicznych więzi, oddalenie przestrzenne i inne), zanik bliskich więzi międzyludzkich, panowanie kultu młodości, pozbawianie ludzi starszych autorytetu, negatywne stereotypy starości (ageizm), sekularyzacja życia społecznego, stąd tabu śmierci i przemijania, trudności z radzeniem sobie z cierpieniem i chorobą, kłopoty z zagospodarowaniem czasu wydłużającego się życia, narastająca z wiekiem niesprawność fizyczna i psychiczna, ograniczająca samodzielność czy wreszcie niewydolność państwa w zakresie opieki i leczenia osób starszych i inne.

Starość, by była wartością, wymaga spełnienia kilku istotnych warunków: ukształtowania dojrzałej postawy wobec życia (w tym określenie celu i sensu życia oraz wiodących wartości życiowych); ukształtowania dojrzałej postawy wobec starości, w tym postawy wobec zmiany; dbałości o zdrowie, sprawność fizyczną i psychiczną; bycia aktywnym (w różnych wymiarach); realizacji własnych potrzeb i zainteresowań oraz pasji; dbałości o relacje interpersonalne i podejmowania działań prospołecznych. Dla wielu warunki te są wciąż co najwyżej znaczącym wyzwaniem.

### Próba zakończenia

Niewątpliwie niełatwo jest posumować powyższe rozważania. W rzeczywistości nie chodzi tu przecież o podsumowania, a raczej próbę zatrzymania się

nad wskazanymi refleksjami i wnioskami, jakie mogą z tych refleksji wynikać. A wszystko po to, być może lepiej zrozumieć starość i lepiej ją przeżywać (z perspektywy jednostkowej), a także skuteczniej wspierać jej przebieg (z perspektywy społeczno-globalnej).

Starość jest przede wszystkim złożonym jednostkowym doświadczeniem egzystencjalnym. Zgłębiając to doświadczenie, pełniej przeżywamy starość, gdyż lepiej ją rozumiemy. Staje się ona wtedy dla nas bardziej szansą rozwoju niż jedynie obciążeniem. Starość więc to nie tylko dożywanie życia, ale jego świadome i autokreacyjne przeżywanie (doświadczenie).

Rozumienie starości to przede wszystkim stopniowe rozumienie siebie samego jako osoby również starzejącej się. Odniesienie się do (własnej) starości, rozwijane przez całe życie, jest istotnym składnikiem dojrzałej tożsamości jednostki.

Starość jest końcowym etapem życia, ale i wynikiem wcześniejszych doświadczeń życiowych. Świadomość tych doświadczeń i ich edukacyjnych oddziaływań jest istotnym, choć nie jedynym elementem tworzącym pomyślną starość. Głównym składnikiem pomyślnej starości jest akceptacja siebie i swego losu, kształtowana permanentnie przez całe życie, będąca wynikiem dojrzałej afirmacji ŻYCIA. Pomyślna starość jest ponadto sztuką, którą nabywa się przez całe życie. Pomyślna starość wynika najczęściej z pomyślnego dotychczasowego życia. Starości uczymy się żyjąc. Mamy wiele lat, by nauczyć się dobrze żyć w starości. W tym kontekście, starość nie powinna nas zaskoczyć.

Radzenie sobie ze starością to przede wszystkim radzenie sobie ze starością „od środka” – to samoradzenie. To uruchomienie czynników motywujących do zachowań twórczych, transgresyjnych. Starość to zadanie rozwojowe i szansa dalszego dojrzewania. To wynik procesu samorozwoju, którego nikt nie może za jednostkę wykonać, a który może cieszyć swym efektem.

Starość bywa dziś coraz częściej określana jako wyzwanie dla współczesnych społeczeństw i jednostek. Wyzwania jednak najczęściej obciążają, są pewnym brzemieniem i balastem. Warto spojrzeć na starość inaczej – jako na rezerwuar pozytywnych wartości, tak dla społeczeństwa, jak i dla poszczególnych jednostek. I niewątpliwie można i trzeba takich wartości doszukiwać się w starości, choćby „odkurzając” wartości dostrzegane we wcześniejszych kulturach. Starość nie musi oznaczać „złego przeznaczenia społecznego”, lecz może być doświadczana jako kolejny naturalny etap życia i rozwoju człowieka. W tym kontekście proces starzenia się człowieka może być procesem osobowego dojrzewania, który zarazem wzbogaca i życie wspólnotowe.



**Bibliografia**

- Aleksander T. (2002), *Andragogika*, Ostrowiec Świętokrzyski.
- Borsowa I. (red.), (1986), *Encyklopedia seniora*, Warszawa.
- Brzezińska A. I. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka, Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dubas E. (1990), *Potrzeby edukacji dorosłych – pojęcie i kategoryzacja*, „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 208–213.
- Dubas E. (2000), *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dubas E., (2002), *Drogi rozwojowe starości*, „Zeszyty Naukowe WSHE w Łodzi”, nr 7/27, s. 15–22.
- Dubas E. (2004), *Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się człowieka* [w:] E. A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, s. 131–157.
- Dubas E. (2008), *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice* [w:] Kuchcińska M. (red.) *Edukacja do i w starości*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz, s. 43–65.
- Dubas E. (2012), *Sztuka starzenia się – uczenie się starości. Kontekst andragogiczny*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1, s. 11–29.
- Halicki J. (2004), *Społeczne teorie starzenia się* [w:] Halicka M., Halicki J. (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu W Białymstoku, Białystok.
- Hill R.D. (2009), *Pozytywne starzenie się*, Laurum, Warszawa.
- Kamiński A. (1978), *Wychowanie do starości jako czynnik adaptacji ludzi starszych do nowoczesnego środowiska* [w:] Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (2005), *Osobowość dorosłego człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa.
- Mosakowska M., Więcek A., Błędowski P. (red.), (2012), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwo Medyczne, Poznań.
- Nowocien J., Zuchora K. (red.) (2012), *Aktywność fizyczna i społeczna osób trzeciego wieku*, Warszawa.
- Pietrasiniński Z. (1988), *Rozwój myślenia i osobowości dorosłych*, „Oświata Dorosłych”, nr 7, s.385–391.
- Piotrowski J. (1973), *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Piotrowski J. (red.), (1975), *Starzenie się i starość w badaniach gerontologicznych w Polsce. Pamiętnik I Zjazdu Naukowego Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego Warszawa 2-3.12.1974*, Warszawa-Wrocław.



- Staręga–Piasek J. (2006), *O niektórych mitach wokół ludzi starych i starości* [w:] Halicka M., Halicki J. (red.), *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Synak B. (red.), (2002), *Polska starość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Szatur–Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
- Zych A. A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Zych A. A. (2007), *Leksykon gerontologii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

**Jerzy Halicki**

Uniwersytet Białostocki

## **Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny<sup>1</sup>**

Od blisko czterdziestu lat edukacja osób starszych w Polsce ma swoje ramy instytucjonalne w postaci uniwersytetów trzeciego wieku. Jednak praktyczne działania edukacyjne wśród osób starszych miały miejsce już dużo wcześniej w ramach różnych struktur edukacji dorosłych i służby zdrowia (Halicki 2000). Działaniom tym nie towarzyszyła jednak szersza refleksja teoretyczna.

Celem niniejszego artykułu jest inwentaryzacja prac poświęconych edukacji osób starszych za lata 2000-2013. Prezentacja pomyślana jest w formie typologii grupującej prace wedle dwóch kryteriów: co z prowadzonych badań mają geragodzy, a co ludzie starzy? A zatem podstawowy podział uwzględni diagnostykę problemu, która przyczynia się do rozwoju wiedzy geragogicznej oraz praktyczną aplikację zdobytej wiedzy. W badanym okresie ukazało się ok. 110 artykułów w czasopismach, które prezentowały różne problemy związane z edukacją osób starszych. Również temu tematowi poświęcone były w całości lub części 23 monografie autorskie oraz ponad 90 prac zbiorowych. Do tej tradycyjnej „papierowej” bibliografii należy dodać jeszcze dziesięć portali internetowych poświęconych w całości lub części edukacji osób starszych. Dokumenty elektroniczne dotyczące omawianego problemu dostępne są również na stronie Federacji Bibliotek Cyfrowych (<http://fbc.pionier.net.pl>).

### **Geragogika czy gerontologia edukacyjna?**

Intencją takiego sformułowania problemu jest poszukiwanie miejsca dla coraz dynamiczniej rozwijającej się subdyscypliny zajmującej się edukacją osób star-

---

1 Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, 2013, 2, s. 9-18.

szych. Ponieważ w literaturze pojawiają się określenia edukacja osób starszych i kształcenie osób starszych, będą używał obu tych kategorii zamiennie.

W literaturze nie ma jednomyślności co do tego czy kształcenie osób starszych zakwalifikować do edukacji dorosłych czy też traktować jako część gerontologii społecznej. Wilhelm Niggemann (1975) zwraca uwagę, że wraz z pojawieniem się praktyki kształcenia w starości edukacja dorosłych odkrywa nowe obszary badawcze. Ostrzega jednak przed tworzeniem osobnej teorii kształcenia ludzi starszych ponieważ takie działanie może doprowadzić do tworzenia własnej prowincji pedagogicznej o charakterze getta.

Frank Glenndenning i David Battersby (1990), Andre Lemieux, Mariano Sanchez Martinez (2000)) umieszczają edukację osób starszych w nurcie badań edukacyjnych i proponują określić ją mianem gerontogogiki rozumianej jako interdyscyplinarna nauka o edukacji osób starszych. Inni (Buboltz-Lutz 1984) sytuują ją na styku andragogiki i gerontologii z punktem ciężkości przesuniętym bardziej ku gerontologii.

Elisabeth Bubolz-Lutz uważa, że nie w pełni uzasadnione jest, pojawiające się coraz częściej w literaturze podporządkowanie kształcenia osób starszych kształceniu dorosłych. Jej zdaniem kształcenie dorosłych i osób starszych ma wiele wspólnych celów i treści, ale szczególna sytuacja życiowa ludzi starszych wymaga też specyficznych treści i celów, różnych od treści i celów andragogiki.

W literaturze polskiej przyjęła się nazwa geragogika, która według Adama Zycha, Anny Leszczyńskiej-Rejchert (2009) i Elżbiety Dubas (2005) jest działem pedagogiki, według Jolanty Lesniak działem andragogiki, a według W. Bachmana, Jerzego Stochmiałka działem pedagogiki specjalnej (Tokaj 2000). W dwóch pierwszych przypadkach zwraca się więc uwagę na przedmiot badania lub obszar badawczy, którym jest starzenie się i starość. Natomiast fakt, iż geragogika jest subdyscypliną w jednym wypadku pedagogiczną, a w drugim andragogiczną wskazuje na to, że w geragogice stosuje się te same metody badawcze co w pedagogice i andragogice. Inaczej rzecz ma się z umieszczeniem geragogiki jako działu pedagogiki specjalnej. Pedagogika specjalna interesuje się ludźmi czy też grupami osób, które charakteryzują się różnego rodzaju deficytami. Co prawda osoby stare, szczególnie te w późnej starości można zaliczyć do grupy osób ze znacznymi deficytami w rozmaitych obszarach, jednak deficyty te nie są wrodzone, ani nie wynikają z wydarzeń losowych tylko są niejako naturalnym rezultatem biegu życia.

Edukacja osób starszych jako praktyczny wymiar geragogiki była przez długie lata utożsamiana z ruchem uniwersytetów trzeciego wieku. Ten zaś w latach 80-tych i 90-tych miał swój instytucjonalny wymiar w postaci sekcji UTW przy

Polskim Towarzystwie Gerontologicznym, przez co bardziej był kojarzony z gerontologią społeczną niż pedagogiką.

Różnie postrzegane miejsce geragogiki w strukturze nauk ma swoje odzwierciedlenie w publikacjach dotyczących edukacji osób starszych.

### **Aktywność badawcza geragogów a rozwój wiedzy geragogicznej**

Najobszerniejsza część zgromadzonej bibliografii poświęcona jest uniwersytetom trzeciego wieku, które opisywane są w literaturze często jako placówki aktywizujące osoby starsze. Takie spojrzenie na edukację seniorów wynika z patrzenia na to zjawisko przez pryzmat wybranych aspektów teorii aktywności. Aktywność edukacyjna traktowana jest tu jako część szeroko rozumianej aktywności społecznej. (Kielbasiewicz 2009, Komorska 2006). W ramach tej funkcji aktywizującej pojawia się szereg aspektów. Omawiana jest rola UTW w propagowaniu edukacji całościowej (Wieczorek 2008, Malec 2007) oraz przeciwdziałaniu marginalizacji najstarszego pokolenia (Trafiałek, 2006). Podnoszona jest też ważna kwestia samorządności tej sztandarowej instytucji edukacji seniorów (Konieczna-Woźniak 2005). Rola samorządu w zarządzaniu Uniwersytetem Trzeciego Wieku miała swoją wagę szczególnie w okresie realnego socjalizmu. Była to jedna z nielicznych instytucji, w której autentycznie funkcjonował organ przedstawicielski (Halicki 2000). Przy omawianiu aktywizacji słuchaczy UTW nie omieszkało zwrócić uwagę na aspekt demograficzny, a mianowicie zdecydowaną przewagę kobiet nad mężczyznami wśród słuchaczy (Kania 2008). Przewaga ta nie da się wytłumaczyć zjawiskiem nadumieralności mężczyzn w tej kategorii wieku. W publicystyce pojawiło się nawet złośliwa pointa „Dziadek dziedzieje, babcia mądrzeje” (Niezgoda 2002).

Duża część publikacji dotyczy wpływu aktywności edukacyjnej seniorów w UTW na dobre samopoczucie, a szerzej na jakość życia (Wojciechowska 2008). Jakość życia rozumiana jest tu nie jako obiektywnie dobre warunki, a raczej jako subiektywnie dobre ich postrzeżenie. Znaczenia nabiera czynnik afiliacyjny, który powoduje, że człowiek starszy czuje wspólnotę z innymi, co wyraźnie zmniejsza poczucie osamotnienia (Konieczna-Woźniak 2005). Innym sposobem na zmniejszenie poczucia osamotnienia jest współpraca międzypokoleniowa. Dostarcza ona sposobności do wymiany poglądów, co sprzyja lepszemu zrozumieniu trendów panujących we współczesnym społeczeństwie (Bugajska 2006).

Spora część artykułów dotyczy ruchu uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce i na świecie. W artykułach dotyczących Polski inwentaryzowane są dotychczasowe dokonania i formułowane postulaty na przyszłość. (Aleksander 2001, Czerniawska 2009; Orzechowska 2009). Na uwagę zasługuje artykuł Tadeusza

Aleksandra oparty na rzetelnych źródłach m.in. sprawozdaniach z działalności poszczególnych uniwersytetów. Wyróżniam go spośród innych nie mniej wartościowych prac ze względu na zawarte w zakończeniu postulaty co do przyszłej działalności uniwersytetów. Autor podnosi tu dwa ważne problemy, które do dzisiaj nie doczekały się pozytywnego rozwiązania. Pierwszy, to wyraźniejsze niż dotychczas włączenie w działalność UTW mężczyzn. Drugi, to zainteresowanie i wciągnięcie do działalności edukacyjnej mieszkańców polskiej wsi.

W tym miejscu nie mogą też powstrzymać się od wyrażenia swojego niepokoju. Pierwszy wiąże się z usunięciem spośród celów wielu uniwersytetów trzeciego wieku, a nawet ich federacji prowadzenia badań naukowych. Wydaje mi się, że to właśnie przedsięwzięcie badań naukowych odróżniało UTW od innych placówek edukacyjnych oferujących osobom starszym kształcenie. W moim przekonaniu było to jedno z najistotniejszych zadań Vellasowskiego modelu UTW.

Niepokoii mnie też pojawiająca się na niektórych konferencjach działaczy UTW pomysł na innowacyjność i akredytację. Czyż nie jest to krok w kierunku poddania starości ostrym regułom konkurencji? Odbieram to jako próbę przesuwania idei Krajowej Ramy Kwalifikacji i ocenę uzyskanych efektów kształcenia obowiązującą uczelnie wyższe na uniwersytety trzeciego wieku. Zastanawiam się czemu miałyby to służyć? Czy twórcy tych pomysłów nie chcą przypadkiem kształcić emerytów dyplomowanych?

Pewną część artykułów poświęconych ludziom starym można by umieścić w obszarze pedagogiki społecznej i polityki społecznej. Część prac omawia potrzeby i formułuje postulaty w zakresie wsparcia człowieka starego i jego aktywności (Janik 2002; Komorska 2006). Inne mówią o potrzebie kształcenia kadr pomocy społecznej, których zadaniem byłoby wspieranie seniorów (Zdebska, Kucharska 2011). W tym pakiecie artykułów mamy również rozważania na temat działań jakie winny być podjęte w celu zmniejszenia ryzyka marginalizacji i wykluczenia społecznego ludzi starych (Szarota 2011, Dzięgielewska 2007).

Nie można pominąć szerokiego nurtu badań biograficznych, które włączają do geragogiki obszary codzienności. Największy dorobek ma tu Olga Czerniawska (2000, 2007). Dodać też trzeba pracę Jerzego Halickiego (2010).

Na szczególną uwagę zasługują monografie autorskie. W omawianym okresie ukazały się 23 takie prace. Nie sposób w krótkim tekście omówić je wszystkie, a zatem ograniczę się do tych, które uważam za najważniejsze. Przedstawiam je w kolejności chronologicznej.

Pierwszą w literaturze polskiej wydaną oddzielnie monografią dotyczącą edukacji osób starszych była praca J. Halickiego *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*. Jest to jedyna jak do tej pory praca porównawcza systemów edukacji osób starszych w trzech krajach europejskich: Niemiec, Polski i Wielkiej

Brytanii. Jako teoretyczne tło swoich rozważań przyjąłem teorię kompetencyjną, zawężając ją do aspektu edukacyjnego.

Na wysoką ocenę zasługuje też praca Anny Leszczyńskiej-Rejchert (2004). W tej mającej charakter podręcznikowy monografii daje ona ciekawą wizję wspomagania człowieka starego. Oprócz ogólnej charakterystyki wspomagania, mamy tu również zaprezentowane rozwiązania organizacyjne i instytucje wspomagające ludzi starszych.

Ważne dla rozwoju geragogiki są dwie prace monograficzne Zofii Szaroty (2004, 2010). Jedna, poświęcona gerontologii społecznej i oświatowej w części „geragogicznej” zajmuje się instytucjami wsparcia człowieka starszego. Druga koncentruje się wokół instytucjonalnego wsparcia starzejącego się i starego człowieka. Pojawia się tu szereg aspektów geragogicznych, m.in. omówiona jest instytucjonalna przestrzeń edukacyjna seniorów.

Za jedną z kluczowych prac budujących statut teoretyczny geragogiki uważam monografię Katarzyny Uzar (2011). Autorka przedstawia w niej wychowanie w perspektywie starości. Praca zawiera ogólne rozważania o starości w wymiarze biologicznym, psychologicznym i społeczno-kulturowym oraz wizję człowieka starego w ujęciu personalistycznym. Wymiarowi geragogicznemu poświęcona około 1/3 tekstu. Omówiono tu strukturę procesu dydaktycznego (cele wychowania w starości, do starości i przez starość, relacje wychowawcze oraz perspektywę czasową), płaszczyznę metodyczną oraz rolę różnych środowisk w wychowaniu człowieka starego. Z punktu widzenia praktycznej pracy z osobami starszymi jest to część szczególnie cenna.

Problematyka, którą w swojej monografii zajmuje się Aleksandra Błachno (2012) była już wcześniej sygnalizowana przy okazji omawiania kwestii związanych z ruchem uniwersytetów trzeciego wieku. W pracy zawarta jest krótka monografia UTW. Niewielki fragment poświęcony jest historii. Szerzej omawia autorka misję UTW, gdzie na pierwszy plan wysuwa się aktywizacja osób starszych. Autorka powołując się na badania Anny Brzezińskiej podaje szereg pozytywnych skutków uczenia się w starości. Następnie ukazuje współczesne oblicze polskich UTW. Wśród szeregu bardzo szlachetnych celów aktywizujących osoby starsze, podnoszących jakość ich życia brak jest prowadzenia badań naukowych, który to cel był jednym z podstawowych dla P.Vellasa. Widać wyraźnie ewolucję UTW w stronę działalności społeczno-politycznej. Budowanie lobby na rzecz ludzi starych jest rzeczą ważną, ale gubi się przy tym trochę istotę ruchu UTW z lat 70-tych i 80-tych i 90-tych.

Praca Danuty Seredyńskiej (2013) o dyskursach edukacyjnych na temat starości w naukach humanistycznych i społecznych oparta jest na analizie treści publikacji z konferencji ogólnopolskich. Brak jest w literaturze polskiej podobnego

opracowania, które niejako inwentaryzuje prowadzone badania i refleksje na temat starzenia się i starości z pedagogicznego punktu widzenia. Daje to czytelnikowi możliwość spojrzenia na to, co się w polskiej gerontologii ostatnich lat dzieje „z lotu ptaka”.

Na koniec chciałbym poświęcić parę słów pracy ważnej dla geragogiki, chociaż niepublikowanej. Mam tu na myśli dysertację doktorską Marcina Muszyńskiego *Aktywność osób starszych w przestrzeni badawczej gerontologii społecznej – ujęcie andragogiczne*. Praca jest jednym z najlepszych kompendiów wiedzy gerontologicznej, szczególnie jeśli chodzi o teorie starzenia się. Prezentuje też nowatorskie spojrzenie na aktywność edukacyjną osób starszych. Mam nadzieję, że niebawem ukaze się w formie książkowej.

### **Działania geragogów w obszarze praktyki edukacyjnej**

W literaturze wyodrębnić można trzy obszary praktycznych aplikacji badań geragogicznych: nauczanie języka obcego, nauczanie technik komputerowych, warsztaty biograficzne. Ukazało się tu zdecydowanie mniej publikacji niż w przypadku działań teoretyczno-diagnostycznych.

Dobrym wstępem do praktycznej aplikacji rezultatów badań jest praca Anny Jaroszewskiej (2010) dotycząca kluczowych kompetencji nauczyciela-geragoga. Omawia ona zmiany jakich doświadcza człowiek starszy w obszarze zdrowotnym i społecznego funkcjonowania. Kluczowe znaczenie dla wymiaru edukacyjnego mają przekształcenia zachodzące w procesach poznawczych. Autorka zwraca uwagę na zmiany o charakterze regresywnym, ale również na te, które sprzyjają wysiłkowi uczenia się. Następnie przechodzi do cech utrudniających nauczanie/uczenie się języków obcych. Zrozumienie omawianych w pracy mechanizmów może pomóc w wypracowaniu odpowiedniego podejścia dydaktycznego. Brakuje tego typu rozważań w obszarze gerontologii edukacyjnej.

Spośród tekstów poświęconych edukacji językowej seniorów warto zwrócić uwagę na ten, który prezentuje trudności jakie sprawia osobom starszych uczenie się języka obcego oraz sposoby ich przezwyciężania (Gulanowski M., 2012). Inna praca z tego obszaru prezentuje badania dotyczące stosowania strategii pamięciowych przy uczeniu się języków obcych w UTW oraz odpowiednie rekomendacje. Zauważa się potrzebę wprowadzenia programu rozwoju strategii pamięciowych w UTW (Grotek 2003).

Drugi obszar działań praktycznych to nauka technik komputerowych. Prowadzone są w większości UTW. Brak jest jednak wskazań metodycznych do pracy z osobami starszymi. Tę lukę częściowo wypełnia raport z projektu *Aktywny Senior*. Autorzy wychodzą od wskazania motywacji i oczekiwań osób starszych oraz



postulatów towarzyszących seniorom w podjęciu edukacji informatycznej. Jest to bardzo dobra diagnoza problemu, której rezultatem jest wskazanie wymaganych cech osobowych instruktorów tego typu kursów. (Jurczyk-Romanowska 2012). Dalej mamy opis doświadczeń płynących z prowadzenia kursów komputerowych dla seniorów wraz ze wskazówkami metodycznymi przydatnymi dla osób prowadzących tego typu przedsięwzięcie (Golonka, 2012). Na koniec prezentują autorzy kurs komputerowy dla zaawansowanych poświęcony wprowadzeniu uczestników w świat Internetu. Artykuł ten jest bardzo dobrym materiałem instruktazowym (Gulanowski J., 2012). Dodać do tego należy parę innych dobrych artykułów pomagających osobom starszym w nabywaniu umiejętności posługiwania się komputerem i technikami multimedialnymi (Horyśniak 2004; Wrońska 2008).

Trzeci obszar praktycznego zastosowania badań geragogicznych to warsztaty biograficzne. Wśród parunastu publikacji proponujących zastosowanie metody biograficznej w pracy z osobami starszymi chciałby wyróżnić dwie. Pierwsza to warsztaty biograficzne zaproponowane w ramach projektu *Aktywny Senior* (Wnuk-Oleniewicz 2012). Drugą stanowi obszerna książka Beaty Bugajskiej i Celiney Timoszyk-Tomczak *Podróż w czasie. Warsztat rozwoju osobistego osób starszych*. Praca ukaże się niebawem. Autorki proponują około 100 technik przydatnych w pracy z seniorami. Struktura książki jest starannie przemyślana a jej treść związana jest w dużym stopniu z wcześniejszymi badaniami, których rezultaty zostały niedawno opublikowane (Timoszyk-Tomczak, Bugajska 2012).

## Zakończenie

Od ukazania się w Polsce pierwszych publikacji mówiących *implicite* o edukacji osób starszych minęło blisko pięćdziesiąt lat. W okresie do 2000 roku opublikowano około 80 prac całkowicie lub częściowo poświęconych edukacji seniorów. Od początku XXI wieku ukazało się ich ponad 300 (jeśli liczyć poszczególne artykuły zawarte w pracach zbiorowych). Nie ulega wątpliwości, że dynamika badawcza w obszarze edukacji seniorów jest znaczna. W latach 90-tych zagadnieniem tym zajmowało się w Polsce paręnaście osób. Obecne grono autorskie jest dużo większe i, co ciszey, należy do niego coraz więcej młodych badaczy, o czym świadczą chociażby publikacje geragogiczne w *Dyskursach Młodych Andragogów*.

Wzrost zainteresowania problematyką starzenia się i starości wiąże się oczywiście ze zmianami w strukturze wieku społeczeństwa polskiego. Coraz większa grupa osób starszych wymusza zmiany w myśleniu społecznym na temat starzenia się i starości. Nadal aktualne jest stwierdzenie Aleksandra Kamińskiego, że człowiek stary musi przystosować się do życia w nowoczesnym społeczeństwie, ale również społeczeństwo powinno nauczyć się żyć z coraz większą grupą ludzi starych.

W analizowanych publikacjach pewien niedosyt budzi rozmiar praktycznej aplikacji wyników badań gerontologicznych. Badania diagnostyczne są istotne, ale trzeba pamiętać, że one powinny czemuś służyć. Ważne wydaje się więc prowadzenie prac, których celem są również praktyczne działania na rzecz osób starszych i przedsięwzięte z osobami starszymi.

### **Bibliografia**

- Aleksander T. (2001), *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce*, „Rocznik Pedagogiczny”, s. 101-123
- Błachnio A. (2012), *Starość non profit*, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Bubolz-Lutz E. (1984) *Bildung im Alter*, Lambertus-Verlag, Freiburg.
- Bugajska B. (2006) *Integracja międzypokoleniowa: projekty realizowane w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Szczecinie*, [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.) *Starzenie się a satysfakcja z życia*, Wydaw. KUL, Lublin, s. 251-256
- Czerniawska O. (2009), *Uniwersytet Trzeciego Wieku, 30 lat działania. Przemiany, dylematy i oczekiwania w epoce ponowoczesnej*, „Chowanna” - 2009, t. 2, s. 97-113.
- Czerniawska O. (2000) *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii: szkice i rozprawy*. Wydaw. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydaw. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Dubas E. (2005), *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna o edukacji w starości i do starości*, [w:] A.Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie*. Sosnowiec.
- Dzięgielewska M. (2007), *Czy można zapobiegać marginalizacji i dyskryminacji ludzi starszych* [w:] A.Fabiś (red.), *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji: wyzwania współczesnej edukacji dorosłych*, Mysłówice, s. 100-109
- Glendenning F., Battersby D. (1990): *Why we need educational gerontology and education for older adults. A statement of first principles* [w:] F. Glendenning, K.Percy (red.) *Ageing, education, society. Readings in educational gerontology*. The university of Keel
- Golonka J. (2012), *Kurs obsługi komputera dla seniorów – doświadczenia płynące z projektu @ktywny Senior*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Wrocław, s.97-110.
- Grotek M. (2003), *Rozwój strategii pamięciowych na lektoratach Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” nr 2 , s. 42-50.
- Gulanowski J. (2012), *Zaawansowany etap kursów komputerowych dla seniorów – wprowadzenie uczestników w świat Internetu (wskazówki dla prowadzących)*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Wrocław, s.111-122.
- Gulanowski M. (2012) *Edukacja językowa seniorów*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Wrocław, s.65-76.

- Halicki J. (2000), *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana, Białystok.
- Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydaw. Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Horyśniak M. (2004), *Wykorzystanie programów multimedialnych w nauczaniu dorosłych, na przykładzie uniwersytetu trzeciego wieku*, „Neofilolog” nr 25, s. 50-58.
- Janik J. (2002), *Instytucjonalne formy wspierania aktywności osób starszych w Opolu*, [w:] E. Sapia-Drewniak (red.), *Problemy edukacji i kultury dorosłych na Opolszczyźnie*, Opole, s. 63-73
- Jaroszevska A. (2010), *Kompetencje kluczowe nauczyciela-geragoga w kontekście nauczania języków obcych w wymiarze międzykulturowym*, [w:] W.Horyń, J.Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym społeczeństwie*, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego Wrocław.
- Jurczyk-Romanowska E. (2012) *Motywacje, oczekiwania i postulaty towarzyszące seniorom w podjęciu edukacji informatycznej*, [w:] E. Jurczyk-Romanowska (red.), *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior*, Wrocław, s.79-96.
- Kiełbasiewicz M. (2009), *Aktywność społeczna seniorów: raport z badań pilotażowych słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wiek przy Wydziale Zamiejscowym WSiE TWP w Kętrzynie*, „Rocznik Naukowy Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Olsztynie. Socjologia, Pedagogika” R. 3, s. 361-39.
- Komorska M. (2006), *Formy aktywizacji społecznej osób starszych na przykładzie funkcjonowania Domu Pomocy Społecznej i Uniwersytetu Trzeciego Wiek*, „Roczniki Naukowe Caritas” R. 10, s. 67-74.
- Konieczna-Woźniak R. (2005), *Uniwersytet Trzeciego Wiek przykładem samorządnych inicjatyw środowiska ludzi starszych*, [w:] B.Kromolicka (red.) *Praca socjalna w organizacjach pozarządowych: z problemów działania i kształcenia*, Wydaw. Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń, s. 225-235
- Lemieux A., Sanchez Martinez M. (2000), *Gerontagogy beyond words. A reality*. “Educational Gerontology” Vol.26 (5), s.475-498.
- Leszczyńska-Rajchert A. (2005), *Człowiek starszy I jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn: Wydaw. UWM
- Małec M. (2007), *Uniwersytet trzeciego wieku jako miejsce praktyki całożyciowego uczenia się - perspektywa międzynarodowa*, „Edukacja Dorosłych” nr 1/4, s. 39-47.
- Niezgoda A. (2002), *Dziadek dziadzieje, babcia mądrzeje : do uniwersytetów trzeciego wieku trafiają głównie panie*, „Polityka” nr 27, s. 85-88.
- Niggemann W. (1975), *Praxis der Erwachsenenbildung*, Herderbuecherei, Freiburg.
- Orzechowska G. (2009), *“Nowy” czy “tradycyjny” uniwersytet trzeciego wieku?* „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 61-70.
- Seredyńska D. (2013) *Dyskursy edukacyjne o starości w naukach humanistycznych i społecznych*, Wydaw. UKW, Bydgoszcz.
- Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa: zarys problematyki*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.

- Szarota Z. (2010) *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia na przykładzie Krakowa*, Wydaw. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Szarota Z.(2011b), *Cele i kierunki polityki społecznej wobec ryzyka marginalizacji i wykluczenia społecznego seniorów*, [w:] B.Matyjas, M.Gościniwicz (red.), *Człowiek stary w rodzinie : o trudnym problemie przemocy wobec starszych*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Kielce, s. 9-26
- Timoszyk-Tomczak C., Bugajska B. (2012), *Przyszłościowa perspektywa czasowa w starości*. Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Tokaj A. (2000), *U progu starości*, Wydaw. Eruditus, Poznań.
- Trafiałek E.(2006), *Uniwersytety Trzeciego Wieku w zapobieganiu marginalizacji społecznej ludzi starych*, „Gerontologia Społeczna” nr 1, s. 19-25.
- Uzar K.(2011), *Wychowanie w perspektywie starości. Personalistyczne podstawy geragogiki*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Wieczorek I.(2008), *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w edukacji ustawicznej osób starszych*, [w:] J. T. Kowaleski i P. Szukalski (red.) *Pomyślnie starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Wydawnictwo BIBLIOTEKA, Mateusz Poradecki, Łódź, s. 97-105
- Wnuk-Oleniewicz M. (2012) *Warsztaty „Uczenie się z własnej biografii”*, W: *Trzecia zmiana. Andragogiczne rozważania na temat projektu @ktywny Senior* [Red.] Ewa Jurczyk-Romanowska. Wrocław 2012
- Wojciechowska L.(2008), *Style starzenia się a subiektywny dobrostan kobiet w późnej dorosłości, studiujących na Uniwersytecie Trzeciego Wieku*, „Polskie Forum Psychologiczne” T. 13, nr 2, s. 106-123.
- Wrońska M.(2008), *“Młodzi duchem, dojrzały doświadczeniem i wiekiem” - czyli studenci Uniwersytetu Trzeciego Wieku w obliczu nowych technologii informacyjnych*, [w:] A. Tokárová, T. Matulayová (red.) *Sociálna pedagogika, sociálna práca a sociálna andragogika : aktuálne otázky teórie a praxe*, Grafotlač Prešov, Prešov, s. 480-484
- Zdebska E., Kucharska J.(2011), *Przygotowanie kadr pomocy społecznej w obszarze wsparcia dla seniorów*, [w:] Z.Szarota (red.), *Aktywizacja, rozwój, integracja : ku niezależnej starości*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków, s. 55-72

**Renata Konieczna-Woźniak**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się<sup>1</sup>**

### **Wprowadzenie**

Spółeczeństwo polskie, podobnie jak społeczeństwa innych krajów europejskich, starzeje się, a proces starzenia nabiera coraz większego tempa. Na podstawie prognoz demograficznych GUS eksperci ogólnopolskiego badania PolSenior informują, że odsetek ludności w wieku 65 lat i więcej będzie systematycznie wzrastał i w roku 2035 ma wynieść 23,2% z rozróżnieniem na wyższy udział osób starszych w miastach 24,3% i niższy na wsiach 21,7%. Jeszcze bardziej jednoznaczne będą zmiany odsetka ludności w wieku 80 lat i więcej, ponieważ populacja tych osób w latach 2010–2035 zwiększy się ponad dwukrotnie, z 3,5% do 7,2%. Prognozuje się, że do 2035 roku udział osób w tej kategorii wiekowej w miastach wzrośnie do 8,1%, podczas gdy na wsi osiągnie wartość 5,8% (Błędowski 2012, s. 12-13).

Trzeba jednak zaznaczyć, że Polska przekroczyła próg demograficznej starości, tj. 7% udziału osób powyżej 65 roku życia, już w latach siedemdziesiątych XX wieku, ale dopiero w XXI wieku zwrócono większą uwagę na rosnące przeobrażenia demograficzne, a w szczególności na ich konsekwencje. Polityka senioralna jest obecnie wyzwaniem lokalnym i globalnym. Inaczej przebiega starzenie się i starość w środowisku miejskim, inaczej w wiejskim, innymi zasobami i możliwościami dysponują konkretne regiony naszego kraju i sami ludzie starsi. Starość ma heterogeniczny charakter, ale mimo indywidualnych odrębności w przebiegu starzenia się i starości, polityka senioralna wymaga jednak też ogólnokrajowych rozwiązań.

---

<sup>1</sup> Artykuł w pełnej wersji opublikowany w: Rocznik Andragogiczny 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 185-200 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.010>]

W grudniu 2013 roku rząd polski przyjął założenia Długofalowej Polityki Senioralnej na lata 2014-2020. Twórcy tego projektu nazwali go pierwszym ogólnopolskim programem dla osób starszych. Zakłada on między innymi aktywne starzenie się w dobrym zdrowiu, większy udział osób starszych w życiu społecznym i solidarność międzypokoleniową. Program koncentruje się na ośmiu obszarach dotyczących różnych wymiarów życia seniorów. Są nimi: zdrowie i samodzielność, aktywizacja zawodowa, aktywność edukacyjna, obywatelska, kultura, wolontariat, srebrna gospodarka. Minister pracy i polityki społecznej wprowadzając ten program polityki senioralnej podkreślił, że jego celem jest: „wspieranie seniorów w prowadzeniu w dalszym ciągu samodzielnego, niezależnego i satysfakcjonującego życia. Usuwanie przeszkód, które obecnie wykluczają osoby starsze z aktywnego życia społecznego”<sup>2</sup>.

Problemy starszego pokolenia będą w kolejnych dekadach XXI wieku narażały, a polityka krajowa i regionalna będzie zmuszona radzić sobie z kolejnymi wyzwaniami związanymi ze starzejącym się polskim społeczeństwem.

### Czym jest pozytywne starzenie się?

Wyniki badań gerontologicznych przekonują, że od naszego stylu życia w dużej mierze zależy proces starzenia się i przebieg starości. Istotna jest więc rola podmiotu w kształtowaniu przebiegu własnej starości. Ważna jest też umiejętność wykorzystania wszystkich możliwych zasobów, które zgromadził i posiada człowiek. Dla budowania takiego przekonania niezbędne są następujące dowody empiryczne:

- u ludzi istnieje silne zróżnicowanie przebiegu starzenia się
- żyjąc dostatecznie długo, ludzie doświadczają pogorszenia stanu zdrowia i obniżenia możliwości intelektualnych w wyniku starzenia się, co jest naturalnym fizjologicznym procesem, ceną ponoszoną za coraz dłuższe życie
- wykształcone osoby, dokonując pewnych wyborów dotyczących stylu życia, mogą jednak w pewnym stopniu ograniczać starty związane z wiekiem (za: Hill 2009, s. 28).

Pozytywne starzenie (ang. positive aging) zgodnie z koncepcją opracowaną przez Roberta D. Hilla<sup>3</sup>, oznacza wykorzystanie przez człowieka dostępnych mu zasobów w celu zoptymalizowania doświadczenia starzenia się. Stawanie

---

<sup>2</sup> Wypowiedź ministra pracy i polityki społecznej Władysława Kosiniak-Kamysza <http://www.mpips.gov.pl/aktualnosci-wszystkie/seniorzy/art,6535,nowa-polityka-senioralna-.html> (otwarty: 27.12.2013)

<sup>3</sup> Robert D. Hill jest licencjonowanym psychologiem, terapeutą, profesorem psychologii na Uniwersytecie Utah.



się człowiekiem starszym jest naturalnym, ale równocześnie wartościowym doświadczeniem. Do zasobów, które można wykorzystać, by starzeć się w pozytywny sposób należą:

- wrodzone predyspozycje psychiczne, które jednak w dużej części poddają się sile woli lub stanowi umysłu
- warunki środowiskowe (procedury medyczne, dostęp do usług medycznych i opiekuńczych, warunki mieszkaniowe, wykonywana praca, różne zajęcia, itp.)
- cechy indywidualne – osobowość, postawy, przekonania (Hill 2009, s. 42).

Najważniejszym założeniem koncepcji pozytywnego starzenia się R. D. Hilla, jest moim zdaniem, teza mówiąca o tym, że człowiek może wpłynąć na przebieg starzenia się niezależnie od deficytów, które pojawiają się w trakcie biegu życia.

Pozytywne starzenie się jest koncepcją powiązaną z pomyślnym starzeniem się<sup>4</sup>, ale zakorzenioną silniej w innym, młodszym nurcie psychologicznym – psychologii pozytywnej. R. D. Hill uznaje bowiem te same cechy, cnoty, przymioty człowieka, co Martin E.P. Seligman (jeden z twórców psychologii pozytywnej), za ważne i pełniące funkcje ochronne w zmaganiu się z trudnościami codziennego życia. Należą do nich: odwaga, nastawienie na przyszłość, optymizm, zdolności interpersonalne, wiara, etyka pracy, nadzieja, uczciwość, zdolność zaangażowania i wnikliwość (Hill 2009, s. 42, za: Seligman, Csikszentmihalyi 2000; Seligman 2005; 2011). Pozytywne starzenie się, podobnie jak szczęście (w psychologii pozytywnej), jest konstruktem psychologicznym, określonym stanem umysłu, ale też tak samo konkretną formą działania, strategią. Stąd, żeby starzeć się pozytywnie, trzeba włożyć w ten proces sporo pracy i wysiłku. (Hill 2009, s. 16).

Z punktu widzenia andragogiki, pedagogiki czy też gerontologii społecznej najważniejszym założeniem pozytywnego starzenia się, moim zdaniem, jest to, że człowiek może wpłynąć na przebieg procesu starzenia. Pozytywnego starzenia się powinniśmy zaczynać się uczyć zanim staniemy się starzy.

Ważne jest również, że koncepcja pozytywnego starzenia podkreśla, iż stanie się człowiekiem starym jest wartościowym doświadczeniem, jednak aktywne kształtowanie procesu starzenia się, wymaga sporej wewnętrznej dyscypliny i własnej pracy podmiotu. Ponadto zwraca uwagę, na nieuchronność strat, konieczność śmierci, jako naturalnych elementów cyklu życia. Skupia się jednak silniej na działaniach mogących zwiększać dobrostan człowieka, nawet przy pogarszaniu się zdrowia i zachodzących niekorzystnych wpływach środo-

<sup>4</sup> Definiowanie pomyślnego starzenia się i uporządkowanie zróżnicowanych jego koncepcji można znaleźć w wielu publikacjach, między innymi w: Halicki 2006, 2008, 2010, Zając-Lamparska 2012.



wiska życia. Dla pozytywnego starzenia się charakterystyczne są następujące cechy, na podstawie których można określić, czy ktoś stara się starzeć pozytywnie. Moim zdaniem są to równocześnie konkretne, świadomie podejmowane działania:

- mobilizacja posiadanych zasobów, potencjału, aby radzić sobie ze związanym z wiekiem pogarszaniem się stanu zdrowia, poprzez stosowanie technik asymilacji i akomodacji
- dokonywanie wyborów dotyczących stylu życia, w taki sposób, aby zachować dobrostan psychiczny
- dbałość o elastyczność w całym okresie swojego życia. Dzięki tej bazowej umiejętności, człowiek potrafi adaptować się do pojawiających się w życiu zmian, poszukuje pomocy i porad, jeśli nie radzi sobie sam, nie unika potrzebnej mu pomocy
- skupianie się na pozytywnych stronach życia, a nie na problemach i trudnościach związanych ze starością. Człowiek potrafi mieć dystans do trudności, bo one zdarzają się zawsze w życiu, są jego częścią (Hill 2009, s. 44-52).

R. D. Hill w swojej koncepcji pozytywnego starzenia się proponuje siedem strategii, a każda z nich wymaga zastosowania wcześniej wyróżnionych działań. Strategiami pozytywnego starzenia się są: odnajdywanie sensu starszego wieku, uczenie się niezależnie od wieku, wykorzystywanie przeszłości po to, by kształtować mądrość, pielęgnowanie długotrwałych relacji międzyludzkich, wspieranie osobistego rozwoju poprzez dawanie i otrzymywanie pomocy, wybaczenie sobie i innym, posiadanie wdzięcznego stosunku do życia (Hill 2008).

Uczenie się możliwe jest w każdym wieku, takie przekonanie buduje jedną z ważniejszych strategii pozytywnego starzenia się R. D. Hilla, który wyraźnie podkreśla: „nigdy nie jesteś za stary, żeby się uczyć” (Hill 2008, s. 23).

### **Wiek człowieka nie musi stanowić bariery w uczeniu się**

W środowisku andragogów i gerontologów społecznych powszechnie znany jest raport Jacques’a Delorsa z lat 90.: „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. Moim zdaniem ten wymowny tytuł szczególnego znaczenia nabiera wtedy, gdy podejmujemy temat edukacji osób starszych. Uczenie się w późniejszym wieku stwarza bowiem nowe możliwości rozwoju.

R. D. Hill analizując problem uczenia się osób starszych dostrzega w nim trzy ważne kwestie: sens uczenia w późniejszym wieku, relację pomiędzy pozytywnym starzeniem się i uczeniem się oraz uczenie się w sytuacji choroby i opieki długoterminowej.

### ***Sens uczenia się osób starszych***

Istotę uczenia się w starszym wieku oddaje wymownie cytata zaczerpnięta przez R. D. Hilla, z wypowiedzi znanego amerykańskiego przedsiębiorcy i ekonomisty XX wieku Henry Ford: „Każdy, kto przestaje się uczyć jest stary, nieważne, czy ma dwadzieścia czy osiemdziesiąt lat. Każdy, kto ciągle się uczy jest młody. Najwspanialszą rzeczą w życiu jest mieć młody umysł” (Hill 2008, s. 23).

Zdaniem R. D. Hilla obecnie za sprawą Internetu, radia, telewizji, nowoczesnych technologii informatycznych, możliwości uczenia się zostały mocno rozszerzone. Wiemy bowiem, że edukacja oprócz formalnego poziomu obejmuje również pozaformalny i nieformalny. R. D. Hill uważa, że nasze domy stały się współcześnie księgarniami, a wiedza ma wiele form i kontekstów. Niemniej jednak w społeczeństwie nadal pokutują stereotypy dotyczące uczenia się ludzi dorosłych. Trzeba jednak zauważyć, że w stereotypach może kryć się część prawdy, ponieważ starsi ludzie dorastali w innym systemie edukacyjnym, niż obecne młodsze pokolenia. Wcześniejszy system zakładał uczenie się według specyficznej tradycji i bazował na dość tendencyjnych założeniach. (Hill 2008, s. 24).

Pierwszym z tych stereotypowych założeń było, że edukacja jest w głównej mierze zależna od wieku. Uważano, że uczenie się musi odbywać się w określonym miejscu i czasie i aby się uczyć trzeba być młodym. Uczenie tak pojmowane, nierozzerwalnie wiązało się ze szkołą, z nauczycielem, z formalnym systemem edukacji. Lokowanie uczenia się w szkolnej klasie a kontroli i wsparcia w osobie nauczyciela, przy równocześnie dość pasywnej roli ucznia, nie odpowiada współczesnym ludziom dorosłym.

R. D. Hill podkreśla, to co dostrzegają również polscy andragodzy, że nowe podejście do uczenia się ludzi dorosłych skupia się między innymi na zróżnicowanych przestrzeniach edukacji i komforcie pracy edukacyjnej ucznia (Malewski 2010, Aleksander 2009; Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009; Solarczyk-Ambrozik 2009). Stąd trzeba zapewnić uczniowi możliwość koncentracji na przedmiocie nauki poprzez stworzenie mu jak najbardziej przyjaznego środowiska uczenia się. Oznacza to rozszerzenie nauki poza klasę lekcyjną i przeniesienie jej często do domu, czy też do miejsca grupy, osób które wspólnie uczą się.

Drugie z wcześniejszych stereotypowych założeń, zdaniem R. D. Hilla, wymagało od ucznia konieczności posiadania intelektualnych atrybutów ludzi młodych: wysokiego poziomu sprawności funkcji poznawczych, dobrej pamięci i uwagi. W szkole bowiem szczególnie przydane były i często są nadal: umiejętność czytania i pisania, szybkiego uczenia się i rozwiązywania testów szkolnych. Atrybutami dobrego ucznia są więc, zgodnie ze stereotypowym spojrzeniem na edukację: optymalne możliwości związane z rozwojem biolo-

gicznym, zdolność do szybkiego uczenia się i osobisty wysiłek. Jak wiadomo, pamięć i uwaga są najlepsze, kiedy jest się młodym, stąd powyższe przekonanie niestety ogranicza wiele dojrzałych wiekowo osób. Są bowiem przekonane, że są już „zbyt stare” na naukę. R. D. Hill podkreśla, powołując się na rozliczne wyniki badań, że w procesie uczenia się, oprócz procesów poznawczych, równie ważne są określone cechy osobowe, takie jak: poczucie wartości wiedzy, doświadczenie życiowe, dociekliwość, elastyczność i wybiórczość percepcji. Część z nich zyskujemy dopiero w podeszłym wieku. Dzięki temu starsi uczniowie mają szczególną zdolność do uczenia się (Hill 2008, s. 26).

Trzecie stereotypowe przekonanie dotyczy treści uczenia się i roli osoby kierującej procesem uczenia się. Znajomość zmian poznawczych mogących pojawić się wraz z wiekiem jest kluczowa dla nauczyciela dorosłych. W przypadku osób starszych, np. z zaburzeniami słuchu, motoryki, albo wzroku możliwe są problemy w uczeniu się, nawet jeśli posiadają ogólną zdolność do uczenia się. Uwzględnianie tych zmian w procesie uczenia się jest niezwykle ważne. Atutem osób dojrzałych wiekowo jest jednak to, że stawiają więcej pytań niż ludzie młodzi o cel, sens uczenia się. Zainteresowanie uczeniem się w starszym wieku wynika bowiem z konkretnych potrzeb życiowych. Starsi uczniowie potrzebują innych tematów i innych środków nauczania aniżeli młodzi. Niektórzy ludzie starsi uczą się nawet lepiej niż młodszy, kiedy mają zapewnione więcej czasu na naukę i dogłębnie mogą poznawać materiał nauczania. Żle na nich wpływa presja czasu. R. D. Hill podkreśla, że nie zawsze jednak nauka ludzi dorosłych musi uwzględniać wyłącznie ich potrzeby praktyczne. Dla niektórych uczenie się jest bardzo autoteliczne, satysfakcjonujące, stanowi szansę, by nauczyć się czegoś nowego, choć nie jest już zobowiązaniem społecznym (Hill 2008, s. 27-28). Na ten sam problem zwraca uwagę Knud Illeris w swojej książce: „Trzy wymiary uczenia się” analizując motywację skłaniającą człowieka do podjęcia wysiłku uczenia się (Illeris 2006).

Podsumowując, można stwierdzić, że koncepcja uczenia się osób starszych R. D. Hilla podkreśla wagę tych aspektów uczenia się, które uznane są za bardzo istotne w andragogicznym, procesualnym modelu uczenia się ludzi dorosłych (Knowles, Holton III, Swanson 2009, s. 107-125).

### ***Uczenie się a pozytywne starzenie się***

Związek pozytywnego starzenia się z uczeniem się, zdaniem R. D. Hilla, jest bardzo bliski. W procesie uczenia się, tak samo jak w procesie pozytywnego starzenia się, ważne są cztery zjawiska: mobilizacja źródeł ważnych dla uczenia się, traktowanie uczenia się jako afirmacyjnego wyboru w życiu, kultywowanie elastyczności w uczeniu się oraz skupianie się na pozytywnych wymiarach uczenia się.

Mobilizacja źródeł niezbędnych do uczenia się, związana jest bezpośrednio z uruchomieniem motywacji do uczenia się, na którą składają się:

- a) przekonanie, że uczenie się jest możliwe w starszym wieku
- b) rozpoznawanie obszarów zainteresowań, które wzbudzą ciekawość poznawczą podmiotu
- c) uświadomienie sobie przez podmiot mocnych i słabych stron.

R. D. Hill podkreśla, że przekonanie o tym, że człowiek potrafi się uczyć zapoczątkowuje proces uczenia się. Ważne jest jednak, żeby w starszym wieku dokładnie śledzić przebieg własnego uczenia się i zapisywać postępy w nauce, bo to bardzo motywuje osobę uczącą się.

Uczenie się jako afirmacyjny wybór w życiu daje człowiekowi również silną motywację do uczenia się. Niemniej jednak korzyści z uczenia się mogą pojawić się znacznie później, uczenie prawie zawsze łączy się z uporem i cierpliwością. Zawsze, podejmując próbę opanowania nowej umiejętności popełnia się dużo błędów i trzeba radzić sobie z początkowymi niepowodzeniami. Aby utrzymać motywację do uczenia się na odpowiednim poziomie, trzeba traktować decyzję dotyczącą uczenia się jako wybór życiowy. W andragogice znana jest już od dawna kategoria – edukacyjny styl życia, który można porównać z wyborem, jaki proponuje R. D. Hill (Czerniawska 1997).

Kultywowanie elastyczności w uczeniu się również mobilizuje do uczenia się. Zamiast mówić: „Jestem za stary, żeby się uczyć” – osoba starzejąca się pozytywnie, zdaniem R. D. Hilla, stwierdza: „Ponieważ jestem stary, mogę uczyć się czegoś nowego, żeby zachować moje możliwości i utrzymać dobrą kondycję umysłową” (Hill 2008, s. 34).

Skupianie się na pozytywnych wymiarach uczenia się można rozumieć, jak traktowanie uczenia się jako zabawy, ale też działania niezwykle wartościowego. R. D. Hill jest przekonany, że takie afirmacyjne nastawienie umysłu wpływa na motywację człowieka starszego do uczenia się. R. D. Hill wymienia też kilka powodów, dla których osoby starsze angażują się w uczenie się. Są nimi: silniejsze zaangażowanie w relacje z innymi ludźmi, zamiłowanie do uczenia się, ponieważ ono otwiera nowe sposoby myślenia i rozumienia świata, traktowanie uczenia się jako dobrej zabawy, przyjemności, chęć sprostania wyzwaniom, poczucie, że jest się młodszym, walka ze stereotypami dotyczącymi starości (Hill 2008, s. 39).

W edukacji dorosłych od wielu lat znany jest nurt łączenia uczenia się i zabawy, określanej nazwą edutainment.<sup>5</sup> Moim zdaniem takiego między innymi podejścia w uczeniu się dla pozytywnego starzenia się upatruje R. D. Hill.

<sup>5</sup> Szerzej na ten temat: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/66>.

## **Uczenie się w sytuacji choroby i opieki długoterminowej**

Koncepcja pozytywnego starzenia się R. D. Hilla zwraca uwagę też na to, że uczenie się może stanowić strategię pozytywnego starzenia się nawet wtedy, gdy osoba starsza doświadcza spadku sprawności poznawczej i znajduje się w różnych środowiskach życia. Niezależnie od tego czy pozostaje w swoim domu, czy w domu opieki społecznej, bądź innej instytucji opiekuńczej, może nadal się uczyć. R. D. Hill jest wręcz przekonany, że w sytuacji mieszkania w instytucji opiekuńczej, czy leczniczej uczenie się jest tym bardziej potrzebne. Założenie odwrotne, że jest niepotrzebne, bądź niemożliwe jest najbardziej uporczywą formą dyskryminacji ze względu na wiek. Ten stereotyp przeszkadza bowiem w osiągnięciu korzyści z idei pozytywnego starzenia się przez osoby, które doświadczają ograniczeń poznawczych i znajdują się w instytucjach opiekuńczych.

Podstawowym argumentem R. D. Hilla, przemawiającym za uczeniem się osób starszych z zaburzeniami poznawczymi jest teza, że skoro uczą się osoby młodsze niepełnosprawne intelektualnie, to dlaczego nie zrobić wszystkiego, by zachęcać i umożliwiać osobom starszym z objawami zaburzeń, czy wręcz z demencją, powszechniejsze uczenie się. Zwraca też uwagę na fakt, że ludzi młodych dość często uczy się przez sztukę, a uczenie starszych przez sztukę postrzega się tylko jako wypełnianie ich czasu wolnego, a nie pełnowartościową formę edukacji. R. D. Hill jako psycholog, terapeuta czerpie doświadczenia z własnej praktyki z pacjentami i powołuje się też na badania dotyczące ludzi chorych na Alzheimera. Dla nich uczenie się jest również wartościowym doświadczeniem, ponieważ nadal podtrzymuje zdolności intelektualne, takie jak: ciekawość, kreatywność i inne formy odkrywania świata poprzez zmysły dotyku, czy zapachu. Chorzy uczniowie wymagają jednak nieco innego uczenia się, konkretnych rodzajów terapii z wykorzystaniem różnych rodzajów sztuki i materiałów. Podstawowym celem pracy edukacyjnej z osobami mającymi zaburzenia poznawcze jest, zdaniem R. D. Hilla, stworzenie im warunków i wspomaganie w taki sposób, by mogły żyć aktywnie, na miarę swoich możliwości. W ten sposób u takich uczniów utrzymywane są niepowtarzalne zdolności, które wyróżniały ich kiedyś, we wcześniejszych stadiach życia. Dzięki uczeniu się osoby te pozostają nadal ważne i znaczące (Hill 2008, s. 41-42).

## **Zakończenie**

Koncepcja pozytywnego starzenia się R. D. Hilla, a w szczególności proponowane przez niego strategie, z pewnością wnoszą do gerontologii społecznej spory wkład. Koncepcja pozytywnego starzenia się, moim zdaniem, wydaje się godna dostrzeżenia i włączenia do grupy innych koncepcji aktywnego starzenia się. Może jednak spotkać się też ze sceptycznym odbiorem, szczególnie za przeko-

nianie na temat możliwości dokonywania indywidualnych wyborów dotyczących własnego starzenia się (Czekanowski, 2012, s. 176). Wartościowe w koncepcji pozytywnego starzenia się jest to, że prezentuje konkretne działania, które mogą kształtować określony, pozytywny stan umysłu oraz poprawiać funkcjonowanie osobiste i społeczne człowieka starszego. Koncepcja ta nie pomija też strat, trudności, chorób i zdarzeń, które mogą wiązać się ze starzeniem się i starością, niemniej jednak próbuje zwrócić uwagę na fakt, że ludzie posiadają wiele zasobów, z których mogą nauczyć się korzystać, by życie stało się lepsze, nawet jeśli zdrowie i sytuacja życiowa się pogarszają.

Coraz częściej w obliczu zmian demograficznych dostrzega się konieczność przygotowania i edukacji do starości zdecydowanie dużo wcześniej, przed nadjeściem starości. Problemy starzenia i starości mają wielowymiarowy charakter i oprócz ekonomicznych obaw dotyczących zabezpieczenia finansowego, opiekuńczego, czy medycznego ludzi starszych powinny skupiać się również na humanistycznym podejściu do problemów człowieka w podeszłym wieku. Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się proponuje takie właśnie podejście, bo chce pomóc podnosić jakość życia osoby starszej.

Uczenie się może stanowić rodzaj aktywnego starzenia się, połączonego z przyjemnością. Tego typu uczenie się jest też próbą włączenia się w nadawanie szerszego znaczenia produktywności społecznej ludzi starszych. Warto też podkreślić, że uczenie się ludzi starszych, które nie pomija osób chorych, niepełnosprawnych nie powoduje wykluczenia społecznego na drodze edukacji. Tak rozumiane aktywne starzenie się nie jest imperatywem, a raczej osobistym wyborem. Uczenie się ludzi starszych może wpływać na podnoszenie produktywności społecznej seniorów w węższym i szerszym ujęciu. Zaradność życiowa, satysfakcja z życia w starości, dłuższa aktywność zawodowa, lepsza kondycja psychofizyczna wpływają bowiem bezpośrednio na mniejsze wydatki związane z opieką, zdrowiem czy sytuacją życiową osób starszych. Uczenie się ludzi starzejących się i starszych ma więc głęboki sens i rozumiane może być bardzo szeroko. Współcześnie szczególną rolę odgrywa w nim nieformalna edukacja, dostosowana do miejsca, oczekiwań i włączająca osoby uczące się w jej planowanie.

Minęły już czasy, w których nie trzeba było myśleć o starości dużo wcześniej. Odwrócona piramida pokoleń wskazuje na konieczność osobistego przygotowania się do starości. Jedną ze strategii może być uczenie się. Konieczność przygotowania własnej starości oddają słowa Jean-Pierre Dubois-Dumée: „Starzenie się to długie lata terminowania, a nawet nowa przygoda. Przygoda głównie duchowa. (...) Trzeba się więc do niej przygotować, ponieważ w pewnym stopniu jest prawdą, że mamy taką starość, na jaką zasłużyliśmy. (...) Starzenie się zaczyna się bardzo wcześnie” (Dubois-Dumée 2004, s. 11).



### **Bibliografia**

- Aleksander T. (2009), *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom-Kraków, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, Radom.
- Czekanowski P. (2012), *Spoleczne aspekty starzenia się ludności w Polsce. Perspektywa socjologii starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czerniawska O. (1997), *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych” nr 2.
- Dubois-Dumée J. P. (2004), *Starzeć się pięknie*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W drodze.
- Halicki J. (2006), *Spoleczne teorie starzenia się* [w:] M., Halicka J. Halicki, (red), *Zostawić ślad na ziemi*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Halicki J. (2008), *Potoczne definicje pomysłnego starzenia się*, [w:] J. T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomysłne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej UŁ, Łódź.
- Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Hill D., R. (2008), *Seven Strategies for positive aging*, W.W. Norton@Company, New York.
- Hill D., R. (2009), *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa.
- Illeris K., (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009), *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Toruń, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Poznań.
- Seligman M., E., P. (2011), *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*, Media Rodzina.
- Seligman M., E., (2005), *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*. Poznań, Media Rodzina.
- Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi M. (2000), *Positive psychology: An introduction*, „American Psychologist”, No. 55.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2009), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- WHO: Active Ageing: A Policy Framework World Health Organization, (2002), Geneva.
- WHO Global Report on Falls Prevention In Older Age, 2007.
- Zając-Lamparska L. (2012), *Psychologiczne koncepcje pomysłnego starzenia się człowieka*, „Rocznik Andragogiczny”, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego, Radom.



### Netografia

Active Ageing: A Policy Framework 2002

[http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who\\_nmh\\_nph\\_02.8.pdf](http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf) (otwarty: 28.12.2013).

Błądowski P., 2012, *Wprowadzenie. Starzenie się jako problem społeczny. Perspektywy demograficznego starzenia się ludności Polski do roku 2035*, [w:] M Mossakowska, A. Więcek, P. Błądowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań.

<http://polsenior.iimcb.gov.pl/sites/polsenior.iimcb.gov.pl/files/file/monografia/rodziany/Wprowadzenie.pdf> (otwarty wielokrotnie: 2013).

Szukalski P., 2012, *Aktywność zawodowa*, [w:] M Mossakowska, A. Więcek, P. Błądowski (red.), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwa Medyczne, Poznań.

<http://212.87.21.2/polsenior/sites/polsenior.iimcb.gov.pl/files/file/monografia/monografiaPolSenior.pdf> (otwarty wielokrotnie: 2013).

Active Ageing Index 2013 <http://www1.unece.org/stat/platform/display/AAI/I.+AAI+i-n+brief> (otwarty: 9.12.2013).

<http://www.mpips.gov.pl/aktualnosci-wszystkie/seniorzy/art,6535,nowa-polityka-senioralna-.html> (otwarty: 27.12.2013).

<http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/66> (otwarty: 10.12.2013).



**Artur Fabiś**

Uniwersytet Pedagogiczny  
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## **Człowiek stary wobec trosk egzystencjalnych<sup>1</sup>**

### **Wprowadzenie**

Troski egzystencjalne w wyjątkowy sposób nabierają znaczenia w późniejszych okresach rozwojowych człowieka. Gdy człowiek osiąga dojrzałość, nabiera jednocześnie gotowości do konfrontacji z problemami natury egzystencjalnej. Dzieje się tak za sprawą specyficznych możliwości transcendowania, którą w starości Joanne M. Erikson nazywa „*transcendentyzmem*” i określa jako *przekroczenie, wzniesienie się, doskonalenie i niezależność od wszechświata i czasu. Zakłada również wyjście poza wszelką ludzką wiedzę i doświadczenie* (Erikson 2012, s. 150). Niepokój egzystencjalny pobudzany jest wielością bodźców, tych wewnętrznych i kreowanych przez środowisko zewnętrzne. Wyjątkowym okresem życia, w którym eksponowanie śmierci pojawia się najczęściej jest starość. Starość, a w zasadzie pewien stan, który jest często (choć nie zawsze) cechą starości – dojrzałość, pozwala na konfrontowanie się z pytaniami o Boga, sens istnienia, o potrzebę cierpienia i życia w ogóle, ale jednocześnie ułatwia zrozumienie życia tu i teraz oraz zrozumienie innych. Pozwala w końcu z perspektywy przeżytego czasu spojrzeć w przyszłość. Na podstawie analizy własnych badań można podjąć próbę zestawienia szeregu najistotniejszych problemów, z którymi muszą zmierzyć się ludzie dojrzały, inspirowani refleksją nad własnym nieodległym końcem życia. Konotacje, jakie wzbudzają refleksje o własnej skończoności zawężone zostają na potrzeby tego opracowania do trzech trosk:<sup>2</sup> lęku, samotności i cierpienia.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, 2013, 2, s. 39-46.

<sup>2</sup> Zawężenie to wynika z ograniczonej objętości tekstu. Podobnie musiałem zredukować definicje

## Lęk tanatyczny

Lęk jest zjawiskiem powszechnie występującym, jest uczuciem dyskomfortu. W przypadku lęku przed skończonością odwołuje się do najbardziej fundamentalnego konfliktu egzystencjalnego, jest więc emocją wywołaną chęcią zachowania swojego życia, a jednocześnie świadomością konieczności unicestwienia. To przede wszystkim lęk przed nieznanym, choć najbardziej pewnym zdarzeniem czekającym każdego człowieka. Lęk tanatyczny można podzielić na lęk przed samym procesem odchodzenia ze świata żywych i z wiązanymi z tą sytuacją uwarunkowaniami oraz lęk przed nieuniknionym i absolutnie niepoznanym fenomenem nieistnienia. Rozróżnić więc należy lęk przed procesem jakim jest umieranie oraz przed stanem nieistnienia – śmiercią.

Choć każdy lęk, jak twierdzi Antoni Kępiński (2002), jest w gruncie rzeczy lękiem przed śmiercią, to lęk tanatyczny występuje jako bezpośrednia obawa przed śmiercią - jako stanem oraz przed samym aktem umierania. Człowiek uruchamia wiele mechanizmów psychologicznych, by poradzić sobie z tym paraliżującym poczuciem skończoności. Zaprzecza, tłumii, przenosi lęki na bardziej racjonalne zjawiska czy w końcu unika konfrontacji intelektualnej z problemami natury egzystencjalnej. Wg Paula Tillicha (por. Tillich 1994) przyczyną lęku jest zagrożenie niebytem. A strach jest lękiem uprzedmiotowionym i po to powstaje, by można było się z nim skonfrontować w męstwie bycia. Trzy podstawowe lęki, to lęk przed śmiercią, przed bezsenssem i przed potępieniem. Wszystkie trzy typy lęku wyróżnione przez tego badacza występują równolegle, z tym że któryś z tych dominuje. Autor rozróżnia też lęk normalny od lęku patologicznego. I lęk patologiczny należy, mówiąc słowami Tillicha, zintegrować poprzez męstwo bycia.

Z wielu badań, na które powołuje się Irvin D. Yalom (Yalom 2008) można przytoczyć kilka zależności charakterystycznych właśnie dla najstarszej grupy wiekowej. I tak, osoby zamieszkujące mieszkania, przypominające im te, w których spędzali życie, mniej boją się śmierci od tych, którzy zamieszkują w typowych instytucjach opiekuńczych. Lęk jest niższy u osób, które uczestniczą w wielu formach aktywności. Wzrasta lęk przed śmiercią u seniorów neurotycznych i niedojrzałych. Poziom lęku u kobiet jest wyższy niż u mężczyzn. Można jeszcze

---

dojrzałości oraz koncepcje, definicje i opisy poszczególnych trosk, jedynie do wybranych. Niniejszy artykuł stanowi skrót tekstu w języku angielskim *Senior person in view of existential concerns*, przygotowywanego pod redakcją R. Kocianová, M. Dvořáková, Wydawnictwa Uniwersytetu Karola w Pradze. Tekst ten zawiera szerszą analizę badań nad problemami egzystencjalnymi ludzi starszych (wyprojektowane w formie listów do bliskich osób na temat własnego życia i w perspektywie własnej śmierci). Można z nich wnioskować, że najbardziej obawiają się oni procesu umierania i samej śmierci, jako niewiadomej i niepewnej. Także samotność w starości oraz w perspektywie samego umierania staje się ich ważną troską. Kolejnym problemem był bilans własnego życia i obawa przed cierpieniem.

dodać, że osobom starszym łatwiej się aktywizuje myśli o śmierci, jednocześnie większy niepokój wzbudza myśl o śmierci wśród ludzi młodych, aniżeli u osób starszych.

Człowiek wyposażony jest w mechanizmy psychologiczne, które pozwalają radzić sobie ze świadomością śmiertelności. Najprostszym z nich jest unikanie myśli o śmierci. Jednak jak zauważa Wiesław Łukaszewski (Łukaszewski 2010) nie jest to łatwe zadanie. Zmuszanie się do nie myślenia o pewnych kwestiach powoduje odwrotny efekt, czyli natarczywy powrót tych myśli, poza tym zadanie to jest męczące, co sprawia, że sprawność umysłowa staje się słabsza pod wpływem wysiłku, jakim jest tłumienie myśli np. o śmierci. W końcu możemy oczekiwać, że *im bardziej przykre są myśli, które chcemy usuwać ze swojej świadomości, tym silniej będą one powracać* (Łukaszewski 2010, s. 38). Autor ten zauważa, że człowiek ma, przy wykorzystaniu wielu technik, do dyspozycji trzy grupy operacji, mających na celu likwidację skutków niepokojów tanatycznych. Pierwszą grupę działań stanowi unikanie konfrontacji z tematyką śmierci. O śmierci się nie mówi, ani z rodziną, ani ze znajomymi, ani w szkole ani w pracy. Tematyka śmierci jest konsekwentnie pomijana lub traktowana powierzchownie w całym procesie wychowania i socjalizacji. Paradoksalnie, doświadczenia ze śmiercią w cyklu życia mogą przygotować do konfrontacji z własną śmiertelnością, izolowanie od tematyki przemijania sprawia, że lęk tanatyczny rzadziej przeżywany jest dużo silniejszy. Ludzie starsi nie tylko częściej myślą o śmiertelności, także częściej podejmują tematykę śmierci w rozmowach. Jednocześnie wśród ludzi starszych obserwuje się zabiegi, które mają izolować od oznak starzenia się poprzez np. usuwanie lusterek w swoim domostwie albo poprzez unikanie spotkań z innymi starszymi ludźmi. Drugą grupą likwidowania skutków lęku jest oswojenie się ze śmiercią i z lękiem przed śmiercią. I tak, oczyszczającym uzewnętrznieniem emocji są różnego rodzaju rytuały, obrzędy pogrzebowe, żałobne, świąteczne, religijne i kulturowe. Niektóre z działań mają charakter prewencyjny, przygotowujący, przeciwdziałający lękowi, temu służą ceremonie religijne, inne mają łagodzić lęk, są to stypy, wspomnianie zmarłego albo udział w sesjach terapeutycznych czy grupach wsparcia. Trzecia grupa odwołuje się do reinterpretacji, czyli do nadawania innego sensu śmierci. Dzieje się tak poprzez używanie zwyczajnie synonimicznych określeń śmierci, które łagodzą sens tego stanu, albo poprzez świadome nadawanie sensu śmierci, przypisując jej moc dobrodziejstwa poprzez przejście w lepszy świat czy uwolnienia się od trosk doczesnych. Charakter symbolicznej nieśmiertelności, która także działa łagodząco na lęk przed śmiercią ma pozostawianie po sobie spuścizny. Ciągłość ta - nieśmiertelność symboliczną - może zapewnić pozostawienie po sobie dzieci, wnuków i kolejnych pokoleń, ale także wielkich dzieł naukowych, dzieł sztuki i mniejszych, ale trwałych symboli bytności na ziemi w postaci domów, drzew, pomników itp.

## Samotność i osamotnienie

Samotność jest zjawiskiem pojawiającym się w życiu człowieka od samego początku jego przybycia na świat. Jest szczególnym uczuciem i przybiera skrajną formę w momencie umierania. Umieranie wydaje się bowiem najbardziej indywidualnym, najbardziej samodzielny, odosobnionym aktem. Według Yalom'a samotnością wywołaną świadomością śmierci jest tak zwana izolacja egzystencjalna - *nie izolacja interpersonalna, z towarzyszącą jej samotnością, ani intrapersonalna (izolacja od części samego siebie) lecz izolacja fundamentalna, od istot i świata – podłoże wszystkich innych izolacji. Niezależnie od tego, jak bardzo zbliżymy się wzajem do siebie, zawsze pozostanie ta ostateczna, nieprzekraczalna luka; każdy z nas wkracza w istnienie sam i sam musi je opuścić* (Yalom 2008, s.16). Samotność jednak przybiera też bardziej powszechną formę bardziej ludzką i uzewnętrzoną. Definicje takich pojęć jak samotność, osamotnienie, izolacja nie są jednoznacznie interpretowane. Samotność i osamotnienie często traktowane są jak synonimy tak w mowie, jak i piśmie, choć nimi nie są. Co prawda zachodzą między nimi pewne relacje ale z pewnością nie można ich uznać za tożsame. Jedno ze stanowisk w definiowaniu samotności i osamotnienia wskazuje na to, że samotność to stan obiektywny (fizyczny), podczas gdy osamotnienie jest stanem subiektywnym – psychicznym. Zatem samotność jest rzeczywistym stanem bycia samemu przez dłuższy czas, a osamotnienie to stan umysłu, odczuwany tylko przez daną osobę i wpływający na jej emocje (Synak, 2002). Ponadto samotność może mieć wymiar pozytywny, czasem wręcz pożądanym przez człowieka, może być okolicznością sprzyjającą rozwojowi podmiotu. Osamotnienie natomiast jest zjawiskiem ocenianym negatywnie i niepożądanym zarówno z subiektywnego, jak i obiektywnego punktu widzenia, wręcz hamującym rozwój i obniżającym satysfakcję z życia.

Elżbieta Dubas określa samotność *specyficznym fenomenem ludzkiej egzystencji, szczególną cechą ludzkiego doświadczenia, szczególną manifestacją skomplikowania osobowości człowieka*. A manifestacja ta według Autorki wyraża się w antynomii: *z jednej strony istota usilnie pragnąca bliskiego kontaktu z innymi ludźmi, najpełniej przejawiającego się w miłości i przyjaźni, z drugiej zaś strony, unikająca, odtrącająca ich w poszukiwaniu innych budujących go więzi: z samym sobą, z przyrodą czy absolutem* (Dubas 2000, s. 110). I choć samotność ma, zdaniem Autorki, zwykle negatywny wymiar, to występować może ona także jako pozytywny rozwojowy czynnik, gdy jest samotnością z wyboru i postrzegana jest jako szansa, zadanie rozwojowe czy jako łaska.

Można przyjąć, że samotność jest stanem doświadczanym zarówno w sensie emocjonalnym i jako stan subiektywnie odczuwany, jest rodzajem samotności psychicznej, w odróżnieniu od samotności fizycznej i społecznej. Samotność psychiczna towarzyszy człowiekowi w każdym okresie jego życia i jest różnorodnie

przeżywana, najczęściej kojarzona jest z osamotnieniem. Osamotnienie jako stan emocjonalny człowieka wynika z braku pozytywnych relacji z innymi osobami.

*Przez samotność społeczną rozumie się sytuacje charakteryzujące się osłabieniem lub brakiem więzi naturalnej z innym człowiekiem, życie poza społeczeństwem. Samotność społeczną charakteryzuje brak przyjaźni, przyjaciół, towarzystwa, wspólnoty. Bez takich społecznych więzi jednostka czuje się nie tylko samotna w świecie, ale i poza nim, oddzielona od ludzi. Jest to zjawisko podobne do izolacji społecznej, to znaczy barku obecności innych ludzi i kontaktu z nimi (Smykowska 2007, s. 245). Vittorino Andreoli tak opisuje samotność w starości: Samotność jest cierpieniem – istnieć i zarazem nieistnieć, to być może jedno z boleśniejszych doświadczeń życia, także dlatego, że w tym okresie słabnie nadzieja i nie ma już czasu na realizację pragnień. Samotność, to nie tylko przebywanie w jakimś miejscu bez kogoś obok, lecz także życie pośród ludzi, którzy cię nie widzą, jakby cię nie było. Niezauważalne życie, niedostrzegalne potrzeby (Andreoli 2009, s. 150).*

Nie należy jednak zapominać i o tym, że spotykamy także samotność z wyboru i wtedy rozumiana jest ona jako sposób funkcjonowania, polegający na tolerowaniu lub nawet wyborze życia w warunkach ograniczenia do minimum kontaktów społecznych, często poza związkami miłości (poza rodzinnymi) czy głębokiej przyjaźni, nie musi być odczuwana jako subiektywnie przykra, ani też nieść ze sobą negatywnych konsekwencji. Co więcej, pewne aspekty funkcjonowania zdrowia psychicznego, jak np. proces twórczy, wręcz wymagają samotności, przynajmniej w określonych etapach, jak się jednak wydaje ten rodzaj samotności w starości spotykany jest najrzadziej. Zarówno samotność jak i osamotnienie są stanami właściwymi dla człowieka w każdym okresie życia, choć uzasadnioną wydaje się teza, że nasilają się szczególnie na starość.

Przystosowanie do zmieniających się warunków życia, choć trudne na każdym jego etapie, to w starości bywa wyjątkowo skomplikowane. Kompensacja braku kontaktu z bliskimi jawi się człowiekowi starszemu jako poważny problem, a jednocześnie jako istotne zadanie rozwojowe. Radzenie sobie z samotnością będzie więc warunkować poczucie satysfakcji z życia. Pamiętać jednak należy, że jednostkowy charakter konfrontacji z samotnością będzie wypadkową zarówno obecnego stanu i bieżących czynników, jak również doświadczeń z poprzednich etapów życia.

## Cierpienie

Cierpienie jest stanem pojawiającym się stale na przestrzeni całego życia. Starość jest etapem, życia, w którym cierpienie wywołane bólem fizycznym i psychicznym przybiera specyficzne formy, dojrzałość i bliskość śmierci powodują jeszcze cierpienie natury duchowej. Wielochorobowość, wypadki, zmiany starcze, zaburzenia funkcjonowania są źródłem dyskomfortu fizycznego. Bezsprzecznie



ten rodzaj dyskomfortu może stać się źródłem cierpienia psychicznego, rozumianego jako negatywne uczucie straty czegoś cennego. *To uczucia takie jak niepokój, ociężałość i napięcie, brak emocji, pustka i psychologiczny ból lub zranienie* (Längle 2004, s. 220). Duchowego cierpienia doświadcza człowiek, gdy traci coś, *co jest niezbędne, by dana osoba doświadczała spełnionego istnienia. (...) uczucia przypisywane tym doświadczeniom to m.in.: poczucie braku bezpieczeństwa, nadużycie zaufania, rozpacz, brak relacji, niesprawiedliwość, wyrzuty sumienia, poczucie winy* (Längle 2004, s. 220). Autor ten poszerza o jeszcze ten klasyczny podział o jeden rodzaj cierpienia: egzystencjalne. Uczucia i postawy dominujące w tego rodzaju cierpieniu to daremność, brak sensu, niezrozumienie życia, postrzeganie losu jako bezsensownego. Bezpośrednich przyczyn tegoż cierpienia także nie brakuje w starości. Straty bliskich, świadomość zbliżającej się własnej śmierci, poczucie zależności i inne rodzaje dyskomfortu psychicznego. Sposoby cierpienia są bardzo różnorodne. Mogą przejawiać się agresją, buntem, wycofaniem, smutkiem, narzekaniem, milczeniem i wieloma innymi zachowaniami. Cierpienie utożsamiane jest z odczuwaniem negatywnych emocji, przyczynia się więc do rozumienia znaczeń, rozpoznawania sytuacji i organizuje działania. Psychologiczna analiza negatywnych emocji (Trzebińska 2004) wskazuje na kilka kluczowych cech tego zjawiska. Uczucia negatywne zawężają pole uwagi, ograniczając jednocześnie dopływ bodźców, bezpośrednio koncentrując jednostkę na analitycznym rozważaniu problemu. Trwałość wspomnień doświadczeń naznaczonych emocjami negatywnymi jest silniejsza niż tych pozytywnych, najmniej trwałe są doświadczenia neutralne emocjonalnie. Silne uczucia negatywne mają także dużą moc sprawczą, bardzo motywują, przy jednoczesnym nastawieniu na rywalizację. Można przyjąć, że pojawienie się uczuć negatywnych sygnalizuje sytuację niekorzystną i jest jednocześnie impulsem do działań, mających na celu poradzenie sobie z przeciwnościami. *Rozmaitość negatywnych emocji i ich wzajemne podobieństwo co do podstawowych charakterystyk, każe poddać weryfikacji powszechne nastawienie, że za cierpiącego można uznać jedynie kogoś, kto zasługuje na współczucie, a więc przede wszystkim kto się boi lub jest smutny. Do obszaru cierpienia należy, jak się wydaje, zaliczyć także takie stany, które w potocznym przynajmniej odczuciu z cierpieniem się nie kojarzą, jak złość, zazdrość, wrogość, podejrzliwość, nuda czy pogarda* (Trzebińska 2004, s. 93).

Cierpienie jako problem egzystencjalny, rozpatrywany z perspektywy teologii chrześcijańskiej, powstaje na skutek braku zgody na siebie oraz w relacji z drugim człowiekiem (Kiernikowski 2004). Ta pierwsza forma wynika ze świadomości tego kim się jest w konfrontacji z tym, kim być się powinno. Jest to *doświadczenie braku, doświadczenie tego, że czegoś nie można w pełni zrealizować, że w jakiejś dziedzinie przeżywa się fiasko, bankructwo, niemożność wpływu na pewne procesy, z drugiej strony – jako nieakceptację tej niemocy czy niewydolności* (Kiernikowski 2004, s.13). Druga forma dotyczy dyskomfortu w relacji z drugim człowiekiem. Potrzeba

akceptacji ze strony innych z jednoczesnym poczuciem niedoskonałości i zasługiwaniem na nieakceptację powoduje cierpienie natury egzystencjalnej. Z biblijnego punktu widzenia problem cierpienia ma swoje źródło w relacjach z bytem absolutnym, którym jest Bóg. On też, dla człowieka wierzącego, staje się pomocny w przeżywaniu cierpienia. *Starość nazwano okresem cierpienia chronicznego, naznaczonego ciągłym oporem wobec cierpienia i wysiłkiem niwelowania jego silnych i skrajnych naporów* (Andreoli 2009, 151-152). Cierpienie, zatem przybierać może charakter zarówno fizycznego dyskomfortu jak również udręki psychicznej i egzystencjalnej. Przeraża zarówno myśl o dolegliwościach fizycznych i o konieczności zdania się na innych w opiece na starość oraz wyobrażenie duchowego ciężaru. Cierpienie przybiera więc postać fizycznego bólu związanego z niedołążnością, chorobami, kalectwem, a także z bólem psychicznym, gdyż odnosić się będzie do dyskomfortu związanego niezaspokajaniem potrzeb natury społecznej, psychologicznej, emocjonalnej, duchowej. Z resztą, jak zauważają badacze problematyki, cierpienie fizyczne będzie zawsze podłożem do bólu psychicznego, ale cierpienie psychiczne nie musi łączyć się z fizycznymi dolegliwościami.

### Podsumowanie

Człowiek całe życie przygotowuje się do starości, całe życie pracuje na swoją starość i ją kreuje, by w końcu zbliżyć się do momentu, gdy refleksje nad własną śmiertelnością stają się oznaką dojrzałości. Przychodzi czas, w którym perspektywa przyszłościowa drastycznie się skraca, w obliczu nieuchronnej śmierci. Ta świadomość budzi naturalny lęk przed własną skończonością, pojawia się poczucie samotności i coraz częściej doświadczają się cierpienia fizycznego, psychicznego i duchowego. Z troskami tymi przychodzi się zmierzyć dojrzałemu człowiekowi na ostatnim jego etapie rozwojowym. Ale to właśnie ten etap życia – zwieńczenie poprzednich faz życia z ich doświadczeniami i z mądrością tego ostatniego – wydaje się „naturalnie odpowiedni” do tego, by zmagać się z troskami egzystencjalnymi.

### Bibliografia

- Andreoli V. (2009), *Zrozumieć cierpienie. Aby ból ustąpił radości*, Przeł. M. Bielawski, Homini, Kraków.
- Dubas E. (2000), *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Erikson E. H. (2012), *Dopełniony cykl życia*, Przeł. C. Matkowski, Helion, Gliwice.
- Fabiś A. (2013), *Senior person in view of existential concerns*. [w:] R. Kocianová, M. Dvořáková, (red.), *Vzdělávání a rozvoj seniorů*, Wydawnictwo Uniwersytetu Karola w Praze, Praha, s. 96-106.

- Kępiński A. (2002), *Lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Kiernikowski Z. (2012), *Rola cierpienia w dopełnianiu się życia człowieka. Spojrzenie w Światle Biblii* [w:] R. Jaworski, A. Rusak, W. Simon (red.) *Wobec cierpienia*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock., s 11-38.
- Länge A. (2012), *Cierpienie – wyzwanie egzystencjalne; Rozumienie, postępowanie i radzenie sobie z cierpieniem z perspektywy analizy egzystencjalnej*, [w:] R. Jaworski, A. Rusak, W. Simon (red.) *Wobec cierpienia*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock., s 219-236.
- Łukaszewski W. (2010), *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lękiem przed śmiercią*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot.
- Tillich P. (1994), *Męstwo bycia*, Przekł. H. Bednarek, Wydawnictwo Rebis, Poznań.
- Trzebińska E. (2004), *Negatywne uczucia: koszty i korzyści*, [w:] R. Jaworski, A. Rusak, W. Simon (red.) *Wobec cierpienia*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock., s 85-98.
- Smykowska D. (2007), *Instytucje wsparcia społecznego. Skrypt dla studentów*. Wyższa Szkoła Informatyki, Łódź.
- Yalom I. D., (2008), *Psychoterapia egzystencjalna*, Przekł. A. Tanalska-Dulęba, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa.

**Małgorzata Malec Rawiński**

Uniwersytet Wrocławski

## **Znaczenie krytycznej gerontologii edukacyjnej dla badań i praktyki<sup>1</sup>**

Problematyka starości, starzenia się czy starzejącego się społeczeństwa (polskiego, europejskiego, światowego) pojawia się coraz częściej zarówno w debacie publicznej jak i naukowej. Ageizm dołącza do listy pojęć obowiązkowych obok seksizmu, rasizmu czy mobbingu. Jednakże analizując liczne publikacje z obszaru gerontologii (Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. 2006; Czerniawska 2006; Leszczyńska-Rejchert 2005; Skibińska 2006; Zych 1999; Halicki 2010; Wawrzyniak 2009; Szarota 2010; Błachnio 2012; Hill 2010; Zboina 2008; Gołdys, Krzyżanowska, Stec, Ostrowski 2012) zauważam niedosyt badawczy w szeroko rozumianym edukacyjnym obszarze gerontologicznym. Istnieje wiele teorii dotyczących starzenia się, które koncentrują się głównie na biologicznych aspektach funkcjonowania organizmu ludzkiego lub uwarunkowaniach społecznych i psychicznych (szczegółowo opisywane w polskiej literaturze gerontologicznej zob. Zych, Halicki) natomiast brak jest teorii uczenia się osób starzejących się i starych. Odnoszę wrażenie, iż pomimo eksplozji Uniwersytetów Trzeciego Wieku, edukacyjny aspekt starości i starzenia się jest niewystarczająco rozpoznany naukowo. Termin geragogika krytyczna, gerontologia edukacyjna czy też krytyczna gerontologia edukacyjna są w niewielkim stopniu rozpoznane na polskim gruncie naukowym. W związku z powyższym, meritum niniejszego tekstu będą stanowić rozważania na temat zagadnienia geragogiki krytycznej oraz krytycznej gerontologii edukacyjnej w odniesieniu do działań edukacyjnych proponowanych na wrocławskich Uniwersytetach Trzeciego Wieku.

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: Rocznik Andragogiczny 2013, Toruń – Warszawa 2013, s. 173-184 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.009>]

W listopadzie 2008 roku Gazeta Wyborcza opublikowała cykl artykułów nt. „Polska to nie jest kraj dla starych ludzi”. Byłam wówczas adeptką gerontologii, geragogiki i z dużym zainteresowaniem śledziłam każde kolejne wydanie cyklu. Ukazujące się artykuły budziły wiele polemik. Inspirując się opublikowanymi artykułami zorganizowaliśmy ze studentami III roku pedagogiki, specjalność Edukacja Dorosłych i Marketing Społeczny, Uniwersytetu Wrocławskiego (grudzień 2008), panel dyskusyjny na Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Wrocławskim (UTW w UWr.). Panel przewrotnie zatytułowaliśmy „Czy Polska to jest kraj dla starych ludzi?”. W spotkaniu uczestniczyli zarówno studenci pedagogiki (w wieku 21-27 lat) jak i słuchacze UTW (po 60 r.ż). Pamiętam, iż podczas bardzo interesującego poznawczo spotkania, najwięcej kontrowersji wzbudził wówczas artykuł, który przedstawiał wywiad Doroty Wodeckiej z prof. Wiesławem Łukaszewskim pt. „Kiedy jeżdżę na rolkach smarkacze krzyczą: dziadek do piachu!”. Szczególnie dyskusyjny okazał się fragment tego wywiadu, który nawiązywał do działalności UTW:

„(...) uniwersytety trzeciego wieku to żenada. (...) Te tzw. uniwersytety to grupy wsparcia, gdzie nieszczęśni starcy organizują sobie życie po to, żeby zająć swój czas, i po to, by tworzyć bazy danych o różnych okazyjnych darmowych wyżerkach. Nie nazywajmy tego uniwersytetami, bo to mistyfikacja. Jaki to uniwersytet? Jaka to nauka? To nieapetyczna gra pozorów. Jeśli chcemy naprawdę dać szansę kształcenia starym ludziom, niech każde miasto zafunduje kilkorgu z nich prawdziwe studia. Niech da im szansę doświadczenia sprawności intelektualnej, co jest niesamowitym przeżyciem. Taka bywa rzeczywistość szwedzka czy amerykańska. Tam w salach uniwersyteckich siedzą w jednej ławie 70-latki i 18-latki. To są koledzy ze studiów. A u nas miarą sukcesu starych »studentów« jest lepienie garnków. Bo coś trzeba robić, trzeba starych zająć, żeby nie marudzili i by niczego od nikogo nie chcieli. A jak zaczynają za dużo myśleć, to »zadamy« im jeszcze jedną makatkę. Albo pozwolimy zrobić włóczkowy beret. Dla wnuka oczywiście, a nie, broń Boże, na wystawę abakanów.

DW: Ale oni to lubią.

- Kto to udowodnił? Przede wszystkim nie mają alternatywy. Ludzie starzy mają bardzo mało przyjemności.(...)” (Wodecka, 2008)

Gdy z perspektywy czasu, doświadczeń i wiedzy, powracam do analizy tych artykułów, a szczególnie przytoczonego powyżej fragmentu, krytyczniej przyglądam się działalności edukacyjnej UTW. Bez wątpienia idea UTW to wartościowa propozycja aktywizowania seniorów, miejsce spotkań, wymiany doświadczeń oraz pozaformalnej i nieformalnej edukacji. Zastanawiam się jednak czy to społeczne i polityczne zezwolenie na powstawanie tak wielu UTW (obec-

nie ponad czterysta) nie tworzy swoistego getta dla ludzi starzejących się i starych, prowadząc raczej do ekskluzji niż inkluzji społecznej tej grupy wiekowej?

Podążając za rozważaniami Maxa Webera na temat „odczarowywania” świata, uważam, iż można zacząć odważniej mówić o „odczarowywaniu” starości oraz prowadzeniu badań w obszarze problematyki uczenia się osób starzejących się i starych, których wyniki, jak postuluje Marcin Muszyński (2011), będą prezentować poziom teoretycznych eksplikacji. Moim zdaniem, pomocne do realizacji takich projektów (badań) mogą być założenia krytycznej gerontologii edukacyjnej, którą szerzej zaprezentuję w dalszej części artykułu.

### Ruchome granice starości a uczenie się

Problem starości jest zagadnieniem atrakcyjnym i interesującym badawczo w dobie społeczeństwa starzejącego się. Wiele tekstów dotyczących problematyki starości pokazuje statystyki przekonując czytelnika, iż żyjemy (i według prognoz będziemy żyć) dłużej, a osób po 60 r.ż. jest (i będzie) coraz więcej (szacuje się, iż do 2050 liczba osób w wieku 60 i więcej wzrośnie z 605 milionów do 2 bilionów jak podaje WHO). Jednakże nie ma wyraźnej granicy wkraczania w okres starości. W opinii wielu autorów (Bromley 1969; Susłowska 1989; Wiśniewska-Roszkowska 1989) wiekiem granicznym dla starości jest 70 r.ż.. Według klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia (<http://www.who.int/topics/ageing/en/>) starość rozpoczyna się w 60 r.ż.. Natomiast w raporcie Unii Europejskiej, w badaniach przeprowadzonych przez NIACE, przyjęte jest iż seniorem/osobą starszą (*older*) jest osoba 50+ (McNair, 2012). Przypuszczam, iż wytyczne wieku senioralnego zaakceptowane przez EU, z jednej strony mogą być zaskoczeniem, z drugiej stają się nowym wyzwaniem dla edukacji dorosłych. Jak pokazują badania NIACE (McNair, 2012) wiele osób po 50 r.ż. (w Anglii) jest zaangażowanych zawodowo, niemniej jednak obserwuje się, iż znacząca grupa osób opuszcza pracę w tym wieku. Powodów jest wiele: pogarszający się stan zdrowia, opieka nad bliskimi, zwolnienie z pracy i trudność znalezienia nowej z powodu dyskryminacji na wiek; brak nieaktualnych, nieadekwatnych kwalifikacji do zapotrzebowania na rynku pracy, lub wybór niskiej, skromnej emerytury w zamian za nielubianą pracę (McNair, 2012). Brak aktywności zawodowej często wywołuje poczucie wycofania społecznego, bycie niepotrzebnym a przez to starym.

Bez wątplenia wraz z wiekiem odczuwamy spadek sił, sprawności i umiejętności. Proces starzenia się jest progresywny, nieodwracalny ale może być spowolniony. Jest całościowym i stopniowym ograniczeniem sprawności funkcjonalnej procesów biologicznych i psychicznych (Szamus-Jackowska, 2011). Wraz z procesem starzenia się zachodzą zmiany w wyglądzie (zmienia się nasze ciało). Jednakże pomimo tego, iż starość jest kolektywna, to proces starzenia się jest zindywidu-

alizowany. Każdy doświadcza go indywidualnie. Starość jest stanem umysłu uwarunkowanym doświadczeniami, stylem życia, kulturą, warunkami socjalnymi, a także genetyką. Być może dlatego, jednoznaczne ustalenie granicy starości jest tak problematyczne zarówno w obszarze nauki jak i w codziennym rozumieniu.

Edukacyjny aspekt starości, uczenia się w starości jest traktowany z mniejszą atencją, choć idea całożyciowego uczenia się (LLL) obejmuje także osoby w późnej dorosłości. Kontynuowanie uczenia się w wieku średnim oraz w późnej dorosłości jak pokazują badania NIACE (McNair, 2012) oraz badania Purdie, Boulton-Lewis (2003 za: Brzezińska, 2005) jest istotnym czynnikiem pozwalającym zachować sprawność umysłową, fizyczną, aktywność społeczną oraz ma znaczenie dla jakości życia.

Uczenie się w późnej dorosłości pomaga w:

- przekazywaniu umiejętności i wiedzy,
- pozyskaniu lub utrzymaniu płatnej pracy,
- byciu aktywnym obywatelem,
- utrzymaniu zdrowia i jego poprawie,
- „poruszaniu” się w wirtualnym, technologicznym świecie,
- opiece nad rodzicami, wnukami, przyjaciółmi,
- przezwyciężaniu kryzysów życiowych (rozwód, utrata bliskiej osoby, choroba),
- rozwoju w wolontariacie,
- zarządzaniu finansami (McNair, 2012),
- lepszym radzeniu sobie z codziennymi wyzwaniami,
- przejmowaniu odpowiedzialności za własne życie,
- byciu bardziej niezależnym od innych,
- lepszym wykorzystaniu własnego potencjału/zasobów,
- realizowaniu zainteresowań i pasji,
- rozwijaniu refleksyjności (większa samoświadomość i wgląd we własne problemy),
- poznaniu własnych praw i docenianiu swojej roli w społeczeństwie – obrona przed marginalizacją i respektowanie swych praw (Purdie, Boulton-Lewis, 2003 za: Brzezińska, 2005).

Tak liczne korzyści płynące z uczenia się w późnej dorosłości są dowodem na ważności problematyki osób starzejących się i starych w kontekście edukacji (uczenia się). Jednakże, osoby starzejące się i stare są wciąż najbardziej marginalizowaną grupą w polityce edukacyjnej w Europie. Wraz z uwypukleniem ekonomicznej konkurencyjności i moralną paniką odnośnie finansowej pomocy sta-



rzejącej się populacji (priorytet), późna dorosłość postrzegana jest głównie jako problem społeczny (Withnall, 2003). Wykluczenie osób starzejących się i starych niemal ze wszystkich dyskursów (oprócz ekonomicznego i medycznego) objawia się w postaci ageizmu. Przywołując stwierdzenie Andrzeja Radziejewicza-Winnickiego (2005), iż „ludzie wykluczeni to te osoby, które przynależą do określonej wspólnoty, grupy czy społeczności, nie są w stanie (nie potrafią) w pełni korzystać z uprawnień, przywilejów i dobrodziejstw, jakie z tej przynależności wynikają” warto zastanowić się nad zadaniami jakie stają przed szeroko rozumianą edukacją w kontekście marginalizowania starzenia się i starości. W literaturze anglojęzycznej edukacyjny dyskurs gerontologiczny jest wyraźnie widoczny od kilku dekad czego rezultatem jest powstanie krytycznej gerontologii edukacyjnej oraz wyłonienie z niej krytycznej geragogiki.

### Krytyczna gerontologia edukacyjna i krytyczna geragogika

Jeden z gerontologów, zorientowany krytycznie Marvin Formosa (2012) zauważa, iż większość literatury gerontologicznej (także anglojęzycznej) zawiera różnego rodzaju braki, luki i ograniczenia. Twierdzi on, iż po pierwsze, dużo badań skoncentrowanych jest na zainteresowaniach osób pochodzących z klasy średniej, dobrze wykształconych, zdrowych oraz będących członkami dominującej etnicznie populacji. Po drugie, większość literatury koncentruje się na pozytywnych aspektach uczenia się osób starzejących się i starych, a rzadko widoczne są rozważania nad potencjalnie negatywnymi skutkami. Po trzecie, podejmowane inicjatywy nie proponują różnych perspektyw uczenia się w kontekście posiadanych doświadczeń przez osoby starzejące się i stare, które doświadczają ucisku i dyskryminacji ze względu na wiek, klasę społeczną, gender lub pochodzenie (Formosa, 2012).

Jak wcześniej wspomniałam, w polskiej literaturze gerontologicznej edukacyjny kontekst pojawia się incydentalnie, a wiedzę na temat krytycznej gerontologii edukacyjnej (*critical educational gerontology* – CEG) czy krytycznej geragogiki, znalazłam tylko w jednym opracowaniu (zob. Muszyński 2011).

Do prowadzenia dalszych rozważań istotne jest krótkie wyjaśnienie kilku pojęć, takich jak gerontologia edukacyjna, uczenie się osób w późnej dorosłości oraz krytyczna geragogika. Termin gerontologia edukacyjna dotyczy głównie integracji instytucji adresowanych do osób w późnej dorosłości, procesów edukacyjnych związanych z wiedzą na temat teorii starzenia się oraz potrzeb osób starzejących się i starych. Natomiast uczenie się w późnej dorosłości odnosi się do procesu, w którym osoby starzejące się i stare angażując doświadczenia (indywidualne i kolektywne), dokonują refleksji, uprawomocniają, nadają subiektywne znaczenia, poszukują sposobów rozumienia tych doświadczeń oraz otaczającej ich rzeczywi-

stości (Formosa, 2012). Termin krytyczna geragogika (*critical geragogy*), wyłoniła się jako część krytycznej gerontologii edukacyjnej, a nazwa powstała w połączeniu krytycznej gerontologii z krytyczną edukacją (Formosa, 2011). Jest to jeden z paradygmatów krytycznej gerontologii edukacyjnej, definiowany jako praktyka edukacyjna krytycznej gerontologii edukacyjnej, której celem jest emancypacja, upoważnianie/wzmocnienie (*empowerment*) oraz zaangażowanie starszych dorosłych (Glendenning and Battersby 1990 za: Formosa 2011). Krytyczna geragogika w swojej koncepcji spostrzega nauczanie i uczenie się jako zespołowe i negocjowalne przedsięwzięcie osób w późnej dorosłości. Osoby te posiadają możliwości zwiększenia energii, siły i kontroli we wszystkich aspektach aktywności edukacyjnej. Łączy teorię z praktyką/działaniem oraz dotyczy zarządzania strategiami nauczania i uczenia się osób w późnej dorosłości (Formosa, 2011).

Krytyczna gerontologia edukacyjna (*critical educational gerontology – CEG*) w teoretycznym ujęciu wskazuje, że starzejący się i starzy dorośli potrafią krytycznie myśleć, uczyć się, a także posiadają możliwość rozwoju, myślenia i refleksji nad posiadaną wiedzą oraz nad nowymi kontekstami uczenia się. Epistemologia krytyczna pojawiła się jako reakcja na dominujący paradygmat „spadku i straty” pokazujący starzenie się jako serię obniżenia wydajności (fizycznej, psychicznej, biologicznej), do której powinni przystosować się zarówno osoby starzejące się jak i społeczeństwo (Formosa, 2011). Zmiana dominującego paradygmatu pojawiła się w latach 90-tych ubiegłego wieku pod wpływem pedagogiki krytycznej Paulo Freire (1996). Krytycznie zorientowani edukatorzy i badacze – Glendenning, Battersby zainspirowani filozofią edukacji P. Freire, stawiając za cel obudzenie w uczących się krytycznej świadomości i refleksji, stworzyli krytyczną edukację gerontologiczną (*critical educational gerontology – CEG*) (Formosa 2011, 2012). Apelowali do nauczycieli, edukatorów, aby swoje programy edukacyjne tworzyli uwzględniając krytyczną strukturę edukacyjną, która dostarczałaby osobom w późnej dorosłości możliwość krytycznej samoświadomości i refleksji nad życiem, doświadczeniami, a także możliwość do krytycznego działania (Formosa, 2012).

Glendenning i Battersby (Formosa 2011, s. 319) wskazali cztery główne zasady konstytuujące krytyczną epistemologię edukacji w późnej dorosłości:

- prowadzenie badań wpływu połączeń kapitalizmu i starzenia się na rozumienie i praktykę edukacji w późnej dorosłości;
- krytyka, dotycząca negacji dominującej liberalnej tradycji, zakładającej że edukacja starzejących się i starych ludzi jest zasadniczo naturalną niekwestionowaną inicjatywą;
- włączenie do edukacji takich koncepcji jak: emancypacja, uppełnomocnianie (*empowerment*), transformacja, kontrola społeczna oraz to co Freire nazywał sumiennnością/sprawiedliwością;

- rozwinięcie znaczących „pojęć praktyk” potrzebnych do ukonstytuowania się krytycznej geragogiki, która spowoduje że starzejący się i starzy ludzie będą w większym stopniu kontrolować swoją wiedzę i myśli.

Jednakże, jak każda teoria, także i krytyczna gerontologia edukacyjna nie jest wolna od krytyki (Percy 1990; Withnall 2000, 2002, 2006, 2010 za: Formosa 2011), która odkrywa luki oraz nowe, aktualne kierunki poszukiwań badawczych, a także wyraźniej uwypukla związek geragogiki z andragogiką czy też ideą uczenia się przez całe życie. Keith Percy (Formosa, 2012), cele CEG postrzega jako zbyt „niepewne”, ogólne oraz o szerokim zakresie, aby mogły zostać osiągnięte w grupach edukacyjnych do których uczęszcza zbyt mały procent osób w późnej dorosłości. Podkreśla natomiast że cele, założenia edukacji i uczenia się osób starzejących się i starych nie powinny się różnić od tych proponowanych osobom w innym (młodszym) wieku.

Krytykę CEG znajdujemy także u Alex Withnall (2003), która przyznaje, że Glendenning miał bezspornie duży wpływ na rozwój CEG w Anglii. Jego walka o nowy paradygmat eksplorujący edukację w trzecim wieku, dostarcza znaczącej wiedzy, która wymaga re-ewaluacji oraz polemiki (postawienia wielu pytań). Jednakże, Withnall (2003) przywołując stanowisko Ushera (1997 i inni), który w kontekście ogólnej edukacji dorosłych, stwierdza iż perspektywa krytyczna, która w założeniu prowadzi do odkrycia dysfunkcji i ograniczeń, jest aktualnie w kryzysie. Dążenie do emancypacji i uprawomocnienia może stać się nową formą ucisku samą w sobie. Dlatego też aspekt roli nauczycieli osób starzejących się i starych, zdaniem A. Withnall (2003) powinien być poddany szczegółowemu badaniu, gdyż problem jest bardziej złożony niż przyjmowano dotychczas.

### **Znaczenie krytycznej gerontologii edukacyjnej dla funkcjonowania UTW**

Wzrastająca liczba Uniwersytetów Trzeciego Wieku (UTW) w Polsce z jednej strony świadczy o dużej potrzebie uczenia się osób w późnej dorosłości, z drugiej natomiast szczególnie w kontekście krytycznej gerontologii edukacyjnej, stawia nowe wyzwania badawcze. Dwa z nich wydają się znaczące: pierwsze dotyczy poziomu przygotowania metodycznego i gerontologicznego osób prowadzących zajęcia, kursy, lektoraty, warsztaty w UTW, drugie sposobu dokonywania oceny osiągnięć edukacyjnych słuchaczy UTW.

Analiza oferty edukacyjnej wrocławskich uniwersytetów trzeciego wieku (UTW w Uniwersytecie Wrocławskim, UTW „Edukacja” Wyższej Szkoły Zarządzania, UTW Akademii Wychowania Fizycznego, UTW Uniwersytetu Ekono-

micznego, Akademii Sztuk Trzeciego Wieku przy Towarzystwie Edukacji Otwartej, UTW Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, UTW Uniwersytetu Przyrodniczego, UTW Wyższej Szkoły Humanistycznej) wskazuje na jej różnorodność, wielość i szeroki zakres. Z każdym rokiem przybywa seniorów zainteresowanych uczęszczaniem do UTW. Większa ilość słuchaczy UTW generuje większą ilość zajęć i liczbę prowadzących. Jak twierdzi Ewa Skibińska (2008), efektywność procesu kształcenia, nauczania czy raczej uczenia się seniorów w UTW zależy w dużej mierze od istotnego ogniwa jakim jest nauczyciel. Jego zadaniem jest poprowadzenie zajęć w taki sposób, aby uczący się osiągnęli jak największe sukcesy. Wyznaczenie jasnych i właściwych celów kształcenia nie jest prostym zadaniem dla nauczyciela, a formułowanie ich z perspektywy potrzeb osób starzejących się i starych może dostarczać dodatkowych trudnień (Skibińska, 2008). Jednakże oprócz starannie dobranych celów istotne także, w procesie kształcenia czy uczenia się seniorów, są metody, formy i środki dydaktyczne. Dokonując ich wyboru do pracy z seniorami należy uwzględnić potrzeby, możliwości i ograniczenia jakie pojawiają się wraz z wiekiem (Skibińska, 2008). Osoby starzejące się i stare, jak twierdzi I. Stuart-Hamilton (2006), wykazują większe zróżnicowanie, niż osoby będące w okresie wczesnej dorosłości, co oznacza większe zindywidualizowanie pracy z uczącymi się seniorami.

Uczenie się w starości, jak już wcześniej wspomniałam, wpisuje się także w ideę uczenia się przez całe życie. Ewa Kurantowicz i Adrianna Nizińska (2012 s. 24-25 za: Shuller, Watson 2009) wyróżniają sześć przesłanek, na których opiera się uczenie się przez całe życie. Trzy z nich wydają się znaczące dla uczenia się w okresie późnej dorosłości. 1) „Ludzie są podmiotami uczącymi się – uczenie się jest ich naturalną zdolnością, ale jej realizacja wymaga różnorodności ofert edukacyjnych w różnych okresach życia”. 2) „Uczenie się zawsze wzmacnia moc panowania nad własnym życiem. Dzięki uczeniu się zdobywamy zdolność do jego kontrolowania. Rozumiemy zachodzące zmiany, potrafimy przystosować się do nich, a także wzbudzać i kształtować procesy zmieniające życie nasze lub innych”. 3) „Uczenie się przez całe życie wzmacnia i różnicuje społeczne kontakty jednostek, powoduje rozwój sieci społecznych w poprzek (czy na przekór) różnych podziałów społecznych, wiekowych, płciowych, rasowych itd. W konsekwencji przyczynia się do wzrostu kapitału społecznego, solidarności społecznej. Uczenie się samo w sobie jest aktem społecznym, a jego przebieg zależy od środowiska kulturowego i jego edukacyjnego potencjału”. Takie rozumienie uczenia się i uczącego się, w odniesieniu do uczenia się seniorów w UTW wskazuje na ważność ciągłości uczenia się do późnych lat dorosłości. Poza tym osoby starzejące się i stare posiadają ogromne doświadczenie tak znaczące w teoriach uczenia się osób dorosłych, które powinno także stać się obszarem badań. W świetle powyższych wniosków, praca edukacyjna z osobami starzejącymi się i starymi wymaga odpowiedniego przygotowania andragogicznego, gerontologicznego oraz metodycznego.

### Propozycje badań i uwagi końcowe

W związku z powyższymi rozważaniami oraz w kontekście założeń krytycznej gerontologii edukacyjnej, pojawiają się następujące pytania: jak w praktyce wygląda przygotowanie gerontologiczne i metodyczne osób pracujących (nauczycieli?) w UTW? W jakim stopniu wiedza i sposób (forma) jej przekazywania zwiększa kontrolę wiedzy i myśli osób starzejącej się i starych? Jak przebiega proces uczenia się seniorów (teorie)? W jakim stopniu emancypacja, upełnomocnianie, transformacja, kontrola społeczna przejawiają się w procesie uczenia się osób w późnej dorosłości? Jak dokonywać oceny osiągnięć edukacyjnych słuchaczy UTW? Jakie znaczenie (wartość rozwojową, transformacyjną, poznawczą) ma uczenie się seniorów w UTW?

Powyższe pytania mogą stanowić prowokację lub inspirują do podjęcia badań naukowych, które uprawomocnią uczenie się osób starzejących się i starych oraz ugruntują ich potencjał edukacyjny, a także sprawią, że uniwersytety trzeciego wieku nie będą tylko miejscem dobrych praktyk edukacji pozaformalnej i nieformalnej, ale staną się ośrodkami badawczymi. Proponowane badania dostarczyłyby także naukowych dowodów potwierdzających możliwości, umiejętności uczenia się oraz ogromnego zaangażowania w przyswajaniu wiedzy osób w późnej dorosłości. Poza tym umożliwiłyby osobom starzejącym się i starym krytyczną refleksję nad życiem i wzmocniłyby ich samoświadomość i poczucie sprawstwa. Jak twierdzi Alexandra Withnall (2003, s. 295) „uczenie się w późnej dorosłości może zawierać elementy refleksji i syntezy życia, odbywać się w nieustrukturalizowany i spontaniczny sposób, ale który może prowadzić do głębokiego samo-zrozumienia i wglądu w siebie”.

Jak pokazują przytoczone powyżej badania, uczenie się w późnej dorosłości poprawia jakość życia seniorów, wzmacnia w nich poczucia sprawstwa i ważności oraz rozwija. Zatem istotne jest, w moim przekonaniu, jak postuluje idea CEG, zwiększenie energii, siły i kontroli seniorów we wszystkich aspektach aktywności edukacyjnej, aby dążenie do emancypacji i uprawomocnienia nie stało się nową formą ucisku samą w sobie. Jest to możliwe kiedy badacze edukacji osób dorosłych zaczną traktować osoby starzejące się i stare jako potencjał edukacyjny.

### Bibliografia

- Błachnio A. (2012), *Starość non profit. Wolontariat na Uniwersytetach Trzeciego Wiek w Polsce i na świecie*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Brzezińska A. (2005), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.

- Formosa M. (2011), *Critical educational gerontology: a third statement of first principles*, "International Journal of Education and Ageing", 2 (1), p.300-317.
- Formosa M. (2012), *Critical Geragogy: Situating Theory*, "Journal of Contemporary Educational Studies", 5, p.36-54.
- Freire P. (1996), *Pedagogy of the oppressed*, Penguin Books, London.
- Halicki J. (2010), *Obrazy starości. Rysowane przezyciami seniorów*, Białystok, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Hill R.D. (2010), *Pozytywne starzenie się*, Laurum, Warszawa.
- Kurantowicz E., Nizińska A. (2012), *Trajektorie uczenia się w instytucjach kształcenia ustawicznego*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.
- Leszczynska-Rejchert A. (2005), *Człowiek starszy i jego wspomaganie: w stronę pedagogiki starości*, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Muszyński M. (2011), *Do czego potrzebne są nam teorie starzenia się?* [w:] S. Słowińska (red.), „Dyskursy Młodych Andragogów”, Zielona Góra.
- Purdie N., Boulton-Lewis G., (2003), *Learning needs of older adults*, *Educational Gerontology* "An International Journal", 29(2), p.129-149.
- Skibińska E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Skibińska E. (2008), *Proces kształcenia seniorów*, [w:] A. Fabiś (red.) *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Biblioteka Gerontologii Społecznej, Bielsko Biala.
- Stuart- Hamilton I. (2006), *Psychologia starzenia się. Wprowadzenie*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań.
- Szarota Z. (2010), *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa.
- Wawrzyniak J. (2009), *Oblicza starości: biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Withnall A. (2003), *Reflection on lifelong learning and the Third Age* [in:] J. Field & M. Leicester (ed.) *Lifelong Learning: Learning Across the Lifespan*, London and New York.
- Zboina B. (2008), *Jakość życia osób starszych*, Stowarzyszenie „Nauka Edukacja Rozwój”, Ostrowiec Św.
- Zych A. (1999), *Człowiek wobec starości*, „Śląsk”, Katowice.

### **Netografia**

- Gołdys A., Krzyżanowska Ł., Stec M., Ostrowski Ł., 2012, *Zoom na UTW. Raport z badania*, <http://zoomnautw.pl/wyniki-badania/>
- WHO <http://www.who.int/ageing/about/facts/en/>
- Wodecka D., 2008, *Kiedy jeżdżę na rolkach, smarkacze krzyczą: Dziadek do piachu!* <http://wyborcza.pl/51,95755,5953936.html?i=1>

Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian  
Materiały z II Zjazdu Andragogicznego

---

Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45

Część VII

**Uczenie się dorosłych  
w perspektywie andragogicznej**





**Dorota Nawrat**

Spółeczna Akademia Nauk

## **Jak uczą się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych**

### **Wstęp**

Edukacja ustawiczna dorosłych coraz częściej jest wiodącym zagadnieniem w debatach dotyczących strategii rozwoju gospodarczego państw Europy. Na posiedzeniu Rady Europy w 2010 roku w Brukseli dokonano podsumowania podjętych dotychczas działań i uznano, że jednym z trzech najważniejszych postulatów Strategii Europejskiej na 2020 rok jest *rozwój inteligentny – rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji*<sup>1</sup>. W dokumencie tym, jako jeden z siedmiu kluczowych projektów, wymienia się projekt „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia”<sup>2</sup>. W Strategii trzy główne obszary działania: badania, innowacje i edukacja zostały wskazane jako rdzeń gospodarki opartej na wiedzy, dzięki któremu Europa może osiągać konkurencyjność w stosunku do innych wiodących światowych gospodarek. Na tych trzech obszarach koncentruje się obecnie polityka europejska. Europa starając się wyjść z kryzysu chce przywrócić swoją gospodarkę na ścieżkę długoterminowego, zrównoważonego rozwoju. Potrzebuje więc szybkiego rozwoju – w skali globalnej i lokalnej. Jak zauważa Danuta Hübner – wszystkie regiony i miasta muszą doskonalić swój kapitał ludzki i korzystać z posiadanych środków poprzez inwestowanie

---

<sup>1</sup> Komunikat Komisji, Europa 2020, „Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”, Bruksela, 3.3.2010, s.5.

<sup>2</sup> „Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia – projekt na rzecz modernizacji rynków pracy i wzmocnienia pozycji obywateli poprzez rozwój kwalifikacji przez całe życie w celu zwiększenia współczynnika aktywności zawodowej i lepszego dopasowania popytu do podaży na rynku pracy, między innymi dzięki mobilności siły roboczej”, *Ibidem*, s.6.

w wiedzę i innowacje (Hübner 2011). Edukacja ustawiczna stanowi zatem jeden z kluczowych filarów europejskiej gospodarki.

Z perspektywy dynamicznie zmieniających się wyzwań teraźniejszości i przyszłości rosnące zapotrzebowanie na edukację wynika nie tylko z przesłanek gospodarczych i ekonomicznych, ale jest także związane z przeobrażeniami społecznymi, kulturowymi i świadomościowymi. Zmieniają one krajobraz współczesnego rynku pracy, na którym pojawiają się nowe branże, zawody, a te ostatnie ewoluują i wymagają nabywania wciąż nowej wiedzy i kompetencji. Także dynamika postępu technologicznego wymusza praktycznie ciągle uczenie się i doskonalenie umiejętności ICT. Do wyzwań stojących obecnie przed pracobiorcą zaliczyć można także transgraniczność i transkulturowość (zob. Bańka 2004), z którymi związane są szeroko pojęte kompetencje interkulturowe (w tym znajomość języków obcych). Można stwierdzić, że obszary edukacji ustawicznej dorosłych stale się poszerzają i pogłębiają.

Inną tendencją, na którą zwrócił uwagę Augustyn Bańka jest nasilające się zjawisko *eksternalizacji* zatrudnienia, rozwoju i odpowiedzialności (Bańka 2004, s.59-117). Przejawia się ono w przesuwaniu odpowiedzialności za edukację, a nawet przyszłą sytuację zawodową (także karierę) z pracodawcy na pracownika. W praktyce oznacza to, że współczesny pracobiorca staje się sam odpowiedzialny za własny rozwój zawodowy. Wskazane tendencje i wyzwania stojące przed uczącym się dorosłym pokazują, że edukacja ustawiczna nie sprowadza się tylko nabywania, pogłębiania wiedzy czy doskonalenia umiejętności, ale winna koncentrować się na kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności uczenia się i autoedukacji. Nie tylko bowiem zwiększa się zakres obszarów uczenia się dorosłych, ale przede wszystkim zmienia on swój charakter. Europejskie Ramy Kwalifikacji<sup>3</sup> z jednej strony stwarzają szansę na spłaszczenie edukacyjnych struktur i systemów oraz rozprzestrzenianie się możliwości zdobywania nowych kwalifikacji, z drugiej strony wpływają na nasilanie wspomnianego już zjawiska eksternalizacji w obrębie edukacji ustawicznej. Pracobiorca ma coraz więcej możliwości zdobywania nowych kwalifikacji i ich walidacji, ale również coraz większą odpowiedzialność za swoją edukację. Warto przypomnieć, że umiejętność uczenia się jest jedną z ośmiu kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Bruksela, 7.09.2006

<sup>4</sup> Na wagę tej kompetencji zwraca się uwagę w: Strategia Uczenia się Przez Całe Życie, Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r., zaś kompetencja do uczenia się zostały zdefiniowane jako jedna z ośmiu kompetencji kluczowych w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w Procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE.

Nieuniknione przesuwanie odpowiedzialności za własny rozwój edukacyjno-zawodowy na dorosłego ucznia implikuje konieczność modelowania człowieka nowej ery - biorącego odpowiedzialność za doskonalenie samego siebie, charakteryzującego się zdolnościami adaptacji procesów transformacyjnych w zakresie ekonomii i w życiu społeczno-kulturalnym oraz rozwiniętymi kompetencjami do uczenia się i autoedukacji. Kompetencje edukacyjne określane są przez niektórych badaczy (Dubas 2005) jako zdolności, predyspozycje jednostki do podejmowania skutecznych działań edukacyjnych. Stanowią one istotny czynnik pozwalający jednostce świadomie rozwijać się i uczyć. Istotne jest uznanie, że kompetencje te można nabywać, kształtować i rozwijać w procesie uczenia się przez całe życie. Są one z jednej strony wynikiem kształcenia, z drugiej – siłą sprawczą i motorem uczenia się. Pojawia się jednak pytanie: na ile edukacja przygotowuje do podjęcia nowych wyzwań i rozwija kompetencje edukacyjne? Czy dorośli uczeń, często jeszcze zakorzeniony mentalnie w przekonaniach „minionej epoki” jest gotowy do wzięcia odpowiedzialności za swoją edukację? Przegląd badań dokonany w tym artykule stanowi próbę poszukiwania odpowiedzi na powyższe pytania. Podejmuję tu rozważania dotyczące wybranych uwarunkowań uczenia się dorosłych, takich jak motywy i potrzeby edukacyjne.

### **Uczenie się dorosłych w świetle raportu Bilans Kapitału Ludzkiego**

Uczenie się dorosłych jest w ostatnim czasie przedmiotem licznych badań inicjowanych przez instytucje i organizacje badawcze, edukacyjne, jak również różne resorty rządowe.

Według raportu BKL<sup>5</sup> (Anna Szczucka, Konrad Turek, Barbara Worek, 2012, ss.9-11) w 2011 roku w kształceniu i doskonaleniu w jakiegokolwiek formie uczestniczyło 36% (ok. 9 mln) Polaków w wieku 18–59/64. Z tego:

- 20% (4,8 mln) Polaków uczestniczyło w jakichkolwiek kursach, szkoleniach, warsztatach, odczytach, seminariach, konferencjach, praktykach, stażach zawodowych lub studiach podyplomowych. Z czego 15% (3,6 mln) podnosiło swoje kompetencje na nieobowiązkowych kursach, szkoleniach, a 5% (1,2 mln) uczestniczyło jedynie w obowiązkowych kursach (BHP i przeciwpożarowych);
- 16% (4 mln) podejmowało samkosztalcenie (uczyli się czegoś nowego lub zdobywali doświadczenie, korzystając z pomocy: członków rodziny, przy-

<sup>5</sup> Anna Szczucka, Konrad Turek, Barbara Worek (2012), *Kształcenie przez całe życie. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach i instytucje szkoleniowe na podstawie badań realizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa 2012., dostępny na: [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl), (otwarty: 28.08.2013 ).

jaciół, współpracowników; książek, profesjonalnych magazynów, programów komputerowych i Internetu, mediów, muzeów, wystaw, galerii i centrów nauki);

- 15% (3,7 mln) badanych uczestniczyło w kształceniu formalnym (uczyło się w jakiegokolwiek szkole średniej lub na uczelni).

Cytowany raport pokazuje, że zdecydowana większość Polaków, aż 64%, nie podnosiła swoich kompetencji i kwalifikacji w 2012 roku w żaden sposób. Do osób aktywnych edukacyjnie najczęściej należały osoby z wykształceniem wyższym, młodsze lub w średnim wieku, pochodzące z dużych miast. Zarówno wśród osób pracujących jak i bezrobotnych częściej uczyły się kobiety niż mężczyźni – na nieobowiązkowych szkoleniach czy kursach. Jeśli chodzi grupy zawodowe: najchętniej doksztalcali i doskonalili się: specjaliści, kierownicy wyższych szczebli, technicy i średni personel. Według raportu wśród ogółu Polaków 37% nigdy nie uczestniczyło w kursach, szkoleniach, warsztatach, praktykach lub innych formach kształcenia pozaformalnego. Wśród osób pracujących było takich osób aż 28%, wśród bezrobotnych nigdy nie doksztalcało się 44%, zaś wśród nieaktywnych zawodowo – 52%, czyli ponad połowa. Te dane budzą uzasadniony niepokój, w świetle wspomnianego wcześniej zapotrzebowania na rozwój gospodarczy i budowanie społeczeństwa wiedzy. Zastanawiają także w odniesieniu do skuteczności wsparcia udzielanego osobom bezrobotnym przez instytucje rynku pracy. W projekcie planu finansowego Funduszu Pracy na 2012 r. stanowiącego załącznik do rządowego projektu ustawy budżetowej przyjęto, że wydatki na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu miały wynosić 3 435 080 tys. zł (Kosiniak-Kamysz 2012)<sup>6</sup>. Tymczasem w lipcu 2012r. liczba zarejestrowanych bezrobotnych wynosiła 1953,2 tys. osób (w lipcu 2013 było to 2093,1 tys. osób<sup>7</sup>), co daje kwotę brutto ok. 1700 zł na osobę bezrobotną rocznie. Ponadto z raportu BKL wynika, że zdecydowana większość badanych nigdy nie korzystała z pomocy doradcy zawodowego – dotyczy to zarówno osób pracujących (96%), bezrobotnych (86%), jak i nieaktywnych zawodowo (94%), co także skłania do refleksji – dotyczącej dostępności do tego typu usług i ich efektywności. Warto zauważyć, że doradztwo i poradnictwo zawodowe dla osób dorosłych w Polsce jest słabo rozwinięte, nie wspominając już o osiągalności tego typu usług dla osób pracujących. Wiele osób pracujących zawodowo, ale chcących podjąć dalsze kształcenie, zmienić pracę lub zawód nie bardzo wie gdzie i do kogo może zwrócić się po poradę. Tę lukę być może zapełni w najbliższej przyszłości broker edukacyjny.

<sup>6</sup> Odpowiedź Ministra Pracy i Polityki Społecznej na interpelację nr 384 w sprawie ograniczenia środków Funduszu Pracy na realizację działań wspierających powrót osób bezrobotnych na rynek pracy, przewidywanego w 2012 r., dostępny na: <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=3841F699>, (otwarty: 28.08.2013).

<sup>7</sup> Dane GUS, dostępne na: [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_1446\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_1446_PLK_HTML.htm), (otwarty: 28.08.2013).

Ten nowy zawód, obok doradcy zawodowego, może spełnić ważną rolę w realizowaniu wspomnianych we wstępie postulatów promowanych przez Strategię Europejską. Do zadań brokera edukacyjnego należy, między innymi, zwiększanie motywacji oraz świadomości potrzeb i oczekiwań klienta, ułatwianie dostępu do informacji w zakresie dostępnej oferty edukacyjnej oraz dostarczanie profesjonalnego doradztwa w zakresie wyboru odpowiedniej ścieżki kształcenia w kontekście potrzeb indywidualnych i szans na rynku pracy. Jednym z przykładów praktycznej realizacji tego postulatu jest utworzenie Poradni Edukacyjnej Dorosłych w Gorzowie Wielkopolskim, w ramach podziałania 9.6. Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki<sup>8</sup>. W świetle wyników raportu BKL wsparcie tego typu powinno być dostępne dla wszystkich obywateli, gdyż brak orientacji w możliwościach i ofertach edukacyjnych może stanowić jeden z inhibitorów w podejmowaniu dalszego kształcenia bądź doskonalenia.

Warte zastanowienia są także motywy podejmowania aktywności edukacyjnej lub przyczyny jej nie podejmowania przez Polaków. Najczęściej wskazywanym powodem uczestnictwa w kursach i szkoleniach osób pracujących była w 2012 roku, według raportu BKL, chęć podniesienia umiejętności potrzebnych w obecnej pracy (65%) lub wymóg pracodawcy (40%). W przypadku osób bezrobotnych najczęstszą motywacją była chęć zdobycia nowej pracy (45%) lub rozwój własnych zainteresowań (34%). Wśród 80% Polaków, którzy nie podnosili swoich kompetencji na kursach lub szkoleniach, jako powód niepodjęcia aktywności edukacyjnej badani wskazali: brak potrzeby podnoszenia kompetencji dla celów zawodowych, brak czasu i brak motywacji. W świetle cytowanego tu raportu BKL jedynie 22% Polaków w wieku 18–59/64 (5,5 mln) planuje podnosić swoje kompetencje lub kwalifikacje w następnym roku (licząc od roku badania). Plany edukacyjne wykazało 40% bezrobotnych i 21% osób pracujących. Te wyniki niepokoją i skłaniają do refleksji dotyczącej szeroko rozumianych uwarunkowań do podejmowania aktywności edukacyjnej edukacyjnych Polaków, w tym także barier w uczeniu się dorosłych.

Kwestie finansowe stanowią niewątpliwie jedną z istotnych ograniczeń w podejmowaniu dalszego kształcenia bądź doskonalenia. Chociaż według BKL ponad połowa badanych uczących się w różnych formach nie ponosiła wydatków na szkolenia samodzielnie – w 83% wydatki te finansowane były przez pracodawców, Urzędy Pracy bądź inne instytucje. Tylko ok. 7% badanych wydało w 2012 r. na szkolenia i kursy więcej niż 1000zł. Według wspomnianego raportu aż 70% pracodawców finansowało lub współfinansowało edukację swoich pracowników (BKL). Najczęściej dofinansowywali szkolenia pracodawcy z sektora edukacji, opieki zdrowotnej i pomocy społecznej (95%) oraz usług specjalistycznych (84%).

<sup>8</sup> Strona projektu Poradnia Edukacji Dorosłych dostępna na: <http://www.szkozenialubuskie.pl/> (otwarty: 28.08.2013).

W edukację pracowników inwestują także takie branże jak: budownictwo i transport (66%), przemysł i górnictwo (64%) oraz handel, hotelarstwo i gastronomia (59%). Warto zaznaczyć jednak, że edukację swoich pracowników dofinansowują głównie ci pracodawcy, którzy posiadają fundusz zakładowy przeznaczony na doskonalenie kadr lub budżet szkoleniowy. Wydaje się, że pracodawcy także niezbyt często sięgają po dotacje na szkolenia, gdyż tylko co siódmy przedsiębiorca skorzystał ze środków EFS przeznaczonych na ten cel. Badania pokazały, że w rozwój pracowników inwestują przede wszystkim duże przedsiębiorstwa. Właściciele mikro przedsiębiorstw wydali na cele szkoleniowe nie więcej niż 1000 zł (42%), a co dziesiąty wydał więcej niż 5000zł. W małych firmach dominowały wydatki powyżej 1000 zł, ale nie większe niż 5000 zł (57%), zaś próg 10000 złotych przekroczyło 8% pracodawców w tej grupie. Jeśli chodzi o średnie i duże przedsiębiorstwa 58% nie przekraczało kwoty 10000 zł. Jednak co czwarty pracodawca w tej grupie deklarował koszty własne na poziomie powyżej 25000 zł. Pracodawcy nieszkolący w przeważającej większości (80%) nie widzieli potrzeby szkolenia swoich pracowników ze względu na wysoki poziom ich kompetencji. Drugim istotnym powodem jest, zadaniem połowy pracodawców (52%), zbyt wysoki koszt szkoleń. W wielu firmach pracodawcy mają także problem ze zdefiniowaniem potrzeb szkoleniowych, co także jest charakterystyczne dla polskich przedsiębiorstw. W Polsce widoczna jest wciąż tendencja do strategii reaktywnej, a nie proaktywnej (West 2000, s.19) – przedsiębiorcy raczej orientują się na „przetrwanie” firmy niż inwestują w przyszłość i rozwój firmy, co po części spowodowane jest sytuacją ekonomiczną, odbłaskiem kryzysu, a po części mentalnością i nastawieniem pracodawców. Pomimo małych inwestycji w rozwój kadry oczekiwania pracodawców w stosunku do kompetencji pracowników stale rosną – pracodawcy oczekują stosownych kwalifikacji i kompetencji już „na wejściu” od kandydatów do pracy, co potwierdza wspomnianą wcześniej tendencję do eksternalizacji rozwoju zawodowego.

### **Uczenie się dorosłych w procesie edukacji nieformalnej**

Warto zaznaczyć, że cytowane powyżej badania BKL koncentrują się głównie na edukacji formalnej i pozaformalnej. Tymczasem rezultaty edukacji nieformalnej są trudniejsze do uchwycenia i zmierzenia, gdyż sami dorośli uczniowie mają z tym trudność. Jeśli przyjąć za Józefem Kargulem (Kargul 2001), że do ważnych obszarów edukacji nieformalnej zaliczymy także takie obszary życia człowieka jak: cielesność, życie rodzinne, relacje międzyludzkie, czas wolny i rozwój zawodowy. Ujęcie edukacji jako przywiązanej do miejsca, instytucji, określonych odgórnie form, metod czy treści – staje się obecnie zbyt wąskie. Przykładem takich trudno wymiernych umiejętności mogą być kompetencje rodzinne (zob. Nawrat 2009), które nabyte w trakcie życia ludzkiego mogą okazać się przydatne na ryn-



ku pracy. Uczenie się ustawiczne dorosłych nabiera wielowymiarowości, zmienia się jego struktura i charakter, co skłania do pogłębiania analiz poprzez badania jakościowe.

Można tu odwołać się do badań prowadzonych przez Allena Tough`a. Badacz ten zauważył, że każdy dorosły podejmuje w ciągu roku kilka projektów edukacyjnych, tzn. pragnie pogłębić wiedzę w jakiejś dziedzinie, dowiedzieć się czegoś, zdobyć nowe umiejętności (Tough 1971). Jego badania pokazały, że „przeciętny”, dorosły w ciągu roku poświęcał około 100 godzin na samokształcenie, tj. realizował około 5 projektów rocznie i uczył się przez ok.10 godzin w tygodniu. Te projekty edukacyjne najczęściej powstawały pod wpływem określonych wydarzeń osobistych, takich jak: choroba, urodzenie dziecka, podjęcie nowej roli społecznej lub globalnych: sytuacji politycznej, konfliktów, wynalazku itp. Nie zawsze jednak uczący się traktują owe projekty *stricte* jako uczenie się, gdyż w świadomości społecznej proces ten wiąże się najczęściej z jakąś instytucją edukacyjną, systemem, certyfikatem potwierdzającym poziom danej umiejętności. Wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacji słusznie zwróciło uwagę na równorzędność wszystkich form edukacji: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Obserwując wdrażanie Polskiej Ramy Kwalifikacji można odnieść wrażenie, że ideologia stojąca za tą dyrektywą bardzo powoli przenika przez charakterystyczne dla polskiej obyczajowości przywiązanie do tradycyjnego ujęcia edukacji – silnie scentralizowanej i zinstytucjonalizowanej. Mimo to idea Ram uświadamia znaczenie i rolę edukacji pozaformalnej, a szczególnie – niedocenianej dotąd – nieformalnej.

Badania dotyczące edukacji nieformalnej opracowane przez Główny Urząd Statystyczny (GUS 2013)<sup>9</sup> pokazują, że w 2012 r. w kształceniu nieformalnym uczestniczyło 29,0% (8,2 mln) mieszkańców Polski w wieku 18-69 lat (GUS 2013, s.16). Dla porównania – według tegoż raportu w kształceniu formalnym uczestniczyło 5,4 % badanej ludności, a w kształceniu nieformalnym 21%. Ogółem w jakiegokolwiek formie kształcenia wzięło udział 35,8% (wynik podobny jak w badaniu BKL). Warto więc zwrócić uwagę, że najwięcej badanych uczy się w trybie nieformalnym. Ponadto odnotowano wzrost w stosunku do 2006r. liczby osób uczestniczących w kształceniu pozaformalnym (wzrost z 18,6% w 2006r. do 21% w 2011r.) oraz nieformalnym (wzrost z 25,4% do 29,0%). Natomiast niemal nie zmienił się wskaźnik dotyczący uczestnictwa w kształceniu formalnym, który dla roku 2006 wynosił 5,5 %, zaś dla 2011 r. – 5,4%.

Edukacja nieformalna została zdefiniowana w badaniu GUS jako samokształcenie, tj. *samodzielne kształcenie osoby w celu uzyskania wiedzy lub doskonalenia umiejętności (...) poszerzanie wiedzy bez udziału nauczyciela (...) odbywające się poza zorganizowanymi formami edukacji szkolnej i pozaszkolnej* (GUS 2013, s.56).

<sup>9</sup> *Kształcenie dorosłych 2011*, GUS, Warszawa, 2013, dostęp na: [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_5759\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_5759_PLK_HTML.htm), (otwarty: 28.08.2013).

W badaniu wyróżniono 4 grupy metod zdobywania wiedzy:

- korzystanie z pomocy członków rodziny, przyjaciół, współpracowników,
- korzystanie z książek, czasopism branżowych i innych materiałów drukowanych,
- korzystanie z programów komputerowych, Internetu,
- korzystanie z odbiornika telewizyjnego lub radia.

We wskazanym raporcie czytamy, że, podobnie jak w innych formach kształcenia – w samokształceniu największą aktywność wykazują kobiety: 4,3 mln kobiet (52,3%) i 3,9 mln mężczyzn (47,7%) w wieku 18-69 lat. Jak również cechą istotnie różnicującą zbiorowość kształcących się samodzielnie było miejsce zamieszkania. Liczba osób w wieku 18-69 lat zamieszkałych w miastach i uczestniczących w kształceniu nieformalnym wynosiła 5,8 mln, co stanowiło 70,3% mieszkańców miast, natomiast populacja samokształcących się osób na wsi liczyła 2,4 mln osób (29,7%). W porównaniu jednak do wyników badania z 2006 r., nastąpiło zmniejszenie dysproporcji pomiędzy miastem a wsią – odsetek mieszkańców miast wynosił wówczas 74,3%, a mieszkańców wsi 25,7%. Oznacza to powolne dążenie do wyrównywania się szans edukacyjnych mieszkańców wsi. Podobnie jak w innych formach kształcenia, najwyższą aktywność edukacyjną w systemie nieformalnym wykazywały osoby młode. Większość uczących się (58,5%) nie przekroczyło 39 roku życia, a najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 18-24 (18,7%), następnie osoby w wieku 25-29 lat (15,0%) oraz osoby w wieku 30-34 lata (13,5%). Osoby w przedziale wiekowym 35-39 lat stanowiły już tylko 11,3%. Dla porównania w grupie wiekowej 60-64 lata odsetek ten wynosił 5,7%, zaś w grupie 65-69 lat już tylko 2,8% zbiorowości uczyło się samodzielnie. Powyższą tendencję zaobserwowano zarówno pośród kobiet, jak i mężczyzn. Według raportu GUS, podobnie jak w przypadku kształcenia formalnego i pozaformalnego – wyniki wskazują, że o podejmowaniu samokształcenia decyduje poziom wykształcenia: osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym oraz gimnazjalnym i niższym wykazały najniższą aktywność w tym zakresie. Interesujący jest jednak wynik pokazujący, że samodzielnie uczy się więcej młodych mieszkańców wsi niż miast, na co wpływ ma niewątpliwie zwiększający się dostęp do Internetu. Konkluzję tę potwierdza także wynik pokazujący, że wśród metod samokształcenia najczęściej wybieraną było korzystanie z programów komputerowych lub Internetu. Drugim pod względem popularności źródłem wiedzy były książki, czasopisma branżowe i inne materiały drukowane, z których korzystało 45,6% uczących się. Tę metodę w większym stopniu preferowały kobiety (49,6%) niż mężczyźni (41,1%) oraz mieszkańcy miast (47,0%) niż wsi (42,0%) (GUS 2013, s.60).

Jak piszą twórcy raportu: *w badaniu uwzględniono jedynie działania podjęte z intencją zdobycia wiedzy, natomiast nauka „przy okazji” nie leżała w zakresie badania* (GUS 2013, s.11). Choć wyniki cytowanego raportu nie napawają optymiz-

zmem – jeśli chodzi o odsetek osób uczących się (w ogóle), warto zwrócić uwagę, że badania biograficzne ukazujące wielowymiarowość edukacji dorosłego (Nawrat 2013) zdają się zmieniać ten niezbyt przychylny obraz rzeczywistości. Uczący się dorośli nie tylko nie zawsze zdają sobie sprawę z procesu uczenia się, ale również nie potrafią tego procesu zaplanować, zorganizować i zmierzyć jego efektów, co może przekładać się na wyniki badań i statystyk. Na aspekty związane z intencjonalnością i wewnątrzsterownością procesu samokształcenia zwraca uwagę Dzierżymir Jankowski (Jankowski 2012). Zdaniem tego Autora – już sam termin „samokształcenie” – rozumiany jako działalność edukacyjna inicjowana i kierowana z zewnątrz w stronę podmiotu *niekiedy nawet przy jego aprobacie i czynnym udziale* (Jankowski, 2012, s. 78) nie przystaje do edukacyjnych wymagań współczesności, gdzie kluczową rolę odgrywa samorozwój, w tym rozwój twórczy podmiotu. Autor ten proponuje poszerzyć pojęcie samokształcenia w kierunku samoedukacji/autoedukacji (Jankowski 2012, s. 78) i umieścić je w *szerokim polu edukacji i egzystencji człowieka* (Jankowski 2012, s.141). Takie ujęcie koresponduje z uwypuklonym we wstępie założeniem, że podstawą edukacji ustawicznej dorosłych są kompetencje edukacyjne i autoedukacyjne.

### Potrzeby i motywy edukacyjne dorosłych

Wskazane wcześniej wyniki raportów pokazują, że w jakichkolwiek formach edukacji uczestniczy znacznie mniej niż połowa naszego społeczeństwa w wieku produkcyjnym. Jednocześnie zarówno wymagania zawodowe, jak i oczekiwania pracodawców dotyczące kwalifikacji i kompetencji stale rosną, z czego pracownicy doskonale zdają sobie sprawę. Eksperti przygotowujący raport BKL piszą wręcz o braku potrzeb edukacyjnych tak pracobiorców, jak i pracodawców: *Głównym powodem braku aktywności edukacyjnej jest brak potrzeby kształcenia. To stanowisko pracownicy współdzielą z pracodawcami, których znakomita większość również nie odczuwa potrzeby doszkalania pracowników. Jest to efekt między innymi niskiej innowacyjności gospodarki i ekstensywnego wykorzystania zasobów ludzkich. Ale dużą rolę odgrywa też brak adekwatnej oferty* (BKL 2012, s.213)<sup>10</sup>. Pogląd ten jest jednak dość dyskusyjny, tym bardziej, że badania CBOS przeprowadzone na grupie 1094 dorosłych mieszkańców Polski pokazują, że 91% Polaków uważa, że warto się kształcić<sup>11</sup>. Według tych badań głównym motywem skłaniającym ludzi do zdobywania wykształcenia są wysokie zarobki (64%), a w dalszej kolejności: interesujący zawód (39%), łatwiejsze życie (35%), niezależność (30%), rozwój intelektualny (27%). Mniejsze znaczenie ma dla respondentów możliwość

<sup>10</sup> J. Górniak (red.) *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku, s.213.

<sup>11</sup> Art. Aspiracje edukacyjne Polaków, dostęp na: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/760> (otwarty: 28.08.2013).

uniknięcia bezrobocia (21%), uzyskania lekkiej pracy (18%), zdobycia prestiżu społecznego (16%), podjęcia pracy na swoim (13%) lub za granicą (11%), udziału we władzy (3%). Wedle raportu CBOS, występują różnice w opiniach kobiet i mężczyzn. Kobiety znacznie częściej niż mężczyźni postrzegają wykształcenie jako drogę do niezależności i samodzielności, a także do rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Mężczyźni natomiast silniej akcentują znaczenie wysokich zarobków, lekkiej pracy i łatwiejszego życia.

Innym ciekawym, acz nie napawającym optymizmem wynikiem ukazanim w badaniu CBOS jest poziom zadowolenia Polaków z posiadanego już wykształcenia. Okazuje się, że większość ankietowanych (63%) jest niezadowolona ze swojego wykształcenia, w tym 51% uważa, że gdyby zaczęli naukę jeszcze raz, to staraliby się uzyskać wykształcenie wyższe, niż mają, zaś 9% wybrałoby inny profil wykształcenia na tym samym poziomie. Swoją drogę kształcenia aprobeje co trzeci badany (34%). Od 1993 r. wzrósł (o 16 punktów) odsetek niezadowolonych ze swoich osiągnięć edukacyjnych, a zmalał (o 8 punktów) odsetek zadowolonych. Ze swojej drogi edukacyjnej zadowoleni są głównie ci, którzy mają znaczne osiągnięcia w zakresie wykształcenia i pozycji zawodowej, a także - choć w mniejszym stopniu - statusu finansowego. Należą do nich również przedstawiciele uczącej się młodzieży i ogół ludzi młodych w wieku 18 do 24 lat, przed którymi droga do edukacji jest jeszcze otwarta. Natomiast w pozostałych grupach społeczno-demograficznych większość badanych jest rozczarowana swoim wykształceniem. Ten wynik potwierdza raz jeszcze rozdziew pomiędzy potrzebami rynku pracy, a wyborami edukacyjnymi Polaków i ich wykształceniem. Jak pokazały badania BKL Polacy wciąż kierują się w wyborach edukacyjnych swoistymi „modami”, jak choćby rosnące zainteresowanie w ostatnich latach (2011-2012) kierunkiem bezpieczeństwa narodowe. Liczba studentów stale rośnie, choć już dziś wiadomo, że znaczna część absolwentów nie zdobędzie pracy w tym sektorze. Taka sytuacja jest po części rezultatem systemu kształcenia, który nie rozwija kompetencji edukacyjnych uczniów, jak również nie kształtuje samoopowiedzialności za własny proces uczenia się. Ponadto, jak wspomniane było wcześniej, brakuje wsparcia z zakresu doradztwa edukacyjnego i to na każdym etapie edukacji. Dorosły uczeń będący produktem „przedmiotowej edukacji” z trudnością radzi sobie w świecie rosnących możliwości i wolności, co ujemnie wpływa na jego motywację do podejmowania nauki.

### Podsumowanie

Ten przegląd stanowisk skłania do refleksji dotyczącej motywów, potrzeb i kompetencji edukacyjnych dorosłych. Niskie wyniki dotyczące liczby uczących się dorosłych mogą wynikać między innymi z faktu, że proces ten nie zawsze jest świadomy i definiowany jako „uczenie się” przez samych uczących się – jak choć-

by uczenie się przy okazji wykonywania zadań zawodowych czy poprzez pełnienie nowych ról społecznych. Do istotnych inhibitorów uczenia się zaliczyć można negatywny lub nieadekwatny obraz samego siebie, brak wiary w swoje zasoby, nieumiejętność korzystania z własnych doświadczeń lub ich deprecjonowanie. Ponadto warto odwołać do poglądów Malcolma S. Knowlese, który zauważył, że dorośli są wysoko zmotywowani do nauki, jeśli uwierzą, że są w stanie nauczyć się nowych treści oraz że uczenie się pomoże im w rozwiązaniu realnych problemów, z którymi borykają się w życiu osobistym lub zawodowym. Ważnym motywatorem jest więc poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za własny proces uczenia się, jasno zdefiniowane cele i uświadomione potrzeby edukacyjne (*wiem, czego nie wiem; wiem, czego chcę*). Knowles zwraca uwagę, że uczenie się dorosłych jest w istocie sterowanym procesem samokształcenia, a jako główne motywy osób dorosłych do uczenia zależne są od czterech czynników: sukcesu - dorośli chcą odnosić sukcesy w uczeniu się, woli - dorośli chcą mieć poczucie wpływu na uczenie się, wartości - dorośli chcą mieć przekonanie, że uczą się czegoś wartościowego, przyjemności - dorośli chcą, by uczenie się sprawiało im przyjemność (Knowles i in., 2009, s. 182).

Przesunięcie odpowiedzialności za proces uczenia się z czynników zewnętrznych w stosunku do jednostki na nią samą powoduje konieczność zmiany spojrzenia na edukację ustawiczną dorosłych. Uczący się staje się aktywnym podmiotem: inicjatorem ale i odbiorcą swoich własnych strategii edukacyjnych i rozwojowych. Umiejętność przesunięcia akcentu z zewnętrznych źródeł motywowania i ewaluacji tych procesów na kształtowanie oczekiwań wobec samego siebie oraz wewnętrznych kryteriów oceny jest wyzwaniem dla edukacji ustawicznej dorosłych w XXI wieku.

### **Bibliografia:**

- Bańka A. (2004), *Kapitał kariery: uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia, (red.) Z. Ratajczak A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Dubas E. (2005) *Dorosłość edukacyjnym paradygmacie, czyli dorosłość jako edukacyjny okres życia człowieka* [w:] Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych (red. Podgórski M.), wyd. Impuls, Kraków.
- Jankowski D. (2012), *Edukacja i autoedukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- Nawrat D. (i inni współautorstwo), (2009), *Family Compass. Assessing and Validating Family Competences*. (wyd. Higher Institute for Family Sciences, partner in the HUBrusel, Bruksela.
- Nawrat D. (2013) *Kształtowanie kompetencji innowacyjnych w świetle badań biografii menedżerów* [w:] *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, Tom XIV, Zeszyt 4, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź, ss. 9-45.
- Tough A. (1971, 1979), *The adult learning projects*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- West M. (2000) . *Rozwijanie kreatywności w organizacji* . PWN, Warszawa.

### Netografia

- Art. *Aspiracje edukacyjne Polaków*, dostępny na: <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/760> (otwarty: 28.08.2013).
- Jelonek M., Szklarczyk D., Balcerzak–Raczyńska A. (2012), *Oczekiwania pracodawców a pracownicy jutra*. Raport z analizy kierunków kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym i wyższym wzbogacony wynikami badań pracodawców realizowanymi w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, PARP, Warszawa. dostępny na: [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl), (otwarty: 28.08.2013 ).
- Górnjak J. (red.) *Kompetencje jako klucz do rozwoju Polski*. Raport podsumowujący drugą edycję badań „Bilans Kapitału Ludzkiego” realizowaną w 2011 roku, s.213. dostępny na: [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl), (otwarty: 28.08.2013 ).
- Hübner D. (2011), *Regiony na rzecz innowacji*, [w:] *Nowy paradygmat rozwoju – najnowsze trendy i perspektywy polityki regionalnej*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, ss.138 – 147, dostępny na: [http://www.mrr.gov.pl/rozwoj\\_regionalny/Polityka\\_regionalna/KSRR\\_2010\\_20\\_Dokumenty/Documents/6\\_Nowy\\_paradygmat\\_robocza.pdf](http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Polityka_regionalna/KSRR_2010_20_Dokumenty/Documents/6_Nowy_paradygmat_robocza.pdf) (otwarty: 28.08.2013).
- Szczucka A., Turek K., Worek B., (2012), *Kształcenie przez całe życie. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach i instytucje szkoleniowe na podstawie badań realizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa 2012., dostępny na: [www.bkl.parp.gov.pl](http://www.bkl.parp.gov.pl), (otwarty: 28.08.2013 ).
- Wiktor M. (2013), *Kształcenie nieformalne* [w:] *Kształcenie dorosłych 2011*, GUS, Warszawa, ss. 56-63, dostępny na: [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_5759\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_5759_PLK_HTML.htm), (otwarty: 28.08.2013).

### Dokumenty

- Komunikat Komisji, Europa 2020, „Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu”, Bruksela, 3.3.2010, s.5.
- Strategia Uczenia się Przez Całe Życie, Rezolucja Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w Procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej 2006/962/WE.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Bruksela, 7.09.2006.



**Anna Gutowska**

Uniwersytet Łódzki

## **Uczenie się w sytuacji przyjaźni w perspektywie andragogicznej<sup>1</sup>**

### **Wstęp**

Niniejszy tekst jest komunikatem z badań przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej. Problematyka badań skoncentrowana została na rozpoznaniu przyjaźni osób dorosłych i jej edukacyjnego wymiaru. Uczenie się w sytuacji przyjaźni stanowi egzemplifikację uczenia się nieformalnego, które ma miejsce w nurcie życia codziennego. Prezentowane badania miały na celu poszerzenie tej wiedzy o refleksję dotyczącą uczenia się w sytuacji przyjaźni, tzn. miały ukazać czy i czego uczą się dorośli w sytuacji przyjaźni. Poniższy tekst prezentuje wyniki części badań realizowanych w ramach szerszej koncepcji badawczej.

Zjawisko przyjaźni obecne jest w myśli filozofów, socjologów, psychologów, pedagogów, antropologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Próby wyjaśnienia fenomenu przyjaźni nie przynoszą odpowiedzi na liczne pytania. Opisywane w naukach empirycznych formy doświadczania przyjaźni nie wyczerpują jej przejawów w życiu codziennym. Zarówno badania opinii publicznej, jak i wiedza intuicyjna wskazują na istotną rolę przyjaźni w życiu ludzi. Człowiek – istota społeczna – wzrastać i rozwijać może się tylko w otoczeniu innych osób. Trwałe, bliskie stosunki interpersonalne są niezbędne do zaspokojenia potrzeby kontaktu emocjonalnego, „będącego źródłem wielu poczynań człowieka i nadającego sens jego życiu” (Niebrzydowski, Płaszczyński, 1989, s. 6), są źródłem osobotwórczej formacji człowieka. Postęp cywilizacyjny ze wszystkimi konsekwencjami, ruchli-

---

<sup>1</sup> Artykuł w pełnej wersji opublikowany w: Rocznik Andragogiczny 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 367-386 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.024>]



wość, mobilność społeczna wywołana procesami industrializacji i urbanizacji, prowadzi do zaniku tradycyjnych więzi rodzinnych i środowiskowych, a tym samym implikuje różne formy frustracji, osamotnienia, alienacji, czy izolacji społecznej. Temat przyjaźni wydaje się więc dzisiaj szczególnie ważny i aktualny.

Podając rozważania na temat przyjaźni nie sposób uniknąć pojawiających się pytań: czym jest przyjaźń? Ku czemu prowadzi? Jaką rolę pełni w życiu człowieka? Czym uwarunkowane jest jej trwanie? W rozważaniach andragogów pojawiają się ponadto pytania o wymiar edukacyjny przyjaźni: czy przyjaźń jest sytuacją, w której człowiek się uczy? Jeśli tak, to czego się uczy? Te i inne pytania dotyczące przyjaźni stały się podłożem poszukiwań badawczych autorki niniejszego tekstu. Odpowiedzi na nie badaczka poszukiwała w obszarze pedagogiki, a przede wszystkim andragogiki. Uczenie się, będące wiodącym procesem edukacji, dotyczy człowieka na przestrzeni całego jego życia i odbywa się zarówno w obszarze instytucjonalnym, jak i w sytuacjach poza nim. Procesy uczenia się ludzi dorosłych są wielowymiarowe i bardzo złożone. We współczesnej nauce „uczenie się” traktowane jako „przedsięwzięcie na całe życie”, łącząc się ściśle z ideą całościowego uczenia się, sytuuje się ten proces w obrębie interakcji konstytuujących światy ludzkiej codzienności (Dominicé, 2006, s. 10). Można przyjąć, że uczenie się w sytuacji przyjaźni jest kombinacją procesów, w trakcie których przyjaciele konstruują doświadczenie sytuacyjne oraz przekształcają je w wiedzę, umiejętności, postawy, przekonania, wartości, emocje, sensory i znaczenia oraz integrują je w obrębie własnej biografii (Jarvis za: Malewski, 2010).

Zrozumienie natury przyjaźni, poznanie jak się rozwija, zmienia i jaką pełni rolę w życiu dorosłych może służyć wzbogaceniu tych relacji, a tym samym korzystnie wpływać na jakość życia jej uczestników. Natomiast ujawnienie edukacyjnego wymiaru przyjaźni może być punktem wyjścia do projektowania działań praktycznych. Może być początkiem drogi wiodącej dorosłych ku coraz większej otwartości, intymności, korzystnemu poszerzaniu i rozwijaniu interakcji międzyludzkich. „Wraz z rozwojem przyjaźni zwiększają się (...) możliwości zapewnienia najbardziej intymnych form wsparcia społecznego (...)” (Stewart, 2000, s. 380). Przyjaźń zapewniać może jej partnerom znaczący zakres homeostazy z najbliższym otoczeniem społecznym.

Celem badań empirycznych było rozpoznanie, opis i interpretacja zjawiska uczenia się dorosłych w sytuacji przyjaźni. Celem praktycznym było sformułowanie wniosków, postulatów ważnych dla praktyki w obszarze edukacji dorosłych.

Badaczka sformułowała dwa główne problemy badawcze: czym charakteryzuje się przyjaźń w opiniach badanych osób dorosłych oraz jakie uczenie się realizują w sytuacji przyjaźni? Pytania te uszczegółowiono, do każdego z nich sformułowano hipotezy badawcze, uwzględniono zmienne i liczne podzmiennie. Z uwagi na ograniczenia formalne nie zostały one zaprezentowane w niniejszym tekście.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety i narzędzie w formie kwestionariusza ankiety. Badania zrealizowane zostały na terenie Łodzi, respondentów rekrutując z pięciu instytucji działających na obszarze osiedla Teofilów. Łącznie w badaniach uczestniczyło 188 osób, dobranych w sposób nielosowy, celowy, za kryterium doboru przyjmując wiek chronologiczny badanych (od 18 do 80 roku życia). W analizie materiału uzyskanego na podstawie kwestionariusza ankiety wykorzystano elementy statystyki opisowej i statystyki indukcyjnej. Do opisu zastosowano także miary tendencji centralnej i wnioskowanie statystyczne. Do analizy statystycznej wyników wykorzystano rozkłady częstości i tabele krzyżowe zmiennych (w oparciu o dane procentowe) oraz test niezależności zmiennych. Materiał badawczy został poddany analizie statystycznej przy wykorzystaniu pakietów programu SPSS Statistic.17.0. Dane liczbowe uzyskane w ten sposób pozwoliły na dokonanie charakterystyki badanego zjawiska, ocenę różnic i podobieństw między elementami badanej zbiorowości.

### Charakterystyka próby badawczej

Populacja badanych osób, licząca łącznie 188 osób, to populacja różnicowana pod względem wieku, płci, poziomu wykształcenia, stanu cywilnego, aktualnej sytuacji zawodowej, stanu rodzinnego. Rozkład cech nie rozkłada się równomiernie. Wśród badanych przeważają kobiety (126 osób), których jest niemal dwukrotnie więcej niż mężczyzn (62 osoby). Respondentów, ze względu na wiek, podzielono na cztery grupy wiekowe: badanych w okresie przedproża dorosłości (18-25 lat) – 22% badanej populacji, w okresie wczesnej dorosłości (25-40 lat) – 26% badanej populacji, w okresie środkowej dorosłości (40-60/65 lat) – 30% badanej populacji i późnej dorosłości (60/65–80 lat)<sup>2</sup> – 22% badanej populacji. Wśród respondentów uwidoczono wyższy poziom wykształcenia formalnego niż wskazują na to aktualne tendencje. Najwyższy poziom wykształcenia reprezentowały osoby w okresie wczesnej dorosłości, najniższy – osoby w okresie późnej dorosłości. Badaną populację można uznać za dość jednorodną pod względem stanu cywilnego – prawie 60% osób pozostawało w związkach partnerskich. W stanie panińskim i kawalerskim najczęściej pozostawali badani w okresie przedproża dorosłości, a największy odsetek owdowiałych – w późnej dorosłości. Respondenci w większości przypadków wchodził w skład gospodarstw domowych składających się przynajmniej z dwóch osób, a jednoosobowe gospodarstwa prowadziło około 13% badanych. Ponad połowa prowadziła gospodarstwa wspólnie ze współmałżonkiem, w tym znakomita większość ze współmałżonkiem i dziećmi. Blisko 1/4 badanych prowadziła gospodarstwo ze swoimi rodzicami, a prawie 7% mieszkało z dziećmi. Zdecydowana większość, blisko 70% badanych, to osoby aktywne

<sup>2</sup> Periodezyzację dorosłości przyjęto za E. Dubas, *Etapy dorosłości i proces kształcenia* w: A. Fabiś, B. Cyboran (red.), *Dorosły w procesie kształcenia*, Bielsko-Biała- Zakopane, 2009, s. 115-132.

zawodowo (54%) lub studiujące (15%). Niecałe 7% to osoby bierne zawodowo, a ponad 20% to emeryci.

Analiza materiału badawczego pozwoliła na uzyskanie opinii badanych na temat przyjaźni – jej definiowania, przypisywanych cech, obrazu aktualnych przyjaźni i ich charakterystyki oraz uczenia się w sytuacji przyjaźni, jego zakresów, obszarów, wymiarów i barier<sup>3</sup>.

### **Wnioski z badań własnych**

Przyjaźń badanych dorosłych jawi się jako uniwersalne zjawisko ludzkiego życia. Uniwersalność przyjaźni przejawia się w jej ponadczasowości, określaniu życia człowieka dorosłego na wszystkich etapach dorosłości w kategoriach ogólnoludzkich. Uniwersalny charakter przyjaźni wynika także z faktu, iż istotnego wpływu na jej obraz i funkcjonowanie nie mają cechy społeczno-demograficzne.

Przyjaźń badanych dorosłych jest „składnikiem” ich codzienności. Relacja ta najsilniej wpisana jest w życie codzienne dorosłych, które związane jest także z życiem rodzinnym i pracą zawodową. Rodzina i praca to dwa obszary, wokół których koncentruje się życie człowieka dorosłego i które istotnie określają jego codzienność.

Badania potwierdziły obecny w andragogice paradygmat związany z edukacyjnym wymiarem dorosłości. Uczenie się (zakładając szeroką definicję tego pojęcia) obecne jest w życiu człowieka na przestrzeni całej jego biografii. Uczenie się w sytuacji przyjaźni, wykraczające poza mury instytucji, realizowane na tle życia, nie tylko obecne jest w życiu dorosłych, ale także, w świetle tych badań, zazwyczaj uświadomione i dostrzegane.

Przyjaźń jest sytuacją uczenia się, a zakres treści uczenia się w tej relacji wynika przede wszystkim z zakresu aktywności życiowych realizowanych wspólnie przez uczestników relacji. Uczenie się w sytuacji przyjaźni najsilniej wpisane jest w życie codzienne dorosłych. Jest procesem związanym z życiem codziennym i można wręcz powiedzieć, że „znosi granice pomiędzy uczeniem się i życiem” (West, 2003, s. 7). Uczenie się w sytuacji przyjaźni w życiu codziennym ma charakter permanentny, ciągły, dzieje się niejako „przy okazji” przyjaźnienia.

Uczenie się w sytuacji przyjaźni badanych ujawnia się przede wszystkim w wymiarze emocjonalnym i społecznym. Znajduje to swoje uzasadnienie w charakterze relacji. Emocjonalny wymiar uczenia się w przyjaźni przejawia się przede wszystkim w zdobywaniu i doskonaleniu umiejętności trafnego odczytywania emocji oraz komunikowania i wyrażania własnych uczuć i emocji. W wymiarze

---

<sup>3</sup> Analiza badań własnych znajduje się w pełnej wersji artykułu dostępnego online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.024>

społecznym uczenie się w sytuacji przyjaźni przejawia się przede wszystkim poprzez mechanizm internalizacji postaw, zachowań w różnych sferach życia społecznego. Oba wymiary zawierają składowe indywidualne, jak i społeczne, przejawiają się zarówno w bezpośrednim i pośrednim sensie, tzn. wpływają na charakter interakcji w przyjaźni, a także na poziomie innych interakcji społecznych.

Uczenie się w sytuacji przyjaźni przebiega w obszarach życia najbardziej wyeksponowanych ze względu na etap dorosłości. Najczęściej przejawia się w obszarze stosunków interpersonalnych i życia rodzinnego. Najrzadziej w obszarze cielesności. Obszar ten, nie został przez badanych dorosłych włączony w przestrzeń edukacyjną przyjaźni. Uczenie się w sytuacji przyjaźni w obszarze stosunków międzyludzkich odnosi się zarówno do bezpośrednich relacji w przyjaźni, jak i pośrednich skutków przejawiających się w interakcjach z innymi ludźmi.

Przyjaźń jawi się jako obszar, w którym człowiek dorosły w sposób niezaplanowany i niezorganizowany uczy się w sytuacjach codziennych. Wyniki potwierdzają, iż edukacja osób dorosłych przestaje być ujmowana jedynie jako kategoria kształcenia formalnego, zinstytucjonalizowanego i „wychodzi” poza systemy edukacyjne, a człowiek dorosły, jako „podmiot poznający”, dostrzega proces uczenia się nieformalnego. Emancypacja wiedzy i uczenia się z ram edukacji instytucjonalnej umożliwiła badaczom sięgnięcie po takie obszary uczenia się, które dotąd były niedostępne, zarówno z powodów teoretycznych, jak i metodologicznych. Andragodzy zyskali autonomię poznawczą pozwalającą na eksplorację całościowego uczenia się. Dlatego konieczne są próby dalszej penetracji empirycznej, które pozwoliłaby, być może lepiej zrozumieć czego, jak uczą się i rozwijają ludzie dorośli w warunkach współczesnego świata.

### **Bibliografia**

- Alberoni F. (1994) *O przyjaźni*, Instytut Kultury, Warszawa.
- Aronson E. (1995) *Człowiek – istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- Argyle M. (1991) *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.
- Derlega V. J., Chaikin A. L., Stępień E. (1979) *Intymność i otwartość w stosunkach interpersonalnych*, „Przegląd Psychologiczny” nr 2.
- Dominicé P. (2006) *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo WSH-E, Łódź.
- Dubas E. (2000) *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wyd.UŁ, Łódź.
- Dubas E. (2009) *Etapy dorosłości i proces kształcenia w: A. Fabiś, B. Cyboran (red.), Dorosły w procesie kształcenia*, Bielsko-Biała- Zakopane, s. 115-132.
- Erikson E. (2002) *Dopełniony cykl życia*, REBIS, Poznań.
- Illeris K. (2006) *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.

- Kargul J. (2005) *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wyd. Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
- Knowles M. S., Holton E. F. III, Swanson R. (2009) *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Lewis C. S. (1993) *Cztery miłości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Malewski M. (2001) *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, (w:) E. Przybylska (red.) *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń.
- Malewski M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław.
- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., (2009) *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wyd. CKU w Toruniu, Toruń.
- Maruszewski T. (2001) *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk.
- Niebrzydowski L., Płaszczynski E. (1989) *Przyjaźń i otwartość w stosunkach międzyludzkich*, Warszawa.
- Pahl R. (2008) *Przyjaźń – społeczne spoiwo współczesnego społeczeństwa?*, (w:) P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności*, Wydawnictwo Znak, Kraków, s. 160-180.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2000) *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Radziejewicz-Winnicki A. (red.) (2002) *Edukacja a życie codzienne*, t.1, Wyd. UŚ, Katowice.
- Sęk H., Cieślak R. (red.) (2005) *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa.
- Schopenhauer A. (1903) *Psychologia miłości*, Księgarnia M. Borkowskiego, Warszawa.
- Stewart J. (red.) (2000) *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa.
- West I., (2003) *Wstęp. Obszary sporu: badania nad edukacją i całościowym uczeniem się w Wielkiej Brytanii*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja”, nr 1.
- Wojciszke B. (2004), *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zaangażowanie*, GWP, Gdańsk.

**Emilia Mazurek**

Politechnika Wrocławska

## **Andragogika wobec problemów rodziny. Rodzina jako środowisko uczenia się człowieka dorosłego**

### **Andragogika wobec problemów rodziny**

Rodzina jest terenem eksplorowanym przez badaczy reprezentujących różnorodne nauki społeczne, wśród których wymienić należy przede wszystkim pedagogów, socjologów i psychologów. Pedagog analizuje rodzinę jako środowisko wychowawcze (Janke 2005, s. 29), w którym kształtuje się habitus młodego pokolenia. Socjolog zajmuje się rodziną jako grupą społeczną i instytucją społeczną. Psycholog z kolei skupia się na opisie czynników warunkujących funkcjonowanie zdrowej rodziny postrzeganej jako system oraz na poszukiwaniu skutecznych działań terapeutycznych w przypadku zaburzenia równowagi systemu. Różnice w definiowaniu, poznawaniu, badaniu i opisywaniu rodziny występujące w założeniach pedagogiki, socjologii i psychologii uznać należy za wartościowe, ponieważ przyczyniają się do stworzenia syntetycznego i komplementarnego obrazu rodziny i objaśniania jej funkcjonowania (zob. Kawula i in. 2005).

Jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje zdobywa człowiek dorosły poprzez rozwiązywanie zadań rozwojowych i kryzysów nienormatywnych wpisanych w cykl życia rodzinnego? Czego uczy się poprzez podejmowanie zadań wynikających z pełnienia ról rodzinnych? W jaki sposób przebiegają te procesy uczenia się? Czy są one uwikłane jedynie w codzienność, czy też wydarzenia w życiu rodzinnym mogą inspirować do podjęcia samokształcenia lub aktywności edukacyjnej organizowanej przez instytucje oświatowe? Jakie sytuacje w życiu rodzinnym czy też pełnienie jakich ról rodzinnych motywuje do podjęcia edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej? Od kogo uczą się dorośli członkowie rodziny i w jaki sposób wspominają swoich „nauczycieli życia” (zob. Kar-

gul 2005, s. 51)? Na czym polega międzypokoleniowe uczenie się? Jak przebiega uczenie się w kulturze, którą Margaret Mead (2000) określiła jako prefiguratywną? Jakie jest nastawienie dorosłych wobec uczenia się od młodszych pokoleń? Na te i podobne pytania odpowiedzi może poszukiwać i poszukuje andragogika. Nie wyklucza ona bowiem obszaru życia rodzinnego jako przestrzeni uczenia się człowieka dorosłego z kręgu swych zainteresowań. W tym kontekście znaczącym jest głos Józefa Kargula (2001), który opisując życie rodzinne z perspektywy andragogicznej, ukazał je jako obszar edukacji dorosłych. Autor swoje rozważania oparł na spostrzeżeniu, że bieg życia rodzinnego ma charakter fazowy, wyznaczają go bowiem nie tylko wydarzenia codzienne, ale również nowe, zaskakujące, często noszące znamiona kryzysowych, które mogą stać się inspiracją do refleksji i uczenia się. Wydarzenia te mogą hamować bądź stymulować aktywność edukacyjną człowieka dorosłego, a tym samym powinny stać się terenem eksploracji andragogów.

Analizy przywołanego autora nawiązują do rozwojowego ujmowania rodziny. „Rodzina jest tu traktowana jako swego rodzaju pole interakcji, która przybiera określone formy, zależnie od cykli życia jej członków. Pełnione przez poszczególnych członków role ulegają zmianie razem ze zmianą ich wieku i składem rodziny, ich strukturą i zmiennością ról w rodzinie pochodzenia i w rodzinie prokreacji” (Kawula 2005, s. 23). Evelyn Duvall (1977) wyróżniła osiem następujących po sobie stadiów składających się na cykl życia rodzinnego (Tab. 1). Każde ze stadiów wiąże się z przyjęciem, odrzuceniem bądź ze zmianą treści pełnionej roli.

Tabela 1. Model cyklu życia rodzinnego według E. Duvall

Stadium	Charakterystyka
Stadium młodej rodziny	Zawarcie związku małżeńskiego. Podjęcie roli małżonka. Rodzina bezdzietna.
Stadium rodziny opiekującej się małym dzieckiem	Narodziny pierwszego dziecka. Podjęcie roli rodzica.
Stadium rodziny dziecka przedszkolnego	Najstarsze dziecko w wieku 2 – 6 lat. Zmiana roli rodzica.
Stadium rodziny dziecka rozpoczynającego naukę szkolną	Najstarsze dziecko w wieku 6 – 12 lat. Ponowna zmiana roli rodzica.
Stadium rodziny dziecka dorastającego	Najstarsze dziecko wchodzi w okres dojrzewania. Ponowna zmiana roli rodzica.
Stadium rodziny z dziećmi opuszczającymi dom	Najstarsze dziecko opuszcza dom; tzw. faza centrum lotów kosmicznych – rodzice wspomagają próby usamodzielniania się dziecka.



Stadium opuszczonego gniazda	Wszystkie dzieci opuszczają dom rodzinny. Dramatyczna zmiana roli rodzica, tzw. kryzys pustego gniazda.
Stadium rodziny starzejącej się	Odejście na emeryturę jednego lub obojga małżonków.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Duvall 1977, Bee 2004.

Normatywny model cyklu życia rodzinnego opracowany przez E. Duvall wydaje się być ograniczony w opisie i analizie współczesnych rodzin, gdyż coraz częściej pojawiają się nowe formy życia rodzinnego. Młodzi ludzie wybierają pomiędzy małżeństwem a konkubinatem bądź życiem singla, pomiędzy rodzicielstwem a bezdzietnością, coraz częściej w życiu rodzinnym pojawiają się rozwody, ze względu na niewydolność wychowawczą rodziców obowiązki opiekuńczo – wychowawcze przejmują powołane w tym celu instytucje państwowe bądź rodziny zastępcze itd. Słabym ogniwem modelu jest również pominięcie wielu ważnych dla funkcjonowania rodziny ról (np. roli dziadków). Niemniej jednak cykl życia rodzinnego opracowany przez autorkę systematyzuje zadania rozwojowe, których rozwiązania oczekuje się od dorosłego członka rodziny.

Zarówno normatywne (np. zawarcie związku małżeńskiego, narodziny dziecka, kryzys pustego gniazda), jak i nienormatywne (np. rozwód, śmierć dziecka, przewlekła choroba somatyczna jednego z członków rodziny) kryzysy rozwojowe wpisane w bieg życia rodzinnego mogą stać się okazją do uczenia się. Wydarzenia te zgodnie z teorią Patrycji Cross (zob. Malewski 1998) są szczególnie korzystne z perspektywy andragogicznej, ponieważ wyzwalają i uświadamiają potrzeby poznawcze. „Owe sytuacje w ludzkiej biografii często stanowią istotne progi stymulujące bądź hamujące aktywność edukacyjną. Te same wydarzenia przez jednych są postrzegane jako kryzysowe, na innych nie robią większego wrażenia” (Kargul 2005, s. 50-51). Niemniej jednak można uznać, że niecodzienne, nowe wydarzenia w życiu rodzinnym zwykle wywołują silne napięcie emocjonalne, „które można przewycięzać dzięki refleksji, poszukiwaniu szans wyjścia i podejmowaniu ryzyka” (Ibidem, s. 51).

Udział andragogiki w rozwoju wiedzy o rodzinie jest ważny, mając na uwadze również systemowe podejście wobec rodziny, coraz bardziej podkreślane przez współczesnych psychologów (Radochoński 1984, 1986; Rembowski 1986; Braun-Gałkowska 1992, 2007; Rostowska 2006; Świętochowski 2010, Harwas – Napierała 2012, i in.). Myślą przewodnią podejścia systemowego jest założenie, że rodzina stanowi integralną całość, której elementy są wzajemnie od siebie zależne i nieustannie na siebie oddziałują. Zmiana wewnątrz jednego podsystemu (np. małżeńskim) wywiera wpływ nie tylko na osoby tworzące ten podsystem, ale

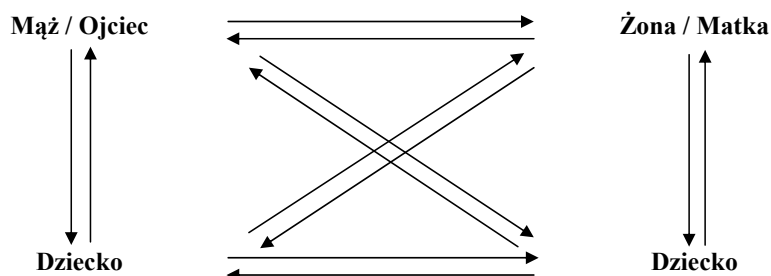
również na inne podsystemy konstytuujące rodzinę (np. podsystem rodzicielski). Stąd przyjmuje się, że każde „(...) zjawisko widoczne w rodzinie jest „produktem” całego systemu rodzinnego, a nie poszczególnych ogniw. (...) systemowy model myślenia o rodzinie jest modelem antyredukcyjnym. W modelach tych ważne jest raczej nie to, z ilu osób rodzina się składa i kto jest jej głową, kto wypełnia takie czy inne funkcje, ale to, na ile rodzina jest funkcjonalną całością, zdolną do zaspokojenia materialnych i psychicznych potrzeb osób ją tworzących” (Świętochowski 2010, s. 57).

Jednym z czynników determinujących zdrowe (tzn. prawidłowe) funkcjonowanie rodziny (zob. Harwas-Napierała 2012) jest struktura systemu rodzinnego oraz hierarchia podsystemów w rodzinie (Minuchin 1978, Braun-Gałkowska 1992, Harwas-Napierała 2012). Maria Braun-Gałkowska (1992) wyróżnia dwa typy relacji w systemie rodzinnym: pionowy (obecny w relacjach dorosłych członków rodziny z dziećmi; ma charakter wychowawczy) i poziomy (widoczny w relacjach pomiędzy małżonkami oraz pomiędzy rodzeństwem; nie ma charakteru wychowawczego). Zbudowanie i utrzymanie takiej struktury w systemie rodzinnym pozwala na wydzielenie i zachowanie właściwych granic pomiędzy podsystemami, a to z kolei sprzyja budowaniu autorytetu przez rodziców, niezbędnego w procesie wychowawczym. Właściwe funkcjonowanie podsystemu małżeńskiego warunkuje zdrowie całego systemu rodzinnego, a tym samym umożliwia stworzenie warunków sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi poszczególnych członków rodziny.

Do stworzenia warunków zapewniających zdrowe funkcjonowanie rodziny niezbędne są jednak pewne kompetencje i cechy jej dorosłych członków. Wśród nich wymienia się między innymi dojrzałość, a więc kategorię w sposób szczególny rozważaną przez andragogów. Dojrzałość sprzyja rozwiązywaniu kryzysów normatywnych i nienormatywnych wpisanych w cykl życia rodzinnego, adaptacji do zmieniających się warunków wewnętrznych i zewnętrznych, stosowaniu otwartej komunikacji w rodzinie (Harwas-Napierała 2008), prawidłowemu rozwiązywaniu konfliktów, a także właściwemu pełnieniu i łączeniu ról społeczno – rodzinnych (Harwas-Napierała 2012, s. 22). Dojrzałość kobiety spodziewającej się dziecka, a więc przygotowującej się do pełnienia roli matki, wyrażać się będzie w dostosowaniu swojego stylu życia i przyzwyczajzeń do potrzeb rozwijającego się płodu. Dojrzałość mężczyzny w sytuacji utraty zdrowia przez jego żonę przejawiać się będzie w udzielaniu jej oczekiwanego wsparcia i przejęciu części obowiązków domowych. Dojrzałość rodziców dorastającego dziecka polegać będzie na zaakceptowaniu zmian rozwojowych zachodzących w biegu życia i umożliwieniu mu dążenia do samodzielności, autonomii. Podobnych sytuacji można podać wiele. Każda z nich wymaga od człowieka dorosłego dokonania pewnych zmian w swoim życiu, zaakceptowaniu zmian zachodzą-

cych w życiu rodzinnym i adaptacji do nich, ale również nierzadko wymusza zmodyfikowanie systemu wartości i zdefiniowanych wcześniej celów. Zazwyczaj zmiana wiąże się z niepewnością, lękiem, brakiem wiedzy bądź poczuciem, że nie posiada się wystarczającej wiedzy, aby sprostać wyzwaniu. To z kolei prowadzi do podwyższenia poziomu napięcia emocjonalnego, które dorośli odczuwają jako dyskomfort. Dojrzałość osobowa i refleksyjność podmiotu warunkuje podjęcie działania ukierunkowanego na poradzenie sobie z przeżywaną sytuacją. Andragoga w sposób szczególny interesować będą te formy aktywności, które wiążą się z uczeniem się przebiegającym na tle życia rodzinnego.

W kontekście rozważań nad rolą andragogiki w poznawaniu i opisywaniu funkcjonowania współczesnej rodziny i procesów edukacyjnych w niej zachodzących, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden problem badawczy wymagający głębszego namysłu i teoretycznej refleksji. Problemem tym jest międzypokoleniowe uczenie się. Powszechnie uznaje się, że rodzina jest środowiskiem wychowawczym, w którym dokonuje się podstawowy proces wdrażania młodego pokolenia w życie społeczne i kulturowe. Dorośli członkowie rodziny są odpowiedzialni za wychowanie dzieci i młodzieży wzrastającej w rodzinie. Rodzina jest także środowiskiem edukacyjnym. Dynamiczne przemiany społeczno – cywilizacyjne i kulturowe, a także transformacje w stylu życia i w aktywności edukacyjnej współczesnych ludzi naruszają „klasyczny podział na wychowawców, czyli dorosłych, i wychowanków, czyli osobników młodocianych. Bowiern możliwe są tu (a obecnie nawet wielce pożądane!) różne konfiguracje wiekowe osób pełniących te role w rozmaitych sytuacjach edukacyjnych, (...) intencjonalnych i racjonalnych, jak też powstających spontanicznie, nieuświadomionych, co do ich edukacyjnego znaczenia, i zachodzących na podłożu nieedukacyjnych zadań i zamiarów” (Jankowski 2006, s. 54). W kulturze prefiguratywnej międzypokoleniowe uczenie się nie polega wyłącznie na uczeniu się dzieci od dorosłych, ale również na uczeniu się dorosłych od dzieci. M. Mead tłumaczy ten fakt w następujący sposób: „Nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą ich dzieci, bez względu na to, jak odizolowane i proste może być to społeczeństwo, w którym żyją. W przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiegokolwiek dziecko, gdyż zebrali oni już doświadczenie wyniesione z wzrastania w pewnym systemie kultury. Dziś takich dorosłych nie ma” (Mead 2000, s. 110).



Rys. 1. Schemat procesów uczenia się w systemie rodziny w kulturze prefiguratywnej  
Źródło: Opracowanie własne

Jak wynika z przedstawionego schematu (Rys. 1), każdy z członków rodziny może pełnić rolę nauczyciela i ucznia, może przekazywać wiedzę i przyswajać ją od innych. Powyższy schemat można byłoby uzupełnić, wprowadzając do niego reprezentantów starszego pokolenia – babcię i dziadka<sup>1</sup>. O ile w kulturze postfiguratywnej (Mead 2000) najmłodsze pokolenie było przygotowywane do powielania wzoru życia najstarszych w rodzinie i wyłącznie dziadkowie pełnili rolę nauczyciela, o tyle w kulturze prefiguratywnej dziadkowie uczą się również od swych wnuków. Szczególnie jest to widoczne w tych obszarach, gdzie przydatne jest korzystanie z nowoczesnych rozwiązań technologicznych. W każdej rodzinie możliwe jest międzypokoleniowe uczenie się, aby jednak mogło ono zaistnieć niezbędny jest pozytywne ustosunkowanie się do uczenia się od siebie nawzajem.

### Podsumowanie

Alvin Toffler (1997) stwierdził, że rodzina może wspierać człowieka w radzeniu sobie z poczuciem lęku wywołanym niepewnością, trudem przewidywania przyszłości, gwałtownymi zmianami, które są charakterystyczne dla społeczeństwa ponowoczesnego. Dzięki trwałości rodziny, kultywowaniu i przekazywaniu przez nią tradycji człowiek może mieć poczucie bezpieczeństwa i ciągłości, tak ważnego dla budowania tożsamości. Niemniej jednak współczesna rodzina również podlega pewnym transformacjom. Współczesny człowiek zastępuje normatywny model rodziny nowymi formami życia, jakie proponuje zmieniający się świat. Bywa również tak, że czynniki zewnętrzne (np. postęp technologiczny) warunkują zmiany w systemie rodzinnym, a człowiek dorosły musi im się niejako

<sup>1</sup> W celu zachowania czytelności schematu ograniczyłam ukazanie przebiegu procesów uczenia się wyłącznie w trzech podsystemach (tj. w podsystemie małżeńskim [relacja mąż – żona], podsystemie rodzicielskim [relacja ojciec – dziecko, matka – dziecko] i podsystemie rodzeństwa [dziecko – dziecko]). W psychologicznej koncepcji systemowego ujmowania rodziny przyjmuje się, że te trzy podsystemy są najważniejsze, biorąc pod uwagę kryterium pełnionej roli w rodzinie (Harwas-Napieła 2008, s. 18).

podporządkować i wypracować działania pozwalające na adaptację. Pełnienie ról rodzinnych staje się pretekstem do uczenia się i przestrzeni rozwoju.

Normatywne i nienormatywne kryzysy rozwojowe wpisane w cykl życia rodzinnego stawiają człowieka dorosłego przed koniecznością wypracowania skutecznych mechanizmów radzenia sobie, a tym samym zawierają w sobie potencjał edukacyjny. Uczenie się – zarówno intencjonalne, jak i przypadkowe, niezamierzone – pomaga pokonać sytuacje kryzysowe, znaleźć satysfakcjonujące wyjście z trudnej sytuacji, zaadaptować się do nowych warunków. Andragogika, wzbogacając swój dorobek w obszarze uczenia się człowieka dorosłego w środowisku rodziny, może wnieść znaczący wkład w pogłębianie wiedzy o rodzinie i jej funkcjonowaniu, wypełniając tym samym pewną lukę niezagospodarowaną przez pokrewne dyscypliny naukowe.

### Bibliografia

- Aleksander T. (2009), *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe Bee
- H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. A. Wojciechowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Bishop G. D. (2000), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Braun – Gałkowska M. (1992), *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Braun – Gałkowska M. (2007), *Poznawanie systemu rodzinnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Duvall E. M. (1977), *Marriage and Family Development*, Lippincott, Philadelphia.
- Harwas – Napierała B. (2008), *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Harwas – Napierała B. (2012), *Zdrowie rodziny w perspektywie psychologicznej*, [w:] T. Rostowska, A. Lewandowska – Walter (red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Janke A. W. (2005), *Polimorfizm w pedagogicznym pojmowaniu rodziny*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 23-29.
- Jankowski D. (2006), Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki, „Rocznik Andragogiczny”, s. 47-65.
- Kargul J. (1998), Życie rodzinne jako obszar edukacji dorosłych, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (4), s. 49-57.
- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Kargul J. (2005), *Rodzina jako podmiot całościowej edukacji dorosłych*, „Chowanna”, T. 2(25), s. 50-55.

- Kawula S. (2005), *Wieloaspektowość życia rodziny i teorie analizy jej funkcjonowania*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A. W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 19-23.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (2005), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Knowles M. S. (1980), *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, 2nd ed., Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents/Cambridge.
- Krajnc A. (1989), *Andragogy*, [w:] C. J. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook*, Pergamon, Oxford, s. 19-21.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne*, Wrocław.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Radochoński M. (1984), *Psychoterapia rodzinna w ujęciu systemowym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Radochoński M. (1986), *Rodzina jako system psychospołeczny*, „Problemy Rodziny”, nr 5, s. 13-21.
- Rembowski J. (1986), *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Psychologiczne, Warszawa.
- Rostowska T., *Rozwojowe aspekty jakości życia rodzinnego*, [w:] T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki, Łódź 2006.
- Świętochowski W. (2010), *System rodzinny wobec przewlekłej choroby somatycznej. Gdy rodzina ma korzyść z choroby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Toffler A. (1997), *Trzecia fala*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

**Martyna Pryszmont-Ciesielska**

Uniwersytet Wrocławski

## **Mikroświaty macierzyństwa<sup>1</sup>**

W dyskusji na temat współczesnej matki na pierwszym planie stawia się „instytucję macierzyństwa”, realizujące istotne zadania rodzicielskie, opiekuńczo-wychowawcze itd. Natomiast refleksje na temat kobiety pojawiają się dopiero na drugim, a nawet dalszych planach. Przy czym, w kontekście tych rozważań, postrzegana jest ona nadal w kategoriach odtwórczyni ról ważnych z punktu widzenia funkcjonowania państwa. W takim ujęciu zostaje ona uprzedmiotowiona i pozbawiona swojej indywidualności. Dzieje się tak przede wszystkim w obszarze polityki, w którym kobieta jest sprowadzona do rodzicielki, opiekunki i przede wszystkim wykonawczynie określonych i pożądaných przez państwo zadań (por. Hryciuk, Korolczuk, 2012, s. 9).

Z tego powodu ważne znaczenie może mieć uczynienie doświadczenia macierzyństwa, a przede wszystkim samych kobiet-matek, przedmiotem i podmiotem zainteresowania, dyskusji, rozważań, a także badań andragogiki. Myślę, że dla edukacji dorosłych doświadczenie to wydaje się być ważne z powodu istotnych zadań rozwojowych, które się z nim wiążą. Świadczą o tym choćby przykłady interesujących publikacji ukazujących wartość macierzyństwa w perspektywie rozwoju kobiety (zob. Budrowska 2000; Bartosz 2002; Kuryś 2010). Ważna, z punktu widzenia rozwoju subdyscypliny naukowej andragogiki, jest także zmiana, jaka wiąże się z dekonstrukcją w obrębie stereotypu kobiecości (por. Kalecińska-Adamczyk, Serafińska 2013).

Założeniem projektu badawczego „Mikroświaty macierzyństwa”, który koordynowałam, było dowartościowanie indywidualnego doświadczenia macierzyń-

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Rocznik Andragogiczny* 2013, Toruń-Warszawa 2013, s. 357-366 [online: <http://www.apcz.pl/czasopisma/index.php/RA/article/view/RA.2013.023>]



stwa przez kobiety. W takim ujęciu przedmiot rozważań i badań wpisywał się w problematykę edukacji dorosłych. Dotyczył bowiem jednostkowego uczenia się osób dorosłych, zanurzonych w określonym kontekście społecznym i posiadających indywidualną biografię życiową (por. Skibińska 2006). Ukazywał także miejsca ich uczenia się, konstruowane przez indywidualne, jak i zbiorowe doświadczenia (Kurantowicz 2007). Wreszcie, badany dorosły posiadał wyjątkową sobie „pajęczynę życia”, która ujawniała widoczne związki między osobistymi i społecznymi aspektami życia (Dominice 2006, s. 22-23).

W projekcie wzięło udział sześć badaczek<sup>2</sup>. Każda z nas przeprowadziła badania z 2-3 kobietami-matkami i/lub opisała własne doświadczenie macierzyństwa. Cele, problemy, a także podejście badawcze było wspólne dla wszystkich uczestniczek. Niemniej, w niektórych przypadkach, przez wzgląd na specyfikę przedmiotu badań, formułowane były dodatkowe problemy badawcze. Różnice pojawiały się także w doborze metod badawczych, spośród tych wpisujących się w wybrane podejście badawcze.

Celami było: poznanie doświadczeń kobiet będących w sytuacji macierzyństwa; opisanie mikroświatów społecznych kobiet-matek; ukazanie potencjału codziennego, incydentalnego uczenia się kobiet-matek; uwrażliwienie na różnorodność doświadczania macierzyństwa (mikroświaty macierzyństwa). Projekt składał się z trzech zasadniczych etapów: 1) Przeprowadzenie badań empirycznych; 2) Przygotowanie wystawy pt. „Mikroświaty macierzyństwa” przedstawiającej materiały z badań; 3) Analiza, interpretacja materiałów badawczych, sformułowanie wniosków oraz przygotowanie publikacji. Poniżej pokrótce scharakteryzuję doświadczenia zdobyte podczas realizacji wskazanych etapów.

### **Podejście auto/biograficzne z użyciem fotografii**

Głównym podejściem badawczym zastosowanym w projekcie było podejście auto/biograficzne. Nawiązuje ono do tradycji paradygmatu interpretatywnego, krytycznego i postmodernistycznego (por. Malewski 1998; Malewski 2010; Denzin, Lincoln 2009). Jego istotą jest uznanie i wprowadzenie do badań dwóch różnych źródeł wiedzy o świecie społecznym – wiedzy pochodzącej od badanych podmiotów oraz wiedzy osobistej badacza(y). W obu przypadkach źródłem wiedzy są doświadczenia podmiotów – badanych kobiet-matek oraz badaczek, które przybierały najczęściej formę (auto)biografii (niepełnych) zogniskowanych na

<sup>2</sup> Zespół badawczy tworzyły: Joanna Anioł, Ewa Jurczyk-Romanowska, Emilia Mazurek, Małgorzata Puć, Edyta Sokołowska, Martyna Pryszmont-Ciesielska (koordynatorka projektu). Projekt zrealizowany został w okresie od 06.2012 r. do 06.2013 r.; formalny tytuł to: „Współczesne oblicza macierzyństwa w perspektywie edukacji nieformalnej”. Natomiast roboczą nazwą projektu i jednocześnie tytułem zrealizowanej wystawy jest: „Mikroświaty macierzyństwa”. Sfinansowany został w ramach działalności statutowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

wybranych okresach życia (zob. Miller 2003; Kafar 2011; Pryszmont-Ciesielska 2009). Trzy (spośród sześciu) badaczek zdecydowały się wprowadzić do badań swoje osobiste doświadczenia macierzyństwa. W tym celu skorzystały m.in. z eseju autobiograficznego, analizy dokumentów osobistych oraz wywiadu i rozmowy, podczas której dzieliły się swoimi osobistymi przeżyciami. Innymi metodami i technikami, przy pomocy których zostały zgromadzone dane były: wywiad narracyjno-biograficzny, wywiad narracyjny, jakościowy wywiad badawczy, wywiad swobodny oraz pogłębiony. Ważną strategią zbierania i analizowania danych były strategie badawcze z użyciem fotografii (zob. Konecki 2006; Sztompka 2005). Każda z badaczek włączyła do badań fotografie, które obrazowały ich osobiste doświadczenia macierzyństwa (w przypadku badaczek, które podjęły się badań auto/biograficznych) oraz te pochodzące od badanych kobiet-matek. W większości przypadków były to fotografie zastane, które udostępniły nam badane. W dwóch przypadkach były to materiały wywołane – zdjęcia zrobione przez badaczki przez wzgląd na cele projektu.

Wyzwaniem projektu było zatem połączenie podejścia auto/biograficznego ze strategiami badawczymi z użyciem fotografii. W ramach tego pierwszego narratorki przedstawiały opisy swoich doświadczeń macierzyństwa. Wiele z nich dotyczyło intymnych przeżyć, które zostały upublicznione w wypowiedziach badanych kobiet-matek, ale także poprzez zgromadzone fotografie będące pewną ilustracją tych doświadczeń. Dodam, iż zarówno wypowiedzi narratorek, jak i fotografie pochodzące z ich prywatnych kolekcji stanowiły treść plakatów prezentowanych podczas wystawy „Mikroświaty macierzyństwa”. Zatem upublicznienie treści dotyczy zarówno sytuacji zamieszczenia ich w artykule naukowym – komunikacie z badań oraz wystawy. Jest to jednocześnie sytuacja ujawnienia wizerunku badanych kobiet i jednocześnie zerwanie z zasadą anonimowości badań.

Warto dodać, iż auto/narracje<sup>3</sup> otrzymane z przeprowadzonych wywiadów, a także spisanych autobiografii oraz zgromadzone fotografie kobiet-matek stanowią różne wobec siebie źródła wiedzy o świecie społecznym. Mianowicie, historie otrzymane z auto/narracji ujawniają indywidualne doświadczenia kobiet-matek. Natomiast zobrazowane na fotografiach praktyki macierzyńskie ukazują pewne zbiorowe praktyki macierzyńskie. Oba źródła nie zawsze ze sobą współgrały – na przykład – w niektórych auto/narracjach kobiety opisują swoje trudne i kryzysowe przeżycia, natomiast załączone zdjęcia ukazują dość sielankowy obraz macierzyństwa. Kobiety w roli matek są na nich uśmiechnięte, radosne, promienne, chętnie przytulają i opiekują się swoimi dziećmi. Zatem źródła te, mimo iż nie były ze sobą komplementarne, wzajemnie się uzupełniały.

<sup>3</sup> Określenie „auto/narracje” – oznacza to, iż źródłem wiedzy o doświadczeniach macierzyństwa były zarówno narracje uzyskane z biografii badanych kobiet-matek, jak również autonarracje badaczek (autobiografie).

## Wystawa „Mikroświaty macierzyństwa”

Jednym z etapów projektu było zaprezentowanie zebranych w ramach badań materiałów osobom trzecim. Wystawa odbyła się 19 grudnia 2012 r. w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Zaprezentowanych zostało łącznie dwadzieścia plakatów formatu B1, które składały się z autorskich wypowiedzi badanych kobiet-matek oraz fotografii ilustrujących ich doświadczenia macierzyństwa. Każda z sześciu badaczek przygotowała pracę na wzór plakatu, na którym zaprezentowała mikroświaty macierzyństwa badanych przez siebie kobiet-matek. Oto lista autorek oraz tytuły przygotowanych plakatów: Martyna Pryszmont-Ciesielska, „Prolog”; Edyta Sokołowska, „Różne drogi matek studiujących”; Joanna Anioł, „Różne początki”; Martyna Pryszmont-Ciesielska, „Matki emocjonalnie zaangażowane”; Małgorzata Puć, „Trudne pięknego początki”; Ewa Jurczyk-Romanowska, „Extreme – wszyscy jesteście zachwyceni!!!”, „Samotne macierzyństwo – w upartym dążeniu, licząc tylko na siebie”, „Podmiotowe macierzyństwo – aktywność zamiast poświęcenia, czyli własną drogą pójść”; Emilia Mazurek, „Macierzyństwo dające siłę do walki”.

Celem wystawy było ukazanie i zobrazowanie doświadczeń macierzyństwa kobiet. Szczególną rolę odegrały tu zgromadzone w badaniach fotografie, które w większości pochodziły z prywatnych kolekcji narratorek. Były to zdjęcia amatorskie, ukazujące kobiety-matki w różnych sytuacjach życiowych i kontekstach społecznych. Stąd ich naturalny i niemedialny charakter. Tym samym celem było uwrażliwienie na jednostkowe i przede wszystkim **różne doświadczenia macierzyństwa, często dalekie od** stereotypowego obrazu macierzyństwa.

Ważnym celem było także łączenie świata nauki (uniwersytetu) z tym znajdującym się *extra muros*. Zorganizowanie wystawy na terenie uczelni miało także na celu przełamanie wizerunku uniwersytetu jako odseparowanego i niedostępnego osobom nie związanym z Akademią.

Wystawa łączyła zatem to, co intymne – doświadczenia kobiet-matek – z tym, co publiczne, czyli skoncentrowane wokół reguł instytucji naukowej – uniwersytetu.

### Problemy analizy – wokół mikroświatów kobiet-matek i badaczek

Niniejszy projekt badawczy realizowany był przez sześć badaczek. Każda uczestniczka przygotowała indywidualny komunikat z badań, w których przedstawiała wyniki i wnioski swoich badań. Wszystkie te artykuły znajdują się w książce pod moją redakcją pt. „Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet” (wydawnictwo ATUT). Poniżej omówię główne problemy i trudno-

ści, jakie pojawiały się na etapie analizy zebranych materiałów badawczych oraz formułowania wniosków końcowych.

Założeniem projektu było przedstawienie indywidualnych mikroświatów macierzyństwa kobiet-matek. Owa jednostkowość szczególnie widoczna była w zebranych w projekcie historiach kobiet-matek. Każda z badaczek przeprowadziła indywidualne badania z kobietami z różnych grup i środowisk. Poniżej krótko przedstawię wybrane wątki przeprowadzonych wspólnie badań.

Pierwsza z uczestniczek projektu – Edyta Sokołowska – przeprowadziła wywiady z matkami studiującymi. Zebrany materiał umożliwił jej ukazanie dwóch różnych wobec siebie historii kobiet. Obie narratorki przedstawiały bowiem odmienne postawy wobec sytuacji macierzyństwa. W przypadku pierwszej z nich macierzyństwo nie zmieniło dotychczasowego stylu i podejścia do życia w roli studentki psychologii; z kolei dla drugiej – studentki pedagogiki – urodzenie dziecka stało się momentem przewartościowania i zmiany swojego dotychczasowego światopoglądu. W przedstawionych mikroświatach kobiet ważnym wątkiem był także problem łączenia macierzyństwa ze studiowaniem na uczelni wyższej. Kolejna uczestniczka projektu – Joanna Anioł – zrealizowała swoje badania (wywiady oraz samodzielnie wykonane zdjęcia) również z dwoma kobietami, będącymi w różnej sytuacji życiowej oraz w innym okresie życia. Narratorka pierwsza (34 lata) jest matką dwojga dzieci, pedagogiem i założycielką stowarzyszenia wspierającego rozwój rodziny. Myślę, iż specyficznym dla tej narracji wątkiem była refleksja narratorki nad swoim osobistym dojrzewaniem do macierzyństwa, które było konsekwencją podjętej terapii DDA. W przypadku drugiej narratorki (23 lata), mamy rocznego chłopca i absolwentki AWF pracującej jako osobisty trener, doświadczenie macierzyństwa zaobfitowało podjęciem odpowiedzialności za siebie i dziecko oraz dążeniem do lepszego życia. Z kolei badania Ewy Jurczyk-Romanowskiej ukazują macierzyństwo nietradycyjne i niestereotypowe. W przedstawionych narracjach i fotografiach spotykamy trzy kobiety dążące do niezależności i emancypacji. Jest to Karolina (32 lata) – mama dwójki dzieci i przede wszystkim prawnik oraz pracownik uczelni wyższej. Narratorka zaznaczyła, iż (cytuje<sup>4</sup>): *w dalszym ciągu uważam, że byłabym równie szczęśliwa bez dzieci, jak jestem z dziećmi, po prostu, że tak powiem poziom szczęścia nie zależy od ilości dzieci, które mam, tak? Tylko od tego, co się ze mną dzieje, tak?* Walka o podmiotowość inaczej jawi się w przypadku drugiej narratorki – Agnieszki, poszukującej pracy i samodzielnie wychowującej dwójkę dzieci. W tym przypadku chodzi bowiem o taką niezależność, która umożliwiłaby narratorce samodzielne i godne życie. W trzeciej auto/narracji wspomniana autorka badań (34 lata, mężatka, pracownik uczelni wyższej i mama dziewczynki) przedstawiła swoją autobiografię. Zaznaczyła w niej, iż narodziny dziecka okazały się dla niej wielką zmianą w jej

<sup>4</sup> Wywiad z Karoliną przeprowadziła Ewa Jurczyk-Romanowska.

dotychczasowym życiu i stanowią siłę dążenia do dobrego i niezależnego życia. Wątek „walki”, w kontekście doświadczania sytuacji macierzyństwa, pojawia się także w badaniach kolejnej badaczki – Emilii Mazurek, która przedstawiła dwie poruszające historie kobiet dotkniętych chorobą nowotworową piersi. W przypadku dwóch narratorek, z którymi prowadziła swoje wywiady narracyjne autorka badań, macierzyństwo było siłą do walki z chorobą. Obie badane podkreśliły bowiem, że bez macierzyństwa nie podjęłyby walki o własne życie. Piąta uczestniczka badań – Małgorzata Puć – zdecydowała się opisać swoje własne doświadczenia macierzyństwa zogniskowane na okresie ciąży, która była dla narratorki ciążą wysokiego ryzyka. W tej autobiografii wyraźnie zaznacza się świadoma i refleksyjna postawa wobec urodzenia dziecka, a także macierzyństwa. Z kolei w badaniach, które sama przeprowadziłam (wywiad z narratorką oraz spisanie własnej autobiografii) uwypukliłam rolę emocji w codziennym funkcjonowaniu i uczeniu się kobiet-matek. Zderzyłam w nich bowiem dwie różne postawy wobec macierzyństwa – pierwsza wyraża pewność i radość w sytuacji bycia matką; druga – lęk i niepewność.

Jak widać, badania prowadzone przez każdą z uczestniczek projektu, zaowocowały różnymi historiami kobiet w sytuacji macierzyństwa. Owa różnorodność jest specyficzna dla przedmiotu badań i jest niewątpliwą zaletą tego projektu. Niemniej, przez wzgląd na to bogactwo obrazów macierzyństwa, trudno było wyodrębnić wspólne wszystkim historiom kryteria analizy materiału badawczego. Próba odpowiedzi na pytanie: jaki obraz macierzyństwa ukazały zebrane mikroświaty macierzyństwa, ograniczył się wyłącznie do przedstawiania i ograniczania poszczególnych historii kobiet-matek. Zatem przyjęcie przez wszystkie badaczki określonych kryteriów analizy, mogłoby fałszywie ujednoczyć zróżnicowany obraz macierzyństwa.

Istotnym elementem różnicującym poszczególne badania był również fakt stosowania odmiennego instrumentarium badawczego. Mimo wspólnie przyjętych założeń metodologicznych – paradygmaty i typ badania – autorki badań często odwoływały się do innych metod i technik gromadzenia i analizowania danych. Zawarte w nich rozwiązania metodologiczne kształtowały „obrazy” otrzymywane z badań. Przykładowo jedna z badaczek, zarówno na etapie prowadzenia wywiadów, jak i jego analizy, skorzystała z zasad jakościowego wywiadu badawczego opisanego przez Steinara Kvale (Kvale 2004; Kvale 2010). Druga natomiast odwołała się na tych etapach do fenomenologii (Stróżewski 1989). Mimo, iż oba podejścia wpisują się w orientację jakościową, różnią się między sobą pod względem prowadzenia i analizowania wywiadów.

Tym, co różniło poszczególne badania były także światopoglądy badaczek. Niektóre z nas zdecydowały się ujawnić i opisać swoją perspektywę uwikłaną w macierzyństwo (zapis autobiograficzny). Inne natomiast swoje prywatne do-

świadczenia pozostawiły poza granicami badania. Wreszcie każda z uczestniczek badań występowała w różnych rolach: matki, pacjentki szpitala, mężatki, partnerki, studentki, doktorantki, pracownicy, aktywistki. Owe role wyrażały także inne spojrzenie na wybrany przedmiot badań.

Z punktu widzenia koordynatorki projektu, dużym wyzwaniem była także praca w zespole, która wiązała się ze półroczną organizacją spotkań, podziałem poszczególnych zadań itd. Okres ten był owocny zarówno pod względem rozwoju w roli badacza, a także w wymiarze rozwoju osobistego, głównie pod wpływem nawiązywanych relacji z uczestniczkami badań.

### Próba podsumowania

Kończąc swoje rozważania chciałabym zastanowić się, w jaki sposób można byłoby rozwinąć zrealizowany projekt? Takim elementem byłoby zwiększenie ilości, a w zasadzie jakości mikroświatów kobiet-matek. Co prawda, w projekcie pojawiły się różne historie macierzyństwa, niemniej nie wyczerpują one zróżnicowanego pod tym względem przedmiotu badań. Interesujące byłoby także rozbudowanie projektu w obszarze zastosowanych strategii badawczych z użyciem fotografii. Myślę tutaj o wprowadzeniu fotografii wywołanych, tj. sfotografowaniu życia codziennego kobiet-matek przez autorki badań. Byłoby one interesującym uzupełnieniem wobec zgromadzonych w projekcie fotografii zastanych, pochodzących z prywatnych kolekcji narratorek. Myślę, iż ciekawe byłoby także uwytklenie autoanalizy badanych kobiet. W projekcie pojawił się element komunikowania zwrotnego – był to etap autoryzacji wywiadów badawczych oraz udział w wystawie. Niemniej, pochodząca z tych sytuacji refleksja kobiet-matek nie została włączona w tok badań. Wreszcie, rozbudowy wymagałby także etap analizy i interpretacji uzyskanych wyników z badań. Na tym etapie bowiem można byłoby zastosować triangulację badaczek, czyli rozszerzyć analizę o wspólne interpretacje materiałów otrzymanych z indywidualnych badań każdej z uczestniczek. Myślę, że sformułowane uwagi znacznie pogłębiłyby podjętą w projekcie problematykę.

### Bibliografia

- Bartosz B., (2002), *Doświadczenie macierzyństwa: analiza narracji autobiograficznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Budrowska B., (2000), *Macierzyństwo jako punkt zwrotny z życia kobiety*, Wydawnictwo Funna, Wrocław.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2009), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, przeł. K. Podemski, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



- Dominicé P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Hryciuk R. E., Korolczuk E. (red.) (2012), *Wstęp. Pożegnanie z Matką Polką?* [w:] Hryciuk R.E., Korolczuk E. (red.), *Pożegnanie z Matką Polką? Dyskursy, praktyki i reprezentacje macierzyństwa we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7-24.
- Kafar M. (2011), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kalecińska-Adamczyk E., Serafińska K. (2013), *Czy dzieci to uśmiech opatrności? Uwarunkowania jakości życia matek w Polsce*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(62), s. 107-125.
- Konecki K. (2005), *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, tom 1, nr 1 – grudzień.
- Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Kuryś K., 2010, *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Miller N. (2003), *Auto/biografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całościowym*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja”, nr 1(21).
- Pryszmont-Ciesielska M. (2009), *Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja”, nr 2.
- Skibińska E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa.
- Stróżewski W. (1989) *O metodzie fenomenologii*, [w:] J. Perzanowski (red.), *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii*, PWN, Warszawa.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



**Aleksandra Litawa**

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

**Rola amatorskiego ruchu artystycznego  
w kształtowaniu kompetencji społecznych  
człowieka dorosłego  
– na przykładzie zespołów chórальных**

*Stosunki z innymi ludźmi są najistotniejszym  
obszarem satysfakcji lub braku satysfakcji życiowej*  
B. Tanowska (2007, s. 35)

Kompetencje społeczne, czyli zdolności umożliwiające jednostce efektywne współdziałanie i komunikowanie się z innymi ludźmi w różnych sytuacjach społecznych to jedna z trzech (obok wiedzy i umiejętności) kategorii efektów uczenia się. Śmiało można stwierdzić, że kompetencje społeczne leżą u podstaw relacji interpersonalnych człowieka, są bowiem „(...) jednym z podstawowych determinantów warunkujących proces współdziałania na rzecz tworzenia rzeczywistości sprzyjającej rozwojowi ludzkiemu w teraźniejszości i przyszłości w imię ideału” (Żukiewicz 2009, s. 17).

Rozszerzanie czy nabywanie kompetencji społecznych wiąże się z przyjęciem postawy czynnej, o której wspominała już Helena Radlińska. Jednostka wrasta w środowisko, czerpie z niego siły do własnego rozwoju, z drugiej strony oddziałuje na owo środowisko i je przekształca. Według Zofii Gawliny, „Jest to złożony proces socjalizacji, w toku którego jednostka najpierw biernie przyswaja sobie, a potem przetwarza we własnym działaniu sposób myślenia grupy utrwalony w jej dorobku materialnym, w mowie, symbolach, obyczajach, w całym życiu duchowym. Energią zasilającą ten dynamiczny układ jednostka – środowisko są wartości oraz, kształtujące się na ich bazie, więzi społeczne” (2001, s. 13).

Amatorski zespół artystyczny stanowi egzemplifikację opisanego układu. To rodzaj środowiska, w którym podstawą działalności jest współdziałanie jednostki z grupą. Członkowie danego zespołu artystycznego wyznają ten sam system wartości, mają podobne potrzeby i aspiracje, w efekcie czego wytwarza się pomiędzy nimi (często bardzo silna) więź społeczna. Kształtowane w toku zajęć cechy charakteru przekuwają się na określone predyspozycje społeczne jednostek, budują ich potencjał osobowościowy, pomagają właściwie nawiązywać kontakty interpersonalne.

### **Podstawy metodologiczne badań własnych**

Celem artykułu jest ukazanie, na podstawie badań własnych, rodzaju kompetencji społecznych nabywanych (bądź poszerzanych) przez śpiewaków chórów amatorskich w toku ich działalności artystycznej. Prezentowane w artykule wyniki badań stanowią fragment szerszych badań autorki dotyczących efektów uczestnictwa osób dorosłych w amatorskich zespołach chóralnych.

Badania ankietowe przeprowadzono w okresie od października 2011 roku do czerwca 2012 roku na celowej próbie 455 śpiewaków. Dobór próby miał charakter celowo-kwotowy. Wyznaczono trzy kategorie zespołów śpiewaczych, do których dobrano reprezentatywną grupę badawczą: chóry akademickie, parafialne oraz środowiskowe. Badaniami objęto 17 zespołów - 5 chórów parafialnych, 6 akademickich i tyle samo środowiskowych. Respondentów zapytano o to, jakie zmiany dostrzegli w swojej osobowości na skutek członkostwa w zespole chóralnym. Pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety wyposażone zostało w kafeterię półotwartą, koniunktywną.

Ogółem zebrano 455 ankiet: 226 w chórach akademickich, 124 – w parafialnych, 105 – w środowiskowych. Ponieważ badania kierowano do amatorów, w analizach nie uwzględniono 6 ankiet pochodzących od osób profesjonalnie związanych z muzyką. Do dalszych analiz zakwalifikowano 449 ankiet.

### **Charakterystyka terenu badań i populacji badawczej**

Chóry różniły się między sobą pod wieloma względami. Różnice dotyczyły m.in. liczby członków poszczególnych zespołów (od 14 do 70 osób), wieku śpiewaków, składu chórów (jednorodne, mieszane), dominującego repertuaru (lżejszy, rozrywkowy bądź ambitny, klasyczny, sięgający dawniejszych epok), poziomu wykonawstwa (niektóre zespoły prezentowały poziom chórów zawodowych), liczby i czasu trwania prób, tempa pracy i atmosfery panującej na próbach. W tabeli 1. przedstawiono nazwy objętych badaniami chórów oraz liczbę ich członków.

Chórzyści amatorskich zespołów chóralnych to przedstawiciele licznych i przeróżnych zawodów, a w przypadku studentów – prawie wszystkich kierunków studiów. Największe zróżnicowanie w zakresie statusu zawodowego członków odnotowano w chórach parafialnych. Śpiewacy posiadali wszystkie możliwe poziomy wykształcenia. Znakomita większość osób legitymowała się wykształceniem wyższym (216 osób, co stanowiło 49%) i średnim (200 osób, co stanowiło 46%), zawodowe posiadało 18 osób (4%), podstawowe – 3 osoby (1%). Liczba kobiet i mężczyzn w chórach była zbliżona, wynosiła odpowiednio 228 (51%) i 216 (49%).

Tab. 1. Chóry amatorskie oraz liczba ich członków

<b>l.p.</b>	<b>Rodzaj chóru</b>	<b>Nazwa chóru</b>	<b>Liczba członków</b>
1.	Akademickie	Educatus	70
2.		Dominanta	50
3.		Chór Uniwersytetu Rolniczego	70
4.		Con Fuoco	37
5.		Camerata Iagellonica	70
6.		Cantata	38
7.	Parafialne	Dębnicki	40
8.		Mariański	60
9.		Cecyliański (męski)	33
10.		Arka	30
11.		Chór przy parafii MBKP	16
12.	Środowiskowe	Chór Męski Krakowskiego Środowiska Akademickiego	25
13.		Hejnał	26
14.		Hasło (męski)	34 + 3 członków honorowych
15.		Echo (męski)	25
16.		Chór dla Jezusa	14
17.		Lutnia Krakowska (męski)	25

Źródło: badania własne.

Największa różnica pomiędzy poszczególnymi grupami dotyczyła średniej wieku chórzystów. Najmłodsze były chóry akademickie (średnia wieku 23 lata), najstarsze – środowiskowe (średnia wieku 62 lata). Największą rozpiętość wiekową zaobserwowano wśród śpiewaków chórow parafialnych (20-89 lat). Wśród uczestników zajęć najwięcej było osób czynnych zawodowo.

Tab. 2. Wybrane dane dla ogółu społeczności chórzystów

I.p.	Chóry	Status zawodowy członków	Poziom wykształcenia	Liczba kobiet i mężczyzn	Średnia wieku
1.	Akademickie	Studenci (165) Czynni zawodowo (54) Bezrobotni (2)	Średnie (121) Wyższe (102)	K – 138 M - 81	23
2.	Parafialne	Czynni zawodowo (69) Emeryci, renciści (44) Studenci (7) Bezrobotni (1)	Wyższe (52) Średnie (51) Zawodowe (14) Podstawowe (2)	K – 67 M - 54	52
3.	Środowiskowe	Czynni zawodowo (55) Emeryci, renciści (40) Bezrobotni (1)	Wyższe (62) Średnie (28) Zawodowe (4) Podstawowe (1)	K – 23 M - 81	62

Źródło: badania własne.

Większość chórzystów (432 osoby, tj. nieco ponad 96%) rezydowała w Krakowie, 17 osób (blisko 4%) dojeżdżało na próby z miejscowości położonych w odległości do 100 kilometrów od Krakowa. Wybrane dane społeczno-demograficzne dla ogółu chórzystów przedstawiono w tabeli 2.

### Wyniki badań

Uczestnictwo w zespołowej działalności artystycznej wiąże się z osobistym rozwojem poszczególnych jednostek w zakresie kompetencji społecznych. Badania dowodzą, że na skutek uczestnictwa w zajęciach chóralnych śpiewacy umocnili swój związek z kulturą (211 osób, czyli niemal 47% ogółu), wzbogacili swoje życie wewnętrzne (45,88% osób) i bardziej rozbudzili swoje zainteresowania muzyczne (45,21% osób). Stosunkowo duży odsetek osób (46,55%) zaobserwował u siebie pojawienie się poczucia odpowiedzialności za zespół. Większą aktywność i chęć do działania dostrzegło u siebie 42,32% ogółu chórzystów, zaś na większy optymizm i lepszą komunikację z ludźmi wskazało po 36,52% osób. U 32,74% śpiewaków członkostwo w zespole doprowadziło do zwiększenia ich

poczucia własnej wartości, z kolei 30,1% osób zaobserwowało u siebie większą wrażliwość estetyczną.

Tab. 3. Zmiany w osobowości chórzystów (N=449=100%)

<b>l.p.</b>	<b>Zmiana</b>	<b>Liczba odpowiedzi</b>	<b>%</b>
1.	Umocnienie związku z kulturą	211	46,99
2.	Pozyskanie świadomości odpowiedzialności zespołowej	209	46,55
3.	Poczucie wzbogacenia życia wewnętrznego	206	45,88
4.	Rozbudzenie zainteresowań muzycznych	203	45,21
5.	Większa aktywność i chęć do działania	190	42,32
6.	Większy optymizm	164	36,52
7.	Lepsza komunikacja z ludźmi	164	36,52
8.	Zwiększone poczucie własnej wartości	147	32,74
9.	Większa wrażliwość estetyczna	135	30,10
10.	Większa pewność siebie	131	29,18
11.	Zdyscyplinowanie	124	27,62
12.	Mobilizacja do samokształcenia	96	21,38
13.	Większa inwencja twórcza	94	20,94
14.	Poprawa koncentracji, percepcji	91	20,27
15.	Zaspokojona potrzeba uznania	49	10,91
9.	Inne	9	2,00

Źródło: badania własne. Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 100%.

W dalszej kolejności chórzyści wskazywali na większą pewność siebie (29,18% osób) oraz większe zdyscyplinowanie (27,62%). U 21,38% osób pojawiła się mobilizacja do podejmowania samokształcenia, z kolei 20,94% osób zaobserwowało u siebie większą inwencję twórczą, która przekładała się również na inne, pozamuzyczne sfery życia.

Polepszenie koncentracji, zwiększenie możliwości percepcji było udziałem 20,27% śpiewaków, a najmniejszy odsetek (10,91% osób) czuł, że zyskał uznanie w społeczeństwie. Odpowiedzi skategoryzowane jako inne (2,0% osób) omówiono w dalszej części rozdziału dla każdego rodzaju chórów osobno. Dane na temat zmian zaszytych w osobowości ogółu śpiewaków na skutek członkostwa w zajęciach zilustrowano tabelą 3.

Ukształtowane w toku działalności artystycznej cechy osobowości chórzystów dotyczą dwóch sfer: kontaktu człowieka z człowiekiem (sfera interpersonalna) oraz kontaktu człowieka z kulturą (sfera kulturowa).

Odpowiedzialność za zespół i innych członków chóru, a także świadomość znaczenia współpracy i współdziałania w grupie, poprawna komunikacja z innymi, otwartość na ludzi, optymizm, aktywność i chęć do działania oraz samodyscyplina, samokrytycyzm i koncentracja na realizacji wspólnego celu to warunki sprawnej i efektywnej pracy zespołu. Poczucie własnej wartości, uznania i wynikająca z nich pewność siebie pozwalają osobie zaangażowanej w działalność artystyczną z wiarą podchodzić do realizacji wyznaczonych celów, stale i z wytrwałością podnosić swój poziom wykonawczy z korzyścią nie tylko dla siebie, ale i dla całego zespołu. Nie bez znaczenia jest również to, w jakiej atmosferze przebiegają próby, stąd bardzo ważne jest pozytywne nastawienie poszczególnych członków zespołu do wspólnej pracy, która winna przebiegać w poczuciu wzajemnej akceptacji. Badania wykazały, że wszystkie spośród wymienionych cech osobowości czy umiejętności współzycia społecznego śpiewacy u siebie zaobserwowali. Dobrze kwestię nabywanych w chórze kompetencji interpersonalnych opisała jedna z chórzystek:

*- Członkostwo w tego typu grupie uczy też niesamowitej samodyscypliny, umiejętności pracy w zespole oraz dostosowywania się do potrzeb całego zespołu, nie tracąc przy tym z oczu indywidualizmu i potrzeb każdego chórzysty. Nabyte w ten sposób nazwijmy to „zdolności”, są potem niesamowicie przydatne również w życiu codziennym, o czym nieraz miałam okazję przekonać się osobiście (Ada, 23 l., studentka, 2,5 roku stażu w chórze akademickim).*

Kompetencje kulturowe związane są z jakością uczestnictwa jednostki w kulturze, opisują zdolności i umiejętności człowieka nie tylko do korzystania, ale też przekształcania rzeczywistości kulturowej. Członkostwo w zespole chóralnym umocniło związek z kulturą wielu osób, znacznie poszerzyło horyzonty muzyczne śpiewaków. Uczestnictwo w próbach rozbudziło w chórzystach wrażliwość estetyczną, ubogacało ich wewnętrznym. Regularny kontakt ze sztuką nierzadko okazał się inspiracją do podejmowania samokształcenia, rozwijał inwencję twórczą, którą wykorzystywano również w innych sferach życia. Jak zauważyła jedna z chórzystek:

*- Osoby z chóru są dużo bardziej kreatywne i otwarte niż inni moi znajomi (Alija, 26 l., redaktor materiałów nutowych, specjalista ds. obrotu prawami, 4 lata stażu w chórze akademickim).*

Kwestię zmian w osobowości śpiewaków, a co za tym idzie, nabywanych przez nich kompetencji społecznych, rozpatrzono również bardziej szczegółowo, dla każdego rodzaju chórow osobno. Dane na temat zmian dostrzeżonych przez respondentów we własnej osobowości zilustrowano tabelą 6.

Tab. 6. Zmiany w osobowości chórzystów według rodzaju chóru

l.p.	Zmiany w osobowości	Chóry					
		akademickie		parafialne		środowiskowe	
		L=224		L=121		L=104	
		l.	%	l.	%	l.	%
1.	Umocnienie związku z kulturą	126	<b>56,25</b>	52	<b>42,98</b>	33	<b>31,73</b>
2.	Pozyskanie świadomości odpowiedzialności zespołowej	116	<b>51,79</b>	53	<b>43,80</b>	40	<b>38,46</b>
3.	Poczucie wzbogacenia życia wewnętrznego	104	<b>46,43</b>	57	<b>47,11</b>	45	<b>43,27</b>
4.	Rozbudzenie zainteresowań muzycznych	124	<b>55,36</b>	53	<b>43,80</b>	26	<b>25,00</b>
5.	Większa aktywność i chęć do działania	101	<b>45,09</b>	42	<b>34,71</b>	47	<b>45,19</b>
6.	Większy optymizm	103	<b>45,98</b>	35	<b>28,93</b>	26	<b>25,00</b>
7.	Lepsza komunikacja z ludźmi	89	<b>39,73</b>	48	<b>39,67</b>	27	<b>25,96</b>
8.	Zwiększone poczucie własnej wartości	70	<b>31,25</b>	43	<b>35,54</b>	34	<b>32,69</b>
9.	Większa wrażliwość estetyczna	80	<b>35,71</b>	39	<b>32,23</b>	16	<b>15,38</b>
10.	Większa pewność siebie	70	<b>31,25</b>	36	<b>29,75</b>	25	<b>24,04</b>
11.	Zdyscyplinowanie	57	<b>25,45</b>	43	<b>35,54</b>	24	<b>23,08</b>
12.	Mobilizacja do samokształcenia	62	<b>27,68</b>	20	<b>16,53</b>	14	<b>13,46</b>
13.	Większa inwencja twórcza	57	<b>25,45</b>	22	<b>18,18</b>	15	<b>14,42</b>
14.	Poprawa koncentracji, percepcji	45	<b>20,09</b>	27	<b>22,31</b>	19	<b>18,27</b>
15.	Zaspokojona potrzeba uznania	30	<b>13,39</b>	11	<b>9,09</b>	8	<b>7,69</b>
16.	Inne	5	<b>2,23</b>	2	<b>1,65</b>	2	<b>1,92</b>

Źródło: badania własne. Ze względu na możliwość wielokrotnego wyboru dane nie sumują się do 100%.

Przynależność do chóru w przypadku śpiewaków zespołów akademickich zaowocowała przede wszystkim umocnieniem ich związku z kulturą (56,25% osób) oraz rozbudzeniem głębszych zainteresowań muzycznych (55,36% osób). W świadomości ponad połowy chórzystów pojawiło się poczucie odpowiedzialności za zespół.

Kolejne zmiany, które zaobserwowali u siebie chórzyści to poczucie wzbogacenia życia wewnętrznego (46,43% osób), większy optymizm (45,98% osób), a tak-



że większa aktywność i chęć do działania (45,09% osób). Nieco mniejszy odsetek (39,73% osób) zauważył u siebie większą otwartość na ludzi, a co za tym idzie – lepszą komunikację z innymi osobami. Kolejne 35,71% chórzystów polepszyło swoją zdolność odczuwania, powiększyło swoją wrażliwość estetyczną. Na większe poczucie własnej wartości oraz większą pewność siebie wskazało po 31,25% osób.

Mobilizacja do samodzielnej aktywności poznawczej pojawiła się u 27,68% chórzystów, a na większe zdyscyplinowanie i zwiększoną inwencję twórczą wskazało po 25,45% osób. Poprawę koncentracji i percepcji dostrzegło u siebie 20,09% chórzystów, z kolei 13,39% śpiewaków zaspokoilo swoją potrzebę uznania.

Wśród odpowiedzi skategoryzowanych jako inne (2,23% osób) wymieniano: radość, poczucie pewnego celu w życiu (Kobieta, 22 l., studentka, 4 lata stażu w chórze); potrzebę doznawania innych form sztuki, bardziej wyrafinowany gust (Kobieta, 22 l., studentka, 6 lat stażu w chórze); poczucie mocy tworzenia czegoś wspólnego (Kobieta, 26 l., niania, 8 lat stażu w chórze); większa samokontrola (Mężczyzna, 24 l., student, 3 lata stażu w chórze). Jeden chórzysta uznał, że członkostwo w zespole nie spowodowało u niego żadnych zmian w osobowości (22 l., student, 6 miesięcy stażu w chórze). Najpewniej wynikało to z jego krótkiego stażu członkostwa w zespole.

Najczęściej wskazywaną zmianą w osobowości zaobserwowaną u siebie przez śpiewaków chórów parafialnych było poczucie wzbogacenia życia wewnętrznego (47,11% osób). Na dalszych miejscach, z takim samym wynikiem (po 43,80% osób) znalazło się rozbudzenie zainteresowań muzycznych oraz świadomość odpowiedzialności zespołowej.

Blisko 43% chórzystów umocniło swój związek z kulturą, nieco mniej (39,67% osób) stało się bardziej otwartymi na innych ludzi. Taki sam odsetek chórzystów wskazał na wzrost poczucia własnej wartości oraz na większe zdyscyplinowanie (po 35,54%). W dalszej kolejności chórzyci zespołów parafialnych wskazywali na pojawiającą się u nich aktywność i chęć do działania (34,71% osób), wrażliwość estetyczną (32,23% osób), większą pewność siebie i optymizm (odpowiednio 29,75% i 28,93% osób). Kolejne 22,31% osób poprawiło swoją koncentrację i zdolności percepcyjne, a 18,18% stało się bardziej twórczymi. Mobilizacja do samokształcenia wystąpiła u 16,53% chórzystów, zaś 9,09% osób zaspokoilo swoją potrzebę uznania.

Inne zmiany w osobowości zaobserwowane przez chórzystów parafialnych (1,65% osób) to mocniejsze zamiłowanie do muzyki i śpiewu (Mężczyzna, 69 l., emeryt, 58 lat stażu w chórach) oraz samokrytycyzm (Kobieta, 68 l., emerytka, 35 lat stażu w chórach).

Na pierwszym planie wśród zmian zaistniałych w osobowości śpiewaków chórów środowiskowych pojawiły się: większa aktywność i chęć do działania (45,19%

osób) oraz poczucie wzbogacenia życia wewnętrznego (43,27% osób). U 38,46% chórzystów pojawiła się świadomość odpowiedzialności zespołowej. Większe poczucie własnej wartości zaobserwowało u siebie 32,69% osób, z kolei 31,73% chórzystów uznało, że ich związek z kulturą na skutek członkostwa w zespole się umocnił.

W dalszej kolejności chórzyści wskazywali na następujące zmiany: większa otwartość na ludzi i lepsza komunikatywność (25,96% osób), rozbudzenie zainteresowań muzycznych oraz większy optymizm (po 25% osób), większa pewność siebie (24,04% osób) i większe zdyscyplinowanie (23,08% osób). Zmiany dostrzeżone przez mniejszy odsetek chórzystów to poprawa koncentracji (4,7% osób), zwiększenie wrażliwości estetycznej (4,0% osób), zwiększenie inwencji twórczej (3,7% osób), mobilizacja do samokształcenia (3,5% osób). Najmniejszy odsetek śpiewaków wskazał na zaspokojenie potrzeby uznania (7,69% osób).

Inne zmiany w osobowości, które zaobserwowali u siebie chórzyści zespołów środowiskowych, to zmniejszenie poziomu stresu (Mężczyzna, 49 l., przedsiębiorca i nauczyciel akademicki, 21 lat stażu w chórach) oraz poznanie i przyjaźń setek wspaniałych chórzystów, które raczej opisywały zmianę w życiu, albo stanowiły następstwo większej otwartości w kontaktach z ludźmi (Mężczyzna, 63 l., pracownik PKP, dyrekcja CARGO, 53 lata stażu w chórach).

Częstotliwość występowania poszczególnych zmian w osobowości śpiewaków była różna, w zależności od rodzaju chóru. W udzielanych odpowiedziach zaobserwowano jedynie dwa podobieństwa. Pierwsze wiązało się z najrzadziej wskazywaną zmianą, tj. zaspokojeniem potrzeby uznania, która we wszystkich grupach chórow znalazła się na ostatnim miejscu; drugie dotyczyło świadomości odpowiedzialności zespołowej, które we wszystkich rodzajach zespołów znalazło się w pierwszej trójce.

Najczęściej występującą zmianą w osobowości u chórzystów zespołów akademickich było umocnienie związku z kulturą (4. miejsce w parafialnych, 5. – w środowiskowych), u parafialnych - poczucie wzbogacenia życia wewnętrznego (4. miejsce w akademickich, 2. – w środowiskowych), z kolei u środowiskowych - większa aktywność i chęć do działania (6. miejsce w akademickich, 8. – w parafialnych). Rozbudzenie zainteresowań muzycznych pojawiło się na drugim miejscu w chórach akademickich i parafialnych, natomiast w środowiskowych zajęło odległe, 7. miejsce.

Sporą rozbieżność w opiniach przedstawicieli poszczególnych rodzajów chórow zaobserwowano również w kwestii mobilizacji do samodzielnej aktywności poznawczej, której zarówno w chórach parafialnych, jak i środowiskowych przydzielono 14. miejsce, natomiast w akademickich – 11. Zaistniała różnica z pewnością wynika z nieco innej metodyki prowadzenia zajęć w poszczególnych zespo-

łach. W zespołach akademickich większy nacisk kładziono na samokształcenie zakładając, że partię swojego głosu chórzysta może opanować sam w domu przy użyciu plików MIDI<sup>1</sup>.

### Podsumowanie

Formowanie osobowości poszczególnych chórzystów przy okazji działalności artystycznej to budowanie tożsamości kulturowej całego społeczeństwa. Bez wątplenia amatorskie zespoły chóralne stanowią źródło pozytywnych wzorców zachowań społecznych, kształtują w śpiewakach szereg wartościowych cech. Warto podkreślić, że członkowie zespołów mają świadomość zmian, jakie dokonują się w ich postawach w związku z przynależnością do chóru, co więcej, dostrzegają i doceniają ich przydatność w innych, pozamuzycznych sferach życia. Z całą pewnością można stwierdzić, że rola amatorskich zespołów chóralnych w kształtowaniu kompetencji społecznych osób dorosłych jest ogromna.

### Bibliografia

- Gawlina Z. (2001), Kształtowanie postawy czynnej ważnym celem wychowania [w:] Z. Gawlina (red.), Kształtowanie postaw czynnych i więzi środowiskowych, UJ, Kraków, s. 9-23.
- Tanowska B. (2007), O rozwijaniu kompetencji społecznych, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 4, s. 35-37.
- Żukiewicz A. (2009), Kompetencje społeczne i relacje międzyludzkie w przestrzeni życia codziennego, „Praca Socjalna” nr 4, s. 3-17.

---

<sup>1</sup> Program komputerowy, w który wpisuje się nuty według partytury. Program odtwarza nuty, gra melodię, której trzeba się nauczyć. Jeżeli pliki są dobrze zrobione, można śpiewać swoją partię z każdym dowolnym głosem, który jest zapisany.

**Dorota Gierszewski**

Uniwersytet Jagielloński

## **Organizacyjne uczenie się - między teorią a praktyką**

Stan i perspektywy dyskursu  
na temat statusu organizacyjnego ucznia się w Niemczech<sup>1</sup>

### **Wstęp**

Problematyka uczenia się jest ważna zarówno z punktu widzenia jednostek, jak i organizacji. Współczesne organizacje muszą nie tylko gwarantować zatrudnienie, lecz także umożliwiać procesy uczenia. Naukowe rozważania związane z tematyką organizacyjnego uczenia się zapoczątkowane zostały, w kręgu anglosaskim, już w latach sześćdziesiątych XX wieku. Zagadnienia te szybko znalazły zainteresowanie zarówno w nauce, jak i w praktyce biznesu (w przedsiębiorstwach). W okresie od 1960-1980 roku rozwój teorii organizacyjnego uczenia się dotyczył tylko relatywnie małej grupy ekspertów. Koniec lat 80. i lata 90. zmieniają całkowicie sytuację, wówczas to upowszechniło się to pojęcie, a duże zainteresowanie tego rodzaju uczeniem pojawiło się także w praktyce. Nadal następował intensywny rozwój prac teoretycznych i koncepcyjnych w tym zakresie. Faza ekspansji na tereny Europy rozpoczęła się w latach 80, a w minionej dekadzie zauważyć można wyraźne spopularyzowanie zagadnień związanych z organizacyjnym uczeniem się i mimo, iż po roku 2000 zauważalny jest spadek euforii związanej z tą problematyką, temat nadal skupia liczne rzesze badaczy. Warto podkreślić, iż dla zjawiska organizacyjnego uczenia się charakterystyczna jest wielodyscyplinarność.

Uczenie łączy w sobie procesy tworzenia, dokonywania przeobrażeń, doskonalenia i potwierdzania schematów. Współcześnie wraz z rozwojem podejścia

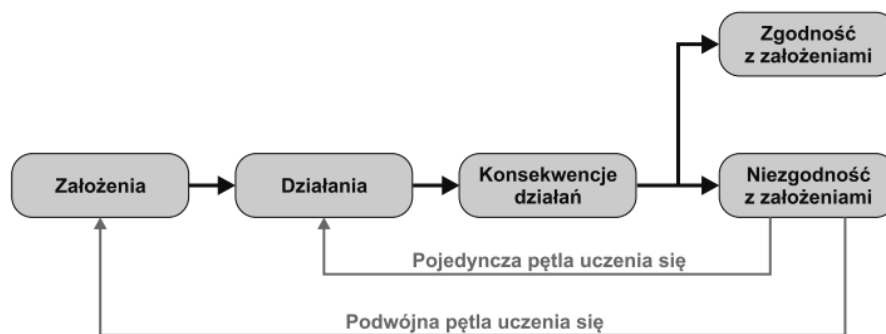
---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowany w: *Edukacja Dorosłych*, nr 2, 2013, s. 95-108.

opartego na wiedzy wyraźnie zwiększa się rola organizacyjnego uczenia się, dzięki któremu tworzona jest wiedza organizacji. Dyskurs naukowy wokół organizacyjnego uczenia się dotyczy tego, jak organizacje powinny radzić sobie z przeobrażeniami, jak dopasować się do zmieniających się wymagań otoczenia, jak poprawić swoją wydajność. W centrum uwagi znajduje się cel, który określić można by jako poprawę zbiorowej praktyki działania w kontekście „organizacji”. Dla organizacji istotne jest zrozumienie sił działających w środowisku i oddziałujących na nią. Tak jak rozmaite warunki otoczenia wymagają podejmowania odpowiednich działań, tak samo wymagają one stosowania różnych procesów uczenia się. W ostatnich latach w Niemczech w ramach dyskursu pojawiają się przemyślenia zarówno fundamentalnych koncepcji teoretycznych, jak i ogólnych relacji między nauką i praktyką. Niemiecka debata skupia się w znacznej mierze na poziomie koncepcyjnym i mimo, że opiera się na założeniach teoretycznych C. Argyrisa i D. Schöna stara się dodatkowo podbudować tę teorię. Niniejszy artykuł stara się przybliżyć istotę i założenia organizacyjnego uczenia się poruszane w niemieckiej debacie naukowej.

### **Organizacyjne uczenie się**

Uczenie się to zjawisko wielowymiarowe i może ono zachodzić na różnych poziomach. Chris Argyris i Donald A. Schön (Argyris, Schön 1978), twórcy koncepcji organizacyjnego uczenia się, sformułowali jej założenia w odniesieniu do procesów decyzyjnych firm. Uczenie organizacyjne (organizational learning) to według nich proces rozpoznawania i naprawy błędów w celu zwiększenia skuteczności funkcjonowania organizacji w osiągnięciu jej celów. Ten proces nazwany został „single-loop learning”, jest to uczenie adaptacyjne (jednopętlowe), które uwidacznia się w strategiach działania i występuje wówczas, gdy osiągamy zgodność lub też, kiedy naprawia się niezgodność poprzez podejmowanie działań korekcyjnych. Występuje też wyższy poziom uczenia się tzw. „double-loop learning”, czyli uczenie transformacyjne lub generatywne, które prowadzi do zmian wartości (celów) w strategiach działania.



Rys. 1 Pojedyncza i podwójna pętla uczenia się

Źródło: Argyris 1999, s. 65

Ten rodzaj uczenia występuje wówczas, gdy niezgodność jest korygowana najpierw przez zbadanie, a dopiero później przez podjęcie działania. Do tego rodzaju uczenia dochodzi w sytuacji, gdy osoby w organizacji napotykają na sytuacje problemowe i w imieniu organizacji poddają je badaniu. Doświadczają oni wówczas niespodziewanego niedopasowania pomiędzy oczekiwanymi oraz rzeczywistymi wynikami i reagują na to uaktywnieniem procesów myślowych i procesem dalszych działań, które z kolei prowadzą do zmiany postrzegania organizacji lub rozumienia zjawisk organizacyjnych (Argyris 1999).

Istotne jest, aby pojawiające się zmiany w postrzeganiu i nowe strategie działania zostały umocnione nie tylko w samej organizacji tzn. w jej dokumentach i procedurach, lecz również w zmianach postaw poszczególnych osób. Ucząca się organizacja żyje bowiem dzięki doświadczeniom, przemyśleniom i wnioskom osób, które zostają wprowadzone do pamięci organizacyjnej (organizational memory). Pamięć ta uzależniona jest od uwagi, zdolności i gotowości do uczenia się osób, jak również od warunków społecznych. C. Argyris i D. Schön rozróżniają dwie formy uczenia się, niektórzy z autorów wprowadzają jeszcze jeden dodatkowy poziom uczenia się, a mianowicie deuteró-learning, czyli uczenie się uczenia w pojedynczej i podwójnej pętli. Termin ten rozumiany może być na trzy sposoby, jako: 1. nabywanie umiejętności uczenia się niższego i wyższego poziomu, 2. metanauczanie, czyli refleksja i kontrola nad własnym procesem uczenia się 3. instytucjonalizacja procesu uczenia się organizacyjnego (Balcerak, 2006).

Podsumowując można zauważyć, że u C. Argyrisa i D. Schöna uczenie się może przyjmować dwie różne postacie, obie bardzo istotne dla organizacji, z jednej strony funkcjonować może jako rezultat, z drugiej jako proces. W swoich pracach autorzy zwracali uwagę na mechanizm uczenia się zarówno w ujęciu kognitywnym, jak i behawioralnym na poziomie całej organizacji.

W kontekście analizy organizacyjnego uczenia się warto wspomnieć również o Robercie B. Duncan i Andrew Weiss w rozważaniach na temat uczenia się kon-

certują się oni na wiedzy (Duncan, Weiss 1979). Za punkt wyjścia organizacyjnego uczenia uznają dostosowanie organizacji do szybko i nieustannie zmieniającego się społeczeństwa. Według nich organizacyjne uczenie to rozwój organizacyjnej wiedzy bazowej. Traktują oni organizacje jako systemy, w których skoordynowane działania osób bezpośrednio lub pośrednio przyczyniają się do transformacji oraz osiągnięcia celów organizacji. Podstawę organizacyjnego uczenia się dostrzegają w uczeniu się jednostek, które zdobywają wiedzę albo w procesie uczenia przez doświadczenie (*experimental learning*), bądź też w wyniku refleksji teoretycznej lub poprzez wykorzystywanie wiedzy osób trzecich (w postaci literatury przedmiotu, bądź wiedzy ekspertów). Autorzy podają też cztery warunki, których spełnienie pozwala na powstanie wiedzy organizacyjnej. Wiedza musi być komunikowalna, możliwa do integracji, aktualna i postrzegana jako coś niezbędnego oraz musi istnieć potrzeba przyswojenia tej wiedzy.

Dopełnieniem teorii R. Duncana i A. Weissa są rozważania Gunnara Pautzke. Pojmuje on organizacyjne uczenie się jako używanie, modyfikowanie i dalszy rozwój organizacyjnej wiedzy bazowej (Pautzke 1989). Wiedzą bazową określa on każdy rodzaj wiedzy, która *dostępna jest członkom organizacji i stwarza szansę podejmowania decyzji i działań organizacyjnych* (Pautzke 1989. s. 76). Rozumienie zaproponowane przez R. Duncana i A. Weissa rozszerza więc tylko nieznacznie, jednakże opracowuje on rozbudowany model organizacyjnej wiedzy bazowej, z poziomymi i pionowymi warstwami baz wiedzy, z których z kolei wynikają różne formy organizacyjnego uczenia się. Wiedza ta w rzeczywisty sposób pozwala na wejście w procesy podejmowania decyzji i działania w ramach organizacji. W oparciu o swój model rozróżnia on różne formy organizacyjnego uczenia się.

Po roku 1990 widoczny jest znaczny wzrost liczby publikacji dotyczących organizacyjnego uczenia się, wiele z nich opisuje to zagadnienie w sposób popularno-naukowy, nie troszcząc się o teoretyczną podbudowę. Doprowadziło to w efekcie do rozmycia się samego terminu „organizacyjne uczenie się”. W artykule zwrócę uwagę przede wszystkim na te opracowania, które znalazły uznanie w literaturze przedmiotu.

Gielbert Probst i Bettina Büchel starają się wyjaśnić pojęcie organizacyjnego uczenia się i wskazać jakie konsekwencje ma ono dla praktyki. Definiują oni organizacyjne uczenie w następujący sposób: jest to proces zmian podstawowych wartości i wzrostu podstawowej wiedzy organizacyjnej, poprawy kompetencji działania i umiejętności rozwiązywania problemów, jak również zmian wspólnych ram odniesienia przez i dla członków wewnątrz organizacji (Probst, Büchel 1994). Twierdzą oni, że co prawda organizacje zmieniają się poprzez procesy indywidualnego uczenia się, ale dopiero te zmiany czy raczej uzupełnianie wiedzy podstawowej, które zależne jest od jednostki można nazwać organizacyjnym uczeniem się.



Autorzy definiują trzy „formy uczenia się”, jest to:

1. *skuteczna adaptacja do wcześniej ustalonych celów i norm*,
2. kwestionowanie organizacyjnych norm i wartości i restrukturyzacja ich w nowych ramach odniesienia,
3. proces uczenia się jako *wgląd w przebieg procesów uczenia się* (Probst, Büchel 1994, s. 36-39).

Ich podejście wykorzystuje pojęcie uczenia się bazujące na kognitywnym modelu, opartym na zmianie wiedzy w szerokim tego słowa znaczeniu. Kognitywne teorie uczenia się podkreślają, iż przyswajanie nowych informacji zależne jest w dużym stopniu od istotnych idei, które obecne są w strukturze poznawczej. Założenia oparte o kognitywne modele dominują w dyskusji na temat organizacyjnego uczenia się na początku lat 90-tych.

Również Peter Senge odwołuje się do pojęcia uczenia się opierającego się na kognitywnym modelu. Czyni to, gdy uczącą się organizację definiuje jako: organizację, w której członkowie ustawicznie rozwijają swoje umiejętności, realizują prawdziwe cele, dzięki którym wspierane są nowe sposoby myślenia oraz wyzwalamy zostają wspólne nadzieje i w których ludzie uczą się wspólnie uczyć (Senge 1998). Warto podkreślić, iż publikacja P. Senge przyczyniła się do zwrócenia większej uwagi na procesy uczenia się, zgodnie z rozwiązaniami proponowanymi przez autora. Poszerzył on model kognitywny poprzez wprowadzenie do swojej koncepcji „myślenia systemowego”, czyli koncepcyjnej struktury, zestawu informacji i narzędzi rozwijanych w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat, w celu rozpoznania obszernego wzoru i lepszego zrozumienia, jak możemy je skutecznie zmienić. P. Senge formułuje pięć dyscyplin, które są konieczne dla współpracowników i dla organizacji, w celu stworzenia uczącej się organizacji. Są to:

1. „Personal Mastery“ - mistrzostwo osobiste jako dyscyplina samokierowania i rozwoju osobistego. Jest to zdolność do optymalnego rozwoju swojego potencjału, dążenie do realizacji zawodowych i prywatnych celów. Personal Mastery jest istotnym „kamieniem milowym uczącej się organizacji”, ponieważ zaangażowanie organizacji zależy od zaangażowania jej członków.
2. „Modele mentalne“ jako domyślne modele myślowe organizacji. Są to często nieuświadomione założenia, uogólnienia (obrazy, symbole) decydujące o tym jak spostrzegamy świat i wpływające na sposób zachowania. Ważne jest, aby te założenia ewentualnie uprzedzenia sprawdzać, czy są korzystne dla realizacji celów, czy też mogą stanowić utrudnienie.
3. „Wspólna wizja“ jako centrum, energia i motywacja do uczenia się. Nic tak bardzo nie pomaga organizacji, jak wspólnie odczuwana wizja. Ponieważ bez zespołowych celów organizacja nie może odnieść sukcesu, wizja ta pobudza zaangażowanie i współpracę.

4. Uczenie się pracy zespołowej jako wspólne nastawienie efektywności grupowej i wzór do uczenia się dla całej organizacji. Zespoły, a nie poszczególne osoby, stanowią elementarne jednostki uczące się w dzisiejszych organizacjach.
5. Myślenie systemowe jako ostatnia dyscyplina, która obejmuje wszystkie inne (Senge 1998)

Założenia P. Senge są bardzo rozpowszechnione i znalazły swoje odzwierciedlenie w praktyce, co odpowiada intencjom autora, który pragnął stworzyć teorię dla praktyków. Punktem wyjścia dla idei uczącej się organizacji jest fakt, iż organizacje posiadają cechy, które nie przynależą jednostkom, oznacza to, że w organizacjach istnieją struktury i kultury, które wprawdzie wywołane zostały przez zachowania ludzkie, jednakże w swoim funkcjonowaniu uniezależniły się od pojedynczych jednostek.

Z punktu widzenia edukacji dorosłych Rolf Arnold twierdzi, że organizacyjne uczenie się jest w obliczu powiązania aktywnej wiedzy członka organizacji skierowane na andragogiczne pytanie o możliwość transformacji znaczeń, doświadczeń i kompetencji (Arnold, 1999). Podobnie jak P. Senge koncentruje się on na zainicjowaniu procesów uczenia się, które umożliwiają członkom organizacji wytworzenie własnych sposobów postrzegania świata i wypróbowanie alternatywnych sposobów percepcji.

W ramach nauk o wychowaniu organizacyjnym uczeniem się zajmuje się Harald Geißler. Jego zdaniem pedagogika organizacji winna zajmować się nie tylko uczeniem się w organizacji, lecz także wyjaśniać, co oznacza uczyć się „dla” organizacji. Próbuje on wyjaśnić, kim jest podmiot w procesie uczenia się, dochodząc do wniosku, iż *uczenie podobnie jak praca jest zarówno procesem indywidualnym, jak i zbiorowym* (Geißler 1996, s. 267). Organizacyjne uczenie się jest dla niego nie tylko uczeniem się w organizacji, ale także uczeniem się organizacji jako systemu społecznego. Twierdzi on, iż w uczeniu tym chodzi o zmianę potencjału pozwalającego na rozwiązywanie problemów organizacji w kontakcie z samym sobą, jak i z otoczeniem (Geißler 1991). Jego zdaniem pedagogika organizacji winna dostarczyć normatywnej orientacji, dlatego też proponuje on trzy sposoby organizacyjnego uczenia się, które mają wpływ na wzrost racjonalności, rozumianej jako ciągłe ulepszanie sposobów działania, zarówno pod względem ich przystosowania do istniejących warunków, jak i stale pogłębianej wiedzy. Pierwszym z nich jest „operacyjne uczenie adaptacyjne”, jako środek do osiągnięcia konkretnych celów, kolejny sposób stanowi „strategiczne uczenie rozwojowe”, które zawiera rozpoznanie, iż *przyszłość, dla której zdobywana jest wiedza nie jest wyraźnie ustalona, lecz niepewna, a w związku z tym musi pojawić się rozważne uczenie się*. Ostatnim rodzajem uczenia jest „normatywne uczenie tożsamościowe”, w którym uczenie staje się stałym elementem codzienności każdej jednostki (Geißler 2000, s. 51). Uczenie adaptacyjne i rozwojowe usytuowane są na poziomie celowości, nato-

miast uczenie tożsamościowe na poziomie wartości i to ostatecznie odgrywa w procesach kształcenia szczególne znaczenie. To trzystopniowe uczenie się pojmowane jako wzrost racjonalności przejawiać się może na poziomie jednostki, grupy, organizacji, jak i całego społeczeństwa. Racjonalność ta określa między innymi sposób podejścia do rozwoju i wiedzy.

Aby móc uczestniczyć w procesach organizacyjnego uczenia się niezbędne jest posiadanie przez członków organizacji odpowiednich kompetencji edukacyjnych. W tym ujęciu uczenie to może dokonywać się na trzech poziomach:

- na poziomie procesu tworzenia wartości
- na poziomie procesu zarządzania
- na poziomie pobudzania i wspierania procesów uczenia się w dalszym kształceniu zawodowym (Geißler 2010).

Zasadniczy punkt ciężkości tej koncepcji koncentruje się na zmianie ogólnych warunków determinujących tworzenie wartości, procesy zarządzania organizacją oraz wspieranie uczenia się. Warunki te z kolei tworzą strukturę, która pozwala na spożytkowanie obecnych umiejętności członków organizacji i wykorzystanie ich w przyszłości. Pobudzanie i wspieranie procesów uczenia się w dalszym kształceniu zawodowym służyć ma poprawie wydajności, innowacyjności i sprzyjać powinno rozwojowi osobistemu. H. Geißler proponuje więc teorię organizacyjnego uczenia się, szkicując jednocześnie na marginesie także teorię uczącej się organizacji.

Do powyższej koncepcji nawiązuje Thomas Sattelberger, który zastanawia się również nad tym, kto się uczy i w jakim celu? Proponuje on, aby proces zmiany, rozwoju i transformacji organizacji rozumieć jako kulturowy proces uczenia się stałego przewycięzania napięć między strategią i strukturą (Sattelberger 1991). Określa także trzy bezpośrednie cele nauczania. Są to: reakcja na potrzeby zainteresowanych np. innych członków organizacji, zdolność do uczenia w sensie uzyskania wiedzy o sobie i środowisku oraz umiejętność działania w celu zaspokajania potrzeb. Podobnie jak H. Geißler uważa, że uczenie „dla i w organizacji” jest intencjonalne i zorientowane na cel, jakim jest przeżycie w zmiennych warunkach środowiskowych lub doprowadzenie do ich zmiany poprzez zamierzone transformacje umiejętności organizacji.

Tworzenie koncepcji organizacyjnego uczenia się sprzężone jest z licznymi zmaganiem zwanymi z pedagogicznym rozumieniem terminu „uczenie się”. Pewne jest, że organizacyjne uczenie się skupia się wokół następujących zagadnień: jak i czy organizacje mogą uczyć się? Jednakże proces ten dotyczy nie tylko tego, jak uczyć się w organizacjach (choć jest to warunek konieczny), lecz także w jaki sposób organizacje jako całość mogą uczyć się skuteczniej.

Uwzględniając dotychczasowe rozważania, można dokonać podziału na: indywidualne uczenie się, organizacyjne uczenie się oraz uczenie w organizacji (Schäffter 2001). Ortfried Schäffter rozróżnia:

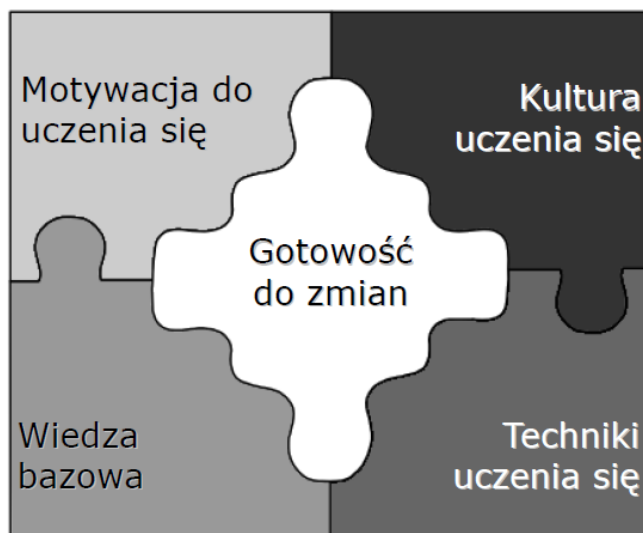
- indywidualne uczenie się, pojmując je jako uczenie w interakcji interpersonalnej i traktuje organizacyjny kontekst jako pedagogicznie zamknięte w sobie, zewnętrzne warunki ogólne
- organizacyjne uczenie się, skupia się na zmianach strukturalnych systemowych ram odniesienia w konfrontacji ze specyficznym środowiskiem organizacyjnym
- uczenie w organizacji uwrażliwia na sferę napięć pomiędzy uczeniem się osób i struktur organizacyjnych, zadając równocześnie pytanie o zakres wspierania, wymuszania i uniemożliwiania procesów uczenia się.

### **Kluczowe zagadnienia organizacyjnego uczenia się**

Organizacyjne uczenie się może odbywać się na różnych poziomach, wśród nich wyróżnić można trzy zasadnicze. Poziom I, na tym poziomie członkowie organizacji reagują na zmiany uwarunkowań w środowisku wewnętrznym i zewnętrznym poprzez korektę źródeł błędów, jednakże bez stawiania w wątpliwość teorii działań. Poziom II, tutaj członkowie organizacji nie tylko odkrywają i poprawiają błędy, lecz także sprawdzają normy i wartości funkcjonujące w organizacji. Są oni gotowi zaprojektować nowe wzory działań, w ten sposób przyczyniając się do rozwiązania problemu. Poziom III prezentuje meta poziom uczenia się, stawiając w centrum uwagi pożądany, efektywny projekt samego uczenia się. Członkowie organizacji samodzielnie poszukują barier uczenia się i starają się je zlikwidować, jednocześnie budując, oceniając i wdrażając nową strategię uczenia się. Peter Pawlowsky (Pawlowsky 1992) wyróżnia cztery poziomy uczenia się. Są to: poziom indywidualny (intrapersonal), grupowy (interpersonal), organizacyjny (inteorganisational) oraz sieciowy (interorganisational).

Trzeba tutaj dodać, iż w zależności od poziomu na jakim odbywa się uczenie pojawić mogą się różne techniki uczenia, odmienny poziom motywacji członków organizacji, ich kultura uczenia się oraz wiedza bazowa. Wszystko to nie byłoby możliwe bez gotowości członków organizacji do zmian. Wspomniana kultura uczenia się ma wpływ na tworzenie klimatu uczenia się, wyznaczając jednocześnie ramy dla możliwych eksperymentów i popełniania błędów.

Rys. 2 prezentuje ważne aspekty uczącej się organizacji.



Rys. 2 Czynniki decydujące o sukcesie uczącej się organizacji

Źródło: G. Lembke 2001, s. 91

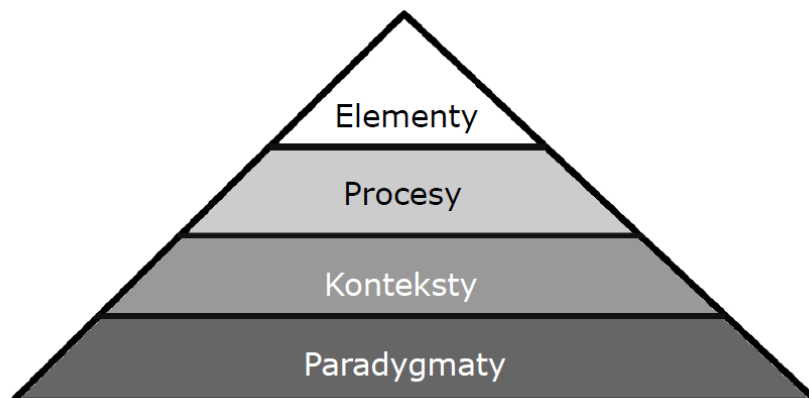
Istotnym aspektem, który ma wpływ na organizacyjne uczenie się jest, wspomniana powyżej, kultura uczenia się. Można wyróżnić trzy kultury uczenia się.

Tab. 1 Kultury organizacyjnego uczenia się

Trzy kultury uczenia się	
Zastana złożoność (hierarchia)	Ci którzy stoją na czele systemu definiują treści uczenia
Nieukierunkowana złożoność (anarchia)	Każdy definiuje treści uczenia dla siebie – anything goes
Ukierunkowana złożoność (połączone systemy)	Uczenie jako proces w kontekście systemowym

Źródło: H. Willke, 2001, s. 42

Jako alternatywę dla hierarchicznej kultury uczenia się Helmut Willke postrzega kulturę anarchiczną, która opiera się na dowolności doboru treści nauczania i organizacji procesów uczenia się oraz kulturę sieciową, którą określa on jako optymalną, ponieważ wykorzystuje ona istotne konteksty systemowe w odniesieniu do organizacji i procesu uczenia się. Prawdziwy problem, zdaniem autora, może stanowić to, że musimy zrozumieć, iż uczenie jest złożoną, wielowymiarową i sprzeczną cechą systemowej zależności. Tą systemową zależność prezentuje H. Willke w formie, jak sam ją nazywa góry lodowej określając poziomy organizacji uczenia się.



Rys. 3 Poziomy organizację uczenia się  
Źródło: H. Willke, 2001, s. 44

Na szycie góry znajduje się poziom konkretnych elementów, które zazwyczaj są widoczne w organizacji. Na poziomie drugim usytuowane są procesy działające według systemu reguł, rozumiane jako działania lub zadania, które rozwiązują określony problem lub prowadzą do osiągnięcia określonego efektu. Poziom trzeci stanowią konteksty, związane ze współdziałaniem wewnątrz systemu i w jego otoczeniu. Na najniższym poziomie umieszczono paradygmaty, które rozumiane są jako nadrzędne paradygmaty współczesności.

Przyglądając się koncepcjom organizacyjnego uczenia się można wyróżnić kilka kluczowych aspektów, wokół których się one koncentrują:

- aspekt podmiotowy związany z tym, kto jest uczestnikiem procesu uczenia się? – jednostka, grupa czy organizacja,
- aspekt wynikowy wyznaczany poprzez rezultat uczenia się, zaistnienie zmiany w zachowaniu lub w obszarze poznawczym jednostki
- aspekt procesowy określający jakie procesy kształtują organizacyjne uczenie się.

W naukach o wychowaniu badania organizacji należą do bardzo młodej dziedziny badań i zaczynają dopiero stopniowo szukać swojego miejsca w ramach między innymi pedagogiki organizacji (*Organisationspädagogik*) (Göhlich 2005). Związane jest to z faktem, iż zainteresowania pedagogów nie ograniczają się już dziś jedynie do kształcenia i wychowania jednostki, lecz mają na celu także wspieranie procesu uczenia się w szerszych strukturach społecznych, takich jak: zespoły, grupy i organizacje. Dotychczas tą problematyką zajmowała się głównie socjologia oraz psychologia organizacji, wydaje się jednak, że i pedagogika (*andragogika*) w tym obszarze również ma miejsce do działania. Z pewnością sprzyjającą okazją do tego jest wzrost zainteresowania pojęciem „organizacyjnego uczenia się”. Poszukiwa-

nie odpowiedzi na pytanie, jakie są możliwości i granice organizacyjnego uczenia się znaleźć można obecnie w wielu dyscyplinach naukowych, warto tutaj wymienić chociażby: andragogikę, pedagogikę społeczną oraz pedagogikę pracy. Mimo, iż w perspektywie andragogicznej pojawiły się prace z zakresu organizacyjnego uczenia się (Göhlich 2005, 2007, 2009, Schäffer 2007, Behrmann 2004, Feld 2007, Schröer 2004), problematyka ta nadal nie jest jeszcze dostatecznie rozwinięta.

Widać wyraźnie, że edukacyjne badania organizacji skupiają się wokół rozważań w pedagogicznej perspektywie i w związku z pedagogicznymi zainteresowaniami organizacjami różnego typu. Istotne w tym kontekście wydaje się postawienie pytania, gdzie sytuują się specyficzne zainteresowania nauki o edukacji w tym obszarze? Michael Göhlich uważa, że badania organizacji wymagają stworzenia pedagogicznej teorii organizacji. Taka teoria może powstać dzięki dyskursom i w konfrontacji z pojawiającymi się pytaniami oraz wynikami badań. Niestety do tej pory pedagogika nie uwzględniała w swoich rozważaniach tego dyskursu, w przeciwieństwie do takich nauk jak: socjologia, psychologia, ekonomika i organizacja przedsiębiorstw. Obecnie jednak zainteresowanie różnego typu organizacjami w naukach o wychowaniu jest coraz bardziej widoczne. Zadecydowały o tym z pewnością dwa czynniki zewnętrzne: 1. ekonomizacja, która od początku lat 90-tych wywiera duży nacisk na instytucje pedagogiczne, starając się doprowadzić do ich reorganizacji oraz 2. zmiana koncepcji rozwoju organizacji w interdyscyplinarnym dyskursie lat 90-tych, na rzecz koncepcji organizacyjnego uczenia się (Göhlich 2005).

We współczesnych badaniach organizacji chodzi głównie o skoncentrowanie się na rozpoznaniu barierach i możliwościach wsparcia organizacyjnego uczenia się, jak również o połączenie perspektywy systemu jej uczestnika (Göhlich, Tippelt 2008).

## Podsumowanie

Trudno nie dostrzec, że problematyka uczenia się w organizacjach stanowi współcześnie obiekt zainteresowania zarówno teoretyków jak i praktyków. Dzisiejsze organizacje jako systemy otwarte poddawane są silnym wpływom nieprzewidywalnego otoczenia i aby rozwijać się oraz przetrwać muszą dostosować się do szybko zmieniających się potrzeb.

Przedstawiony powyżej przegląd wątków pozwala stwierdzić, iż koncepcja organizacji uczącej się skupia uwagę na organizacyjnym uczeniu się poprzez, które można rozumieć zarówno indywidualne uczenie się członków organizacji, uczenie się grup członków organizacji oraz uczenie się samej organizacji. Nie sposób jednak nie zauważyć, iż uczenie na każdym z poziomów wpływa na uczenie się pozostałych podmiotów, oznacza to, że indywidualne uczenie się ma znaczenie dla uczącego się, ale również ma wpływ na grupę, w której ta jednostka funkcjonuje, jak również na całą organizację. Podobnie uczenie się grupy wpływa na poszczególne



gólne jednostki a także na całą organizację. Efektywność poszczególnych rodzajów uczenia się różni się w zależności od warunków zewnętrznych, w jakich organizacja działa. Zaś fundamentalną funkcją organizacyjnego uczenia się jest umożliwienie nabywania, interpretacji i dzielenia się wiedzą. Organizacyjne uczenie się często uznawane jest za udaną innowację. Warto tu zaakcentować, iż główną zaletą koncepcji organizacyjnego uczenia się jest podkreślenie znaczenia potrzeby uczenia się nie tylko pojedynczych osób, lecz i całych zespołów oraz organizacji.

Reasumując, można przyjąć, że dyskurs poświęcony organizacyjnemu uczeniu się w Niemczech znajduje się obecnie w fazie, z której trudno wnioskować o jego przyszłości. Z pewnością zakończył się już okres obsesyjnego zajmowania się tym tematem, zainteresowanie nim nadal jednak pozostało i podczas kiedy w pierwszych fazach dotyczyło w dużej mierze firm jako organizacji uczących się, dziś większą uwagę skupia na organizacjach trzeciego sektora, szkołach oraz instytucjach edukacji dorosłych. W latach 90. przedmiotem zainteresowań było przede wszystkim, uczenie się organizacji i uczenie się jednostek w organizacji oraz próba podsumowania rozbieżności tych kategorii. Obecnie uwaga zogniskowana jest wokół innego aspektu, dyskurs zwraca uwagę, że uczenie takie, jak ma to miejsce w przypadku jednostek, nie jest dostępne organizacjom, organizacje muszą się rozwijać. Oznacza to, że istnieje duża różnica pomiędzy indywidualnym uczeniem się i rozwojem organizacji, nie sposób jednak wykluczyć ich komplementarności.

Niemniej jednak duża popularność tego zagadnienia nie przyczyniła się do integracji głównych podejść teoretycznych. Wręcz przeciwnie można spostrzec, że w zależności od epistemologicznych preferencji oraz przynależności do określonej dziedziny nauki tworzy się rozgraniczenia pomiędzy różnymi perspektywami organizacyjnego uczenia się.

Nadal brak jest jednolitych definicji, czasem też pojawiają się sprzeczne pojęcia. Z racji tego, iż zjawisko organizacyjnego uczenia się charakteryzuje wielodyscyplinarność, wydaje się zasadne dokonanie próby integracji różnych koncepcji w celu osiągnięcia szerokiego i kompleksowego oglądu problematyki oraz doprecyzowania pojęć. Mimo wyraźnej tendencji do podejścia zintegrowanego, obecne badania dalekie są od interdyscyplinarnej metodyki, która mogłaby zaoferować spójny obraz uczącej się organizacji. Obecnie w centrum uwagi różnorodnych ujęć znajdują się przede wszystkim aspekty: behawioralne, związane z kulturą organizacyjną, teorią systemową, teorią uczenia się i teorią organizacji. Oznacza to, że większość publikacji zajmuje się tą problematyką wybiórczo, bliżej analizując jedynie wybrane tematy.

Dokonując analizy teorii organizacyjno-pedagogicznych można stwierdzić, iż mimo posiadania przez nie cech wspólnych, wyraźnie widać, że w orientacji normatywnej pojawiają się w nich znaczące różnice, chociażby w określeniu terminu „organizacja” (Göhlich 2010). Odnośnie związku teorii z praktyką spostrzec moż-

na, iż wyniki badań z tego zakresu pojawiają się już w praktyce, jednak występuje także pewien rozdźwięk. Wprawdzie teoria opiera się na określonej perspektywie organizacyjnej praktyki i na nią oddziałuje, jednak należałoby zdecydować, w jaki sposób ten obieg od praktyki poprzez teorię przy pomocy praktyki i badań empirycznych mógłby zostać uzupełniony. Z pewnością takie rozstrzygnięcia pozostają w rękach tych, którzy w dyskursie tym uczestniczą.

### Bibliografia

- Arnold R., *Organisationales Lernen durch Transformation von Deutungsmustern*. [w]: R. Arnold (red): *Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen*. Heft 4 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern 1999, s. 121-132
- Argyris C. (1999), *Organizational Learning*, Wiley-Blackwell, Oxford
- Argyris C., Schön D.A. (1978), *Organizational learning - A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company, Reading
- Balcerak A. (2006), *Symulacja we wspomaganii i badaniu uczenia się organizacyjnego*. [w]: Prace Naukowe Instytutu Organizacji i Zarządzania Politechniki Wrocławskiej Nr 80, s. 166, dostępny na: [www.ioz.pwr.wroc.pl](http://www.ioz.pwr.wroc.pl) (otwarty 29.10.2010)
- Duncan R., Weiss A. (1979), *Organizational Learning - Implications for Organizational Design*, „Research in Organizational Behavior“ 1, s. 75-123
- Geißler H. (1991), *Vom Lernen in der Organisation zum Lernen der Organisation*, [w]: T. Sattelberger (red), *Die lernende Organisation - Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung*, Wiesbaden (Gabler), s. 80-96
- Geißler H., Heidsiek Ch. (2010), *Grundlagen des organisationalen Lernens*, TU, Kaiserslautern
- Geißler H. (2000), *Organisationspädagogik*, München
- Geißler H., Orthey, F. M. (1996), *Schwindelige Etiketten – von der lernenden Organisation*. „Berufsbildung“, s. 329-335
- Göhlich M., (2005), *Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung*. [w]: M. Göhlich, C. Hopf, I. Sausele, (red), *Pädagogische Organisationsforschung*. Wiesbaden, s. 9-24
- Göhlich M., Tippelt R. (2008), *Pädagogische Organisationsforschung*. „Zeitschrift für Pädagogik“, 54.
- Jg., Heft 5, s. 633-636.
- Göhlich M., (2010), *Organisationspädagogik als Theorie, Empirie und Praxis*. [w]: *Organisationslernen im 21. Jahrhundert*. (red): Ch. Heidsiek, J. Petersen, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main, s. 29-39
- Lebke G. (2001), *Die Lernende Organisation als Grundlage einer entwicklungsfähigen Unternehmung*., dostępny na: [www.learnact.de/literatur/GeraldLembke.pdf](http://www.learnact.de/literatur/GeraldLembke.pdf) (otwarty 1.06.2013)
- Pautzke G. (1989), *Die Evolution der organisatorischen Wissensbasis. Bausteine zu einer Theorie des organisatorischen Lernens*, München

- Pawlowsky, P. (1992), *Betriebliche Qualifikationsstrategien und organisationales Lernen*. [w]: W. Staehle, P. Conrad (red): *Managementforschung 2*, Berlin – New York, s. 177-238
- Probst G., Büchel B. (1994), *Organisationales Lernen*. Wiesbaden
- Sattelberger Th. (1991), *Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur*
- Schäffter O. (2001), *Organisation*. [w]: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (red): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn/ Obb., s. 243-246.
- Senge P. (1998), *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart
- Willke H. (2001) *Systemisches Wissensmanagement. Mit Fallstudien von C. Krück, S. Mingers, K. Piel, T. Strulik, O. Vopel.*, Lucius und Lucius, Stuttgart

**Przemysław Ziółkowski**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

**Mistrz-uczeń**  
**- czyli o zastosowaniu mentoringu**  
**w edukacji dorosłych**

W dzisiejszych czasach samorealizacja jest jednym z podstawowych determinantów funkcjonowania i rozwoju każdego człowieka. Można zaobserwować wzrastające w ostatnich latach zainteresowanie różnymi formami edukacji zindywidualizowanej. Ponadto wielu specjalistów i fachowców z zakresu edukacji twierdzi, że osiągnięcie wysokich rezultatów w nauce, jak i w sferze zawodowej, wymaga indywidualnej pracy z dוגą osobą. W związku z tym pojawiają się coraz to nowsze formy nauczania, szkolenia, treningi, które pozwalają na bardziej efektywny rozwój zawodowy i osobisty. Niewątpliwie to właśnie coaching, mentoring i tutoring zaliczają się do nowatorskich metod nauczania, które cieszą się ogromną popularnością i skupiają wokół siebie coraz to większe grono zwolenników.

Każda z wymienionych metod pracy opiera się na ściśle indywidualnej współpracy pomiędzy uczniem a nauczycielem. Niezwykle istotną kwestią jest przekazywanie wiedzy, umiejętności i doświadczenia w odpowiedni sposób, tak aby uzyskać jak najbardziej satysfakcjonujące efekty pracy. Niewątpliwie także sposób przyswajania wiedzy oraz umiejętność wykorzystania jej w późniejszym życiu staje się kolejnym ważnym zadaniem dla przytoczonych metod. Innowacyjne podejście do nauczania ma na celu wykorzystania kompetencji i umiejętności, które posiada jednostka, w procesie jej rozwoju w każdej sferze życia.

Mentoring, tutoring i coaching stosowane są z powodzeniem w środowisku biznesowym, akademickim czy też obywatelskim. Stanowią odpowiedź na kon-

kretnie problemy i potrzeby, np.: trudność utrzymania określonych specjalistów, problem integracji pracowników wywodzących się z różnych grup społecznych, wypalenie zawodowe, nieumiejętność wykorzystania posiadanej wiedzy i umiejętności przez jednostkę, maksymalizacja potencjału pracowników, adaptacja do pełnienia nowych zadań i ról, pomoc w rozwoju ścieżki zawodowej, rozwój kompetencji osobistych i społecznych, w tym samoświadomość czy też przeprowadzenie innymi, itd.

Mistrz i uczeń muszą mieć świadomość celu jaki powinni osiągnąć i identyfikować się z nim. Brak takiej zgodności może prowadzić do niezrozumienia, konfliktów a w rezultacie nie zrealizowania celów i zmarnowania nakładów poniesionych na organizację programu. Dlatego też ważne jest aby każda strona rozumiała swoje oczekiwania i drugi punkt widzenia. W tym celu na każdym etapie nauki wyrażane są odczucia, potrzeby i emocje związane z wykonywaniem kolejnych zadań i ćwiczeń, aby zachować kontrolę nad przebiegiem procesu nauczania.

Pojęcia coaching, mentoring i tutoring często są używane zamiennie, jednakże istnieją pomiędzy nimi zasadnicze różnice. Mentor to ekspert w określonej dziedzinie, posiadający wieloletnie w niej doświadczenie, jest zatem osoba godną naśladowania. Natomiast coach jest przede wszystkim specjalistą z zakresu technik i narzędzi, których zastosowanie pozwala klientom osiągnąć pożądane rezultaty. Jego praca polega głównie na zadawaniu odpowiednich pytań, dzięki którym jednostka potrafi przyjąć inny punkt widzenia, sposób myślenia o ważnych dla niej sprawach. To pozwala wyzwolić wewnętrzny potencjał klienta oraz wzmocnić jego samoświadomość i odpowiedzialność za swoje życie. Tutor zaś to ktoś, kto potrafi pokierować rozwojem ucznia, trafnie rozpoznać potencjał człowieka, z którym pracuje, wspólnie wyznaczyć ścieżkę rozwoju naukowego, osobistego i społecznego, po prostu opiekuje się nim. Jest to relacja jeden na jeden, czyli uczeń-tutor, stąd też mamy tutaj do czynienia z pracą indywidualną nad konkretnymi zadaniami oraz z motywowaniem ucznia do samodzielnego działania. Tutor, który uważnie podchodzi do wyników prac swojego podopiecznego, potrafi zmotywować go do długotrwałej współpracy i znajdować w niej obustronną radość.

Niewątpliwie wprowadzenie coachingu, mentoringu i tutoringu do polskiego systemu kształcenia pozwoliłoby na rozwój unikalnych, indywidualnych cech każdego człowieka. Są to metody, które mimo różnic przenikają się wzajemnie i uzupełniają w praktyce. Jest to możliwe, gdyż u ich podstawy leży edukacja spersonalizowana, natomiast ich głównym celem jest dobro i rozwój podopiecznego.

Z coachingu nauczyciel może czerpać przede wszystkim techniki określania i realizacji celów edukacyjnych, zawodowych i osobistych. Coach nie musi być

specjalistą w danej dziedzinie (inaczej niż w mentoringu i tutoring), ponieważ jego główną rolą jest motywowanie, pomoc w określaniu celu oraz skutecznych dróg w jego realizacji, przy wsparciu o zasoby coachowanego, czyli posiadaną przez podopiecznego wiedzę, umiejętności, itd. Mentoring zaś polega na tym, że podopieczny powinien dopiero zdobyć wiedzę i potrzebne umiejętności w danej dziedzinie, aby móc korzystać z innych technik dotyczących rozwoju. Dlatego też rola mentora jest najbardziej dyrektywna w porównaniu z wcześniej przytoczonymi. Mentor udziela rad, wskazówek, wygłasza opinię, z tego względu idealnie sprawdza się, np. w kontekście edukacji zawodowej.

Tabela nr 1. Porównanie mentoringu, tutoring i coachingu

	<b>MENTORING</b>	<b>TUTORING</b>	<b>COACHING</b>
<b>Zakres celów</b>	<b>szeroki:</b> nastawienie na rozwój wielu obszarów kompetencji, udzielanie rad oraz wsparcia w osiągnięciu nawet daleko siężnych celów	<b>umiarkowany:</b> nastawienie na rozwój kompetencji w wybranych obszarach, udzielanie wsparcia w osiągnięciu celów, związanych z konkretnym obszarem kształcenia	<b>wąski:</b> nastawienie na rozwój ściśle określonych kompetencji (może być ich kilka), udzielanie wsparcia w rozwiązywaniu bieżących problemów
<b>Wykorzystanie wiedzy oraz doświadczenia osoby wspierającej rozwój</b>	<b>Mentor</b> w dużym stopniu bazuje na własnych doświadczeniach i wiedzy, dyskutując z mentee różne możliwości rozwiązań	<b>Tutor</b> w dużym stopniu bazuje na własnej wiedzy, dyskutując z tutee różne możliwości rozwiązań, w konstruktywny sposób oceniając je	<b>Coach</b> w pewnym stopniu bazuje na własnej wiedzy, jednak wiedza i doświadczenie coachee ma znaczenie priorytetowe w poszukiwaniu rozwiązań
<b>Czas trwania</b>	<b>długi:</b> relacja mentorin-gowa może trwać nawet kilka lat	<b>umiarkowany:</b> czas trwania to najczęściej 6-12 mc	<b>krótki:</b> skupiony na celach, w zależności od zakresu kilka lub kilkanaście spotkań

Źródło: Anna Helmich-Zgoda, Katarzyna Pilarczyk-Bald, Sylwia Wrona, *Poradnik. Doświadczony pracownik jako mentor, tutor, coach*, Dobre Kadry Centrum Badawczo-Szkoleniowe Sp. z o.o., Wrocław 2011.

Decyzję o zastosowaniu coachingu, mentoringu czy tutoring powinno poprzedzić pytanie co chce się zrobić?

Tabela nr 2. Wybór odpowiedniej metody

Co zamierzasz zrobić?		
- rozwinąć ściśle określone kompetencje - poradzić sobie z codziennymi zadaniami	- rozwinąć wiele obszarów kompetencji - zrealizować dalekosiężne cele	- rozwinąć szerszy obszar kompetencji - osiągnąć konkretne cele edukacyjne
skorzystaj z <b>coachingu</b>	skorzystaj z <b>mentoringu</b>	skorzystaj z <b>tutoringu</b>

Źródło: Anna Helmich-Zgoda, Katarzyna Pilarczyk-Bald, Sylwia Wrona, *Poradnik Doświadczony Pracownik jako mentor, tutor, coach*, Dobre Kadry Centrum badawczo-szkoleniowe Sp. z o.o., Wrocław 2011.

Dalej skupię się na mentoringu.

S. Karwał mentoring określa jako *partnerską relację między mistrzem a uczniem (studentem, pracownikiem itp.), zorientowaną na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Polega głównie na tym, by uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Obejmuje on także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu ucznia* (Karwała 2007, s. 67).

Według Chartered Institute of Personnel and Development Mentoring to forma stałego kształcenia, uczenia się i rozwoju oraz coraz bardziej popularne narzędzie wspierania rozwoju osobistego ([mentoring.edu.pl/co\\_to\\_jest\\_mentoring\\_definicja](http://mentoring.edu.pl/co_to_jest_mentoring_definicja), page,43; 15.10.2014). Znany ekspert w dziedzinie mentoringu - D.Clutterback - mianem mentora określa doświadczonego człowieka, *który chce podzielić się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym, w relacji charakteryzującej się wzajemnym zaufaniem, a mentoring definiuje jako jedną z najskuteczniejszych metod rozwoju, jakie mają do dyspozycji pojedynczy ludzie i organizacje* (Clutterbuck 1991, s. 78).

Mentoring zorientowany jest na odkrywanie i rozwijanie potencjału klienta/ucznia. Choć czasami przyjmuje się, iż składowym elementem mentoringu jest coaching, to ważnym jest, aby zdawać sobie sprawę z różnic pomiędzy nimi. Mentoring zawsze należy rozpatrywać w dłuższej perspektywie, czasami wręcz w perspektywie całego życia, skoro celem jest wszechstronny rozwój osobisty klienta/ucznia, zarówno w kontekście teraźniejszości, jak i przyszłości. Ponadto, w kontekście zasobów klienta, mentoring operuje nie tylko na poziomie zachowań czy umiejętności, ale także na poziomach wyższych, tj. np. w sferze wartości i tożsamości (Karwała 2009, s. 110).



Przyjmuje się, że współczesna forma mentoring została zapoczątkowana przed trzydziestu laty w Stanach Zjednoczonych i znalazła szybkie i szerokie zastosowanie w Wielkiej Brytanii. W tych krajach jest metodą wspierania młodzieży w rozwoju polegająca na opiece bardziej doświadczonej i starszej osoby nad młodszą i mniej doświadczoną (Parsloe 2002, s. 14). Obecnie określeniem mentora definiuje się osobę o rozwiniętych kompetencjach oraz godną zaufania, która jak mistrz, jest wzorem do naśladowania dla innych. Często też definiujemy tak osobę, która wywarła na naszym życiu duże piętno, była inspiracją i wsparciem.

Pojęcie „mentoringu” zostało zaczerpnięte z mitologii greckiej. Mentor to imię przyjaciela Odyseusza, któremu ten powierzył opiekę nad swoim synem (Homer, 1998, s. 46). Sama metoda wykorzystywana była szeroko w średnio-wieczu (nauczanie przez mistrza młodych kandydatów na rzemieślników), jest obecnie najczęściej stosowana w świecie biznesu, a także z powodzeniem wdrażana do edukacji. W mentoringu liczy się zarówno to, co mentor potrafi, jak i to, kim jest.

*Mentoring to jedna z najefektywniejszych (nastawionych na praktykę) metod nauki, bazująca na partnerskiej relacji między mentorem a uczniem. Jej celem jest rozwinięcie potencjału ucznia i przygotowanie go do czekających wyzwań. (...) Mentoring umożliwia odkrycie i rozwój potencjału ucznia (...). Pomaga uczniowi w refleksji nad swoim działaniem, stawianymi celami. Wzmacnia ucznia w podążaniu wybrana przez niego droga samorealizacji* (Karwala 2009, s. 11). Jak wynika z powyższej definicji głównym celem pracy mentora jest rozwój ucznia, czyli pobudzanie i motywowanie podopiecznego do działań, doradztwo (nie-dyrektywne), opieka (dawanie rad, sprawowanie nadzoru), pomoc w budowie sieci kontaktów, a także ukazywanie szerszej perspektywy rozwoju. Składiną powyższe definicje w dużym stopniu przenikają się i są wobec siebie komplementarne.

Współcześnie mentoring zdobywa coraz większą popularność jako forma wspierania rozwoju kariery zawodowej młodych, niedoświadczonych pracowników oraz jako sposób na zatrzymanie wiedzy i doświadczenia wewnątrz firmy. Podobnie jak tutoring i coaching, mentoring bazuje na zaangażowaniu mentee (ucznia), jego pracy, przemyśleniach i wnioskach. Mentoring posiada wiele definicji zwracających uwagę na bardzo różne jego aspekty, są to na przykład: pomoc, zmiana sposobu myślenia, partnerska relacja między uczniem a mistrzem, polepszenie wyników pracy i nauki, rozwój potencjału i umiejętności ucznia, postęp w karierze zawodowej. Zespół Collegium Wratislaviense wypracował własną definicję mentoringu, która obejmuje wszystkie wyżej wymienione aspekty ([http://www.cw.edu.pl/szkola\\_mentorow\\_ngo,page,157;19.10.2014](http://www.cw.edu.pl/szkola_mentorow_ngo,page,157;19.10.2014)).

Dynamicznie zmieniające się otoczenie oraz potrzeby nowej gospodarki zmuszają przemysł wiedzy, a w szczególności instytucje odpowiedzialne za edukację całowyciową, do ciągłego podnoszenia jakości kształcenia tak, aby sprostać współczesnemu wyzwaniu kreowania liderów. Celem jest zatem *uwolnienie drzemiących w każdym człowieku możliwości i ukrytej głęboko wiedzy* ([http://www.mentoring.edu.pl/korzysci\\_z\\_mentoringu,page,51](http://www.mentoring.edu.pl/korzysci_z_mentoringu,page,51) - stan z dnia: 15.10.2014). Rozwiązaniem, mogącym sprostać temu wyzwaniu jest mentoring, który miałby za zadanie wspierać i dynamizować proces kształcenia.

W Polsce mentoring nie zdobył jeszcze popularności a stosowanie programów mentoringowych jako metody rozwoju pracowników i kształtowanie kultury korporacyjnej ma sporadyczny charakter. Jednym z powodów, może być fakt, że dość powszechnie mentoring traktowany jest jako „zamiennik coachingu”. Dzieje się tak również w sytuacji oferowania swoich usług przez niektóre firmy coachingowe, co dodatkowo powiększa dezorientację klientów. Podejście mieszające coaching z mentoringiem świadczy o niezrozumieniu fundamentalnych różnic obu metod i ich zastosowań.

Przede wszystkim mentoring jest procesem dwustronnym, opierającym się na ciągłym i sprzężonym uczeniu się oraz wymagającym zaangażowania i wkładu rozciągniętego w czasie. Przyczynia się do tworzenia wartości zarówno dla organizacji, która ją stosuje, jak i dla mistrza i ucznia – każdy czerpie z tego korzyści. Ważne jest ponadto otwarcie mentoringu na wszystkich członków organizacji, a nie tylko na osoby najlepsze bądź o niskim stażu. Powinny w nim jednak uczestniczyć tylko te osoby, które tego chcą, potrzebują i są gotowe poświęcić swój czas. Mentoring nie może być oparty na odgórnym nakazie i wyłącznie na jednostronnej chęci, gdyż rodzić to może frustrację i zniechęcenie, powinien przede wszystkim przynosić zadowolenie obu stronom. Mentor może czerpać satysfakcję z obcowania i rozwoju mentee, a więc z tego, że jego wysiłek i poświęcony czas przynoszą wymierne efekty. Szczególnie mentorzy z rozległym doświadczeniem i licznymi sukcesami zawodowymi mogą odkryć w relacji mistrz – uczeń nowe możliwości i źródło stymulacji do własnego rozwoju. Korzyści nie są ograniczone do przygotowania i nadzoru projektów związanych ze ścieżką zawodową, ale obejmują całokształt rozwoju osobistego, w tym pogłębienie samoświadomości oraz rozwoju kompetencji osobistych i społecznych (Karwala 2009, s. 110).

Wiedza i doświadczenie są podstawą procesu mentoringu z dwóch powodów. Po pierwsze, biorąc pod uwagę długość i bardzo osobisty charakter całego procesu, mentoring ma z reguły większą psychologiczną „głębnię” niż coaching. Gdy coach wspiera klienta w odnalezieniu odpowiedzi jak skuteczniej dojść do określonego celu, mentor pomaga raczej odpowiedzieć na pytanie jakie są moje autentyczne cele (zawodowe, życiowe), co jest dla mnie w nich ważne i kim staję się

w tej życiowej podróży. Wspieranie drugiej osoby przy pracy na tak personalnym poziomie wymaga dużego doświadczenia życiowego i psychologicznej wiedzy. Zatem osobista wiedza i doświadczenie są fundamentem bezpiecznej i wspierającej relacji w pracy mentora. Umiejętne wykorzystywanie wiedzy i doświadczenia, dzielenie się nimi w celu rozwoju wewnętrznej mądrości drugiej osoby, jest drugim aspektem mentoringu, gdzie obie te cechy są fundamentem całego procesu (Karwala 2009, s. 111).

G. Shea twierdzi, że *mentorzy to ludzie, którzy poprzez własną pracę i działania pomagają innym wykorzystać ich własny potencjał* (Shea, 1992, s. 78). Zatem mentor wykorzystuje swoją wiedzę, doświadczenie i płynącą z nich intencję, by podobnie jak coach, wspierać proces poszukiwań i refleksji klienta za pomocą często trudnych, dotyczących podstawowych spraw pytań. David CluHerbuck, jeden z twórców współczesnego mentoringu, dosadnie określa takie pytania skrótem BDQ (bloody difficult questions), pytania te często prowadzą klienta do zobaczenia swojej sytuacji, czy problemu z zupełnie nowej perspektywy. Tworząc nową perspektywę, otwierają tym samym nowe możliwości działania i rozwoju. Inaczej niż coach, mentor będzie jednak sięgał bezpośrednio do swojej wiedzy i doświadczenia, wspierając mentorowanego, gdy ten np. pominie w swoich opcjach działania ważną możliwość lub ryzyko (Shea, 1992, s. 78).

Aby dobrze realizować wyżej wymienione cele i prawidłowo pełnić swoją rolę, mentor powinien przede wszystkim posiadać merytoryczną wiedzę na wysokim poziomie, dokonania, umiejętności, a także zdolność budowania relacji z drugim człowiekiem. To stanowi jego siłę i determinuje powodzenie w procesie mentoringu. Jakości prac mentora sprzyjają także kompetencje psychologiczne, takie jak samoświadomość, czyli poznanie swoich mocnych i słabych stron, wgląd we własne procesy emocjonalne i motywacje. Kolejną kompetencją jest empatia, która jest niezbędna, aby mentor mógł zrozumieć motywacje, działania i podejmowanych decyzji podopiecznego. Mentor powinien także cechować się komunikatywnością, dbałością o własny, ciągły rozwój oraz zainteresowaniem rozwojem swojego ucznia. Bardzo ważnymi umiejętnościami mentora powinno być także зараżanie entuzjazmem do wdrażania innowacji, a także promowanie etycznych postaw.

Praca z mentorem jest niezastąpioną metodą pracy w tych wszystkich sytuacjach, gdy wiedza, doświadczenie i wynikająca z nich osobista intuicja mogą wesprzeć i wzbogacić indywidualne zasoby klienta. Takie wsparcie ma zawsze charakter niedyrektywny - niczego nie nakazuje, bądź zaleca. Jest natomiast propozycją, by popatrzeć wspólnie na jakiś może niedostrzeżony element sytuacji, bądź niezamierzony skutek. W ten sposób mentor, niczym w górskiej wspinaczce, dodatkowo „asekuruje” mentorowanego swoją wiedzą i doświadczeniem. Świadomość tej dodatkowej „asekuracji” zapewnia poczucie bezpieczeństwa

niezbędne do wolnych od lęku przed błędem i oceną poszukiwań, rozwijających kreatywność i dociekliwość, prowadzących do nowej wiedzy. W tym wymiarze mentoring jest procesem bardzo osobistym, wymagającym od obu uczestników dużej dozy wzajemnego zaufania i szacunku. Rozwijanie tych wartości w relacji z drugim człowiekiem, umożliwia wolne od obaw otwieranie się na własne słabości i ograniczające bariery przekonań, tak by móc je później przekraczać na drodze własnego rozwoju (Parsloe 2003, s. 51-55).

Skuteczność mentoringu zależy w dużym stopniu od jakości relacji mistrz – uczeń. Budowanie tej relacji oparte jest na tworzeniu i utrzymywaniu emocjonalnej więzi wynikającej z zaufania, szacunku i umowy. Kluczowe warunki świadomego i odpowiednio ukierunkowanego zaufania zależne są od mentora, który pomaga w pierwszych etapach przełamać niepewność i stworzyć odpowiednią atmosferę do twórczej wymiany myśli. Obustronne zaufanie wymaga wzajemnego szacunku wobec siebie. Mentor powinien wystrzegać się narzucania własnej woli, poglądów, decyzji i wartości uczniowi. Ponadto ważne jest, aby w relacji mistrz – uczeń dominowała wzajemna uczciwość, a także partnerska postawa, dzięki czemu mentoring chroniony byłby przed groźbą wzajemnego uzależnienia, gry władzy czy manipulacji. Równie istotne w kontekście skuteczności mentoringu jest nastawienie obu stron na sukces, co wiąże się z koniecznością permanentnego poszukiwania rozwiązań pojawiających się w trakcie pracy problemów (Parsloe 2003, s. 51-55).

Celem mentoringu jest stymulowanie osobistego rozwoju i samoświadomości danej osoby do momentu osiągnięcia przez nią poziomu skutecznego przywództwa. W chwili ukończenia mentoringu osoba w nim uczestnicząca powinna być świadoma swoich możliwości i gotowa do stawienia czoła ewentualnym ograniczeniom; powinna cechować się wiarą w siebie i posiadać wiedzę wystarczającą do reagowania na sytuacje, w których jej współpracownicy nie wykorzystują w pełni swoich możliwości. Umiejętności osoby uczestniczącej powinny znajdować się w centrum uwagi oraz być jasno określone w programie mentoringu (Parsloe 2003, s. 51-55).

Główne funkcje i zadania, jakie spełnia mentoring w odniesieniu do wielostronnego rozwoju mentee, to m.in.

- odkrywanie i urzeczywistnianie potencjału ucznia,
- rozwijanie długotrwałej i samoistnej motywacji ucznia,
- ciągły i nieustający feedback budujący samoświadomość,
- wspólna identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron ucznia,
- wsparcie ucznia w podejmowanych przez niego wyzwaniach,
- stymulowanie kreatywności i przedsiębiorczości ucznia,
- odkrywanie w uczniu lidera i uświadamianie wpływu na innych,

- analiza możliwych ścieżek kariery,
- analiza zagrożeń i szans,
- rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych, w tym m.in. samowiedzy oraz cech przywódczych, wyznaczanie i okresowa weryfikacja celów oraz ewaluacja stopnia ich osiągnięcia (cele dotyczą m.in. przebiegu nauki, rozwoju osobistego oraz kariery),
- uwrażliwianie ucznia na otaczający go świat, pobudzenie ciekawości i zachęcanie go do poszukiwania prawdy,
- nauczanie jak się uczyć, zarządzać sobą oraz żyć z pasją i entuzjazmem (Cochen 1999, s. 38).

W mentoringu cel procesu ustala wyłącznie mentorowany wraz z mentorem. Odpowiedzialnością mentora jest to, by cel ten mieścił się w strategii firmy i jej korporacyjnych ramach (jeśli mentoring dotyczy sfery biznesu). Generalnie cel mentoringu odzwierciedla potrzeby rozwojowe danej osoby, odniesione do budowania jej kluczowych zasobów takich jak: wiedza i doświadczenie zawodowe, umiejętności społeczne, inteligencja emocjonalna. Natomiast relacja z mentorem nie ma charakteru kontraktu na nabycie określonych umiejętności w ustalonym z góry czasie. Skądinąd ramy czasowe mentoringu są bardziej elastyczne i uzależnione od aktualnych potrzeb mentorowanego, zaś sam proces może trwać nawet kilka lat. Jest to więc relacja długoterminowa (Cochen 1999, s. 38).

Pierwszy etap procesu mentoringu, to przede wszystkim zawiązanie relacji mentor – podopieczny. Mentee powinien podjąć refleksję nad powodami, dla których postanowił wziąć udział w programie mentoringu (jeśli sam świadomie dokonał takiego wyboru). Analiza własnych oczekiwań i próba konfrontacji ich z rzeczywistością poprzez otwartą rozmowę z mentorem, pomaga wytworzyć jasno określone zasady współpracy. Uczeń nie powinien zakładać, że program mentoringu wyposaży go we wszystkie potrzebne umiejętności, a mistrz zaprogramuje jego sukces. Najważniejsze jest uświadomienie sobie konieczności własnego wkładu i ciężkiej pracy nad sobą (Cochen 1999, s. 38).

Mentoring może mieć na celu wsparcie nowo przyjętych pracowników w opracowaniu ścieżki kariery oraz pracowników nie posiadających wykształcenia wyższego w zdobyciu dodatkowych kompetencji zawodowych oraz wsparcie pracowników w wykształceniu postaw i umiejętności menedżerskich, planistycznych, kontrolnych i motywacyjnych aby przygotować ich do kierowania grupami projektowymi.

Rolą mentora jest odkrywanie wraz z mentee różnych dróg osiągnięcia celu, inspirowanie do poszukiwań, służenie radą i wsparciem. Istotnym warunkiem powodzenia relacji mentoringowej jest dobrowolność udziału obu stron w tej relacji oraz możliwość wyboru mentora przez mentee (tzw. „dopasowanie” lub

„parowanie”). Na rolę i znaczenie integralnej, etycznej postawy mentora zwraca się szczególnie uwagę w Szkole Mentorów Collegium Wratislaviense, przygotowującej kandydatów do pracy tą metodą. Rozwój kompetencji liderkich, takich jak: umiejętność podejmowania decyzji, samodzielność, proaktywność, poczucie odpowiedzialności - są ważnymi korzyściami płynącymi z mentoringu. Pomaga rozwinąć poczucie pewności siebie, a także pozwala na głębokie poznanie ucznia, jego talentów i mocnych stron. Mentoring pozytywnie wpływa na poziom motywacji do pracy oraz szukania nowych rozwiązań. Natomiast dla mentora przynosi poczucie satysfakcji ze swojej pracy, prestiż, a także możliwość refleksji ([http://www.cw.edu.pl/szkola\\_mentorow\\_ngo,page,157](http://www.cw.edu.pl/szkola_mentorow_ngo,page,157); 19.10.2014).

Niewątpliwie mentor powinien nieustannie pracować nad umiejętnościami komunikacyjnymi i świadomie wykorzystywać różne kanały komunikacji. Nawiązanie i rozwój relacji mistrz – uczeń oparte są na otwartej wymianie myśli, której jakość zależy w szczególności od mentora i jego mowy ciała oraz umiejętność aktywnego słuchania. Aktywne słuchanie ma ogromne znaczenie, ponieważ odzwierciedla stopień zaangażowania słuchacza w rozmowę. Daje rozmówcy poczucie, że jest ważny, a to, co mówi jest warte wysłuchania, gdyż sprzyja to rozwijaniu relacji, wzajemnej sympatii i szacunku. Charakterystycznymi elementami niewerbalnymi aktywnego słuchania są potakiwanie, uśmiech, afirmacja słów czy też np. zdziwienie wyrażone odpowiednią mimiką twarzy. Natomiast parafrazowanie wypowiedzi, zadawanie pytań czy też empatia to elementy werbalne aktywnego słuchania. Mentor nie powinien przerywać wypowiedzi, z szacunkiem wysłuchać to, co ma do powiedzenia mentee, nawet jeśli uważa, że uczeń nie ma racji. Aktywne słuchanie pozwala lepiej i głębiej zrozumieć drugą osobę, poznać jej rzeczywiste myśli i cele, a także odpowiednio dopasować swoją wypowiedź, która nakieruje ucznia na rozwiązanie problemu bez ukazywania własnej wyższości (Parsloe 2007, s. 31).

Pożądaną cechą u mentora jest wrażliwość i empatia potrzebna do zrozumienia mentee i jego dążeń. Ważna jest przy tym afirmacja oraz aprobatą jego uczuć, które korzystnie wpływają na wzajemne relacje i budowę zaangażowania. Należy również pamiętać, że mentor często będzie dla mentee osobą godną naśladowania, autorytetem nieformalnym, co znaczy, że jego oddziaływanie na podopiecznego jest znaczące – ta świadomość wymaga dużej wrażliwości i powinna wpłynąć na zachowanie mistrza i jego świadome podjęcie odpowiedzialności. Immanentną częścią wartościowej komunikacji jest także informacja zwrotna, która powinna zakładać akceptację osoby mentee przy jednoczesnym konstruktywnym wskazaniu słabych stron, wymagających dalszej pracy (Karwala 2009, s. 61).

Mentor, dzięki wnikliwej obserwacji podopiecznego, powinien dopasowywać komunikaty do jego aktualnego poziomu samoświadomości. Zamiast informacji zwrotnej mentor może, poprzez umiejętne zadawanie pytań, stymulować krytycz-



na samoocenę ucznia, która stopniowo będzie zastępować konstruktywną krytykę przekazywaną bezpośrednio przez mistrza. Zadawanie pytań powinno być procesem naprowadzającym, zorientowanym na poszukiwanie prawdy oraz rozwój kompetencji osobistych, w szczególności zaś samowiedzy. Pytania powinny być zwarte, jasne, wartościowe, dostosowane do odbiorcy i celowe. Przy czym należy wystrzegać się pytań o charakterze kontrolnym, ponieważ mogą one zaburzyć harmonię partnerskiej relacji. Mentor może posługiwać się klasyczną metodą majeutyczną – wspólnego szukania – stosowaną przez Sokratesa, która polegała na tym, że za pomocą właściwie stawianych pytań uczeń sam dochodził do nieświadomionej wcześniej wiedzy i prawdy (Tatarkiewicz 2007, s. 83). Istotne jest, aby pytania obok ukazywania tego, co uczeń wie skłaniały go do refleksji i zachęcały do własnych poszukiwań i rozbudzały w nim pragnienie poznania. Mentor musi odeprzeć w sobie pokusę podawania gotowych rozwiązań – najlepiej, aby mentee, zachęcony i wsparty radami, sam do nich dotarł.

Poza ogólnymi umiejętnościami związanymi z efektywną komunikacją, każdy mentor ma do odegrania co najmniej trzy kluczowe role, które wzajemnie się dopełniają i przenikają. Mentor, którego zadaniem jest kształtowanie liderów, musi być liderem, umiejącym dynamizować proces rozwoju i inspirować mentee do podejmowania działań. Ponadto musi być doradcą/specjalistą o szerokiej wiedzy merytorycznej i znajomości swojej dziedziny, potrafiącym wskazywać na konieczne do wypracowania umiejętności. Mentor za sprawą swojej roli i osobowości silnie oddziałuje na podopiecznego, dlatego istotne jest, aby był wiarygodny i charakteryzował się nienaganną postawą etyczną i odpowiedzialnością moralną. Podejmowane przez niego działania powinny być wsparte dyskusją, która ukaże mentee podstawowe zasady realizacji zadań, a także wskaże na możliwości tkwiące w otoczeniu, których podopieczny mógł nie dostrzegać (Dryden, Vos, 2003, s. 44).

Wyróżnia się trzy formy mentoringu, które zasadniczo wpływają na jego przebieg. Najczęściej spotykaną formą jest mentoring tradycyjny, w którym istnieje więź: jeden mentor i jeden podopieczny. W centrum sesji mentorskiej stoi mentor, którego zadaniem jest stawianie pytań i zapobieganie ewentualnym nieistotnym rozmowom. Poprzez starannie dobrane pytania zachęca on twórczo, odpowiednio do sytuacji, do rozwiązań problemów. Dość często osoby na wyższych stanowiskach kierowniczych potrzebują kogoś godnego zaufania, kogoś, kogo postrzegają jako wykwalifikowanego powiernika. W takich okolicznościach dobrym rozwiązaniem byłoby właśnie zatrudnienie mentora (Rostkowski 2004, s. 121).

Spotykany jest też mentoring grupowy, w którym mentor współpracuje jednocześnie z dwiema lub trzema osobami jednocześnie. Przybiera on często charakter konserwatorium, a jego zaletami są lepsza orientacja na rozwój kom-



petencji społecznych i większa różnorodnością. Coraz częściej tradycyjna forma mentoringu jest wspierana lub zastępowana przez e-mentoring (electronic mentoring, online mentoring, cybermentoring) (Dryden, Vos, 2003, s. 61). Ta forma mentoringu rozwija się bardzo dynamicznie dzięki narzędziom i usługom coraz lepiej dostosowanym do potrzeb zdalnej pracy oraz komunikacji. Rosnąca popularność wynika z dużego komfortu i łatwości nawiązywania nowych kontaktów i ich utrzymywania. Nie są bowiem konieczne bezpośrednie spotkania, brakuje ograniczeń geograficznych i czasowych, a wiele kwestii można omówić, wykorzystując pocztę elektroniczną lub komunikatory, co ma także związek z niskimi kosztami. Zasoby wiedzy można umieszczać na specjalnych edukacyjnych platformach, które mogą być wykorzystane w każdej chwili i w każdym miejscu. E-mentoring jest otwartą formą kształcenia, co czyni ją dobrym rozwiązaniem alternatywnym w stosunku do metod tradycyjnych.

Osoby biorące udział w programach mentoringowych, dzięki osobistym relacjom wzmacniają swoją więź z organizacją oraz bardziej się z nią utożsamiają. Zgodnie z regułą wzajemności i towarzyszącemu jej poczuciu zobowiązania, im więcej mentee otrzyma, tym więcej da od siebie innym. Im silniejsza więź, tym większe dążenie do tego, aby pomagać innym. Dzięki temu starsi znacznie chętniej biorą pod swoje skrzydła inne, mniej doświadczone, osoby. Najsilniej działa to w obrębie tej samej społeczności, np. absolwenci i studenci tej samej uczelni. To umożliwia tworzenie silnej sieci powiązań, ułatwiającej poruszanie się w życiu osobistym i zawodowym.

Ogromne korzyści, które niesie ze sobą wyjątkowa relacja pomiędzy mistrzem i uczniem, mogą zostać wykorzystane niemal w każdej dziedzinie ludzkiej działalności. Mentoring w mniejszym lub większym stopniu można wykorzystywać w różnych konfiguracjach organizacyjnych. Jednak najbardziej skutecznym będzie, gdy spotkania, szczególnie w pierwszych etapach, odbywać się będą możliwie często (dwa razy w tygodniu) i obejmować nie krótsze niż godzinne sesje. Aby zachować ciągłość spotkań i wymusić konieczność gospodarowania czasem zarówno w przypadku mentee jak i mentora należy sporządzić harmonogram spotkań i ich ewentualny zakres tematyczny. Konieczne jest ponadto traktowanie tego zarysu jako modelu rozwijającego się, co oznacza, że należy go ustawicznie udoskonalać, biorąc pod uwagę wszystkie dostępne w danym otoczeniu możliwości oraz odkrycia w dziedzinie badania mózgu, nowych metod kształcenia, inteligencji emocjonalnej itp. Sesje powinny być dobrze zaplanowane, z jasno określonymi celami i oczekiwaniami. Zastosowanie mentoringu warto podejmować z myślą, że wpłynie korzystnie na życie uczestników i umożliwi wszechstronny rozwój osobisty mentee (Bennewicz 2011, 91).

Programy mentoringowe mają charakter szeroko zakrojonych działań długofalowych. Czas trwania tej metody nauczania waha się najczęściej od 10 miesięcy

nawet do kilku lat. Optymalna częstotliwość spotkań w pierwszych 6-8 miesiącach trwania projektu mentoringowego wynosi od jednej do dwóch sesji w miesiącu, w kolejnych miesiącach nie częściej niż raz w miesiącu. Ostateczna decyzja odnośnie ilości sesji powinna jednak należeć do osób, biorących udział w projekcie i odpowiadać ich oczekiwaniom i potrzebom. Nie sposób jednoznacznie określić program mentoringu, czy też nadać mu sztywne ramy. Zależy on od zasobów, jakie posiada organizacja i od jej atrakcyjności związanej z pozyskiwaniem liderów. Mentoring powinien uwzględniać potrzeby i oczekiwania uczniów oraz dostosować się do nich tak, by relacja mistrz – uczeń przynosiła jak najwięcej korzyści dla obu stron. Można przedstawić go w postaci procesu, który w uproszczonej i uniwersalnej wersji obejmuje kilka podstawowych etapów, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają (Bennewicz 2011, s. 92).

W trakcie trwania relacji mentoringowej – okres ten wynosi od kilku miesięcy nawet do kilku lat – realizowany może być szeroki zakres celów, od wyboru własnej ścieżki kariery przez mentee, poprzez wsparcie w osiąganiu kamieni milowych w drodze do wyznaczonego celu aż po możliwość przedyskutowania czy uzyskania rady odnośnie codziennych problemów. Czas trwania jednego spotkania mentoringowego to ok. 90-120 minut. W relacji mentoringowej strony mogą korzystać z różnych form kontaktu, np.: indywidualne spotkania bezpośrednio, kontakt za pośrednictwem komunikatorów internetowych, rozmowy telefoniczne, korespondencja mailowa (Bennewicz 2011, s. 94).

Dyskusja, oparta o partnerski dialog, stanowi kluczowe narzędzie pracy mentora, podobnie jak coacha. Podczas tak prowadzonych rozmów podopieczny ma okazję przedstawiać swój własny punkt widzenia, proponować swoje rozumienie problemu oraz własne rozwiązania bez obawy, że zostanie przez „mistrza” skrytykowany czy źle oceniony. Rolą prowadzącego dyskusję jest skierowanie „ucznia” na właściwy tor myślenia oraz – poprzez zadawanie inspirujących pytań – pobudzanie do dalszych analiz, do uwzględnienia niezauważonej dotychczas perspektywy. To właśnie dialog, gwarantujący wspólne dochodzenie do wniosków, daje podopiecznemu możliwość samodzielnego odkrywania własnych możliwości i nabywania nowych umiejętności (Parsloe 2007, s. 43).

Przyjmowanie przez mentora roli „advokata diabła” ma na celu wyszukanie wszelkich możliwych przyczyn, dla których mentee, nie powinien postąpić w zamierzony sposób. „Advokat diabła” to osoba, która – nawet będąc zwolennikiem jakiegoś rozwiązania – staje przeciwko niemu, aby poprzez zadawanie prowokujących do myślenia pytań, pozornie podważających zasadność dyskutowanej tezy, prowadzić w rzeczywistości do udoskonalenia pomysłu. Celem przyjmowania tej roli nie jest więc obalenie idei i odrzucenie rozwiązań, ale ukazanie ich autorom innych perspektyw, które warto wziąć pod uwagę przed podjęciem decyzji o wdrożeniu rozwiązania. Pytania „advokata diabła” prowadzą rozmówcę do refleksji

nad potencjalnymi problemami, związanymi z pomysłem, który chce wprowadzić w życie, a także motywują do opracowania „planu B” (Parsloe 2007, s. 44).

Mentor może wyznaczać podopiecznemu zadania, przybliżające go do realizacji stawianych celów – zarówno tych krótkoterminowych, jak i długoterminowych. Zadaniem „mistrza” jest przedyskutowanie z „uczniem” osiągniętych wyników oraz sposobu realizacji zadania, a także udzielenie konstruktywnej informacji zwrotnej. Informacja zwrotna powinna stanowić konstruktywny komentarz na temat zachowań, wyników działań czy jakości rozwiązań. Może obejmować zarówno pochwałę, jak i wskazywać co po stronie podopiecznego wymaga poprawy. Udzielając informacji zwrotnej mentor powinien odpowiedzieć sobie na dwa pytania: po co udzielam informacji zwrotnej? jak uzyskane informacje pomogą podopiecznemu? Warto także przestrzegać kilku kluczowych zasad udzielania informacji zwrotnej: ocenie powinny podlegać zachowania, a nie człowiek; informacja zwrotna powinna dotyczyć zachowania, na które oceniany miał wpływ; informacja zwrotna powinna być szczegółowa, oparta na faktach (obserwacjach); dobrze jest udzielać informacji zwrotnych jak najszybciej po wydarzeniu, którego dotyczą; należy upewnić się, że informacja została właściwie zrozumiana (Parsloe 2007, s. 45).

Współcześnie, coraz bardziej uwidacznia się tendencja do instytucjonalizacji mentoringu, co w dużym stopniu przekłada się na popularyzację owej metody, m.in. z uwagi na otworzenie się niszy czasowo-przestrzennej dla tego typu strategii kształcenia. Formalizacja mentoringu równoznaczna jest z zaistnieniem w świadomości potencjalnych kandydatów w formie ogólnodostępnej (zawodowi mentorzy i coachowie) bądź ograniczonej do danej grupy (pracownicy danej firmy). Wiąże się ona także z koniecznością zarysowania idei przewodniej i modelu mentoringu, określeniem odpowiedzialności, itd. Zatem formalizacja tej metody nie powinna jednak dotyczyć jedynie programu, form spotkań czy też wykorzystywanych metod i technik. Konieczne jest tutaj utrzymanie dużej elastyczności i pełne dostosowanie mentoringu do uczniów. Niewątpliwie formalizacja strategii mentoringu powinna z biegiem czasu słabnąć, aż do momentu, w której mentee posiadać będzie wolną rękę i będzie potrafił przejąć pełną odpowiedzialność za kształtowanie własnej ścieżki życiowej (Karwala 2009, s. 81).

W ostatnich latach podjęto wiele prób przywrócenia relacji mistrz – uczeń w ramach szkół, uczelni wyższych, przedsiębiorstw oraz społeczności lokalnych. Dzięki tym wysiłkom wypracowano wiele różnych modeli programów mentoringu, dostosowanych do różnych wymagań społeczeństwa uczącego się (np. mentoring rówieśniczy). Chodzi tu między innymi o programy o różnym stopniu strukturyzacji, swobody wyboru, czasie trwania czy ilości uczestników. Mistrzowie i uczniowie wywodzili się z różnych grup społeczno-ekonomicznych.

Powstawały projekty kierowane do nowicjuszy, których mentorami stawali się doświadczeni członkowie organizacji, ale również takie, w których to rówieśnicy pomagali swoim podopiecznym poprawić wyniki w nauce. Mentoring z powodzeniem pojawił się też w wielu dużych przedsiębiorstwach ułatwiając adaptację nowych pracowników (Bennewicz 2011, s. 100).

Biorąc pod uwagę specyfikę relacji mistrz – uczeń wydaje się, że strategia mentoringu w najszerszym stopniu mogłaby być zastosowana w szkolnictwie. Jej zinstytucjonalizowanie i postawienie tej idei w centralnym miejscu edukacji doprowadzić mogłoby do zwrotu, którego tak bardzo społeczeństwu brakuje. Wprowadzenie mentoringu byłoby związane ze zmianą sposobu funkcjonowania polityki oświatowej. Bariera finansowa, choć niewątpliwie istnieje, nie stanowi tak dużego problemu jak mentalność i świadomość decydentów i realizatorów polityki oświatowej. Mentoring jest strategią, która przyczynia się do zaangażowania i poprawy jakości życia. Jest to możliwe dzięki krystalizacji celów, koncentracji działań na priorytetach i świadomej orientacji na samorealizację. Umożliwia to refleksyjne i pełne motywacji uświadomienie sobie wpływu na własne życie. Jest to szczególnie ważne w kontekście strategii mentoringu w edukacji na poziomach gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym i wyższym, gdyż bardzo istotne jest systemowe zwiększenie skłonności młodych ludzi do refleksji nad własnym życiem i kierunkiem jego rozwoju. Odpowiednia implementacja strategii mentoringu pomogłaby młodzieży znaleźć czas oraz motywację do zajęcia się świadomym rozwojem oraz własną przyszłością (Karwala 2009, s. 110).

Szczególnie duży potencjał rozwojowy mentoringu tkwi w edukacji na poziomie średnim i wyższym, ze względu na indywidualne podejście do ucznia/studenta, który właśnie w tym okresie potrzebuje największego wsparcia w kontekście kształtowania własnej drogi życiowej. Jednym z istotnych elementów zarządzania jakością w szkole wyższej jest stworzenie odpowiednich warunków pozwalających każdemu studentowi na odkrywanie swojego potencjału, rozwijanie kompetencji i odniesienie sukcesu. Uświadomiła to sobie jedna ze szwajcarskich uczelni: Universität Basel czy ETH Zürich – Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW, wcześniej FHA) – która postanowiła zainicjować program mentoringu „PRIVE”. Cele programu ściśle łączą się z ideą mentoringu biznesowego, szczególnie w kontekście „rozwijania kompetencji społecznych i osobistych, rozwoju sieci kontaktów, zwiększeniu satysfakcji ze studiowania i poczucia kontroli nad przebiegiem studiów” (Karwala 2009, s. 111).

Obecnie większość akademickich programów mentoringu oparta jest na sieci absolwentów danej uczelni, choć wykorzystuje się tu głównie e-mentoring, a kontakty mają charakter nieformalny. Przykładem może być Uniwersytet w Pittsburgu, i program Pitt's Career Network, który ma za zadanie kojarzyć studentów i absolwentów, udostępniając w sieci katalog z chętnymi mentorami wraz ze

szczegółami na temat ich kariery i doświadczeń zawodowych. W przeciągu sześciu miesięcy dokonano ponad dziesięciu tysięcy wyszukiwań, co wskazuje na duże zainteresowanie i zapotrzebowanie wśród studentów na tego typu projekty (Karwala 2009, s. 112).

W Polsce idea mentoringu w szkole bądź uczelni nie została jeszcze przekuta w rzeczywistość. Najbliżej tej strategii są jednak Collegium Invisibile oraz Akademia „Artes Liberales” (AAL), które kierowane są do studentów wszystkich uczelni na terenie kraju. Program AAL ma charakter międzyuczelnianych indywidualnych studiów humanistycznych, które zorganizowane zostały przy współdziałaniu kilku szkół wyższych w Polsce. Student po przejściu przez procedurę rekrutacyjną (obejmującą ankietę, rozmowę kwalifikacyjną oraz kilkumiesięczny projekt realizowany pod okiem tutora), pozostając studentem macierzystej uczelni, rozpoczyna indywidualny tok studiów w AAL pod opieką dwóch mentorów – ze swojej uczelni oraz z uczelni partnerskiej. Program daje nie tylko możliwość samodzielnego projektowania struktury toku studiów i zakresu zdobywanej wiedzy, składanej z elementów kilku dyscyplin humanistycznych, ale także obcowania z wybitnymi indywidualnościami naukowymi w ramach organizowanych naukowych sesji specjalistycznych i ogólnych oraz stałego partnerskiego kontaktu ze swoimi opiekunami naukowymi. W ramach inicjatywy AAL, można też rozpocząć studia doktoranckie, również pod opieką dwóch mentorów. Udział w tych projektach może stać się dla młodego człowieka wielką intelektualną przygodą, wędrówką po kulturowym dorobku ludzkości (Karwala, s. 113). Współczesny powrót do relacji mistrz – uczeń wynika po części z obecnego tempa życia, w którym często zapomina się o drugim człowieku i o wartościowości spotkania z nim. Wprowadzanie mentoringu do szkół, przedsiębiorstw oraz społeczności umożliwia pełny rozwój potencjału każdego człowieka. Nowe technologie uprościły implementację mentoringu, a także umożliwiają realizację projektów na znacznie większą skalę.

*Najwybitniejsi liderzy zwykle potrafią wymienić jedną lub dwie osoby, które w przeszłości pełniły wobec nich funkcje mentorów i od których wiele się w sposób naturalny nauczyli* (Cialdini 2003, s. 33). Wydaje się, że większość ludzi odczuwała bądź wciąż odczuwa w swoim życiu brak mentora. Duża część osób, choć jest tego świadoma, nie podejmuje kroków związanych z jego odnalezieniem. Jeśli nawet uda się przypadkowo spotkać taką osobę, to najczęściej szansa na trwały mentoring nie zostaje wykorzystana. Potencjalnych mentorów można spotkać w różnych okolicznościach, takich jak seminaria akademickie, konferencje, a także na wykładach, warsztatach, w pracy zawodowej, itd. Jednak wówczas relacja mistrz i uczeń ma często charakter efemeryczny, przypadkowy, niesprzyjający wszechstronnemu rozwojowi. Natomiast człowiek potrzebuje mistrza, któ-

ry pomoże mu wydobyć wiedzę ukrytą, rozwinąć kompetencje społeczne i osobiste oraz uświadomić kierunek, w którym zechce podążać. Biorąc pod uwagę specyfikę relacji mistrz i uczeń, wydaje się, że strategia mentoringu najszerzej mogłaby być stosowana w szkolnictwie wyższym skupiającym uczniów dorosłych, w większości świadomych swoich potrzeb. Zinstytucjonalizowanie i postawienie idei mentoringu w centralnym miejscu edukacji mogłoby doprowadzić do zwrotu w jakości kształcenia (Nowak 2004, s. 24).

Poza tym daleko idący indywidualizm w mentoringu umożliwia zbudowanie realnych podstaw wyznaczających rozwój osobisty uwzględniający jego samowiedzę. Dynamika wszechstronnego rozwoju powinna być oparta na indywidualnym stylu uczeniu się i pracy oraz świadomym działaniu uwzględniające regularną weryfikację. Strategia mentoringu, oparta na silnej relacji, jest w stanie umożliwić znaczącą poprawę jakości życia zarówno w teraźniejszości, jak i przyszłości. Bez wątplenia strategia mentoringu stanowi klucz do świadomego i satysfakcjonującego uczenia się przez całe życie szczególnie, gdy weźmie się pod uwagę, że jej głównym założeniem jest pomoc ludziom w stawianiu się takimi, jakimi chcą się stać (Parsloe, 2003, s. 183). Ważnym elementem jest tu wsparcie oraz inspirowanie ucznia tak, aby mógł świadomie i skutecznie podążać drogą samorozwoju. Zatem człowiek potrzebuje mistrza, który pomoże mu wydobyć wiedzę ukrytą, rozwinąć kompetencje społeczne i osobiste oraz uświadomić sobie kierunek, w którym chce podążać. Podsumowując można stwierdzić, że mentoring to specyficzna forma „nawigacji życiowej”.

## Bibliografia

- Bennewicz M., *Coaching i mentoring w praktyce*, G+J Gruner + Jahr Polska Sp.z o.o. Warszawa 2011.
- Bennewicz M., *Coaching Tao*, G+J Gruner + Jahr Polska Sp.z o.o., Warszawa 2013.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Clutterbuck D., *Coaching zespołowy*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2010.
- Clutterbuck D., *Everyone Needs a Mentor*, Chartered Institute of Personnel & Development, London 1991.
- Cohen N., *Effective Mentoring*, HRD Press, Massachusetts 1999.
- Dryden G. i Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Karwala S., *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wyższa Szkoła Biznesu, Nowy Sącz 2009.
- Karwala S., *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB-NLU, Nowy Sącz 2007.
- Knowles Malcolm S., Holton Elwood F., Swanson Richard A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.



Nowak M., *Pedagogika personalistyczna* w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t.1, Warszawa 2004.

Parsloe E., *Coaching i mentoring*, Petit, Warszawa 2006.

Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział w coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2003.

Rostkowski T., *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Difin, Warszawa 2004.

Shea G., *Mentoring: A Guide to the Basics*, Kogan Page, London 1992.

Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. Tom I*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Zubrzycka-Nowak M., Rybaczynska K., Monostori S., *Czym (nie) jest coaching? Prawdy i mity o coachingu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

### **Netografia**

[www.mentoring.edu.pl](http://www.mentoring.edu.pl)

[www.cw.edu.pl](http://www.cw.edu.pl)



Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian  
Materiały z II Zjazdu Andragogicznego

---

Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 45

Część VIII

**Materiały**  
**II Zjazdu Andragogicznego**



## **Program II Zjazdu Andragogicznego**

### **Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian**

Toruń, 15.-16.05.2013 r.

15.05.2013r.

Collegium Maximum, Plac Rapackiego 1

#### **10.00 -11.00   Otwarcie Zjazdu**

##### **Powitanie przez gospodarzy i organizatorów**

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK

Dr hab. Ewa Skibińska  
prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Dr hab. Piotr Petrykowski, prof. UMK  
Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK

##### **Powitanie przez przedstawicieli instytucji patronujących II Zjazdowi Andragogicznemu**

Przedstawiciel Urzędu Marszałkowskiego Województwa Kujawsko-Pomorskiego

Przedstawiciel Urzędu Miasta Torunia

Prof. dr hab. Tadeusz Pilch  
Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP PAN

Dr hab. Beata Przyborowska, prof. UMK  
Prorektor ds. Kształcenia Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK  
Wprowadzenie w problematykę obrad II Zjazdu Andragogicznego

- 11.00-12.00 I sesja plenarna**  
**moderator: prof. dr hab. Tadeusz Aleksander**  
Prof. dr hab. Józef Pólturzycki  
*Edukacja dorosłych jako działalność społeczno-oświatowa*  
Prof. dr hab. Mieczysław Malewski  
*O „polityczności” andragogiki*  
Prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik  
*Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek  
– od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*  
*Dyskusja*
- 12.00-12.45 Kawa
- 12.45-14.00 II sesja plenarna**  
**moderator: prof. dr hab. Józef Pólturzycki**  
Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. UŚ  
*Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki*  
Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak  
*„Oświata Dorosłych” jako źródło do dziejów edukacji dorosłych*  
Dr hab. Elżbieta Dubas, prof. UŁ  
*Uczenie się (przez całe życie) w kontekście biograficzności*  
Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz  
*Andragogiki portret zbiorowy - o sensie badań biograficznych*  
*Dyskusja*
- 14.00-16.00 przerwa, obiad, zwiedzanie Torunia**  
**„Od Nowego do Starego Rynku Torunia”**
- 16.00-17.00 III sesja plenarna**  
**moderator: prof. dr hab. Tadeusz Pilch**  
Dr hab. Jerzy Semków, prof. WSA  
*Edukacyjny wymiar aktywności współczesnego Europejczyka*  
Prof. dr hab. Olga Czerniawska  
*Edukacja dorosłych we Włoszech*  
Dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK  
*Profesja facylitatorów procesów uczenia się dorosłych w świetle  
debaty europejskiej*  
*Dyskusja*

- 
- 17.00-18.00**    **IV sesja plenarna**  
**moderator: dr hab. Ewa Skibińska**
- Dr hab. Jerzy Halicki  
*Edukacja osób starszych w Polsce*  
*– jej wymiar teoretyczny i praktyczny*
- Dr hab. Jan Saran, prof. WSEI  
*Niepokoje współczesnej andragogiki wobec dominacji*  
*urynkowania edukacji*
- Prof. dr hab. Józef Kargul  
*Esej andragogiczno-poradowniczy czyli apel o oświatę dorosłych*  
*w świecie kultury neoliberalizmu*
- Dyskusja*
- 18.00-19.00**    **zwiedzanie starówki Torunia „Gotyk na dotyk”**
- 20.00**            **Uroczysta kolacja w Hotelu Olender w Wielkiej Nieszawce**
- 16.05.2013r.  
Hotel Olender w Wielkiej Nieszawce
- 9.00-9.30**        **Kawa**
- 9.30 - 11.30**    **Sesja plenarna**  
**moderatorzy: dr hab. Zofia Szarota, prof. UP, dr Artur Fabiś**
- Panel dyskusyjny „Teoria i praktyka edukacji dorosłych  
- z przeszłości w przyszłość”
- Uczestnicy panelu:  
prof. dr hab. Tadeusz Aleksander,  
dr Beata Cyboran,  
dr Alicja Jurgiel-Aleksander,  
prof. dr hab. Józef Kargul,  
dr Adrianna Nizińska,  
prof. dr hab. Józef Pólturzycki
- Dyskusja z udziałem praktyków edukacji dorosłych
- 11.30 - 12.30**    **Lunch**  
**Sesja posterowa**
- 12.30 - 14.30**    **Dyskusja w sekcjach**  
Kawa w trakcie obrad sekcji

	Moderatorzy
Sekcja I	prof. dr hab. Mieczysław Malewski, dr Alicja Jurgiel-Aleksander dr Tomasz Maliszewski

1. mgr P. Cywińska:  
*Młodzi dorośli i ich wybory edukacyjne.*
2. dr E. Czerka-Fortuna:  
*O dyskursie terapeutycznym w edukacji dorosłych*
3. dr A. Dudak:  
*Studia pedagogiczne w opinii maturzystów*
4. dr A. Jurgiel-Aleksander:  
*Współczesne dyskursy w andragogice a biograficzne doświadczenia edukacyjne dorosłych, którzy stali się studentami*
5. dr T. Kowalewski:  
*Edukacja dorosłych w koncepcji Ryszarda Wroczyńskiego*
6. dr M. Malec:  
*Znaczenie krytycznej gerontologii edukacyjnej dla teorii i praktyki andragogicznej*
7. dr T. Maliszewski:  
*Uniwersytet ludowy jako instytucja dialogu przeszłości z przyszłością*
8. dr G. Orzechowska:  
*Edukacja w Uniwersytetach Trzeciego Wieku  
– z doświadczeń nauczyciela akademickiego*
9. dr M. Olejarz:  
*O uczeniu się na granicy światów w czasach płynnej nowoczesności*
10. dr M. Pryszmont-Ciesielska:  
*Podejście auto/biograficzne z użyciem fotografii w badaniach nad uczeniem się dorosłych kobiet w świetle projektu „Mikroświaty macierzyństwa”*
11. dr M. Sulik:  
*Osobisty wymiar doświadczeń związanych z andragogicznymi badaniami biograficznymi oraz dydaktyką biograficzną*

	Moderatorzy
Sekcja II	prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik, dr Alicja Kozubska, dr Alina Matlakiewicz

1. dr D. Ciechanowska:  
*Ewolucja znaczenia całożyciowego uczenia się dorosłych w poglądach P. Jarvisa. Implikacje dla praktyki edukacyjnej.*
2. dr B. Cyboran:  
*Edukacja dorosłych w polityce edukacyjnej na poziomie lokalnym*
3. dr hab. A. Frąckowiak:  
*Edukacja dorosłych w szkołach wyższych – nowe wyzwania w obliczu Krajowych Ram Kwalifikacji*
4. dr A. Gutowska:  
*Uczenie się w przyjaźni w perspektywie andragogicznej – raport z badań*
5. dr hab. R. Kałużny, prof. DSW:  
*Kształcenie dorosłych w dobie płynnej nowoczesności*
6. dr R. Konieczna-Woźniak:  
*Uczenie się życia – opinie seniorów na temat pozytywnego starzenia się*
7. mgr A. Marcinkiewicz:  
*Edukacja całożyciowa wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*
8. dr A. Marianowska:  
*Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja emerging adulthood Jeffreya J. Arnetta*
9. dr Emilia Mazurek:  
*Andragogika wobec problemów rodziny. Wspieranie (rozwoju) członków rodziny osoby przewlekle chorej*
10. dr J. Tomiło:  
*Spór (o wychowanie dorosłych), którego nie było*
11. dr A. Wąsiński:  
*Dorosły wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych z perspektywy rzeczywistości społeczeństwa informacyjnego*

	Moderatorzy
Sekcja III	dr hab. Elżbieta Dubas, prof. UŁ., dr Krzysztof Pierścieniak, dr Małgorzata Rosalska

1. dr Agata Chabior:  
*Oczekiwana wiedza umiejętności i kompetencje opiekunów osób starszych – komunikat z badań*
2. dr K. Czykier:  
*Zasady, metody oraz strategie kształcenia zwiększające efektywność zdobywania wiedzy w późnej dorosłości*



3. dr R. Góralaska:  
*Rozwijanie kompetencji emocjonalnej dorosłych – bariery i szanse*
4. dr K. Jurzysta, dr M. Staszewicz:  
*Zawód andragoga między terażniejszością a przeszłością*
5. mgr A. Litawa:  
*Rola amatorskiego ruchu artystycznego w kształtowaniu kompetencji społecznych człowieka – na przykładzie zespołów chórальных*
6. dr D. Nawrat:  
*Jak uczyć się dorośli? Oczekiwania edukacyjne uczących się dorosłych w świetle badań własnych*
7. dr J. Pavlů:  
*J. A. Komeński – stała inspiracja dla andragogów*
8. dr K. Pierścieniak:  
*Więcej niż nauczyciel. O płynności statusu andragoga w procesie nauczania-uczenia się dorosłych*
9. dr M. Rosalska:  
*Wzmacnianie kompetencji społecznych dorosłych w świetle koncepcji pedagogiki przeżyć Kurta Hahna*
10. mgr W. Świtalski:  
*Warsztaty przyszłości – z doświadczeń projektu Butterfly*
11. dr E. Woźnicka:  
*Jaka i czy potrzebna jest dorosłym edukacja na odległość?*

	Moderatorzy
Sekcja IV	dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSB dr Magdalena Czubak-Koch, dr Dorota Gierszewski

1. mgr M. Barańska:  
*Wolontariat pracowniczy elementem rozwoju zawodowego pracowników w organizacji*
2. mgr J. Duszyńska:  
*Między teorią a praktyką – Kształcenie osób z grupy wiekowej 45plus do aktywności zawodowej, czy do bierności i bezrobocia?*
3. dr M. Czubak-Koch:  
*Od edukacji praktycznie zorientowanej do uczenia się przez praktykowanie*
4. dr hab. W. Horyń, prof. WSB:  
*Od nauczyciela dorosłych do andragoga*

5. dr K. Klimek:  
*Pytania o tożsamość teorii i praktyki edukacji dorosłych w Siłach Zbrojnych RP*
6. dr K. Klimkowska:  
*Studia wyższe jako przestrzeń edukacji dorosłych do sukcesu w ocenie studentów i wykładowców*
7. dr A. Kowal-Orczykowska, mgr A. Pabiańczyk:  
*Konkurencja na rynku pracy a potrzeby edukacyjne studentów pedagogiki z Krakowa i Legnicy – analiza porównawcza.*
8. dr hab. J. Maciejewski, prof. UWr:  
*Uwarunkowania kształcenia ustawicznego w grupach dyspozycyjnych – perspektywa socjologiczna*
9. mgr J. Masłyk:  
*Rewolucji w edukacji dorosłych nie wygrywa się w okopach*
10. dr G. Sanecki:  
*Postrzeganie własnych kompetencji zawodowych przez abiturientów studiów pedagogicznych UMCS*
11. dr A. Wawrzonek:  
*Wymiary aktywności zawodowej młodych dorosłych*

**14.30-15.00 Wnioski z obrad sekcji, dyskusja, zakończenie obrad**  
**moderatorzy: dr hab. Ewa Skibińska,**  
**dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK**

#### Organizatorzy Zjazdu



#### Patronat Zjazdu





## Komitet Naukowy II Zjazdu Andragogicznego

1. **prof. Tadeusz Aleksander**  
Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego
2. **prof. Elżbieta Dubas**  
Uniwersytet Łódzki
3. **prof. Wojciech Horyń**  
Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa we Wrocławiu
4. **prof. Józef Kargul**  
Dolnośląska Szkoła Wyższa
5. **prof. Mieczysław Malewski**  
Dolnośląska Szkoła Wyższa
6. **prof. Tadeusz Pilch**  
Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie
7. **prof. Józef Pólturzycki**  
Uniwersytet Warszawski
8. **prof. Beata Przyborowska**  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
9. **prof. Eleonora Sapia-Drewniak**  
Uniwersytet Opolski
10. **prof. Ewa Skibińska**  
Uniwersytet Warszawski
11. **prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik**  
Uniwersytet Adama Mickiewicza
12. **prof. Hanna Solarczyk-Szwec**  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
13. **prof. Agnieszka Stopińska-Pająk**  
Uniwersytet Śląski
14. **prof. Zofia Szarota**  
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie



## **Komitet Organizacyjny II Zjazdu Andragogicznego**

- 1. Marek Byczkowski**  
Kaszubski Uniwersytet Ludowy
- 2. dr Artur Fabiś**  
Wyższa Szkoła Zawodowa w Oświęcimiu
- 3. dr Anna Frąckowiak**  
Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica
- 4. dr Alicja Kozubska**  
Wyższa Szkoła Gospodarki
- 5. mgr Kinga Majchrzak – sekretarz Zjazdu**  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
- 6. dr Tomasz Maliszewski**  
Akademia Pomorska w Słupsku
- 7. dr Krzysztof Pierścieniak**  
Uniwersytet Warszawski
- 8. mgr Joanna Waczyńska**  
Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu
- 9. prof. Hanna Solarczyk-Szwec – przewodnicząca**  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika





**Hanna Solarczyk-Szwec**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

## **Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Wprowadzenie w problematykę Zjazdu**

Tematem II Zjazdu Andragogicznego w Toruniu jest teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Jest to zagadnienie o niewyczerpanym zakresie pytań, problemów i tez, które pojawiają się pod wpływem dynamiki społeczno-kulturowych uwarunkowań. Przygotowując Zjazd zaproponowaliśmy, aby jego refleksję inspirowały następujące pytania:

1. Jak uwarunkowania historyczne wpływały na teorię i praktykę edukacji dorosłych? Które z nich odcisnęły trwale piętno na teorii i praktyce edukacji dorosłych? W jakim stopniu kolejne etapy rozwoju teorii i praktyki edukacji dorosłych zrywały z tradycją etapów wcześniejszych a w jakiej mierze stanowiły ich kontynuację?
2. Jaką rolę w konstruowaniu teorii edukacji dorosłych odgrywają: polityka, wyzwania społeczne, praktyka edukacji dorosłych oraz wizja przedmiotu badań, metod badawczych i funkcji teorii? Jaka jest współczesna kondycja andragogiki polskiej?
3. Co charakteryzuje relacje między teorią i praktyką edukacji dorosłych? Jak praktyka edukacji dorosłych jest postrzegana przez teoretyków i – odwrotnie – jak praktycy edukacji dorosłych postrzegają teorię edukacji dorosłych?

Refleksja nad zmiennością teorii i praktyki edukacji dorosłych nie jest nowym zadaniem osób przynależących do obu dziedzin społecznych praktyk edukacji dorosłych, ale zadaniem, które towarzyszy i teoretykom, i praktykom w sposób nieustanny. Dziś jednak pogłębiony namysł nad zmianą, a szczególnie jej pożąda-

nymi i niepożądanymi skutkami, ma szczególne znaczenie ze względu na tempo i jednoczesność zmian, wymuszając stałe ich monitorowanie i interpretowanie w sferze teorii oraz reagowanie na nie lub ich ignorowanie w sferze praktyki. Ciągłość i zmiana to też podstawowe mechanizmy rządzące kulturą, które pozwalają na przekaz tradycji z jednej strony oraz modernizację – z drugiej. Mimo presji nowoczesności myślenie w kategoriach historycznych – ciągłości i zmiany – odgrywa dziś dużą rolę w naukach społecznych.

Nauki społeczne, w tym andragogika, analizują zmiany dotyczące rozwoju człowieka, jak i społeczeństwa.

Helen Bee – w teorii psychiczno-moralnego rozwoju człowieka wyróżniła trzy rodzaje zmian, które powinny być uwzględniane w refleksji i badaniach. Są to: **zmiany uniwersalne**, które występują powszechnie, odnoszą się do każdego człowieka i powiązane są z wiekiem, **zmiany wspólne**, które charakteryzują osoby należące do danej grupy, wspólnoty, co powoduje uczestniczenie w podobnych sytuacjach i przechodzenie określonych doświadczeń oraz **zmiany indywidualne**, które wynikają z indywidualnych losów i przeżyć jednostki, co staje się przyczyną jej unikatowego bagażu doświadczeń i wpływa na sposób jej funkcjonowania.

Uwzględnianie kontekstu społeczno-kulturowego w refleksji i badaniach andragogicznych kieruje naszą uwagę na zmiany społeczne. Socjologowie wyróżniają procesy odtworzeniowe i reprodukcyjne, które są czynnikami obrony przed zmianami, natomiast procesy kumulatywne i transformacyjne mające początek w interakcjach między aktorami społecznymi mogą być źródłem zmian społecznych. W Polsce intensywnie dyskutowane są m.in. teorie cyklicznej zmiany społecznej, które wskazują, że społeczeństwa przechodzą przez powtarzające się, podobne stadia rozwojowe.

Przechodzenie przez społeczeństwo od nowoczesności do ponowoczesności (płynnej późnej, płynnej, refleksyjnej nowoczesności) przynosi ze sobą nowe wyzwania – są to zarówno liczne trudności do pokonania, ale też i nowe możliwości. Sytuacja przełomu jest okazją do uwolnienia się od czynników blokujących rozwój i dokonania modernizacyjnego skoku w oparciu o nowe czynniki rozwoju, do których zalicza się m.in. rozwój kapitału społecznego. Transformacja ostatnich dwudziestu lat opierała się w głównej mierze na społecznym kapitale adaptacyjnym – uzupełniającym wytworzony wcześniej kapitał przetrwania. Dziś należy inwestować w społeczeństwo o silnym kapitale rozwojowym, które charakteryzuje otwartość na postawy, poglądy i pomysły innych, zdolność do współpracy – ale także dynamiczna innowacyjność i kreatywność. Drogą do rozwoju tego typu kapitału jest rozwijanie kompetencji, szczególnie tych o charakterze emancypacyjno-krytycznym.

W zjazdowej debacie o zmianach w teorii i praktyce edukacji dorosłych poruszymy kwestie relacji między edukacją dorosłych a praktyką i polityką. Wszak to

politycy wyznaczają ramy prawne i sposoby poruszania się w przestrzeni społecznej praktyków edukacji dorosłych, a także włączają do swoich działań teoretyków, m.in. w roli ekspertów, legitymizując swoją ideologię i strategię działania.

O zmianach można mówić bez końca. Podsumowując – odniosę się do możliwych kategorii analizy zmian.

1. Do czynników zmiany, którymi są – natura (wyposażenie genetyczne, dojrzewanie), interakcja (dopasowanie, osoba/środowisko) i kultura (oddziaływanie środowiska materialnego i społecznego, uczenie się).
2. Do mechanizmów kierujących ich przebiegiem – **wówczas** możemy mówić o: tempie zmian (szybkie – wolne, przyspieszone – opóźnione), dynamice zmian (czas trwania faz/etapów, specyficzny rytm) i charakterze (płynność – skokowość, ciągłość – stadialność, lokalność – globalność).
3. Do efektów zmian, kiedy dyskutujemy o: kierunku zmian (różnicowanie/porządkowanie, integracja/dezintegracja, strukturacja/restrukturacja, konstrukcja/dekonstrukcja) oraz sensie i celu (samodzielność, odpowiedzialność, tożsamość, dojrzałość, itd.).

Zjazd andragogiczny to także przegląd dorobku polskiej teorii edukacji dorosłych, zróżnicowanych podejść metodologicznych i prowadzonych w różnych ośrodkach akademickich prac badawczych, co stwarza możliwość podsumowania i oceny kondycji tej dziedziny wiedzy.



**Ewa Skibińska**

Uniwersytet Warszawski

## **Akademickie Towarzystwo Andragogiczne – 20 lat działalności<sup>1</sup>**

31 grudnia 1993 roku w Sądzie Wojewódzkim w Warszawie (VII Wydział Cywilny i Rejestrowy) zostało zarejestrowane Akademickie Towarzystwo Andragogiczne<sup>2</sup>. Rejestrację Towarzystwa poprzedziły kilkumiesięczne przygotowania oraz szeroka dyskusja w środowisku andragogów, związane z wypracowaniem formuły jego działania i opracowaniem Statutu. Inicjatorami przedsięwzięcia byli profesorowie Uniwersytetów: Jagiellońskiego, Łódzkiego, Warszawskiego, Wrocławskiego, Mikołaja Kopernika w Toruniu i WSP w Opolu – Tadeusz Aleksander, Olga Czerniawska, Józef Kargul, Franciszek Marek, Józef Pólturzycki, Lucjan Turros, Eugenia Anna Wesołowska<sup>3</sup>. Prezesem Towarzystwa wybrano prof. dr hab. Józefa Pólturzyckiego.

W związku ze zmianą przepisów, 21 października 2008 roku decyzją Sądu Rejonowego dla m.st. Warszawy w Warszawie, XII Wydział Gospodarczy KRS, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne zostało wpisane do Krajowego Rejestru Sądowego jako stowarzyszenie pod numerem KRS: 0000316711.

Zgodnie ze Statutem Akademickie Towarzystwo Andragogiczne (ATA) prowadzi działalność w kilku obszarach: rozwoju andragogiki jako teorii edukacji dorosłych, prowadzenia badań, inicjowania i propagowania nowych form edukacji dorosłych, kształcenia andragogów i andragogicznego kształcenia wszystkich

---

<sup>1</sup> Artukół opublikowany w: *Rocznik Andragogiczny 2012, Toruń-Warszawa 2012*, s. 79-88.

<sup>2</sup> W niniejszym tekście wykorzystuję artykuł Józefa Pólturzyckiego pt. *Działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 1993-2008*, opublikowany w „Roczniku Andragogicznym 2007”.

<sup>3</sup> Wniosek o rejestrację Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego podpisało 40 osób.

studentów studiów pedagogicznych, popularyzacji wiedzy andragogicznej i praktycznych rozwiązań edukacyjnych, szeroko rozumianej współpracy z instytucjami i organizacjami zajmującymi się edukacją dorosłych, reprezentowania interesów środowiska andragogicznego wobec podmiotów zewnętrznych.

Szczególne znaczenie dla rozwoju andragogiki miały organizowane konferencje i seminaria naukowe oraz publikacje ATA (czasopisma naukowe „Rocznik Andragogiczny”, „Edukacja Dorosłych” i seria wydawnicza „Biblioteka Edukacji Dorosłych”). Z inicjatywy ATA zorganizowano (we współpracy z innymi podmiotami) kilka konferencji naukowych, na których podejmowano najbardziej aktualne problemy edukacji dorosłych. Konferencje te nie odbyłyby się bez zaangażowania w ich organizację profesorów: Eugenii Anny Wesołowskiej i Józefa Pólturzyckiego.

Poniżej przypominam konferencje andragogiczne wraz z syntetycznym przedstawieniem podejmowanej podczas nich problematyki. Pierwsza grupa konferencji ze względu na miejsce, w których przebiegały, jest umownie nazywana w środowisku andragogów konferencjami toruńskimi. W Toruniu zorganizowano siedem, niżej wymienionych, konferencji:

II Konferencja Andragogiczna – Toruń, 25-26.04.1994 – temat: *Kształcenie andragogiczne w wyższych uczelniach* (współorganizatorzy: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu); podczas konferencji prezentowano osiągnięcia i problemy edukacji dorosłych, cele i programy kształcenia andragogicznego w poszczególnych uczelniach (co pozwoliło na wymianę doświadczeń w tym zakresie); zwrócono uwagę na konieczność wprowadzenia do programów kształcenia pedagogicznego problematyki andragogicznej.

III Konferencja Andragogiczna – Toruń, 7-9.05. 1995 – temat: *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli andragogów* (współorganizatorzy: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu); konferencja miała międzynarodowy charakter (uczestnikami byli pracownicy wyższych uczelni z Litwy, Niemiec, Rumunii i Węgier); podejmowana problematyka dotyczyła aktualnych problemów kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji dorosłych, zauważalnych w tym zakresie tendencji tak w kraju jak i za granicą; zwrócono uwagę na różne modele nauczyciela-wychowawcy, konieczność uwzględniania potrzeb uczących się dorosłych, wspieranie ich rozwoju przez nauczycieli; mówiono o doskonaleniu zawodowym animatorów kultury, kadry oficerskiej w siłach zbrojnych, potrzebie informatycznego kształcenia andragogów; postulowano utworzenie andragogicznego kierunku studiów.

IV Konferencja Andragogiczna - Toruń, 31.05-1.06.1996 – temat: *Nowe poszukiwania w edukacji i pedagogice dorosłych* (współorganizatorzy: Zakład Dydaktyki

Instytutu Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. J. Bema w Toruniu, Niemieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych DVV – przedstawicielstwo w Polsce); konferencja miała międzynarodowy charakter (wzięli w niej udział pracownicy Uniwersytetu Humboldta); poruszane podczas konferencji zagadnienia szczegółowe dotyczyły kształcenia ekologicznego, instytucji pracujących na rzecz bezrobotnych, pracy doradców nauczycieli dorosłych, zastosowania nowoczesnych technologii w kształceniu na odległość, narzędzi do tworzenia audycji multimedialnych, wykorzystania sieci komputerowej w edukacji dorosłych, zastosowania metod problemowych w kształceniu dorosłych, problemów samokształcenia, problemów kształcenia osób starszych.

V Konferencja Andragogiczna – Toruń-Płock, 26.-27.10.1998 – tematyka konferencji związana była z integracją środowiska andragogów (współorganizatorzy: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. J. Bema, Szkoła Wyższa im. P. Włodkowica w Płocku, Niemieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych DVV- przedstawicielstwo w Polsce); konferencja miała międzynarodowy charakter (wzięli w niej udział goście z Niemiec, Rosji, Białorusi, Ukrainy, Słowacji i Litwy); konferencja poświęcona była działaniom integracyjnym andragogów w Polsce i za granicą oraz roli, jaką w tym zakresie spełniają czasopisma i publikacje andragogiczne, strategiom integracyjnym w andragogice europejskiej, edukacji kobiet i ich sytuacji na rynku pracy, konieczności przygotowania osób dorosłych do wykonywania drugiego zawodu. realizowanym w poszczególnych krajach formom edukacji dorosłych, kulturze studiowania dorosłych, problemom metodologicznym prowadzonych badań.

VI Konferencja Andragogiczna - Toruń-Płock, 31.05-1.06.1999 – temat: *Reforma szkolnictwa w Polsce a potrzeby i zadania edukacji dorosłych i andragogiki* (współorganizatorzy: Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki UMK, Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. J. Bema); w centrum zainteresowania podczas konferencji znalazły się zagadnienia dotyczące specyficznych potrzeb edukacji dorosłych w Polsce, jej kontekstu europejskiego oraz konieczności dostosowania do europejskich standardów, wdrażania reformy oświatowej w edukacji dorosłych, polityki Ministerstwa Edukacji Narodowej wobec edukacji dorosłych, kierunków i perspektyw jej rozwoju w Polsce, ustawy o szkolnictwie wyższym i rozwoju wyższych szkół niepublicznych.

VII Konferencja Andragogiczna – Toruń, 15.05.2000 – temat: *Kobiety a edukacja dorosłych* (współorganizatorzy: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki UMK, Fundacja Edukacji Dorosłych); podczas konferencji przedmiotem zainteresowania były takie zagadnienia jak: wyższe kursy dla kobiet Adriana Baranieckiego w XIX wieku, potrzeby edukacyjne kobiet w Polsce (w tym



kobiet po 60 roku życia), aktywność edukacyjna kobiet, świadomość edukacyjna i różne drogi edukacyjne kobiet, aspiracje edukacyjno-zawodowe młodych kobiet, udział kobiet w nauce w ujęciu porównawczym, kobiecość rozumiana jako wartość, kwestia kobieca w Internecie, wzory kobiecości w podręcznikach szkolnych, kobiety w szwedzkich uniwersytetach ludowych.

Analiza podejmowanej podczas konferencji problematyki jednoznacznie wskazuje na różnorodność tematyki, wielokontekstowe spostrzegania edukacji dorosłych, zaangażowanie andragogów – członków ATA w rozwiązywanie najbardziej istotnych problemów dotyczących kształcenia osób dorosłych w Polsce.

Od 2001 roku Dolnośląskie Koło ATA (kierowane przez dr Wojciecha Hornyńską) rozpoczęło organizację cyklu konferencji naukowych, których tematyka wiązała się z nauczycielem – andragogiem. W kolejnych latach zorganizowano następujące konferencje:

2-3.12. 2001, Wrocław

*Nauczyciel andragog u progu XXI wieku* (współorganizatorzy: Zakład Andragogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Zakład Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych);

3-4.12.2003, Wrocław

*Nauczyciel andragog na początku XXI wieku* (współorganizatorzy: Zakład Andragogiki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Zakład Nauk Humanistycznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych); gośćmi byli pracownicy ośrodków akademickich na Ukrainie, w Czechach i na Słowacji; podczas konferencji odbyło się zebranie Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN oraz świętowano 50-lecie pracy naukowej i pedagogicznej prof. dr hab. Józefa Pólturzyckiego;

7-8.12.2005, Wrocław

*Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy* (współorganizatorzy: Katedra Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych, Uniwersytet Wrocławski, Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN); gośćmi byli pracownicy Uniwersytetu Obrony w Sztokholmie; podczas konferencji odbyło się zebranie Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego;

3-4.12.2008, Wrocław

*Nauczyciel andragog w społeczeństwie wielokulturowym* (współorganizatorzy: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Instytut Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego, Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych, Wyższa Szkoła Organizacji i Zarządzania „Copernicus”, Departament Spraw Społecznych Urzędu miasta Wrocław).

Tematyka wszystkich konferencji oscylowała wokół postaci nauczyciela andragoga. Podejmowano szereg zagadnień cząstkowych, sytuując tę problematykę w różnych kontekstach. Podejmowano m.in. zagadnienie wolności i przymusu w edukacji dorosłych, roli nauczycieli dorosłych w epoce ponowoczesności, ich miejsca we współczesnym świecie, kształcenia oficerów i zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji dorosłych (na konferencji w 2001 roku); zastanawiano się nad miejscem andragogiki w XXI wieku, rolą nauczyciela i andragoga w systemie edukacji, formami doskonalenia zawodowego, doskonaleniem metod skutecznego działania andragogów w kontekście procesów globalizacji, rolą mediów w edukacji dorosłych, edukacją dorosłych w siłach zbrojnych (na konferencji w 2003 roku); zajmowano się interpretacją andragogiki jako nauki, definiowaniem nauczyciela andragoga, jego przygotowaniem do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, miejscem we współczesnym świecie (na konferencji w 2005 roku); modernizacją andragogiki poprzez wartości, rolą wartości we współczesnym społeczeństwie, osobowością nauczycieli w polskiej teorii andragogicznej, kompetencjami nauczycieli dorosłych w świetle procesu bolońskiego, edukacją emigrantów i wielokulturowością w środowisku akademickim, edukacją andragogiczną w służbach mundurowych, edukacją mniejszości narodowych i grup etnicznych, edukacją wielokulturową w praktyce organizacji pozarządowych, rolą nauczyciela andragoga wobec narastających potrzeb osób dorosłych, pamięcią społeczno-kulturalną nauczycieli dorosłych i ich słuchaczy, występowaniem nauczycieli andragogów w roli mentorów (na konferencji z 2008 roku).

Po zmianie składu Zarządu ATA<sup>4</sup> 28 stycznia 2008 roku (podczas Walnego Zgromadzenia) powrócono do organizowania przez Towarzystwo konferencji naukowych.

16-17 kwietniu 2009 roku odbyła się VI Zakopiańska Konferencja Andragogiczna nt. *Uczący się dorośli – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie*, której ATA była współorganizatorem razem z Wyższą Szkołą Administracji w Bielsku-Białej<sup>5</sup>. W konferencji uczestniczyli także goście z Niemiec. Przedmiotem zainteresowania uczestników konferencji była istota uczenia się osób dorosłych, ewolucja teorii uczenia się, swoistość i determinanty uczenia się dorosłych. Prezentowane były również wyniki badań dotyczących zagadnień szczegółowych związanych z tematyką konferencji.

<sup>4</sup> Prezesem ATA została dr hab. Ewa Skibińska, w skład Zarządu ATA weszli: dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk –prof. UŚ, dr Zofia Szarota, dr Hanna Solarczyk-Szwec, dr Wojciech Horyń, dr Krzysztof Pierścieniak, dr Tomasz Maliszewski oraz dr Artur Fabiś.

<sup>5</sup> Wcześniejsze Zakopiańskie Konferencje Andragogiczne organizowane były przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach a następnie przez Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej. Inicjatorem konferencji był dr Artur Fabiś, ATA udzielała swojego patronatu.

14-15.05. 2011 zorganizowana została kolejna, VII Zakopiańska Konferencja Andragogiczna nt. *Spółeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się dorosłych*. Jej współorganizatorami byli: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Tematyka konferencji związana była ze społecznymi i kulturowymi determinantami przestrzeni uczenia się dorosłych. Rozważania na temat tych przestrzeni wyznaczone zostały przez trzy terminy (pojmowane metaforycznie): linie (formy, procesy uczenia się dorosłych), przecięcia (problemy, antynomie, konflikty, uczenia się) oraz punkty (instytucje, miejsca, obszary uczenia się dorosłych).

Aktualnie, w związku z przypadającą w tym roku 20 rocznicą istnienia ATA, Towarzystwo organizuje II Zjazd Andragogiczny we współpracy z Sekcją Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Wydziałem Nauk Pedagogicznych UMK, Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu. Zjazd odbędzie się 14-15 maja 2013 roku w Toruniu.

Istotne znaczenie dla rozwoju andragogiki, ale także dla popularyzacji wiedzy andragogicznej i nowych form edukacji dorosłych, wymiany poglądów, poznania dorobku poszczególnych ośrodków akademickich mają czasopisma naszego Towarzystwa: „Rocznik Andragogiczny” i „Edukacja Dorosłych” oraz seria wydawnicza „Biblioteka Edukacji Dorosłych”.

W 1993 roku ukazał się pierwszy numer „Edukacji Dorosłych”, która do 2008 roku była kwartalnikiem. Inicjatorką powołania czasopisma oraz jego wieloletnią redaktorką naczelną była prof. dr hab. Eugenia A. Wesołowska (zastępcą była Ewa Przybylska, sekretarzami redakcji – Anna Matlakiewicz i Hanna Solarczyk). Zaslugą pani profesor jest także wprowadzenie „Edukacji Dorosłych” na listę ERIH- European Reference Index for the Humanities. W czasopiśmie podejmowane były aktualne zagadnienia dotyczące teorii i praktyki edukacji dorosłych, uporządkowane według następujących działów: *Teoretyczne podstawy edukacji dorosłych i polityki oświatowej*, *Praktyka edukacyjna*, *Z kart historii*, *Edukacja dorosłych za granicą*, *Aktualia i recenzje*. Od 2009 roku „Edukacja Dorosłych” ukazuje się jako półrocznik. Zmienił się skład redakcji oraz redaktorką naczelną – jest nią dr hab. Ewa Skibińska (funkcję zastępcy pełni dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk- prof. UŚ, sekretarza redakcji – dr Anna Marianowska). W celu dostosowania profilu czasopisma do dynamicznych zmian dokonujących się w obszarze edukacji dorosłych oraz refleksji andragogicznej, a także dostosowania go do potrzeb poznawczych czytelników w 2009 roku zmodyfikowana została struktura „Edukacji Dorosłych”. Publikowane od tej pory artykuły przyporządkowane zostały do kilku działów tematycznych: *Studia nad kondycją edukacji dorosłych*, *Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, *Poszukiwania badawcze andragogów*, *Teoria i praktyka andragogiczna za granicą*, *Znaczące postaci w edukacji dorosłych i andragogice*, *Obszary praktyki andragogicznej*, *Sprawozdania*, *Recenzje*. W za-

leżności od potrzeb (podejmowanej problematyki) wprowadzane były drobne uzupełnienia w strukturze numeru. Pięć numerów „Edukacji Dorosłych” ma charakter tematyczny: „Uczestnicy edukacji dorosłych” – redaktor prowadzący: Ewa Skibińska (nr 1, 2009), „Andragogika wobec problemów społecznych” – redaktorzy prowadzący: Anna Antosz, Wojciech Horyń (nr 2, 2009), „Poradnictwo dla dorosłych – refleksje, badania, praktyka” – redaktor prowadząca: Ewa Dębska (nr 1, 2010), „Pionierki i pionierzy andragogiki” – redaktor prowadząca: Agnieszka Stopińska - Pająk (nr 2, 2010) oraz „Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych” - redaktorzy prowadzący: Agnieszka Stopińska-Pająk, Artur Fabiś (nr 2, 2011). W „Edukacji Dorosłych” swoje artykuły publikowali zarówno polscy jak i zagraniczni autorzy, głównie pracownicy renomowanych wyższych uczelni (publicznych i niepublicznych).

„Edukacja Dorosłych” w całym minionym okresie stanowiła płaszczyznę wymiany poglądów, prezentacji stanowisk, prowadzenia dyskusji nad aktualnymi i ważnymi problemami teorii i praktyki edukacji dorosłych, prezentowania wyników prowadzonych w różnych ośrodkach akademickich badań, dawała szanse poznania praktycznych rozwiązań edukacyjnych (form, metod, stosowania technologii) wykorzystywanych w różnych instytucjach kształcących dorosłych, nie pozwalała zapomnieć o dorobku wielu pokoleń andragogów i poznać edukację dorosłych w różnych rejonach świata. Stwarzała możliwość wypowiedzi osobom znaczącym w polskiej andragogice, ale także zadebiutowania na łamach czasopisma naukowego osobom młodą, rozpoczynającym swoją drogę naukową.

Rok później, w 1994 roku, zaczął ukazywać się „Rocznik Andragogiczny”, którego redaktorem naczelnym od początku jest prof. dr hab. Józef Pólturzycki (zastępcą jest dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec –prof. UMK). Artykuły publikowane w „Roczniku Andragogicznym” uporządkowane są w kilku działach tematycznych: *Analizy i badania edukacji dorosłych*, *Oblicza edukacji dorosłych – podróże w czasie i przestrzeni*, *Raporty z projektów*, *Aktualia*, *Sprawozdania*, *Zaproszenia*, *Recenzje*. Każdy numer „Rocznika Andragogicznego” zamyka felieton autorstwa redaktora naczelnego. Jak pisze prof. J. Pólturzycki poszczególne tomy Rocznika „(..)nie tylko zawierają ważne opracowania teoretyczne, ale także odnotowują aktualia andragogiczne, co tworzy cenną i jedyną w swoim rodzaju kronikę wydarzeń andragogicznych. Obszerny jest także dział recenzji przedstawiający bieżące publikacje andragogiczne oraz książki o innej tematyce znanych andragogów polskich. Kroniki i recenzje komentują na łamach Rocznika także wydarzenia i publikacje zagraniczne<sup>6</sup>”.

Pierwszą publikacją, jaka ukazała się w serii wydawniczej „Biblioteka Edukacji Dorosłych” była praca zbiorowa pod redakcją E. A. Wesołowskiej (wielolet-

<sup>6</sup> Pólturzycki J. „Działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 1993-2008”, W: „Rocznik Andragogiczny 2007”, s.44.

niej przewodniczącej Rady Redakcyjnej serii) pt. *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*, wydana w 1994 roku. Dotychczas ukazały się 44 tomy. Ostatnim jest wydana w 2012 roku praca zbiorowa pod redakcją Tomasza Maliszewskiego i Józefa Żerko pt. *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość*. Od 2008 roku przewodniczącą Rady Redakcyjnej jest dr hab. Agnieszka Stopińska – Pająk – prof. UŚ.

Analiza tytułów poszczególnych tomów pozwala zauważyć rozległość i różnorodność tematyki prezentowanej przez autorów publikowanych prac. Znajdują się wśród nich prace podejmujące zagadnienia uniwersyteckiego kształcenia andragogicznego, przedstawiające instytucje edukacji dorosłych, problemy kształcenia kobiet, kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji dorosłych, animacji kultury wśród dorosłych, edukacji dorosłych za granicą, kierunków rozwoju edukacji dorosłych, edukacji dorosłych w kontekście postanowień Unii Europejskiej, w kontekście biograficzności, w kontekście historycznym, w kontekście pracy i dynamicznie zmieniającego się świata. Biblioteka Edukacji Dorosłych jest jedyną serią wydawniczą w Polsce, która propaguje wiedzę o teorii i praktyce edukacji osób dorosłych.

Z myślą o kształceniu młodych andragogów i jednocześnie młodych adeptów nauki z inicjatywy profesorów: Eugenii A. Wesołowskiej, Józefa Półturzyckiego, Józefa Kargula w 1999 roku zorganizowana została Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Szkoła ta funkcjonuje do dnia dzisiejszego, od 2011 roku rozszerzyła ona swoją formułę i funkcjonuje jako Letnia Szkoła Młodych Andragogów i Poradodawców. Poza Akademickim Towarzystwem Andragogicznym w organizacji przedsięwzięcia uczestniczy Naukowe Towarzystwo Poradodawców. W ciągu minionych lat zmieniali się współorganizatorzy Szkoły, ale zawsze patronował jej Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Szkołą od początku jej istnienia kieruje prof. dr hab. Józef Kargul (przy istotnym wsparciu i zaangażowaniu prof. dr hab. Alicji Kargulowej). Do tej pory Szkoła miała trzynaście edycji. Pierwsze spotkania organizowane były w Ochli kolo Zielonej Góry, następne na Wydziale Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytetu Zielonogórskiego w Zielonej Górze lub w Centrum Konferencyjnym Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. W ostatnich latach w zajęciach Szkoły uczestniczyli także goście zza granicy, zajmujący się edukacją dorosłych.

Letnia Szkoła proponuje swoim uczestnikom kilkudniowe zajęcia, podczas których mają okazję spotkać się z zasłużonymi dla andragogiki i edukacji dorosłych pracownikami nauki, którzy stanowią dla młodych andragogów wzór, pełnią rolę mistrzów; poznać teoretyczne i metodologiczne problemy andragogiki, akademickie kształcenie andragogiczne, rozważać kondycję edukacji dorosłych w świetle przemian społeczno - kulturalno - politycznych oraz zastanawiać się nad możliwościami jej rozwoju. Ponadto uczestnicy mają okazję zaprezentowania własnych prac typu artykuły naukowe czy zajęcia dydaktyczne oraz poddać



je ocenie uczestników. Biorą udział w zajęciach warsztatowych i grach symulacyjnych, które pozwalają im rozszerzyć swoje kompetencje naukowe i/lub dydaktyczne. Zapoznają się oni także podczas wyjazdów studyjnych z funkcjonowaniem wybranych instytucji edukacji dorosłych w jednym z sąsiadujących z Polską krajów (dotychczas odwiedzali takie placówki w Niemczech oraz w Czechach). Jak napisał Marcin Muszyński formuła spotkań dalece odbiega od tradycyjnej szkoły. „Formuła tych corocznych spotkań naukowych w rzeczywistości niewiele ma wspólnego z tradycyjną szkołą, która jako instytucja kojarzona jest najczęściej z jedną z wielu form opresji. Istnieje tu, co prawda, podział na mistrzów i uczniów, jednakże miejsce to najlepiej porównać do forum wymiany myśli, poglądów, refleksji, a także doświadczeń związanych z szeroko rozumianą andragogiką. Miejsce to jest również okazją do nawiązania kontaktów z przedstawicielami różnych ośrodków naukowych, jak i szansą na integrację środowiska. To wszystko sprawia, że Letnia Szkoła Młodych Andragogów (LSMA) jest dla wielu osób, związanych z tą dyscypliną, jednym z ważniejszych i obowiązkowych punktów w corocznym terminarzu spotkań naukowych”<sup>7</sup>.

Bardzo ważnym dla kształcenia andragogów osiągnięciem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego było podjęcie w 2009 roku starań o uznanie i wprowadzenie do ogólnopolskiej klasyfikacji zawodów i specjalności – zawodu „andragoga”. Przygotowany został projekt charakterystyki zawodu andragoga oraz przeprowadzona dyskusja na temat tego projektu wśród członków ATA oraz innych polskich andragogów. Starania nasze zostały zakończone sukcesem i na podstawie *Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 27 kwietnia 2010 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, do klasyfikacji zawodów i specjalności został wpisany pod numerem 235101 zawód andragoga; Rozporządzenie obowiązuje od 1 lipca 2010 roku.

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne w ciągu 20 lat swojego istnienia współpracowało z wieloma instytucjami i gremiami naukowymi, zarówno w kraju jak też za granicą. Od początku Towarzystwo ściśle współpracuje z Zespołem Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, którym po kolei kierowali: prof. dr hab. Józef Pólturzycki, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander oraz obecnie dr hab. Zofia Szarota – prof. UP w Krakowie. Niejednokrotnie posiedzenia Zespołu odbywały się podczas organizowanych przez ATA konferencji naukowych. Przez wiele lat Towarzystwo współpracowało z Niemieckim Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych DVV – przedstawicielstwo w Polsce (kierowanym przez dr Norberta F.B. Gregera, a później przez dr hab. Ewę Przybylską – prof. UMK), które wspierało przedsięwzięcia ATA (konferencje, publikacje) merytorycznie i materialnie. Wśród zagranicznych

<sup>7</sup> Muszyński M. „XII Letnia Szkoła Młodych Andragogów Zielona Góra, 24-27 maja 2010” W: „Rocznik Andragogiczny 2010”, s.310

ośrodków akademickich, z którymi współpracowało ATA znajdują się ponadto: Niemieckie Towarzystwo Akademickiej Edukacji Dalszej i Studiów na Odległość (DGWF), Uniwersytet Humboldta W Berlinie, Instytut Edukacji Dorosłych w Petersburgu, Uniwersytet Otwarty Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie oraz pracownicy ośrodków akademickich w Bułgarii, Czechach, na Węgrzech, Litwie i Słowacji (niejednokrotnie uczestniczyli oni w konferencjach ATA).

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne wspiera również inicjatywy obywatelskie związane z edukacją dorosłych. W 2011 roku z inicjatywy dr Tomasza Maliszewskiego Towarzystwo przyłączyło się akcji obrony budynku po dawnym Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym w Gaci Przeworskiej. Za pośrednictwem „Edukacji Dorosłych” (nr1/2011) przedstawiliśmy stanowisko środowiska andragogów w tej sprawie, wspierając projekt utworzenia w tym budynku nowoczesnej instytucji kulturalno-edukacyjnej. Tym samym udzieliliśmy naszego wsparcia Towarzystwu Uniwersytetów Ludowych, Fundacji Polski Uniwersytet Ludowy i Związkowi Młodzieży Wiejskiej, które podjęły starania o przywróceniu funkcji kulturalnych i edukacyjnych Budynkowi. Opublikowaliśmy w tym samym numerze „Edukacji Dorosłych” m.in. *List otwarty przedstawicieli środowisk naukowych do marszałków województw mazowieckiego i podkarpackiego Panów Adama Struzika i Mirosława Karapyty*. Mniemamy, że w jakiejś mierze przyczyniliśmy się do zachowania budynku i przeznaczenia go na cele edukacyjne i kulturalne.

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne nieustannie poszukuje nowych kierunków i form działania, które byłyby adekwatne do zmieniających się potrzeb współczesnego świata i współcześnie żyjącego dorosłego człowieka. Towarzystwo poszukuje takich metod działania, które byłyby wsparciem dla rozwoju człowieka i pomagały mu w realizacji indywidualnych planów życiowych.



**Kinga Majchrzak**

**Hanna Solarczyk-Szwec**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

## **Sprawozdanie z II Zjazd Andragogicznego**

Cztery lata po I Zjeździe Andragogicznym, jaki się odbył 23-24.06.2009 roku w Krakowie, w dwudziestą rocznicę powołania do życia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, został zwołany w dn. 15-16.05.2013 r. II Zjazd Andragogiczny. Na miejsce obrad wybrano Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie zrodziła się idea utworzenia Towarzystwa, i gdzie przed lat odbywały się cykliczne konferencje andragogiczne. Wydarzenie to zostało zorganizowane przez Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika we współpracy z: Akademickim Towarzystwem Andragogicznym, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu, Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym oraz Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy. Komitet naukowy Zjazdu tworzyli przedstawiciele wiodących ośrodków akademickich w Polsce: prof. Tadeusz Aleksander (Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego), prof. Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki), prof. Wojciech Horyń (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa we Wrocławiu), prof. Józef Kargul (Dolnośląska Szkoła Wyższa), prof. Mieczysław Malewski (Dolnośląska Szkoła Wyższa), prof. Tadeusz Pilch (Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie), prof. Józef Półturzycki (Uniwersytet Warszawski), prof. Beata Przyborowska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), prof. Eleonora Sapia-Drewniak (Uniwersytet Opolski), prof. Ewa Skibińska – przewodnicząca (Uniwersytet Warszawski), prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet Adama Mickiewicza), prof. Hanna Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), prof. Agnieszka Stopińska-Pajak (Uniwersytet Śląski), prof. Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie). Natomiast

w komitecie organizacyjnym Zjazdu zasiedli przedstawiciele współpracujących przy organizacji Zjazdu instytucji: Marek Byczkowski (Kaszubski Uniwersytet Ludowy), dr Artur Fabiś (Wyższa Szkoła Zawodowa w Oświęcimiu, ATA), dr Anna Frąckowiak (Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), dr Alicja Kozubska (Wyższa Szkoła Gospodarki), mgr Kinga Majchrzak – sekretarz Zjazdu (Uniwersytet Mikołaja Kopernika), dr Tomasz Maliszewski (Akademia Pomorska w Słupsku, ATA), dr Krzysztof Pierścieniak (Uniwersytet Warszawski, ATA), mgr Joanna Waczyńska (Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu), prof. Hanna Solarczyk-Szwec – przewodnicząca (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, ATA).

Honorowy patronat nad Zjazdem objęli: Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, JM Rektor UMK, Prezydent Miasta Torunia oraz Marszałek Województwa Kujawsko-Pomorskiego. Patronat medialny nad imprezą sprawowała TVP Bydgoszcz.

Tematem II Zjazdu Andragogicznego w Toruniu była teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Tak sformułowany temat zawiera w sobie niewyczerpany zakres pytań, problemów i tez, które pojawiają się pod wpływem dynamiki społeczno-kulturowych uwarunkowań, do czego odnieśli się uczestnicy II Zjazdu Andragogicznego.

Celem Zjazdu było stworzenie warunków do wielopłaszczyznowego dialogu dotyczącego andragogiki między praktykami i teoretykami z różnych środowisk w czasie sesji plenarnych, sesji posterowej, panelu dyskusyjnego, dyskusji w sekcjach, ale także na nieformalnym gruncie – podczas wspólnych posiłków, czy też zwiedzania Torunia.

Pierwszy dzień konferencji odbył się w zabytkowej sali *Collegium Maximum*. Wówczas to obrady II. Zjazdu Andragogicznego otworzyli: prof. Hanna Solarczyk-Szwec – Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Zjazdu, prof. Ewa Skibińska – prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz prof. Piotr Petrykowski – Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UMK. Następnie głos zabrali przedstawiciele instytucji patronujących Zjazdowi: Prezydenta Miasta Torunia reprezentował Janusz Pleskot – Dyrektor Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Torunia, KNP PAN reprezentował prof. Tadeusz Pilch – Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej, zaś JM Rektora reprezentowała prof. Beata Przyborowska – Prorektor ds. Kształcenia UMK. W tej części konferencji odczytany został również adres Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego wystosowany do jej uczestników.

Dalsze obrady odbyły się w czterech tematycznych sesjach plenarnych. W czasie pierwszej z nich, której moderatorem był prof. Tadeusz Aleksander, prelegenci pochyłili się nad przemianami, jakie zaszły na przestrzeni ostatniego stulecia

w obrębie andragogiki, ukazali wieloaspektowość tej subdyscypliny pedagogiki oraz odnieśli się do czynników decydujących o specyfice współczesnej edukacji dorosłych. Prof. Józef Pólturzycki wypowiedział się na temat edukacji dorosłych jako działalności społeczno-oświatowej. Prof. Mieczysław Malewski ustosunkował się do problemu »polityczności« andragogiki, zaś prof. Ewa Solarczyk-Ambrozik wygłosiła referat pt. „Od uspołecznienia »mas« do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie”.

Moderatorem drugiej sesji plenarnej był prof. J. Pólturzycki. Referaty wygłoszone w czasie jej trwania dotyczyły historii andragogiki. Odnosiły się do warunków historycznych kształtujących obraz współczesnej edukacji dorosłych, a także dokumentów, z których można czerpać wiedzę na ich temat i metodologicznych wskazówek dotyczących ich interpretacji. W sesji tej wystąpili: prof. Agnieszka Stopińska-Pajak z referatem „Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki”, prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak z referatem „Oświata Dorosłych jako źródło do dziejów edukacji dorosłych” oraz prof. Władysława Szulakiewicz z referatem „Andragogiki portret zbiorowy – sens badań biograficznych”.

Po przerwie, w czasie której uczestnicy Zjazdu wraz z przewodnikiem Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego zwiedzali miasto „Od Nowego do Starego Rynku Torunia”, odbyła się trzecia sesja plenarna poświęcona międzynarodowej, porównawczej i interkulturowej problematyce dyskursu andragogicznego. Podczas jej trwania prof. Jerzy Semków zaprezentował edukacyjny wymiar aktywności współczesnego Europejczyka, prof. Olga Czerniawska wypowiedziała się na temat edukacji dorosłych we Włoszech, natomiast prof. Ewa Przybylska ukazała profesję facylitatorów procesów uczenia się dorosłych w świetle debaty europejskiej. Moderatorem tej sesji był prof. T. Pilch.

Czwarta sesja plenarna, moderowana przez prof. E. Skibińską, odnosiła się do kondycji współczesnej andragogiki oraz prognoz dotyczących jej dalszego rozwoju. Sesję tę otworzyło wystąpienie prof. Jerzego Halickiego pt. „Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny”. Następnie referaty wygłosili: prof. Jan Saran „Niepokoje współczesnej andragogiki wobec dominacji urynkowania edukacji” oraz prof. Józef Kargul „Esej andragogiczno-poradniczy czyli apel o oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu”.

Pierwszy dzień konferencji jej uczestnicy zakończyli zwiedzaniem toruńskiej starówki wraz z przewodnikiem PTTK pod hasłem „Gotyk na dotyk” oraz uroczystą kolacją.

Kolejny dzień Zjazdu został podzielony na cztery zasadnicze części: dwie sesje plenarne, sesję posterową oraz dyskusję w sekcjach.

W czasie pierwszej sesji plenarnej miał miejsce panel dyskusyjny pt. „Teoria i praktyka edukacji dorosłych – z przeszłości w przyszłość”, w którym udział wzię-

li: prof. T. Aleksander, dr Beata Cyboran, dr Alicja Jurgiel-Aleksander, prof. J. Kargul, dr Adrianna Nizińska oraz prof. J. Pólturzycki. Panel moderowali prof. Zofia Szarota oraz dr Artur Fabiś. Ta część konferencji wywołała ożywioną dyskusję, w której aktywnie uczestniczyli także praktycy edukacji dorosłych.

Po przerwie, podczas której uczestnicy konferencji mieli możliwość wzięcia udziału w sesji posterowej, odbyły się obrady w czterech równoległych sesjach dyskusyjnych. Pierwszą sesję moderowali: prof. M. Malewski, dr A. Jurgiel-Aleksander oraz dr Tomasz Maliszewski. Dyskusja, w której brali udział uczestnicy tej sekcji zogniskowana została wokół następujących pytań: Komu i czemu służy dziś edukacja dorosłych? Jaka edukacja dorosłych, jak rozumiana? W jakich praktykach edukacyjnych (praktykach uczenia się) uczestniczą dorośli i co z tego uczestnictwa wynika? W jakim sensie i na ile edukacja dorosłych staje się „zakładnikiem” kultury w której żyjemy oraz przeszłości i tradycji? W konsekwencji – jaki status poznawczy mają badania, które prowadzimy? Co z nich wynika i dla kogo?

Polemiki toczone w kolejnej sekcji dyskusyjnej, moderowanej przez prof. E. Solarczyk-Ambrozik, dr Alicję Kozubską oraz dr Alinę Matlakiewicz, podporządkowane zostały trzem kluczowym obszarom tematycznym. Pierwszy z nich oscylował wokół wskazania historycznych uzasadnień konstruowania implikacji dla praktyki przez edukację dorosłych oraz określenia kierunku ewolucji semantycznej, którą przeszła edukacja ustawiczna. Drugi dotyczył zależności między teorią a praktyką edukacji dorosłych, która jest klasycznym przykładem „bycia pomiędzy” (*in-between*) tymi dwoma obszarami. Trzeci odnosił się do problematyki stawania się dorosłym w zmieniającej się rzeczywistości, w tym nowych wyzwań, jakim musi sprostać dorosły na każdym etapie rozwoju, a także stopnia w jakim andragogika odpowiada na te wyzwania, udzielając mu wsparcia w pełnieniu różnorodnych ról społecznych.

Trzecią sesję moderowali dr Krzysztof Pierścieniak i dr Małgorzata Rosalska. Dyskutowano w niej na temat:

- obszarów edukacji dorosłych (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej);
- statusu „nauczyciela” dorosłych;
- metod, jakimi posługuje się współcześnie dydaktyka dorosłych i ich adekwatności wobec paradygmatu całościowego uczenia się;
- czynników, w tym postulatów w zakresie polityki oświatowej na poziomie krajowym i europejskim, które wpływają na ewolucję celów i form edukacji dorosłych;
- potencjału teorii i praktyki edukacji dorosłych w zakresie wspierania kompetencji profesjonalnych, nieprofesjonalnych i incydentalnych edukatorów dorosłych.

Czwartą sesję dyskusyjną poprowadził prof. Wojciech Horyń wraz z dr Magdaleną Czubak-Koch i dr Dorotą Gierszewski. W trakcie obrad tej sesji szukano odpowiedzi na poniższe pytania odnoszące się do wyróżnionych obszarów edukacji:

1. Edukacja dorosłych a szkolnictwo wyższe: Jakie są nowe wyzwania w teorii i praktyce edukacji dorosłych? Jak postrzegają praktykę edukacji dorosłych studenci szkół wyższych, a jak nauczyciele?
2. Edukacja dorosłych – kształcenie ustawiczne: Czy polityka wpływa na kształt edukacji w wojsku? W jaki sposób? Jak postępuje rozwój teorii i praktyki edukacji dorosłych w wojsku?
3. Edukacja dorosłych a rynek pracy: Jakie są wyzwania w teorii i praktyce edukacji dorosłych w kontekście rynku pracy? W jakim stopniu edukacja dorosłych bierze pod uwagę wyzwania społeczne? Jak w obliczu wyzwań świata pracy zmienia się myślenie o roli profesjonalizacji, kompetencjach i aktywności zawodowej? Co oznacza dziś dla praktyków i teoretyków edukacji „praktyczne przygotowanie do zawodu”? Czy i w jaki sposób możemy mówić o relacjach między teorią i praktyką edukacji dorosłych w kontekście aktywności zawodowej?

Podczas ostatniej sesji plenarnej moderatorzy poszczególnych sekcji dyskusyjnych zaprezentowali na forum wypracowane wnioski. Następnie podsumowania całej konferencji i oficjalnego jej zakończenia dokonały prof. E. Skibińska oraz prof. H. Solarczyk-Szwec.

Reasumując można stwierdzić, że II Zjazd Andragogiczny, w którym uczestniczyło ponad 140 osób, był wydarzeniem o ogólnopolskim zasięgu i znaczeniu. Zjazd sprzyjał wymianie: poglądów, doświadczeń, wiedzy i umiejętności oraz formułowaniu wniosków dotyczących teorii i praktyki edukacji dorosłych na miarę XXI wieku. Dzięki obecności mediów przyczynił się do promowania idei: całościowej edukacji i budowania społeczeństwa opartego na wiedzy, a dzięki zastosowaniu innowacyjnych form prezentacji poglądów sprzyjał polemice i zacieśnieniu relacji między teoretykami i praktykami edukacji dorosłych.

Zjazd Andragogiczny został udokumentowany multimedialnie. Na stronie internetowej Zjazdu: <http://www.zjazd.andragogiczny.umk.pl> znalazły się obok tradycyjnych materiałów o charakterze informacyjnym, reportaży zdjęciowy i filmowy ze Zjazdu. Przygotowane na Zjazd referaty zostały opublikowane w wydawnictwach Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego: *Edukacji Dorosłych*, *Roczniku Andragogicznym* i jako pamiątkowy tom Biblioteki Edukacji Dorosłych.

