

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

**ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
2006**

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

**ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
2006**



AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
2006

Redakcja ROCZNIKA ANDRAGOGICZNEGO:

Tadeusz ALEKSANDER, Anna ANTOSZ, Olga CZERNIAWSKA, Artur FABIŚ,
Anna FRĄCKOWIAK, Norbert F.B. GREGER, Józef PÓLTURZYCKI – redaktor naczelny,
Ewa PRZYBYLSKA, Ewa SKIBIŃSKA – zastępca redaktora naczelnego, Hanna
SOLARCZYK-SZWEC – zast. redaktora naczelnego, Agnieszka STOPIŃSKA-
-PAJĄK, Eugenia Anna WESOŁOWSKA – zast. redaktora naczelnego

Sekretarze redakcji:

Hanna SOLARCZYK-SZWEC
Anna FRĄCKOWIAK

Tłumacze:

język angielski – Anna FRĄCKOWIAK
język niemiecki – Hanna SOLARCZYK-SZWEC

Copyright by AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
Warszawa–Toruń 2007

Rocznik sponsorują:

Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych (DVV) – Przedstawicielstwo w Polsce
Szkola Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

ISBN 978-83-7204-586-7

Współpraca wydawnicza: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut
Badawczy w Radomiu



Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (048) 364-42-41, fax (048) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl, <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI
Rocznik Andragogiczny 2006

Wprowadzenie	17
I. Teoria i praktyka edukacji dorosłych	
<i>Beata Przyborowska</i> : Przyszłość kształcenia w kulturze wysokiej tolerancji niepewności	21
<i>Piotr Błajet</i> : O potrzebie edukacji cielesnej dorosłych	28
<i>Dzierżymir Jankowski</i> : Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki	47
<i>Beata Jagła</i> : Edukacja przez kulturę a problemy samookreślenia jednostki w społeczeństwie masowym	66
<i>Ewa Skibińska</i> : Autoedukacja studentów	73
<i>Anna Frąckowiak</i> : Internet jako medium ustawicznego uczenia się języków obcych.....	80
<i>Krzysztof Wereszczyński</i> : Biblioteki cyfrowe jako element społeczeństwa wiedzy	86
<i>Katarzyna Bryczkowska-Kiraga</i> : Sytuacja grup romskich w Polsce w kontekście kulturowo-edukacyjnych	99
II. Sylwetki wybitnych andragogów	
<i>Anna Antosz</i> : Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1903–2003).....	109
III. Aktualia	
Habilitacja’ 2006: Piotr Błajet	125
Doktoraty’ 2006: Anna Antosz, Eliza Czerka, Daniel Korzan, Sylwia Słowińska, Joanna Stelmaszczyk	127
Z żałobnej karty: Hans Hovenberg	136
<i>Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski</i> : Uniwersytet ludowy a integracja europejska obszarów wiejskich. Z historii działań na rzecz przeciwdziałania patologiom społecznym na Pomorzu Gdańskim	142
<i>Weronika Mikołajczyk</i> : Kształcenie ustawiczne dla rozwoju regionu – ewaluacja projektu dla nauczycieli w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym.....	151
<i>Dorota Dądzik</i> : Prace Sekcji Pedagogicznej Towarzystwa Naukowego Płockiego w 2006 r.	156
<i>Roksana Neczaj</i> : Kształcenie seniorów w SGH	159
<i>Sylwia Baranowicz</i> : III Międzynarodowa Konferencja Andragogiczna „Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji”, Zakopane, 23–24.03.2006	160

<i>Łukasz Hajduk</i> : Konferencja z okazji 60-lecia powołania w Uniwersytecie Jagiellońskim Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych „Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych, Kraków, 24–25.04.2006	162
<i>Agnieszka Szaladzińska</i> : Studenci Koła Naukowego Doradztwa Zawodowego i Personalnego UAM z wizytą w Instytucie Pedagogiki UMK, Toruń, 27.04.2006.....	170
<i>Monika Rutkowska, Agnieszka Szaladzińska</i> : X Studencka Konferencja Naukowa „Zmieniający się rynek pracy a perspektywy zatrudnienia”, organizowanej przez studentów IV roku, Specjalizacji Andragogicznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 05.04.2006	171
<i>Jadwiga Supska, Milena Moryson-Kowalska</i> : Europejskie społeczeństwo wielokulturowe. Dialog na pograniczu kultur. Kraków, 08–09.05.2006	173
<i>Anna Frąckowiak</i> : VIII Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra, 15–20.05.2006.....	178
<i>Marta Majewska, Katarzyna Mirecka</i> : Sprawozdanie z wizyty studentów UMK w Uniwersytecie Gdańskim, Gdańsk, 22.05.2006.....	185
<i>Michał Szykut</i> , Międzynarodowa Konferencja „Probacja – stan obecny i perspektywy wobec oczekiwania społecznych”, Mielno, 24–26.06.2006	187
<i>Sadowska Joanna, Strzelecka Małgorzata</i> : Pomorskie Forum Edukacji Dorosłych, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Starbienino, 05–07.10.2006 ..	190
<i>Alina Matlakiewicz</i> : Researching Adult Education – druga wizyta prof. Petera Jarvisa w Instytucie Pedagogiki UMK, Toruń, 24–26.10.2006	192
<i>Anna Kławiuc</i> : AQUA – międzynarodowe działania, wspólny cel, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Starbienino, 07–11.10.2006.....	194
<i>Weronika Mikołajczyk</i> : Wizyta przedstawicieli organizacji pozarządowych z Ukrainy w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym, Wieżyca – Starbienino, 05–11.11.2006	204
<i>Anna Pietrzak</i> , Kurs moderacji, Bielefeld, 12–19.11.2006.....	211
<i>Katarzyna Turek</i> : III Konferencja „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym”, Kraków, 16.11.2006.....	216
<i>Romuald Dobrzeński</i> : XV Konferencja Dydaktyczna „Modernizacja dydaktyki. Aksjologia i informatyka”, Płock, 11.12.2006.....	218
<i>Urszula Nowakowska</i> : Seminarium doradców zawodowych w Wojewódzkim Urzędzie Pracy, Toruń, 19.12.2006	223
<i>Katarzyna Bryczkowska-Kiraga</i> : Jak odnaleźć się na rynku pracy? Przykłady modelowych działań na rzecz grup defaworyzowanych – sprawozdanie z debaty.....	227
<i>Łukasz Czajkowski</i> : Zaproszenie na XI Studencką Konferencję Naukową „Człowiek jako podmiot pracy – szanse i zagrożenia”, Uniwersytet Warszawski, maj 2007	233
<i>Artur Fabiś</i> : Zaproszenie na IV Konferencję Andragogiczną „Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych”, Zakopane, 12–13.04.2007...	234

IV. Recenzje

Józef Pólturzycki, Aleksander Kamiński, Warszawa – Radom 2006 – rec. <i>Witold Wojdyło</i>	237
Zbigniew Paweł Kruszewski, Józef Pólturzycki (red.), Adam Mickie- wicz 1798–1855 – 2005. Wielkość. Tradycja. Pamięć, Płock 2006 – rec. <i>Andrzej Gałkowski</i>	239
J. Czerny, B. Krzyszpın, Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych, Sosnowiec 2006 – rec. <i>E. Anna Wesołowska</i>	242
Beata Przyborowska (red.), Natura. Edukacja. Kultura. Pedagogika źródeł, Toruń 2006 – rec. <i>Renata Górska</i>	244
Ewa Maria Skibińska, Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne, Warszawa 2006 – rec. <i>Elżbieta Wieczór</i>	248
Anna Frąckowiak, Krystyna Pleskot-Makulska, Józef Pólturzycki, Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe proble- my, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 34, Warszawa – Płock 2005 – rec. <i>Alina Matlakiewicz</i>	251
Alina Matlakiewicz, Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim, Biblio- teka Edukacji Dorosłych, t. 36, Radom 2006 – rec. <i>Hanna Solarczyk- -Szwec</i>	258
Ettore Gelpi, Przyszłość pracy, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 37, Warszawa 2006 – rec. <i>Daniela Żuk</i>	262
Wojciech Horyń (red.), Innowacyjność w procesie kształcenia w uczelniach cywilnych i wojskowych, Biblioteka Edukacji Doro- słych, t. 38, Wrocław – Warszawa 2006 – rec. <i>Beata Przyborowska</i>	268
Zygmunt Wiatrowski (red.), Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej, Włocławek 2006 – rec. <i>Anna Kławska</i>	272
Zbigniew Kruszewski, Józef Pólturzycki (red.), Szkolnictwo wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akade- mickiej, Płock 2006 – rec. <i>Liliana Tomaszewska</i>	277
Kazimierz Jaskot (red.), Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej, Szczecin 2006 – rec. <i>Anna Frąckowiak</i>	284
Ewa Przybylska (red.), Teach. Kształcenie specjalistów edukacji doro- słych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym, Toruń 2006 – rec. <i>Monika Kamper-Kubańska</i>	287
T. Maliszewski, W.J. Wojtowicz, J. Żerko (red.), Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between the Universities in Linköping and Gdańsk, Linköping 2005 – rec. <i>Anna Frąckowiak</i>	293
Gabriela Grzegórska, Najpiękniejsza przygoda mojego życia, Włoc- ławek 2004 – rec. <i>Tomasz Maliszewski</i>	296

Małgorzata Rosalska, Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej, Poznań 2004 – rec. <i>Tomasz Maliszewski</i>	301
Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne. Tom 19, Toruń – Płock 2006 – rec. <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	305
E-mentor w 2006 roku – rec. <i>Roksana Neczaj</i>	307
Rocznik Andragogiczny’ 2005 – rec. <i>Rafał Jobczyński</i>	310
Felieton Rok 2006 – <i>Józef Pótturzycki</i>	313

INHALTSVERZEICHNIS

Andragogisches Jahrbuch 2006

Einführung von der Redaktion	17
I. Theorie der Erwachsenenbildung im Lande und in der Welt	
<i>Beata Przyborowska</i> : Zukunft der Bildung in der Kultur der hohen Toleranz von der Unsicherheit	21
<i>Piotr Błajet</i> : Über das Bedürfnis der Leibesbildung von Erwachsenen..	28
<i>Dzierżymir Jankowski</i> : Bildungsmilieu von Erwachsenen als Problem der Sozial- und Erwachsenenpädagogik	47
<i>Beata Jagła</i> : Bildung durch die Kultur und Probleme der Selbstbestimmung in der Massengesellschaft	66
<i>Ewa Skibińska</i> : Selbstgesteuerte Bildung der Studenten	73
<i>Anna Frąckowiak</i> : Internet als Medium des lebenslangen Fremdsprachenlernens	80
<i>Krzysztof Wereszczyński</i> : Elektronische Bibliotheken als Element der Wissensgesellschaft	86
<i>Katarzyna Bryczkowska-Kiraga</i> : Situation der Zigeunergruppen in Polen im bildungskulturellen Kontext	99
II. Gestalte von herausragenden Erwachsenenpädagogen	
<i>Anna Antosz</i> : Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1903–2003)	109
III. Aktualitäten	
Wissenschaftliche Beförderungen in der Andragogik' 2006	125
- Habilitation: Piotr Błajet	125
- Dissertationen: Anna Antosz, Eliza Czerka, Daniel Korzan, Sywia Słowińska, Joanna Stelmaszczyk	127
Aus der andragogischen Todeskarte: Hans Hovenberg	136
<i>Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski</i> : Heimvolkshochschule und europäische Integration der ländlichen Gebiete. Aus der Geschichte der Aktivitäten gegen soziale Ausschließung in Danziger Pommern	142
<i>Weronika Mikołajczyk</i> : Lebenslang lernende Regionen – Evaluierung des Projekts für die Lehrer in der Kaschubischen Heimvolkshochschule..	151
<i>Dorota Dądzik</i> : Aktivitäten der Pädagogischen Sektion der Plocker Wissenschaftlichen Gesellschaft im 2006	156
<i>Roksana Neczaj</i> : Seniorenbildung in der Haupthochschule des Handels (SGH) in Warschau	159
<i>Sylvia Baranowicz</i> : 3. Internationale Andragogische Konferenz „Erwachsenenbildung gegen soziale Ausschließung“, Zakopane, 23.-24.04.2006	160

<i>Lukasz Hajduk</i> : Konferenz aus Anlaß des Bestehens des Lehrstuhls Bildung und Kultur von Erwachsenen seit 60 Jahren an der Jagellonen – Universität „Stand und Entwicklungsperspektiven der Reflexion über die Erwachsenenbildung“, Krakau, 24.-25.04.2006	162
<i>Agnieszka Szaladzińska</i> : Studenten des wissenschaftlichen Zirkles der beruflichen und personalen Beratung an der Adam - Mickiewicz - Universität in Posen mit dem Besuch im Institut für Pädagogik der Nikolaus - Copernikus – Universität in Thorn, 27.04.2006.....	170
<i>Monika Rutkowska, Agnieszka Szaladzińska</i> : 10. Studentische Wissenschaftliche Konferenz des andragogischen Schwerpunkts am Pädagogischen Fakultät der Warschauer Universität „Arbeitsmarkt und Perspektiven der Beschäftigung“ Warschau, 05.04.2006	171
<i>Jadwiga Supska, Milena Moryson-Kowalska</i> : Europäische multikulturelle Gesellschaft. Dialog an der Schwelle der Kulturen. Krakau, 08.-09.05.2006	173
<i>Anna Frąckowiak</i> : 8. Sommerschule für junge Erwachsenenpädagogen, Zielona Góra, 15–20.05.2006.....	178
<i>Marta Majewska, Katarzyna Mirecka</i> : Bericht vom Besuch der Studenten aus der Nikolaus - Copernikus – Universität an der Danziger Universität, Danizg, 22.05.2006.....	185
<i>Michał Szykut</i> , Internationale Konferenz „Probation – Stand und Perspektiven angesichts der gesellschaftlichen Erwartungen“, Mielno, 24.-26.06.2006	187
<i>Sadowska Joanna, Strzelecka Małgorzata</i> : Pommerisches Forum der Erwachsenenbildung, Kaschubische Heimvolkshochschule, Starbienino, 05.-07.10.2006	190
<i>Alina Matlakiewicz</i> : Researching Adult Education – 2. Besuch von Prof. Peter Jarvis im Institut für Pädagogik an der Nikolaus - Copernikus – Universität in Thorn, 24.–26.10.2006.....	192
<i>Anna Kławsiuć</i> : AQUA – internationale Aktivitäten, gemeinsames Ziel, Kaschubische Heimvolkshochschule, Starbienino, 07.11.10.2006	194
<i>Weronika Mikołajczyk</i> : Besuch der Vertreter der non-profit-Organisationen aus Ukraina in der Kaschubischen Heimvolkshochschule, Wieżycza – Starbienino, 05.-11.11.2006	204
<i>Anna Pietrzak</i> , Kurs der Moderation, Bielefeld, 12.-19.11.2006.....	211
<i>Katarzyna Turek</i> : 3. Konferenz „Entwicklung von e-learning im ökonomischen Hochschulwesen, Krakau, 16.11.2006	216
<i>Romuald Dobrzeński</i> : 15. didaktische Konferenz „Modernisierung der Didaktik. Axiologie und Informatik, Płock, 11.12.2006	218
<i>Urszula Nowakowska</i> : Seminar der Berufsberater im Arbeitsamt, Thorn, 19.12.2006	223
<i>Katarzyna Bryczkowska-Kiraga</i> : Wie kann man sich auf dem Arbeitsmarkt zurechtfinden? Baispiele der Modellaktivitäten zugunsten der Randgruppen, Warschau, 12.12.2006	227

<i>Lukasz Czajkowski</i> : Einladung zur 11. studentischen wissenschaftlichen Konferenz „Mensch als Subjekt der Arbeit – Chancen und Drohungen“, Warschauer Universität, 28.03.2007	233
<i>Artur Fabiś</i> : Einladung zur 4. andragogischen Konferenz „Gesellschaftliche und bildungskulturelle Aktivitäten von Erwachsenen“, Zakopane, 12.–13.04.2007	234

VI. Buschbesprechungen

Józef Pólturzycki, Aleksander Kamiński, Warszawa – Radom 2006 – <i>Witold Wojdyło</i>	237
Zbigniew Paweł Kruszewski, Józef Pólturzycki (red.), Adam Mickiewicz 1798 – 1855 – 2005. Größe. Tradition. Gedächtnis, Płock 2006 – <i>Andrzej Gałkowski</i>	239
J. Czerny, B. Krzyszpín, Pädagogik angesichts der gegenwärtigen Zivilisationsherausforderungen, Sosnowiec 2006 – <i>E. Anna Wesotowska</i>	242
Beata Przyborowska (Hrsg.), Natur. Bildung. Kultur. Pädagogik der Quellen, Toruń 2006 – <i>Renata Górska</i>	244
Ewa Maria Skibińska, Mikrowelten von Frauen. Autobiographische Berichte, Warszawa 2006 – <i>Elżbieta Wieczór</i>	248
Anna Frąckowiak, Krystyna Pleskot – Makulska, Józef Pólturzycki, Erwachsenenbildung in den USA – Hauptprobleme, Bibliothek der Erwachsenenbildung, 34. Bd., Warszawa – Płock 2005 – <i>Alina Matlakiewicz</i>	251
Alina Matlakiewicz, Permanente Bildung in Großbritannien, Bibliothek der Erwachsenenbildung, 36. Bd., Radom 2006 – <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	258
Ettore Gelpi, Zukunft der Arbeit, Bibliothek der Erwachsenenbildung, 37. Bd., Warszawa 2006 – <i>Daniela Żuk</i>	262
Wojciech Horyń (Hrsg.) Innovationen an der Zivil- und Militärhochschulen, Bibliothek der Erwachsenenbildung, 38. Bd., Wrocław – Warszawa 2006 – <i>Beata Przyborowska</i>	268
Zygmunt Wiatrowski (Hrsg.), Berufs- und Erwachsenenpädagogik in der europäischen und globalen Konstellation, Włocławek 2006 – <i>Anna Kławska</i>	272
Zbigniew Kruszewski, Józef Pólturzycki (Hrsg.), Hochschulen in Płock auf dem Hintergrund gegenwärtigen akademischen Bildung, Płock 2006 – <i>Liliana Tomaszewska</i>	277
Kazimierz Jaskot (Hrsg.), Einführung in die Hochschulpädagogik, Szczecin 2006 – <i>Anna Frąckowiak</i>	284
Ewa Przybylska (Hrsg.), Teach. Ausbildung von Erwachsenenpädagogen, Toruń 2006 – <i>Monika Kamper-Kubańska</i>	287
T. Maliszewski, W. J. Wojtowicz, J. Żerko (red.), Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between the	

Universities in Linköping and Gdańsk”, Linköping 2005 – <i>Anna Frąckowiak</i>	293
Gabriela Grzegórska, Das schönste Abendteuer meines Lebens, Włocławek 2004 – <i>Tomasz Maliszewski</i>	296
Małgorzata Rosalska, Katholische Volkshochschulen angesichts der Veränderunegn auf dem Lande in Polen, Poznań 2004 – <i>Tomasz Maliszewski</i>	301
Thorner - Plocker Didaktische Studientexte, 19. Bd, Toruń – Płock 2006 – <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	305
Zeitschrift „E-mentor“ im 2006 – <i>Roksana Neczaj</i>	307
Andragogisches Jahrbuch’ 2005 – <i>Rafał Jobczyński</i>	310
Feullieton’ 2006 – <i>Józef Pólturzycki</i>	313

Contents

The andragogy Yearbook (2006)

Introduction	17
I. Adult Education Theory in the Country and Abroad	
<i>Beata Przyborowska</i> : Future of Education in the Culture of High Uncertainty Tolerance	21
<i>Piotr Błajet</i> : The Need of Bodily Adult Education	28
<i>Dzierżymir Jankowski</i> : Educational Environment of Adult as Issue of Social Pedagogics and Andragogy	47
<i>Beata Jagła</i> : Education through Culture and Problems with Self-Description of Individual in Mass Society	66
<i>Ewa Skibińska</i> : Students' Self-Education.....	73
<i>Anna Fraćkowiak</i> : Internet as Medium of Foreign Languages Lifelong Learning	80
<i>Krzysztof Wereszczyński</i> : Digital Libraries as an Element of Knowledge Society	86
<i>Katarzyna Brykowska-Kiraga</i> : Situation of Gypsies in Poland in the cultural and educational context.....	99
II. Silhouettes of Outstanding Andragogists	
<i>Anna Antosz</i> : Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa	109
III. Current Events	
Habilitations 2006: Piotr Błajet.....	125
Doctorates 2006: Anna Antosz, Eliza Czerka, Daniel Korzan, Sylwia Słowińska, Joanna Stelmaszczyk.....	127
Mournful Card: Hans Hovenberg.....	136
<i>Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski</i> : Folk university and European integration of rural areas. History of actions against social pathologies in Gdansk Pomerania	142
<i>Weronika Mikołajczyk</i> : Lifelong education for the region – evaluation of teachers' education project in the Kashubian Folk University	151
<i>Dorota Dądzik</i> : Works of Plock Scientific Society's Pedagogical Section in 2006	156
<i>Roskana Neczaj</i> : Seniors' education at the Warsaw School of Economics...	159
<i>Sylwia Baranowicz</i> : The 3 rd International Andragogical Conference "Adult Education in the Face of Marginalization", Zakopane 23–24.03.2006.	160
<i>Łukasz Hajduk</i> : Conference on the 60 th Anniversary of Adult Education and Culture Division's Foundation at the Jagiellonian University "Current State and Prospects of Development of Reflection over Adult Education", Krakow, 24–25.04.2006.....	162

<i>Agnieszka Szatadzińska</i> : Students of Scientific Circle of Vocational and Personal Guidance from the Adam Mickiewicz University visiting Institute of Education at the Nicholas Copernicus University, Toruń 27.04.2006.....	170
<i>Monika Rutkowska, Agnieszka Szatadzińska</i> : The 10th Students' Scientific Conference of Andragogy Specialty from Faculty of Education at the Warsaw University "Changing Work Market and Prospects of Employment", Warsaw 5.04.2006.....	171
<i>Jadwiga Supska, Milena Moryson-Kowalska</i> : European Multicultural Society. Dialogue at the Cultures' Borderline, Kraków 08-09.05.2006.	173
<i>Anna Frąckowiak</i> : The 8 th Young Andragogists Summer School, Zielona Góra 15-20.05.2006	178
<i>Marta Majewska, Katarzyna Mirecka</i> : Report from the Nicholas Copernicus University students' visit to the Gdansk University, 22.05.2006.....	185
<i>Michał Szykut</i> : International Conference "Probation – current state and prospects in the face of social expectations", Mieleno, 24–26.06.2006...	187
<i>Sadowska Joanna, Strzelecka Małgorzata</i> : Pomeranian Forum of Adult Education, The Kashubian Folk University, Starbienino, 05-07.10.2006.....	190
<i>Alina Matlakiewicz</i> : Researching Adult Education – Professor Peter Jarvis' visit to Institute of Education at the Nicholas Copernicus University, Toruń, 24–26.10.2006	192
<i>Anna Kławsiuć</i> : AQUA – international actions, common goal, Kashubian Folk University, Starbienino, 07–11.10.2006	194
<i>Weronika Mikołajczyk</i> : NGO's representatives from Ukraine visit to Kasubian Folk University, Wieżycza – Starbienino, 05–11.11.2006.....	204
<i>Anna Pietrzak</i> : Moderation course, Bielefeld, 12-19.11.2006	211
<i>Katarzyna Turek</i> : The 3 rd Conference "Development of e-education in economical higher education institutions" Krakow, 16.11.2006	216
<i>Romuald Dobrzeński</i> : The 15 th Didactics Conference "Modernization of Didactics. Axiology and Information Technology, Płock, 11.12.2006.....	218
<i>Urszula Nowakowska</i> : Vocational Guides Seminar in Voivodeship Work Office, Toruń, 19.12.2006.....	223
<i>Katarzyna Bryczkowska-Kiraga</i> : How to find yourself on the labour market? Examples of good practices for underprivileged groups, Warszawa 12.12.2006	227
<i>Łukasz Czajkowski</i> : Invitation to the 11th Students' Scientific Conference "Man as subject of work – opportunities and threats", Warsaw University, 28.03.2006	233
<i>Artur Fabiś</i> : Invitation to the 4 th Andragogical Conference "Adults' Social, Cultural and Educational Activity", Zakopane, 12-14.04.2007..	234

IV. Reviews

Józef Pólturzycki, Aleksander Kamiński, Warszawa-Radom 2006 – review by <i>Witold Wojdyło</i>	237
Zbigniew Paweł Kruszewski, Józef Pólturzycki (eds.), Adam Mickiewicz 1798-1855-2005. Magnitude. Tradition. Memory, Płock 2006 – review by <i>Andrzej Gałkowski</i>	239
J. Czerny, B. Krzyszpín, Pedagogics in the Front of Contemporary's Civilization Challenges, Sosnowiec 2006 – review by <i>E. Anna Wesółowska</i>	242
Beata Przyborowska (ed.), Nature, Education, Culture. Educational source, Toruń 2006 – review by <i>Renata Góralaska</i>	244
Ewa Maria Skibińska, Women's Microworlds. Autobiographical Relations, Warszawa 2006 – review by <i>Elżbieta Wieczór</i>	248
Anna Frąckowiak, Krystyna Pleskot-Makulska, Józef Pólturzycki, Adult Education in the United States – Basic Issues, Adult Education Library, vol. 34, Warszawa-Płock 2005 – review by <i>Alina Matlakiewicz</i>	251
Alina Matlakiewicz, Lifelong Learning in the British Grasp, Adult Education Library, vol.36, Radom 2006 – review by <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	258
Ettore Gelpi, Work's Future, Adult Education Library, vol. 37, Warszawa 2006 – review by <i>Daniela Żuk</i>	262
Wojciech Horyń, Innovation in the Process of Education at the Civil and Military Higher Education Institutions, Adult Education Library, vol. 38, Wrocław-Warszawa 2006 – review by <i>Beata Przyborowska</i>	268
Zygmunt Wiatrowski, Pedagogics of Work and Andragogy in European and Global Constelation, Włocławek 2006 – review by <i>Anna Kławsiuć</i>	272
Zbigniew Kruszewski, Józef Pólturzycki (eds.), Higher Education in Płock at the Background of Development Trends in Contemporary Academic Education, Płock 2006 – review by <i>Liliana Tomaszewska</i>	277
Kazimierz Jaskot (ed.), Introduction to Pedagogics of Higher Education, Szczecin 2006 – review by <i>Anna Frąckowiak</i>	284
Ewa Przybylska (ed.), Teach. Training Adult Education Specialists in Lifelong Education and Higher Education Institutions, Toruń 2006 – review by <i>Monika Kamper-Kubańska</i>	287
T. Maliszewski, W.J. Wojtowicz, J. Żerko (eds.), Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between the Universities of Linköping and Gdańsk, Linköping 2006 – review by <i>Anna Frąckowiak</i>	293
Gabriela Grzegórska, The Most Beautiful Adventure of My Life, Włocławek 2004 – review by <i>Tomasz Maliszewski</i>	296
Małgorzata Rosalska, Catholic Folk Universities in Front of the Contemporary Polish Country's Changes, Poznań 2004 – review by <i>Tomasz Maliszewski</i>	301

Toruń-Płock Didactic Studies. Volume 19, Toruń – Płock 2006 – review by <i>Hanna Solarczyk-Szwec</i>	305
E-mentor in 2006 – review by <i>Roksana Neczaj</i>	307
Andragogy Yearbook 2005 – review by <i>Rafał Jobczyński</i>	310
The Feuilleton Year 2006 – <i>Józef Pótturzycki</i>	313

WPROWADZENIE

Przekazujemy odbiorcom kolejny tom *Rocznika Andragogicznego* obejmującego rok 2006. Jest to już trzynaste wydanie *Rocznika Andragogicznego*, który zyskał zainteresowanie i uznanie czytelników. Ustaliła się objętość kolejnych tomów przekraczająca trzysta stron tekstu i tradycyjnie obejmująca artykuły naukowe, tradycje andragogiki z sylwetkami wybitnych oświatowców, aktualia minionego roku i recenzje publikacji z zakresu edukacji dorosłych, andragogiki i kształcenia ustawicznego. Działy te rozrastają się, nowi autorzy podejmują współpracę z *Rocznikiem*, co nas cieszy.

W obecnym tomie publikujemy tekst znanego i cenionego profesora z Uniwersytetu Adama Mickiewicza – Dzierżymira Jankowskiego, który należy nie tylko do seniorów polskiej andragogiki, ale jest klasykiem, a jego dzieła są pilnie studiowane przez studentów i doktorantów specjalności andragogicznej. Profesor Dzierżymir Jankowski przedstawia swoje poglądy na temat środowiska edukacyjnego człowieka dorosłego i czyni je problemem pedagogiki społecznej i andragogiki. Jest to ważny temat i w pełni zasługuje na dokładne przestudiowanie.

Inni nowi autorzy na naszych łamach to doktor habilitowany Piotr Blajet z UMK przedstawiający potrzeby cielesnej edukacji dorosłych oraz dr Anna Antosz prezentująca sylwetkę nestorki polskiej andragogiki dr Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej, która już przed wojną przedstawiła zagadnienia dydaktyki dorosłych w ujęciu zgodnym z edukacją ustawiczną oraz w zależności naukowej od propozycji dydaktycznych profesora Bogdana Nawroczyńskiego.

Obydwoje ci autorzy: dr hab. Piotr Blajet i dr Anna Antosz zostali promowani w ostatnim roku i odpowiednie informacje o ich awansach naukowych zamieszczamy w aktualiach, gdzie tradycyjnie nie tylko odnotowujemy, ale cieszymy się z promocji młodych specjalistów w dziedzinie teorii kształcenia dorosłych.

Z żalem czytamy serdeczne pożegnanie wybitnego szwedzkiego andragoga Hansa Hovenberga, przyjaciela Polaków i wieloletniego współpracownika z polskimi oświatowcami, a zwłaszcza tymi, którzy zajmują się uniwersytetami ludowymi. Dr Tomasz Maliszewski, najbardziej aktywny dzisiaj specjalista w dziedzinie uniwersytetów ludowych, godnie pożegnał Hansa Hovenberga nie tylko na naszych łamach, ale także w czasie uroczystości pogrzebowych w Szwecji.

W pierwszym teoretycznym dziale tego tomu na uwagę zasługują teksty dr hab. Beaty Przyborowskiej o kształceniu w kulturze wysokiej tolerancji niepewności i dr Ewy Skibińskiej o autoedukacji studentów. Są to opracowania wskazujące na nowe potrzeby i tendencje w edukacji i pedagogice dorosłych rozumianej szeroko jako teorii edukacji ustawicznej.

Zwraca uwagę duża liczba informacji w aktualiach o konferencjach i spotkaniach naukowych andragogów w kraju, a także za granicą. Wskazuje to na wyraźne ożywienie aktywności naukowej i organizacyjnej w tej dziedzinie teorii i praktyki pedagogicznej. Niektóre z tych imprez powstały z inicjatywy Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz środowiska skupionego przy *Roczniku Andragogicznym*. Z satysfakcją odnotowujemy te działania, przynoszą one ożywienie ruchu społecznego edukacji dorosłych i aktywizują młodych andragogów, ułatwiają kontakty naukowe i przyspieszają rozwój prowadzący do nowych promocji.

Z chęcią przekazujemy teksty do publikacji ze środowisk młodych oświatowców, którzy spotykają się na konferencjach andragogicznych.

Nie tylko od doświadczonych i wytrawnych andragogów oczekujemy współpracy w redagowaniu *Rocznika Andragogicznego*, liczymy na aktywność i pomoc młodych oświatowców, którzy wyrastają na seminariach, specjalizacjach i doskonalą się w sesjach Letniej Szkoły Andragogicznej oraz na konferencjach i spotkaniach naukowych. Łamy kolejnych *Roczników* oraz innych pism wydawniczych staraniem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oczekują na nowe teksty i będą publikować opracowania nie tylko teoretyczne, ale także doświadczenia z praktyki oświatowej, recenzje, informacje o wydarzeniach oświatowych czy wypowiedzi dyskusyjne.

Widoczne jest ożywienie praktyki edukacji dorosłych i form samokształcenia. Specjaliści z zakresu edukacji dorosłych są potrzebni i cenieni w różnych dziedzinach edukacji i rozwoju. Warto podejmować studia w tej dziedzinie i doskonalić się oraz rozwijać naukowo.

Redakcje *Rocznika Andragogicznego*, *Edukacji Dorosłych* oraz *Edukacji Otwartej* podejmują dwie ważne próby realizacji istotnych dla andragogiki przedsięwzięć.

Pierwszą z nich będzie przygotowanie i wydanie *Leksykonu andragogicznego* zawierającego podstawowy zakres pojęć ważnych dla edukacji dorosłych, andragogiki, edukacji otwartej, samokształcenia i podstaw edukacji ustawicznej. Obecne wydawnictwa leksykograficzne i encyklopedyczne nie uwzględniają żywego rozwoju terminów i pojęć właściwych teorii i praktyce edukacji dorosłych. Śladowe elementy występują w *Encyklopedii Pedagogicznej* pod redakcją Wojciecha Pomykały, zbyt jednostronny dobór widzimy w wydanych już pięciu tomach *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* pod redakcją Tadeusza Pilcha, gdzie nawet nie przyjęto do druku hasła „pedagogika dorosłych”, przekonując, że w pełni zastępuje je „kształcenie dorosłych”, co jest oczywiście nieporozumieniem.

Trzeba przygotować i wydać nowoczesny polski *Leksykon andragogiczny*, który spełni oczekiwania specjalistów zgodnie z poziomem współczesnej wiedzy w tym zakresie. Będzie to odpowiedzialna i żmudna praca. Sam zespół redakcyjny nie będzie w stanie jej wykonać, potrzebny jest szeroki udział autorów z różnych dziedzin praktyki oświatowej oraz różnych środowisk badawczych i zespołów tematycznych, by powstała nowoczesna oraz szeroka

baza haseł, a następnie po autorskich opracowaniach zrealizowane zostanie to ważne zamierzenie i opublikujemy nowoczesny *Leksykon andragogiczny*.

Zwracamy się do autorów i czytelników prac z zakresu pedagogiki dorosłych i nauk z nią współdziałających, by zechcieli zgłosić swoją gotowość do wspólnej pracy nad tą propozycją. Oczekujemy zgłoszeń z podaniem konkretnych haseł, które powinny znaleźć się w leksykonie oraz tych, jakie zgłaszający zechce sam opracować. Oczekujemy na informacje pod adresem: Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, 00-501 Warszawa, ul. Mokotowska 16/20.

Drugą propozycją jest konieczność zwołania zjazdu lub kongresu andragogicznego, by można było przedyskutować problemy nie tylko praktyki, ale także teorii edukacji dorosłych w Polsce. Zjazdy pedagogiczne od spotkania w Olsztynie unikają problemów andragogicznych, co powoduje deprecjonowanie polityki i praktyki oświatowej w tej dziedzinie życia społecznego, aktywności edukacyjnej i wiedzy.

Prosimy także o zgłaszanie swego zainteresowania planowanym zjazdem, a szczególowe informacje, zadania i problemy organizacyjne przekazywane będą w odrębnych komunikatach. Uważamy, że sprawa jest poważna i wymaga z naszej strony zdecydowanych działań, by niekompetentne osoby przestały deprecjonować dziedzinę praktyki i teorii o bogatej tradycji oraz ważnych zadaniach rozwojowych.

Oczekujemy na zgłoszenia, podejmujemy ważne działania dla naszego środowiska i naszych własnych potrzeb i miejsca w systemie praktyki oraz nauk o wychowaniu.

Wszystkim Autorom opracowań zamieszczonych w tym tomie wyrażamy serdeczne podziękowanie i liczymy na dalszą współpracę. *Rocznik Andragogiczny* liczy już 13 lat i zasługuje na inicjatywę przygotowania *Leksykonu andragogicznego* oraz zjazdu dla przedstawienia naszych potrzeb, oczekiwań i postulatów. Nie możemy być bierni i tylko obserwować, jak niekompetentni spryciarze starają się zawłaszczyć dziedzinę, którą zajmujemy się w dużej mierze bezinteresownie i społecznie.

Z serdecznym pozdrowieniem

Redakcja Rocznika Andragogicznego

I. TEORIA I PRAKTYKA EDUKACJI DOROSŁYCH

Beata Przyborowska

PRZYSZŁOŚĆ KSZTAŁCENIA W KULTURZE WYSOKIEJ TOLERANCJI NIEPEWNOŚCI

Wprowadzenie

Kultura wysokiej tolerancji niepewności funkcjonuje w większości współczesnych społeczeństw i jego podsystemach społecznych, w tym edukacyjnych.

W otoczeniu burzliwym, w którym funkcjonujemy od blisko trzydziestu lat, gdzie intensywność przemian sprawia wrażenie chaosu, trudno jest funkcjonować wykorzystując narzędzia przydatne dla radzenia sobie z problemami powstałymi w otoczeniu stabilnym. Musi nastąpić zmiana kulturowa, która polega na przejściu od kultury niskiej tolerancji niepewności do kultury wysokiej tolerancji niepewności.

Kultura organizacyjna instytucji społecznych (w tym edukacyjnych) funkcjonujących w burzliwym otoczeniu zakładać winna zmianę filozofii jej działania, zwiększenie odporności na niepewność oraz repertuaru zachowań radzenia sobie z nią. Wysoka tolerancja niepewności wiąże się z gotowością do działania w sytuacji deficytu informacji. Organizację odznacza wówczas skłonność do podejmowania ryzyka oraz orientacja na zmianę. Organizacje odznaczające się wysoką tolerancją niepewności nie dążą do utrzymania status quo i są gotowe do przyjmowania zmian zewnętrznych i dokonywania przekształceń wewnętrznych. Przywiązuje się w nich wagę do otwartości organizacji aniżeli do jej stabilności. Wysoka tolerancja niepewności oznacza: orientację na zmianę w organizacji, akceptację działań w warunkach deficytu informacji, model wielowariantowej „gry” w podejmowaniu decyzji.

Taka kultura wymaga umiejętności funkcjonowania ludzi w niestabilnych strukturach i sytuacjach. Wśród istotnych wartości, jakie stają się przydatne w kulturze wysokiej tolerancji niepewności pojawiają się takie, jak np. kreatywność, wolność, niezależność, własność.

Kształtowanie cech osobowościowych sprzyjających kulturze wysokiej tolerancji niepewności jest w dużej mierze funkcją procesów wychowawczych

występujących w różnych instytucjach wychowania, począwszy od rodziny, poprzez edukację szkolną aż do edukacji poszkolnej i pozaszkolnej. Pełne efekty takiej edukacji uwiadamniają się w środowisku zawodowym, podczas wykonywania pracy.

Studując literaturę przedmiotu i praktykę edukacyjną dzieci i dorosłych odnosi się wrażenie, że jednostka nabywa kluczowe kompetencje dopiero w środowisku zawodowym. Często ma ono miejsce w cyklu krótkich szkoleń i kursów, w przypadku których trudno mówić o nabyciu od podstaw pewnych nowych kompetencji, które winny być kształtowane niemal od dzieciństwa a na kursach mogą być wyłącznie rozwijane i obudowane nowymi. Sami badacze przedsiębiorczości podkreślają, że innowacyjności, kreatywności nie da się ukształtować bez innowacyjnej szkoły różnych szczebli. Zatem właściwe przygotowanie pracownika do środowiska zawodowego powinno mieć charakter ustawiczny i rozpocząć się bardzo wcześnie.

Kompetencje a wymagania otoczenia

Funkcjonowanie w otoczeniu i organizacji, które charakteryzują się wysokim stopniem tolerancji niepewności wymaga od człowieka wielu kompetencji oraz wiąże się z identyfikacją kluczowych norm i wartości wiążących się z kreatywnością i innowacyjnością, gotowością do podejmowania ryzyka, konstruktywnego radzenia sobie z niepewnością i umiejętnością uczenia się.

Szczególnej wartości nabierają zachowania innowacyjne, twórcze, zaangażowanie w pracę i wrażliwość na problemy. „Twórczość nie jest sprawą typu jest albo jej nie ma. Jest to kontinuum i podstawowa cecha całej ludzkości”. R.A. Webber stwierdza, że żadna organizacja nie jest w stanie i nie zamierza wyczerpać wszystkich zasobów twórczości, głęboko tkwiących w jednostce¹. Jednakże nie może ona stwarzać warunków dla rozwoju wyłącznie dla osób najbardziej twórczych czy „przebojowych”, tzw. pracowników buforowych, ale dla wszystkich pracowników, niezależnie od potencjału innowacyjnego.

Przyswajanie wzorów kultury organizacyjnej wysokiej tolerancji niepewności wymaga znacznej odporności psychicznej, której sprzyjają wybrane pożądane cechy osobowości.

Cz. Sikorski w oparciu o widoczny proces nasilania się tych cech w środowisku biznesowym wymienia przykładowo tylko kilka z nich. Pierwsza, fundamentalna cecha będąca warunkiem funkcjonowania w otoczeniu burzliwym to dojrzałość emocjonalna, na którą składa się autonomia i wyobraźnia. Dojrzałość emocjonalna prowadzi do wewnętrznego poczucia kontroli, które sprzyja inicjatywie, sprzyja postawom ofensywnym i innowacyjnym.

Kolejna cecha to pewność siebie – wysoka samoocena, poczucie skuteczności, która ludziom ułatwia podejmowanie nowych i trudnych zadań.

¹ R.A. Webber, *Zasady zarządzania organizacjami*, PWE, Warszawa, s. 495.

Proaktywność to kolejna postawa traktująca oryginalność i nowatorstwo jako wymagane i naturalne cechy działań ludzkich, sprzyja podejmowaniu ryzyka i koncentrowaniu się na sprawach przyszłości. Wymaga ona szeregu cech personalnych i interpersonalnych: tj. umiejętność współpracy, komunikowania się, sprawności intelektualnej, giętkości myślenia, szybkości uczenia się, kreatywności itp.

Z kolei postawa proaktywna jest czynnikiem kształtującym motywację osiągnięć. Ludzie o wysokiej motywacji osiągnięć częściej uczestniczą w procesach innowacyjnych, słabnie u nich potrzeba bezpieczeństwa na rzecz ambicji osobistego rozwoju i sukcesów zawodowych. Wszystkie te cechy sprzyjają kształtowaniu się zachowań proinnowacyjnych w zespołach ludzkich. Umiejętność ta wyraża się w radzeniu sobie w sytuacjach nietypowych i niepowtarzalnych, a takie warunki stwarza otoczenie burzliwe. Samodzielny pracownik nieustannie musi śledzić zmiany w otoczeniu, szanse i zagrożenia, aby w odpowiedni sposób zmieniać cele, metody, struktury własnego funkcjonowania zawodowego. Musi nie tylko nauczyć się wykorzystywać posiadaną wiedzę, ale również antycypować zmiany w otoczeniu i tworzyć nową wiedzę. Winien charakteryzować się również wysokim stopniem tolerancji niepewności, przedkładaniem eksperymentowania nad dążeniem do pewności, a korzyści z tego wdają się znacznie większe aniżeli straty.

Ludzie, którzy nauczyli się działać w warunkach niepewności nie mają generalnie złudzeń odnośnie relatywizmu ocen, gdyż dzięki postawie otwartej, elastycznej i proinnowacyjnej świetnie sobie radzą z dwuznacznościami, z pluralizmem wartości i poglądów. Wzór szefa i pracownika odbiega od tradycyjnych wzorów i modeli. Współczesny przywódca w wielu teoriach i praktyce przedstawiany jest jako ten, który rezygnuje z władzy na rzecz pracowników. Im większa autonomia, tym większy wpływ na pracowników. Z kolei wzorem pracownika staje się jednostka przejawiająca zachowania niekonwencjonalne, bezpośrednia i spontaniczna, a miejsce pracownika poważnego, konwencjonalnego zajmuje wieczny poszukiwacz, którego własna praca raczej bawi niż męczy. Pracownik przybiera wiele ról od rzemieślnika do artysty.

Funkcjonowanie w burzliwym otoczeniu nieustannie wymaga zmian. Na nowo trzeba przemyśleć zmienione okoliczności w których działają instytucje edukacyjne. P. Drucker pisze, iż instytucje publiczne nie są zorientowane na brak, ale na potrzebę, a większość z nich nie może zaakceptować myśli, że sukces oznacza zawsze przygotowanie do porzucenia tego, co już dokonano. Nie potrafią uwolnić się od myślenia kategoriami przeszłości. Twierdzi, że w czasach burzliwych każdej organizacji szczególnie potrzeba „polityki skreślenia”, zwłaszcza powinno się to czynić, kiedy odnosi się sukces, a nie kiedy ma się już kłopoty². Taka postawa sprzyjać będzie kształtowaniu się szkoły

² P. Drucker, Zarządzanie w czasach burzliwych, AE Nowoczesność, Czytelnik, Warszawa 1995, s. 49–50.

aktywnej, radzącej sobie ze zmianami w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym.

Jakkolwiek ogólne, makrocele dla edukacji brzmią nowocześnie i wspólnie to, jednak ich urzeczywistnienie daleko odbiega od ideału. Myślenie o edukacji zdominowane kategoriami przeszłości i teraźniejszości hamuje zmiany w otoczeniu zewnętrznym i wewnętrznym systemu edukacji. Sądzę, że tekst J. Kozińskiego sprzed niemal dwudziestu laty, dotyczący kształcenia człowieka innowacyjnego nie stracił wiele na swej aktualności. W dalszym ciągu koncepcja człowieka oświeconego, w której dominuje adaptacja prezentystyczna, zachowawczy system wartości, adekwatny w sytuacji stabilności, powtarzalności nadaje sens poczynaniom edukacyjnym, a jest w dużym stopniu niewystarczający w środowisku ruchomym, dynamicznym, zmiennym, w którym przystosowanie i rozwój polega na rozwiązywaniu problemów materialnych, społecznych i osobistych. „Człowiek, który nie zna reguł formułowania hipotez i ich weryfikacji, który nie opanował metod i heurystyk myślenia, umożliwiających antycypację przyszłości, przeżywa szok na dowolnym zakręcie. Każdy problem wywołuje frustrację i stres”³. Wizja człowieka oświeceniowego winna być wzbogacona wizją człowieka innowacyjnego. Aby nie stało się tak, że twórczość będzie wynikiem niepowodzeń systemu, programu ukrytego, dla którego stają się one szansą kształcenia sprawców i twórców.

U. Beck w słynnej już książce pt. *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności* stwierdza, iż radzenie sobie z niepewnością staje się podstawową kwalifikacją biograficzną i polityczną. W społeczeństwie obciążonym wielorakim poczuciem i produkcją ryzyka pojawiają się dodatkowo inne umiejętności konieczne do życia. Istotnego znaczenia nabiera tu umiejętność antycypowania niebezpieczeństw, tolerowania ich, radzenia sobie z nimi w sensie biograficznym i politycznym. W miejsce pytań dotyczących zatrudnienia powstają nowe, np.: Jak radzić sobie z przydzielonym nam przez los zagrożeniem i z właściwymi doń lękami i niepokojami. Jak pokonać lęk, skoro nie jesteśmy w stanie zwalczyć jego przyczyn? Jak można żyć na takim cywilizacyjnym wulkanie, co zrobić, aby nie paraliżował nas lęk?

Zdaniem U. Becka tradycyjne, instytucjonalne formy pokonywania lęku i niepewności w rodzinie, małżeństwie, w rolach przypisanych płci tracą na znaczeniu. Pokonywanie lęku staje się również ważnym problemem nie tylko instytucji, ale i jednostek. „Ta rosnąca konieczność samodzielnego radzenia sobie z niepewnością prędzej czy później stanie się przyczyną stawiania nowych wymagań wobec publicznych instytucji w dziedzinie kształcenia, terapii i polityki. W społeczeństwie ryzyka obchodzenie się z lękiem i niepewnością staje się biograficznie i politycznie podstawową kwalifikacją cywilizacyjną, a kształcenie związanych z tym umiejętności – istotnym zadaniem instytucji

³ J. Koziński, *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1988, s. 41.

pedagogicznych”⁴. Zwłaszcza, że te ostatnie, poprzez swoją dysfunkcyjność, stały się kolejnym źródłem niepewności, a tym samym upodobniły swoje kultury do kultur organizacji funkcjonujących w ich otoczeniu, które to charakteryzują się w tych niepewnych warunkach często kulturą wysokiej bądź niskiej tolerancji niepewności.

Otoczenie burzliwe przeniknęło również do instytucji edukacyjnych a tym samym wymusza w otoczeniu wewnętrznym instytucji adekwatnej kultury organizacji, dobrze przystosowanej do tych warunków kultury wysokiej tolerancji niepewności.

Zmiana systemowa społeczeństwa pracy (m.in. bezrobocie, elastyczne zatrudnienie) powoduje, że sytuacja w systemie kształcenia zorientowanego na zdobycie zawodu stała się pełna sprzeczności. Tym samym nie budzi zaufania do systemu, a dorastająca generacja otrzymuje w „hidden curriculum” podstawowy kurs irracjonalności, która zdaniem Becka skłania młodych ludzi do wątpienia w samych siebie, dorosłych, system albo we wszystko naraz. Dodatkowo dla rosnącej liczby absolwentów wszelkich etapów edukacji „pomiędzy wykształcenie a zatrudnienie wkrada się pełna ryzyka szara strefa labilnego, niepełnego zatrudnienia”⁵. Okazuje się jednak, że młodzież niezłe sobie radzi z taką perspektywą niepełnowartościowego, często tymczasowego zatrudnienia, akceptuje przejściowo daną pracę, licząc w przyszłości na jej zmianę, podejmuje dalsze kształcenie i doksztalcenie.

W tej sytuacji edukacja skierowana na zdobycie zawodu staje się, zdaniem U. Becka, anachroniczna, wewnętrzne treści systemu kształcenia poddane zostały radykalnym przekształceniom poprzez „ingrencję z zewnątrz”. Niestety nie zostało jednak ono dostatecznie rozpoznane w instytucjach edukacyjnych ani przepracowane pedagogicznie. Organizacja i znaczenie kształcenia znacznie się od siebie oddzieliły i usamodzielniały. Wykształcenie straciło swe „immanentne potę”, sens zawodowy, który wkracza poza nie. W oderwaniu od celu, ku jakiemu formalnie było zwrócone, staje się ono wartością samą w sobie. A tym właśnie tłumaczy się nagle zainteresowanie młodzieży egzotycznymi kierunkami studiów, zainteresowanie teorią i dyskusją na seminariach⁶.

Zatem zawodowa przyszłość wykształcenia stała się coraz bardziej nieobliczalna i nieprzewidywalna. Wymusza to na edukacji przemyślenia na nowo znaczenia wykształcenia i zadań edukacji funkcjonującej w otoczeniu burzliwym i stanowiąc jednocześnie dla młodzieży kolejne otoczenie burzliwe.

Edukacja w kontekście kultury tolerancji niepewności

Z badań wynika, że większa tolerancja niepewności nie wynika z narodowych wzorów kultury, ale z poziomu wykształcenia człowieka. Wiedza

⁴ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 98.

⁵ Tamże, s. 222–223.

⁶ U. Beck, *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze ku innej nowoczesności*, 225–226.

potrzebna jest człowiekowi, aby lepiej zrozumieć świat, w którym funkcjonuje i aby móc w nim sprawnie działać. Taką możliwość stwarzać powinna adekwatna edukacja, w której wiedza ma istotne znaczenie: daje poczucie pewności siebie, pomaga w kształtowaniu instrumentalnego stosunku do wzorów kulturowych i jest niezbędnym warunkiem aspiracji zawodowych i motywacji osiągnięć. Poziom edukacji świadczy nie tylko o poziomie gospodarki, ale możliwościach innowacyjnych radzenia sobie z niepewnością

Lista pytań i problemów w tej kwestii jest otwarta tak samo, jak sposobów radzenia sobie ze zmianami i niepewnością. Jednakże należy pamiętać, że niepewność może stać się początkiem szansy wzbogacania własnego życia, odnoszenia w nim sukcesów...ale pod warunkiem właściwego przygotowania do radzenia sobie z nią i jej twórczego wykorzystania a to już jest ważne i pilne zadanie dla całego systemu edukacji młodych pokoleń.

Jednakże nie tylko samo wykształcenie uzyskane w instytucjach formalnych pozwoli poradzić sobie człowiekowi z nieprzewidywalną przyszłością, o tym decyduje już wczesna socjalizacja i edukacja dziecka w środowisku naturalnym, w szczególności w rodzinie, która współtworzy fundamenty osobowości człowieka. H. Świda-Ziemba na podstawie badań własnych stwierdza, że dla współczesnej młodzieży, niezależnie od wybranych modeli radzenia sobie z niepewnością, wspólny jest stosunek do ich rodzin. Rodzina jest dla nich wielką wartością. W świecie uciążliwej niepewności uciekają do świata pewnego, do jedynej stałej więzi, jaką mają, czyli do rodziców⁷. I trzeba te fundamentalne i uniwersalne doświadczenie wykorzystać w przygotowaniu młodzieży do zmiennego świata.

Na wczesne przygotowanie dziecka do warunków, w jakim funkcjonuje współczesna kultura zwraca uwagę A. Giddens, który podkreśla, że podstawowe zaufanie, ontologiczne bezpieczeństwo chroniące jednostkę przed ryzykiem, niebezpieczeństwem, jakie niesie współczesny świat stwarzają pierwsi opiekunowie dziecka. Tworzy się w ten sposób niejako kokon ochronny dający nie tylko poczucie rzeczywistości, ale również poczucie „nierzeczywistości”, kiedy ewentualne zagrożenia jednostka bierze w nawias.

W koncepcji stadialności rozwoju E. Ericssona we wczesnym okresie rozwoju dziecka kształtuje się nadzieja, która wyłania się z opozycji „podstawowa ufność a podstawowa nieufność” okresu niemowlęcego oraz autonomia okresu dziecięcego wyłaniająca się z opozycji „autonomia a wstyd i wątpliwość”. „Nadzieja obdarza przewidywaną przyszłość poczuciem swobody zachęcającej do oczekiwanego skoku albo w poprzedzających działaniu wyobrażeniach, albo w postaci drobnych inicjujących działań”⁸. Taka śmiałość musi być obudowana ufnością, wykarmiona matczyną troską. Ta zdolność do za-

⁷ H. Świda-Ziemba, Nowi młodzi. Dwujęzyczni, w: Wysokie Obcasy, 4 listopada 2006. Dodatek do Gazety Wyborczej.

⁸ E.H. Erikson, Dopełniony cykl życia, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002, s. 73.

ufania zostaje na wyższych poziomach rozwoju obudowana innymi cechami, np. wiernością, zaufaniem do siebie i innych. Tak więc pierwotna ufność pozwala człowiekowi na skok w nieznanne.

Autonomia jednostki opiera się na rutynie i warunkuje kreatywność. Kreatywność, czyli zdolność działania i myślenia w sposób nowy w stosunku do uprzednio ustanowionych wzorów, jest ściśle związana z podstawowym zaufaniem. „Samo zaufanie zawiera już w sobie pewien naturalny element kreatywności, gdyż warunkuje oddanie się, czyli „przeskok w nieznanne”⁹.

Rodzina wspierając jednostkę od najwcześniejszych lat, wyposaża ją w bazową umiejętność życiową – ufność – i współtworzy niejako podstawowe instrumenty do radzenia sobie człowieka z otaczającą rzeczywistością.

Zatem funkcję w upowszechnianiu i internalizacji cech osobowości innowacyjnej pełnią różne instytucje i organizacje: rodzina, polityczne, religijne, różnego typu wspólnoty: środowisko lokalne, mass media, szkoły. Instytucje te winny przygotować kolejne pokolenia do innowacyjnego uczenia się (poprzez antycypowanie i uczestniczenie, jak wskazują autorzy Raportu Klubu Rzymskiego „Uczyć się bez granic”), innowacyjnego pełnienia ról społecznych (jak pisał R. Schulz), do aktywnego uczestnictwa w życiu zbiorowym do stawania się autorami życia (K. Obuchowski).

Zatem współczesna edukacja, by móc wywiązać z nowych funkcji, musi sama się zmienić. Musi promować wychowanie innowacyjne, twórcze. Edukacja powinna być w coraz szerszym zakresie edukacją dla twórczości, zakładającą formowanie ludzi zdolnych do rozwijania, wzbogacania dotychczasowego zasobu społecznego doświadczenia we wszystkich jego zakresach. Winna przejść od kształcenia dla replikacji do kształcenia dla innowacji.

⁹ Tamże.

O POTRZEBIE EDUKACJI CIELESNEJ DOROSŁYCH

Gdy przeglądamy publikacje poświęcone edukacji dorosłych, zdawać by się mogło, że człowiek jest istotą bezcielesną. Trudno znaleźć teksty traktujące o cielesności człowieka w kontekstach edukacyjnych¹. Można by przytoczyć tutaj zdanie napisane przez Jędrzeja Śniadeckiego w 1805 roku, które niezwykle trafnie ukazuje tę sytuację:

„Nie wiem, czy to poczytać za szczęście, w takim żyjemy wieku, gdzie się jedynie kształceniem umysłu zajęto, bez najmniejszej uwagi na wychowanie fizyczne bez względu na siły i zdrowie człowieka”².

W liczącej blisko tysiąc stron „International Encyclopedia of Adult Education and Training” wydanej w 1996 roku słowo „ciało” pojawia się dwa razy w jednym kilkuliniowym akapicie w kontekście zmian obrazu ciała³. Z drugiej strony w socjologii i socjologii edukacji, jak twierdzi Zbigniew Kwiecieński po przeanalizowaniu materiałów VII Konferencji Europejskiego Stowarzyszenia Socjologicznego (Toruń, 2005), mamy do czynienia z ekspansją zainteresowań cielesnością⁴.

U podstaw intelektualizacji (odcieleśnienia) edukacji leży kartezjańskie przekonanie o rozdzielności ciała i duszy. Zgodnie z takim myśleniem, ciało traktowane jako byt fizyczny nie może podlegać wpływom edukacyjnym i jedynie świadomość – odcieleśniona – może być obiektem oddziaływań. Nie ma miejsca w poniższym tekście na snucie wyводу podważającego dualistyczne myślenie⁵. Przyjmuję jednak założenie o trójjednej naturze człowieka: ciało – umysł – duch stanowią w człowieku jedno, jak powiedziała M. Mer-

¹ Owszem, kwestiami tymi, głównie w kontekście działalności ruchowej, zajmują się specjaliści z zakresu wychowania fizycznego i edukacji zdrowotnej. Dominuje w nich jednak „fizjologizm”: redukowanie specyficznych celów do parametrów fizjologicznych (np. poziom cholesterolu, pułap tlenowy, ciśnienie krwi) lub „olimpizm”: redukowanie celów do parametrów sportowych (czas biegu, wysokość, odległość skoku, odległość rzutu). Ciało w narracjach tych traktowane jest jak maszyna, która ma skutecznie funkcjonować i nie psuć się. Kwestie te poruszam w niniejszym tekście.

² J. Śniadecki, O fizycznym wychowaniu dzieci, Ossolineum, Wrocław 1956, s. 12.

³ A.C. Tuijnman (ed.), International Encyclopedia of Adult Education and Training, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 1996, s. 351.

⁴ Z. Kwiecieński, Somatyzacja problematyki socjologii edukacji, w: B. Przyborowska (red.), Natura. Edukacja. Kultura. Pedagogia źródeł, Wyd. UMK Toruń, 2006.

⁵ Por. P. Błajet, Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji, Wyd. UMK, Toruń 2006.

leau-Ponty, są „nawzajem brzemienne sobą”, nie sposób oddzielić jedno od drugiego⁶. Ciało jest nieuchronnością człowieka i jednocześnie – może właśnie dlatego – jego wyzwaniem i szansą, „bo czyż nie w tym, co nieuchronne, muszą znajdować się podstawy perspektywy metafizycznej”⁷.

Prawdę tę dostrzegł Karol Wojtyła, potem Jan Paweł II, Maurice Merleau-Ponty⁸, a w poetyckiej formie wyraził stary Czesław Miłosz w kilkudziesięciu swoich późnych utworach. Mówi o swojej poezji, że były zapisami uczucia, że żyje, oddycha – hymnami wdzięczności. Wyraża w nich doniosłość wyzwania, jakim jest ciało, a jednocześnie – świadomy swego okaleczenia – żal niewykorzystanej szansy: „nic nie było spontaniczne, ale pod kontrolą woli”⁹. Mądrość Starca pozwala dostrzec sens ciała, objawiający się już tylko w marzeniach sennych. Ciało w wierszach Miłosza zebranych w ostatnich jego tomach „To”, „Druga przestrzeń” i pośmiertnie wydanym tomie „Wiersze ostatnie” jest źródłem witalności oraz źródłem zażyłości. W „Biegu” ciało poprzez ruch i wysiłek daje radość istnienia i upajające poczucie bliskości z naturą:

„Radosny mój bieg po ciemnych parkach jesienią,
Kiedy na ścieżkach igliwie albo szelest liści,
I polany pod dębami pustoszeją,
Gasną sine oka telewizji.
Takiej lekkości kroków nigdy nie miałem,
Chyba dawno, w moje poranki ośmioletniego.
Uniesiony nad ziemię, napojony światłem,
Nie ustaje w napowietrznym biegu.
Nieżyczliwie mnie wita przebudzona jawa.
W dzień o lasce powoli pełnę, astmatyczny.
Ale noc mnie na długie podróże wyprawia
I tam, jak na początku, świat nowy i śliczny”¹⁰.

W utworze „Anioł Stróż” ciało stanowi medium bliskości erotycznej:

„Mój anioł stróż przybiera we śnie kształt kobiety.
Nie zawsze tej samej. Wie, że ja cielesny,
Potrzebuję miłosego dotyku.
Nie łączymy naszych członków,
Ale jest bliskość i dobre porozumienie...”¹¹.

⁶ Por. P. Błajet, *Ciało w kulturze współczesnej. Wątki socjopedagogiczne*, WSiE TWP Olsztyn, 2005, s. 7–23.

⁷ J. Brach-Czajna, *Szczeliny istnienia*, PIW, Warszawa, 1992, s. 246.

⁸ Por. P. Błajet, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, op. cit.

⁹ Cz. Miłosz, *Wiersze ostatnie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006, s. 7; por. też P. Błajet, *Stary człowiek i ciało. Odczytanie Miłosza*, w: idem, *Ciało w kulturze współczesnej*, Wyd. WSiE, Olsztyn 2005, s. 150–162.

¹⁰ „Bieg”, w: Cz. Miłosz, *To*, Znak, Kraków 2000.

¹¹ „Anioł Stróż” – w: Cz. Miłosz, *Druga przestrzeń*, Znak, Kraków 2002.

Skoncentruję się na tych dwóch sensach ciała: ciele jako źródle witalności i ciele jako źródle zażyłości. Sensy te ożywiane są poprzez ruch. Ruch jak duch (od hebrajskiego ruah pochodzi słowo ruch) ożywia ciało, a zatem wzmacnia przeżywanie, bo zwiększa wrażliwość ciała. Wysiłek fizyczny rozgrzewa ciało, przyspiesza przepływ krwi i impulsów nerwowych. Aktywizuje się układ siatkowaty, zwiększa się reaktywność (czułość) receptorów. Dlatego też podczas wysiłku fizycznego jest się bliżej siebie. Odbierany wtedy świat jest najbliższy rzeczywistego. Lepiej czuje się innych, uczestniczących w wysiłku. Jest to zatem sposób na zbliżanie się do siebie, do innych ludzi, tworzenia wspólnoty.

Inaczej to ujmując powiemy, że podczas wysiłku wzmacnia się libido, które, jak napisał Merleau-Ponty, „nie jest instynktem, to znaczy aktywnością w naturalny sposób nakierowaną na określone cele; jest ogólną zdolnością podmiotu psychofizycznego do wiązania się z różnymi środowiskami (wyr. P. B.)”¹².

Jeśli przyjmiemy za Csikszent Mihalyi założenie, że aktywność ruchowa i zażyłość należą do najważniejszych predyktorów jakości życia¹³, to edukacja cielesna będzie ważną składową edukacji dorosłych. Tym bardziej, że wraz z postępującym wiekiem obniża się zaangażowanie cielesne w różnych formach aktywności.

Ograniczające stereotypy

W związku z ciałem i aktywnością ruchową osób dorosłych, a szczególnie osób będących w wieku emerytalnym funkcjonują ograniczające stereotypy. Musimy podjąć próbę ich demistyfikacji, niejako oczyścić przedpole, zanim przejdziemy do właściwych analiz związków jakości życia i aktywności cielesnej człowieka dorosłego. To z kolei będzie punktem wyjścia dla andragogicznych rozważań o cielesności.

Stereotyp I – Ciało – oblężona twierdza

Ważnym aspektem edukacji cielesnej w dojrzałym wieku jest poszerzenie wiedzy na temat ciała. Najczęściej wiedza ta pochodzi od lekarzy, z artykułów z zakresu medycyny popularnej, reklam farmaceutyków i kosmetyków. Zatem powszechnym kanonem wiedzy o ciele jest biomedyczny model ciała. Nie przyczynia się to chyba w istotny sposób do podnoszenia zdrowotności i jakości życia, powoduje natomiast wzrost konsumpcji leków. Nadmiar leków jest częstym zagrożeniem dla osób w wieku emerytalnym. Różne leki mogą wchodzić w interakcje, poza tym nie są tak szybko metabolizowane, jak u osób

¹² M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa 2001, s. 179.

¹³ M. Csikszent, *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, tłum. B. Odymała, Wydawnictwo WAB, Warszawa 1998, s. 105 i nast.

młodych, co istotnie zwiększa ryzyko wystąpienia groźnych skutków ubocznych¹⁴.

Z drugiej strony są na świecie „ośrodki długowieczności” – w Pakistanie w górach Karakorum, w Andach, w krajach bałkańskich, w Gruzji, Armenii, Azerbejdżanie, gdzie, w oddaleniu od cywilizacji ludzie dożywają 100 lat i więcej. Ludzie ci ciężko pracują na roli, w ogrodzie, a ich ubóstwo pozwala domniemywać, że to nie medycynie zawdzięczają oni swe doskonale zdrowie i długowieczność. W ich przypadku kluczem do długiego i dobrego życia jest codzienne cielesne zaangażowanie, bo wymaga tego praca, jak również trudne górskie warunki bytowania¹⁵.

W opozycji do „górali” andyjskich, gruzińskich itp., wydają się być mieszkańcy nizin w euroamerykańskim kręgu kulturowym mało się ruszający, mający pod dostatkiem żywności. Nieprzypadkiem chyba choroby społeczne cywilizacji zachodniej: osteoporoza, otyłość i arterioskleroza są skojarzone ze sobą¹⁶. Wszystkie one mają swoje podłoże w hipokinezji i przejadaniu. Człowiek staje się tutaj być może ofiarą własnego geniuszu intelektualnego. Jak wykazują antropolodzy, w ciągu pierwszych 2 milionów lat rozwoju gatunku homo masa mózgu wzrosła o 100 gramów. Natomiast od momentu, kiedy człowiek stanął na nogach w ciągu pierwszych 300 tysięcy lat historii homo erectus przyrost masy mózgu wyniósł 300 gramów. Poruszanie się na nogach, jako sposób bardziej ekonomiczny niż chodzenie na czterech kończynach, umożliwiło zwiększenie terytorium 8–10 razy. To z kolei stworzyło szansę zdobywania większej ilości pożywienia, a więc powstały lepsze warunki dla rozwoju mózgu (mózg jest najbardziej energochłonnym narządem człowieka). Rozwój mózgu umożliwił jeszcze skuteczniejsze zdobywanie pożywienia. Uruchomił się więc samonapędzający się proces: rozwój mózgu => więcej żywności => rozwój mózgu¹⁷. Fundamentem jednak tego mechanizmu przez setki tysięcy lat była duża aktywność ruchowa. W czasach obecnych, kiedy człowiek nie musi się ruszać, aby funkcjonować w cywilizacji, zachwiana została równowaga: konsumowanie żywności – wydatkowanie energii. To rozchwianie stanowi podłoże wielu chorób, a co za tym idzie, wydatkowania znacznych środków na leczenie. Dodatkowo nierównowaga ta jest zwiększana przez fakt, że żywność obecnie spożywana jest w znacznym stopniu przetworzona, co sprawia, że trawienie jej nie wymaga dużych nakładów energii.

¹⁴ C. Johnson, *Złota jesień czy piekło?*, „Świat Nauki”, wyd. specjalne 2004, nr 2, s. 92.

¹⁵ Por. K. Wisniewska-Roszkowska, *Zdrowie i długowieczność*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.

¹⁶ <http://www.osteoporoza.org/index.php?m=news&id=690>.

¹⁷ W.L. Leonard, *Pokarm dla umysłu*, „Świat Nauki”, Wydanie specjalne, 2003, nr 3.

Antropolodzy twierdzą, że dla zachowania równowagi człowiek współcześnie powinien ruszać się intensywnie jedną godzinę dziennie¹⁸.

Stereotyp II – Skazani na niesprawność

Dość popularna jest następująca narracja: wprawdzie wraz z przybywającymi latami można podnosić zdolności umysłowe, ale nieuchronnie musi następować degradacja zdolności fizycznych. Tak o tej kwestii pisze L. Kołakowski w eseju „O młodości”:

„Pewne cechy młodości można przechować bardzo długo. Nie można przechować zdolności do wyczynów sportowych, ale można – zdolność do umysłowej asymilacji rzeczy nowych, do zainteresowania czymś do tej pory nieznanym, ochotę do próbowania tego, co jeszcze niewypróbowane, zdolność uczenia się, to znaczy zdolność bycia uczniem”¹⁹.

Trzeba tutaj zadać pytanie, dlaczego zdolności umysłowe mogą wraz z wiekiem rozwijać się, a fizyczne muszą ulegać degradacji. Jeśli takiego pytania nie zadajemy, musi to chyba oznaczać, iż milcząco przyjmujemy dualistyczny paradygmat, a więc założenie o rozdzielności umysłu i ciała. Dopiero wtedy można przyjmować bezrefleksyjnie powyższą narrację. Wynika z niej, że wraz z wiekiem umysł i ciało coraz bardziej się od siebie oddalają. Może właśnie w tym należałoby doszukiwać się przyczyn obniżania się zdrowotności w miarę przybywania lat. Opisywane już przykłady stulatków żyjących w górach, zajmujących się rolnictwem wydają się potwierdzać to ostatnie stwierdzenie. Ich długowieczność i zachowywana sprawność może być związana z utrzymującą się w ciągu całego życia totalną – psychofizyczną – aktywnością, bo takiej wymaga przecież praca na roli w trudnych warunkach górskich²⁰.

Stereotyp III – prymat rekordu

Zauważa się, że wielkość pewnych parametrów fizycznych i fizjologicznych ulega od pewnego wieku systematycznemu obniżeniu. Na przykład od 20–30 roku życia istotnie²¹ pogarszają się wyniki w biegu na 200, 800 metrów i w biegu maratońskim. Zmniejsza się również siła statyczna i wytrzymałość dynamiczna mięśni. Zmniejsza się gibkość. Pogarsza się również szybkość reakcji, koordynacja ruchowa, wydolność tlenowa mierzona pułapem tleno-

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ L. Kołakowski, *Miniwykłady o maxi sprawach*. Trzy serie, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004, s. 169.

²⁰ Por. Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa, 1990, s. 113.

²¹ Szybkość regresu w omawianych parametrach wynosi w przybliżeniu 5–10% na 10 lat.

wym²². Jednakże nasuwają się co najmniej dwie wątpliwości. Po pierwsze: czy wartość maksymalna powyższych parametrów koreluje z codziennym doświadczeniem? Czy jakieś istotne znaczenie ma dla nauczyciela, kierowcy, lekarza, ojca, babci to, czy przebiegnie 800 metrów w dwie minuty, trzy minuty, czy pięć minut? Jakie praktyczne znaczenie dla życia człowieka ma to, czy przebiegnie dystans maratoński? Czy nie wystarczy, że sześćdziesięcioletka zdoła przebiec pięć kilometrów lub wejdzie na Giewont? Albo czy nie jest ważniejsze od rekordu świata to, że osiemdziesięcioletnia nieszczupła kobieta po trzech tygodniach ćwiczenia dumna jest z tego, że na czwarte piętro wchodzi bez przystanku? Jakie istotne znaczenie dla człowieka żyjącego w Warszawie, Toruniu, Chełmży ma maksymalna siła statyczna pleców? Można oczywiście znaleźć takie osoby, dla których maksymalna wartość wymienionych parametrów będzie determinowała ich sukces życiowy: mogą to być sportowcy, może robotnicy dźwigający duże ciężary, może niektórzy rolnicy. Podobnie alpiniści muszą się cechować dużą wydolnością przy niskim ciśnieniu powietrza. Jednak dla zdecydowanej większości zdolność ta nie będzie miała żadnego życiowego znaczenia. Będzie ona miała jedynie znaczenie abstrakcyjne, podobnie jak wymienione wyżej parametry. Ocena więc zmian fizycznych i fizjologicznych w oparciu o maksymalny poziom parametrów w kontekście przydatności życiowej jest nietrafna. Niczego więcej nie można wnioskować na tej podstawie ponad to, że od 20–30 roku życia wartości maksymalne siły, zwinności, zużycia tlenu ulegają obniżeniu.

Jednak w pewnych grupach ludności, jak na przykład u pienińskich flisaków, rolników na Kurpiach, u Masajów, wysoka wartość pułapu tlenowego utrzymuje się przez całe życie i ulega tylko nieznacznemu obniżeniu w trakcie życia dorosłego²³. Zatem spadek zdolności fizycznych nie musi być wcale prawidłowością biologiczną. W opinii mistrzów jogi człowiek, który się nie rozwija, uwstecznia się. To właśnie starsi jogini stają się mistrzami dla kilkudziesięcioletków. Jak twierdzą jogini, praktykę można zacząć w każdym wieku. Iyengar podaje przykład królowej Belgii, która zaczęła stawać na głowie w wieku 86 lat²⁴.

Człowiek w niemalże całym swoim życiu może utrzymać wysoki poziom zdolności ruchowych. Przykłady pokazują, że weterani sportu są wprawdzie bez szans z mistrzami, ale mogą konkurować na równi z młodymi zawodnikami (juniorami). Warunkiem jednak jest systematyczna aktywność ruchowa, tak jak w przypadku flisaków czy Masajów. Sytuacje, jakie mają miejsce

²² N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, PWN, Warszawa 1983, s. 629 i nast.; pułap tlenowy – to parametr fizjologiczny służący określaniu wydolności fizycznej, oznacza maksymalną ilość tlenu wyrażaną w litrach, jaką organizm może zużyć w ciągu jednej minuty; najlepsi sportowcy w dyscyplinach wytrzymałościowych osiągają 5–6 litrów na minutę, przeciętni ludzie nietrenujący 1,5–2 litrów na minutę.

²³ *Ibidem*, s. 630.

²⁴ B.K.S. Iyengar, *Drzewo Jogi*, tłum. S. Bubicz, V-I-R-Y-A, 1988, s. 33 i nast.

w walce sportowej lub w codziennym doświadczeniu wymagają konkretnych umiejętności, a nie takiej niemal abstrakcyjnej jakości, jaką jest pułap tlenowy czy wytrzymałość dynamiczna mięśni.

Ocena fizyczności człowieka z perspektywy jego maksymalnych możliwości jest chyba skutkiem tego, iż na kulturę fizyczną, tę powszechną, patrzy się przez pryzmat sportu wyczynowego, który ze swej istoty jest elitarny. W sporcie wyczynowym liczy się maksymalny wynik i zwycięstwo. Cechą jego jest nastawienie na maksymalizację osiągnięć, kult siły i eliminacja słabych. Natomiast w życiu codziennym będziemy raczej kierować się zasadą umiarkowania. Zatem wzory sportu mistrzowskiego, olimpijskiego nie przystają do zwyczajnego życia. Ściganie się w osiąganiu rekordów będzie przyczyniać się do obniżenia zadowolenia z siebie, ponieważ zawsze będzie ktoś lepszy ode mnie. Dążenie do rekordu może być natomiast środkiem podnoszącym motywację, koncentrację, napięcie emocjonalne. Jako wyraz wykraczania poza to, co aktualne, może wzbogacać działalność ruchową o wymiar metafizyczny. Jednak rekord nie może stać się celem aktywności ruchowej „amatorów”. Amator, jak wskazuje etymologia słowa, kocha to, co robi. Gdy ćwiczący zbyt koncentruje się na efekcie działania, cierpi na tym umiłowanie samego działania.

Stereotyp IV – Skazani na chorobę

Jest też inne, dość powszechne przekonanie, iż wiek niesie ze sobą wzrost różnych dolegliwości. Jest to być może „prawda” statystyczna. Jednakże są tacy, którzy w wieku kilku, kilkunastu lat chorowali często: ospa wietrzna, szkarlatyna, świnka, przeziębienia, grypa, angina, zapalenie zatok, a w wieku dojrzałym nie chorują w ogóle albo rzadko. Przekonanie o tym, że człowiek w późnej dorosłości musi częściej chorować niż młodszy jest bardzo grubym stereotypem. Nawet jeśli przyjmujemy, że odporność immunologiczna obniża się od pewnego wieku, to przecież zdrowie jest nie tylko związane z aktywnością układu odpornościowego. Młodzi są przecież bardziej skłonni szafować swoim zdrowiem, a dojrzałsi ludzie swoją ostrożnością mogą je chronić. Natomiast tym, co może w istotny sposób przyczyniać do obniżania wraz z wiekiem zdrowotności, jest styl życia, który, przecież, w co najmniej pięćdziesięciu procentach „odpowiada” za zdrowie²⁵. Jest zapewne wiele różnic w stylu życia nastolatka i sześćdziesięciolatka, ale chyba jedną z głównych jest znacznie niższa aktywność ruchowa tych starszych. To z kolei skutkuje nadwagą i otyłością. Otyłość w połączeniu z hipokinezą stanowią bardzo poważny syndrom czynników ryzyka różnorodnych chorób.

²⁵ Red. W. Wrona-Wolny, B. Makowska, B. Jawsień, Wypisy z wychowania zdrowotnego. Część II, AWF Kraków, 2001, s. 21.

Stereotyp V – aseksualizm seniorów

Chyba jednym z najbardziej niesprawiedliwych stereotypów jest przekonanie o zaniku potrzeb seksualnych w późnej dorosłości. Popęd seksualny zarezerwowany jest poniekąd dla młodości, stąd o siedemdziesięciolatku mówi się „ten ma już z głowy te rzeczy”. W tekstach na temat biologicznych aspektów starzenia się mówi się o atrofii narządów płciowych, co utwierdza w przekonaniu, że w podeszłym wieku nie może być życia płciowego. W kulturze, w której takie znaczenie przydaje się wyglądowni, kontakty seksualne osiemdziesięciolatków mogą wydawać się wręcz „nieestetyczne”. Przyjmuje się również dość powszechnie, że skoro poziom potrzeb seksualnych jest najwyższy w młodości i zmniejsza się wraz z wiekiem, to obniża się do wartości zerowej w okresie późnej dorosłości²⁶. Według tych stereotypów można by przypuszczać, że począwszy od szczytu możliwości seksualnych człowieka następuje systematyczny ich regres, aż do całkowitej redukcji w pewnym wieku. Zgodnie z takim myśleniem późniejsze lata małżeństwa mają być bezpłciowe, a powtórny związek ludzi po sześćdziesiątce ma być jedynie czymś w rodzaju „przyjaźni platonicznej.” Trafnie sytuację tę pointuje I. Felstein: „Skazywanie starszych ludzi na nudę i aseksualizm tylko dlatego, że społeczeństwo tak sądzi jest niesprawiedliwe i niesłuszne”²⁷.

Jakość życia i aktywność ciała

Praca jest najlepszym predykatorem jakości życia. Jednak to stwierdzenie wydaje się być prawdziwe w opozycji do sytuacji nieposiadania pracy. Gdy porównuje się odczucia ludzi posiadających pracę, najlepszym predykatorem jest raczej jakość czasu wolnego. W czasie wolnym największą wartość okazują się mieć różne formy aktywności cielesnej: kontakty towarzyskie, sport, seks²⁸. Nie chcę powiedzieć, że spotkania, seks i sport są aktywnościami czyisto cielesnymi, jednakże zaangażowanie ciała stanowi ich fundament²⁹.

Z czasem wolnym związane są największe zagrożenia dla jakości życia³⁰. Zatem jednym z zadań rozwojowych wieku średniego powinno być kształtowanie umiejętności spędzania czasu wolnego. Zagrożenia te wzrastają po wycofaniu się z aktywności zawodowej. Człowiek na emeryturze ma praktycznie nieograniczone ilości czasu wolnego, który musi umieć sam sobie zaplanować i wypełnić. W tym sensie uczenie się „wypoczywania” stanowi inwestycję na całe życie.

²⁶ por. I. Felstein, *Gerontoseksuologia*, tłum. T. Roźniatowski, PWN Warszawa, 1972, s. 23.

²⁷ *Ibidem*, s. 165.

²⁸ M. Csikszent, *Urok codzienności*, op. cit., s. 105 i nast.

²⁹ P. Błajet, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, op. cit.

³⁰ M. Csikszent, *Urok codzienności*, op. cit., s. 105–125.

Wiadomo, że seniorzy częściej cierpią na depresję niż pozostali. Ma to przypuszczalnie związek z niższą aktywnością w tym okresie życia układu serotonergicznego oraz podwyższonym poziomem kortyzolu. Serotonina jest neuroprzekaznikiem mającym istotny udział w doznawaniu poczucia szczęścia, wiary w siebie, spokoju, kortyzol natomiast podwyższa odczucie niepokoju w sytuacjach stresowych: „Niedobór serotoniny w połączeniu z podwyższonym poziomem kortyzolu to piekielna mieszanka”³¹.

Poradzenie sobie z depresją i niepokojem wymaga aktywności: inicjatywy i planowania. Tymczasem, jak wynika z obserwacji gerontologów, u starzejących się osób dochodzi do istotnych ubytków tkanki płatów czołowych, w których zlokalizowane są ośrodki wykonawcze (III blok mózgu według klasyfikacji A. Łurii³²). Upośledzenie funkcji wykonawczych utrudnia ludziom w późnej dorosłości walkę z depresją, ponieważ tracą zdolność do prowadzenia aktywnego, uporządkowanego i ukierunkowanego życia. Mogą też tracić motywację do spotkań z bliskimi, a samotność dodatkowo wzmacnia przygnębienie³³.

Jednak te niekorzystne zmiany nie są koniecznością trzeciego wieku. Można je opóźnić lub nawet zahamować – zasadą postępowania będzie stawianie mózgowi wyzwań. Jeśli przyjąć model funkcjonowania mózgu A. Łurii, to dla prawidłowego funkcjonowania ośrodków nerwowych niezbędna okazuje aktywność ruchowa, która, niestety, wraz z postępującym wiekiem ulega ograniczaniu. U seniorów praktykujących szybkie spacerowanie zauważono poprawę w zakresie zdolności szybkiego przestawiania się z zadania na zadanie, zwiększenie odporności na czynniki rozpraszające uwagę, poprawę zdolności do przerywania czynności. Jak zauważa C. Johnson, deficyty w zakresie tych trzech zdolności występują u dzieci z zespołem ADHD³⁴. Bardzo skuteczne w usuwaniu tych braków u dzieci okazują się ćwiczenia ruchowe, które

³¹ C. Johnson, *Złota jesień czy piekło?*, op. cit., s. 92.

³² A. Łuria wyróżnił w mózgu trzy bloki funkcjonalne. Blok I nazwał blokiem tonusu lub energetycznym. Mieści się w górnej części pnia mózgu, starej części istoty szarej i podwzgórzu. Skrótowo mówiąc jest to blok zasilania mózgu. Blok II mieści się w tylnych okolicach półkul mózgowych. Główne jego zadanie polega na odbiorze, przetwarzaniu i przechowywaniu informacji docierających z receptorów. Postrzeganie całościowe sytuacji i przedmiotów w przestrzeni, określane przez Łurię postrzeganiem symultanicznym wymaga syntezy bodźców wzrokowych, czuciowo-ruchowych i słuchowo-przedśionkowych, za którą odpowiedzialny jest właśnie blok II. Blok III w modelu Łurii to blok programowania, regulacji i kontroli złożonych form działalności. Reguluje zachowaniem tak, że staje się posłuszne planom i programom. Obejmuje on okolice czołowe mózgu. Blok III związany jest ze światem zewnętrznym za pośrednictwem bloku II i może efektywnie pracować, gdy blok I zapewni odpowiedni jego tonus. (A. Łuria, *Świat utracony i odzyskany*, tłum A. Kowaliszyn, PWN, Warszawa 1984, s. 33–46).

³³ C. Johnson, *Złota jesień czy piekło?*, op. cit., s. 93.

³⁴ *Ibidem*, s. 94.

określa się gimnastyką mózgu³⁵. Potwierdzałyby to ważne znaczenie aktywności ruchowej dla hamowania involucji ośrodków wykonawczych mózgu.

Aktywność ruchowa byłaby więc tym czynnikiem, który pozwalałaby zachować otwartość wobec życia, a nastawienie takie jest, według L. Kołakowskiego, atrybutem młodości: „...tym, co naprawdę i najbardziej w młodości jest atrakcyjne, jest rzeczywistość niezakończenia albo poczucie otwartości życia”³⁶.

Można pozostać młodym do końca swoich dni (jeśli młodości nie kojarzy jedynie z wiekiem kalendarzowym i gładkim ciałem). Tym, co ułatwia bycie młodym, jest aktywność ciała, na przekór wszelkim stereotypom o ograniczeniach, zniedołężnieniu i postępującej degradacji ciała. Metaforą dla takiego stanu może być, tak zwany, syndrom urojonej kończyny występujący wtedy, gdy ktoś traci jakąś część swojego ciała. Człowiek w tej sytuacji odczuwa część ciała, której nie ma. Natomiast przestaje ją czuć natychmiast, gdy przecięte zostaną nerwy afferentne (czuciowe)³⁷. Dla zachowania więc świadomości swoich wcześniejszych mocy potrzebna jest impulsacja czuciowa i aktywność I bloku mózgu³⁸. Warunkiem niezbędnym dla tych procesów jest aktywność cielesna³⁹. Brak ruchu oznacza brak czucia, a to prowadzi, jak pokazuje zaproponowana metafora, do wycofania i zamknięcia na życie. Człowiek w późnej dorosłości, w pewnym sensie, traci jakąś część swojego ciała. Dlatego, aby zachować „poczucie otwartości życia”, musi być aktywny ruchowo. Owego poczucia nie można jednak nazywać urojeniem, chyba że każdą postawę wobec życia tak będziemy określać.

Ważne w tym kontekście wydaje się zdefiniowanie aktywności ruchowej. Przyjęcie definicji fizjologicznej akcentującej wysiłek fizyczny i obciążenie fizjologiczne dość rozpowszechnionej w teorii wychowania fizycznego i rekreacji ruchowej jest raczej niefortunne. Opierając się na rozumieniu fizjolo-

³⁵ C. Hannaford, *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł*, Polskie Stowarzyszenie Kinezylogów Medyk, Warszawa, 1998.

³⁶ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, op. cit., s. 167

³⁷ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Ed. Gallimard, 1945, s. 116. W tłumaczeniu polskiego wydania pojawiła się nieścisłość. Przetłumaczenie *conducteurs afferents* jako nerwy doprowadzające jest nieprecyzyjne (por. Merleau-Ponty Maurice, *Fenomenologia percepcji*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Alet-heia, Warszawa, 2001, s. 104). W nerwach, które dochodzą do kończyny biegną zarówno włókna przewodzące impulsy nerwowe od kończyny do ośrodków (nazywane włóknami efferentnymi lub ruchowymi) oraz włókna nerwowe przewodzące impulsy nerwowe od ośrodków do kończyny (włókna afferentne lub czuciowe). W oryginalnym tekście jest mowa o włóknach afferentnych. To uściślenie ma istotne znaczenie dla rozumienia omawianego zjawiska urojonej kończyny.

³⁸ Por. przypis 32.

³⁹ Dla zachowania równowagi statycznej niezbędny jest nieustanny ruch ciała, ledwo zauważalny gołym okiem. Gałka oczna nieustannie „omiata” obserwowany nieruchomy punkt.

gicznym trudno będzie odróżnić aktywność ruchową podczas pracy od aktywności ruchowej w czasie wolnym, bo efekty fizjologiczne przenoszenia bloków betonowych przez robotników i ćwiczeń w siłowni mogą być podobne. Nie będzie również zasadniczej różnicy między aktywnością policjanta pełniącego służbę na rowerze, kolarza profesjonalnego odbywającego trening i kogoś, kto jeździ sobie na rowerze rekreacyjnie (przy założeniu, że wszyscy oni wykonują taki sam wysiłek pod względem ilości pracy fizycznej i jej dynamiki). Dodatkowe zamieszanie w tej kwestii wprowadza odróżnienie pojęciowe aktywności i pracy od wypoczynku i czasu wolnego, jak to czyni, na przykład A. Brzezińska⁴⁰. Wynikałoby z tego, że o aktywności ruchowej należałoby mówić tylko w przypadku pracy, natomiast ruchu w czasie wolnym nie można wtedy nazwać aktywnością.

Na konieczność redefinicji aktywności ruchowej zwraca uwagę J.M. Cagigal, który zauważa, że znaczna część działań ruchowych wykonywanych na lekcjach wychowania fizycznego i sportowego ma charakter mechaniczny. Są one pożyteczne dla podnoszenia sprawności ruchowej i poszerzania zasobu umiejętności ruchowych, ale mają niewielkie znaczenie edukacyjne. Bardzo krytycznie pisze o szkolnym wychowaniu fizycznym:

„W istocie nie jest to żaden system edukacyjny. Nie jest to także uczenie się (...), ponieważ nie wymaga od dziecka żadnej inicjatywy czy zrozumienia; w konsekwencji nie jest zdolny do pełnego rozwijania samoregulacji i systemu zwrotnego, który wynikać może jedynie z działalności w pełni intencjonalnej”⁴¹.

Działalność ruchowa jako forma oddziaływań w procesie edukacyjnym musi ulec „personalizacji, jak to tylko będzie możliwe, musi stać się w pełni intencjonalna”⁴². Jak wykazał A. Łuria, wszelkie procesy świadomościowe: wyższe czynności psychiczne, zachowania i działanie wymagają „współdziałania wszystkich struktur i poziomów mózgowia, przy czym każdy z nich wnosi swój własny wkład w urzeczywistnienie całego układu funkcjonalnego”⁴³. Zaangażowanie w działalność ruchową znajdującego się w płatach czołowych trzeciego bloku mózgu: bloku programowania, regulacji i kontroli złożonych form działalności⁴⁴ nadaje tej działalności znamiona aktywności ruchowej. Wymóg, aby działalność ruchowa była właśnie aktywnością ruchową jest szczególnie ważny, gdy mówimy o rekreacji ruchowej seniorów. Jak się zauważa, ośrodki mózgowie odpowiedzialne za funkcje wykonawcze

⁴⁰ Por. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 26.

⁴¹ J.M. Cagigal, *Kształcenie człowieka cielesnego*, w: (red.) P. Lengrand, *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojny, J. Kubin, TWWP, 1995, s. 79.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ A.R. Łuria, *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*. Wybór prac, tłum. E. Madejski, PWN Warszawa, 1976, s. 78, por. przypis 32.

⁴⁴ A. Łuria, *Świat utracony i odzyskany*, op. cit., s. 43–44.

(zdolności do inicjatywy, planowania, organizacji czasu, koncentracji na wykonanym zadaniu, podtrzymywania własnej motywacji) ulegają u starszych osób znacznie szybszej inwolucji niż inne części mózgu⁴⁵. Aktywność ruchowa, wymagająca zaangażowania ośrodków wykonawczych mózgu była więc czynnikiem kompensującym inwolucyjne efekty trendu biologicznego.

Sportowa aktywność ciała spełnia bardzo ważną funkcję psychologiczną. Jest bowiem sposobem na przełamywanie stereotypów o ciele osoby starzejącej się. Ćwiczący emeryci doświadczając postępów sprawności i umiejętności ruchowych nabierają na powrót zaufania do własnego ciała. Systematyczny wysiłek fizyczny praktykowany z wyboru, a nie pod przymusem, kształtuje przymioty woli: panowanie nad emocjami i lenistwem, wytrwałość, samodyscyplinę, cierpliwość będące, jak pisze Z. Pietrasiński, „bezkonkurencyjnym przedmiotem aspiracji rozwojowych” dorosłych⁴⁶. Cechy te ułatwiają stawianie sobie celów i dążenie do ich realizacji, co porządkuje, ukierunkowuje życie i jest istotnym predykatorem odczuwania szczęścia⁴⁷. Natomiast utrata celów życiowych i bierność są jedną z istotnych przyczyn przyspieszenia inwolucji psychicznej i fizycznej⁴⁸.

Jednak sport dorosłych nie może być kalką sportu profesjonalnego, kwalifikowanego, tego „telewizyjnego”. Tam już dawno przestał się liczyć sam udział, rozwój człowieka, zdominowany został przez względy merkantylne. Dążenie do sukcesu sportowego definiowanego przez media, kibiców i zarządzających sportem, a więc zdobycie, na przykład, medalu olimpijskiego, medalu mistrzostw kraju, Europy, świata nie musi skutkować rozwojem osobistym. Język sukcesu sportowego nie jest tożsamy z językiem rozwoju osobistego. Można się o tym aż nadto przekonać, gdy prześledzi się kariery wybitnych sportowców, którzy niemalże całe swoje zasoby zainwestowali w sport wyczynowy zaniedbując takie wartości, jak zdrowie, harmonię ciała, bliskie relacje z ludźmi. Daremnie by doszukiwać się w ich systemie wartości tego, co stanowi o esencjonalności sportu. Według K. Obuchowskiego tym, co decyduje o rozwoju dorosłego człowieka jest podejmowanie ważnych i trudnych zadań długofalowych o wartości ponadosobistej⁴⁹. Czy działalność w sporcie wyczynowym jest zadaniem ponadosobistym, jeśli jest tak mocno zdominowana przez pieniądze?

⁴⁵ C. Johnson, *Złota jesień czy piekło?* op. cit., s. 93.

⁴⁶ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa, 1990, s. 154.

⁴⁷ C. Johnson, *Złota jesień czy piekło?*, op. cit., s. 93; por. też B. Przyborowska, *Wizja człowieka innowacyjnego w kontekście zadań współczesnej edukacji*, „Edukacja Dorosłych”, 2004, Nr 1–2 (42–43), s. 63–71.

⁴⁸ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, op. cit., s. 113.

⁴⁹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, PWN Warszawa, 1993, s. 173.

Aby sport mógł spełniać funkcję rozwojową, trzeba wrócić do jego istoty. Wprawdzie można mówić o różnych genozach sportu, to jednak jest w nim coś, co stanowi o jego istocie:

- przekraczanie samego siebie,
- sport jest katalizatorem koncentracji na swoim ciele nie jako powłoce, ale na jego wnętrzu; sport stwarza możliwość odczucia swojego ciała, a więc nawiązania z nim zażyłości, zmaganie się z przyrodą,
- konkurowanie, przy czym konkurenta nie traktuje się jak wroga, ale jak przyjaciela, którego udział stymuluje mój rozwój; w ten sposób sport przyczynia się do kształtowania zażyłości; w sporcie „przedbiznesowym” znane były przyjaźnie wśród przeciwników z boiska; spotkania w wioskach olimpijskich – nazwa „wioska” była wielce wymowna,
- sport poprzez intensyfikację wysiłku wzmacnia wspólne przeżywanie; wysiłek, ból, trudności łączą sportowców.

Sport w takim ujęciu można rozumieć jako drogę osławiania siebie, innych ludzi i świata. Tym, co u uprawiających sport wywołuje zmiany rozwojowe jest wysiłek i wyzwania sportowe, czyli walka. Są to katalizatory zmian rozwojowych. Sport pozwala rozbijać stereotypowe przekonanie o dualizmie ciała i umysłu, a dualizm jest fundamentem przekonania o postępującej wraz z wiekiem degradacji ciała. Sport stwarza możliwość przeżywania jedności cielesno-psychiczno-duchowej. Takie doświadczanie jest kanonem jogi. Nieobce jest też ono wędrującym po górach czy jeżdżącym konno. Bardzo istotną jakością tych naturalnych sportów jest intensywne przeżywanie jedności z przyrodą. Doświadczenia takie są raczej nieosiągalne podczas ćwiczeń w klubach fitness⁵⁰.

Jakość życia i zażyłość

Wielkim problemem ludzi w podeszłym wieku jest samotność. Pojawia się przygnębienie, bo zawęża się krąg znajomych, a stany depresyjne, z kolei, nie sprzyjają nawiązywaniu znajomości. „Piekielna mieszanka”, czyli niski poziom serotoniny i wysoki kortyzolu staje się fizjologicznym podłożem syndromu „starego zrzędy” – od takiego człowieka ludzie będą się raczej odsuwać. Obniżona witalność i rozbudowane strategie obronne (związane z większą reaktywnością w stresie) sprawiają, że ludzie w późnej dorosłości nie wychodzą innym naprzeciw, a to utrudnia zażyłość.

Biologiczne podstawy wspólnoty ludzi zostały ustanowione wiele milionów lat temu, jeszcze zanim na Ziemi pojawił się człowiek. Korzeniami sięgają do ukształtowanego dawno mózgu ssaka, określanym w anatomii funkcjonalnej starym mózgiem⁵¹. Ta część centralnego systemu nerwowego, zwana inaczej układem limbicznym (brzeżnym) ukształtowała się jako efekt ewolu-

⁵⁰ Por. P. Błajet, *Ciało w kulturze współczesnej*, op. cit., s. 139–150.

⁵¹ E.T. Hall, *Poza kulturą*, tłum. E. Goździak, PWN, Warszawa 2001, s. 74.

cyjnego wymogu życia w grupach. Odpowiada on za przeżywanie emocji przyjemności i bólu (układ limbiczny zawiera ośrodki nagrody i ośrodki kary⁵²) oraz odczytywanie znaczeń środowiska, umożliwiając, między innymi, uporanie się z zawiłościami życia w grupie związanymi, na przykład, z hierarchią dominacji⁵³.

Zatem w naszych genach zakodowana jest potrzeba bliskości; potrzeba ta może się jednak kształtować i być zaspokajana przede wszystkim poprzez aktywność cielesną, nietematyczną, przedrefleksyjną: dotyk, taniec, sport, głównie w środowisku dzikiej natury, bezpośrednia rozmowa, wspólna aktywność. Wynika to z tego, że świadomość refleksyjna u homo sapiens zaczęła odgrywać istotną rolę jako metoda relacji ze światem dopiero około 10000 lat temu. 300–500 pokoleń, jakie przeminęły od tego czasu, to zbyt mało, aby nastąpiła istotna zmiana w genotypie. Dlatego z życiowego punktu widzenia więcej o kształtowaniu bliskości możemy się nauczyć od człekokształtnych niż od psychologów.

Zażyłość wymaga wzajemnego otwarcia. Otwarcie nie jest możliwe bez aktywności ciała: odczuwania, gestu, dotyku. A właśnie aktywność ciała w podeszłym wieku ulega ograniczeniu. Dolegliwości czy myśl o zbliżającej się śmierci sprawiają, że człowiek „ucieka” od swojego ciała⁵⁴, a z drugiej strony ból lub uciążliwość niepełnosprawności ruchowej „właczają” człowieka w ciało, zamykają go w nim. Jedna i druga sytuacja są przeszkodą dla zażyłości, bo wymaga ona bycia w swoim ciele, a jednocześnie otwierania ciała.

Istnieje wiele dowodów na to, że ludzie pozostający w bliskich związkach z rodziną, przyjaciółmi, wspólnotą Kościoła zachowują lepszą kondycję psychofizyczną. Zażyłość okazuje się kilkakrotnie skuteczniejszym „lekiem” na dolegliwości trzeciego wieku niż najlepsze medykamenty. Brak uczuć czy niezdolność ich doświadczania jest związana, u swych źródeł z zablokowaniem ciała na impulsy płynące z wnętrza i z otoczenia. Może to prowadzić w efekcie do patologii ciała. D. Ornish w książce „Miłość i przetrwanie” prezentuje wyniki wielu badań pokazujących, jak katastrofalny wpływ na zdrowie może mieć brak zażyłości i jak bycie blisko z drugim człowiekiem sprawia, że kilkakrotnie zmniejsza się ryzyko śmierci seniorów, chorych na raka i pacjentów po przebytych zawale czy zabiegu kardiochirurgicznym⁵⁵.

Związek między zażyłością a długowiecznością i zdrowiem wydaje się mieć swoje uzasadnienie ewolucyjne. Tłumaczy to na przykład hipoteza „**potocznej babci**” sformułowana przez Marka Konarzewskiego. Odpowiada ona

⁵² B. Sadowiski, Fizjologiczne podstawy zachowania, PWN, Warszawa 1997, s. 381.

⁵³ Ibidem, s. 191.

⁵⁴ Por. K. Wilber, Niepodzielone: wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości, tłum. T. Bieroń., Wyd. Zysk, Poznań, 1996, s. 140 i nast.

⁵⁵ D. Ornish, Miłość i przetrwanie. uzdrawiająca moc intymności w świetle nauki, tłum. H. Smagacz, Jacek Santorski & co, Warszawa, 1998, s. 23–70.

na pytanie: dlaczego w toku ewolucji pojawiła się tendencja do długowieczności, która jest sprzeczna z interesem gatunku? Przecież kobiety po menopauzie nie rodzą potomstwa i są raczej obciążeniem dla wspólnoty. Jednakże, gdy w późnym paleolicie i wczesnym mezolicie na skutek kurczenia się populacji zwierzyny łownej, spadło znaczenie diety mięsnej, a mężczyźni dla utrzymania swojego statusu zaczęli szukać możliwości potwierdzenia swojej roli poprzez prowadzenie walk z innymi plemionami⁵⁶, ciężar zdobywania pożywienia przeszedł na kobiety. Starsze i sprawne kobiety, dzięki swojemu doświadczeniu w znajdowaniu kłączy, bulw, jaj, mięczaków, owadów były zatem bardzo przydatne dla wspólnoty. Oprócz funkcji „producenta” żywności, wypełniały też zadania opiekuńczo-wychowawcze. We współcześnie istniejącym plemieniu Hadza w Tanzanii pięcioletnie dzieci wyuczone przez babcie potrafią samodzielnie zebrać blisko połowę swej dziennej racji żywieniowej. Babcie, nie mogące już przekazywać genów, przyczyniały się pośrednio do rozprzestrzeniania swojego genotypu poprzez swoje zaangażowanie w życie wspólnoty – dzięki nim ich córki (posiadające ich geny) mogły rodzić więcej dzieci, a to zwiększało prawdopodobieństwo przetrwania. Potwierdzają to badania drzew genealogicznych farmerskich rodzin z Finlandii i Kanady żyjących w XVIII i XIX wieku, w których liczba wnuków była w dużym stopniu zależna od długowieczności babć⁵⁷. Można też mówić o odwrotnej zależności: większe szanse przetrwania miały plemiona długowieczne. **Jednakże mechanizmem napędzającym była wspólna aktywność cielesna babć i wnuków:** zbieranie, szukanie, zabawy, iskanie. Zażyłość wydaje się być ukrytym sensem teorii „pomocnej babki”: babcie pomagając, zajmując się wnukami, doznawały sympatii i miłości ze strony wnuków oraz doświadczały sensu utrzymania zdrowia i sprawności przez długie lata życia.

Rozpad tej zależności może sprawiać, że człowiek wraz z postępującym wiekiem ucieka od swojego ciała. Im starszy człowiek, tym coraz mniej się rusza. Coraz rzadziej dotyka, przytula, czy kocha się z partnerem. Tracąc zaufanie do sił witalnych, coraz chętniej poddaje się leczeniu farmakologicznemu. Jednocześnie jest przez ciało coraz bardziej ograniczany. Może jest tak, że im bardziej uciekamy od ciała, tym silniej daje ono nam o sobie znać. Może właśnie w ucieczce od ciała tkwią przyczyny postępującego zniedołężnienia.

Bardzo skuteczną formą kształtowania potrzeby zażyłości okazuje się rodzinna aktywność sportowa. Podczas wysiłku fizycznego występuje szczególnie silna aktywacja opiatów endogennych, hormonów mózgu. Działanie opiatów wyzwała i utrwala postawy afiliacyjne, wzmacnia zatem więzi społeczne⁵⁸. Pod tym względem sport zdaje się przypominać dawne rytuały inicjacyj-

⁵⁶ B. Ehrenreich, Rytuały krwi. Namiętność do wojny. Geneza i historia, tłum. P. Kołyszko, Jacek Santorski & Co Wydawnictwo, Warszawa 2001, s. 124–125.

⁵⁷ E. Wołk, Ludzkie zwyczaje żywieniowe a ewolucja człowieka, [w:] B. Przyborowska (red.), Natura. Edukacja. Kultura. Pedagogia źródeł, Wyd. UMK, Toruń, 2006, s. 67.

⁵⁸ T. Sikora, Użycie substancji halucynogennych a religia. Perspektywy badawcze na przykładzie zagadnień rytuału i symbolizacji. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2003, s. 236.

ne, które stanowiły przed tysiącami lat ważny element przygotowania do życia w grupie zbieracko-myśliwskiej. Dla jej przetrwania ważne były takie dyspozycje jej członków, jak sprawność ruchowa, umiejętności przewidywania i podejmowania decyzji, odporność na zmęczenie i niewygodę oraz poczucie wspólnotowości. Wszystkie te dyspozycje rozwijane są także w trakcie aktywności sportowej. Wiele wskazuje na to, że sport przejął rolę plemiennych rytuałów. Tak jak kiedyś rytuały, tak teraz aktywność sportowa podejmowana w gronie „współplemieńców” spełnia ważną funkcję rozwojową.

Najbardziej chyba ewidentnym przejawem wypierania ciała ze świadomości jest seksualność osób w „trzecim wieku”. Sprzyjają temu funkcjonujące w myśleniu stereotypy na temat seksualności. Badania pokazują jednak, że, wbrew panującym stereotypom, ludzie do późnych lat życia mogą być i są aktywni seksualnie. Stwierdza się istnienie następującej zależności: im silniejsze były potrzeby w młodości, tym większa aktywność seksualna w późnej dorosłości. Istotne utrudnienie mogą stanowić przewlekłe choroby, częstsze w późniejszych latach. Jednak, jak pokazują przykłady, nawet najtrudniejsze przeszkody są do pokonania, co szczególnie dobitnie podważa stereotypy⁵⁹. Ale też z tego wypływa niezwykle ważne wyzwanie edukacyjne: jak kultywować związki erotyczne w trzecim wieku.

K. Imieliński twierdzi, że istnieje różnica między kultywacją uczuć ogólną i kultywacją związków erotycznych⁶⁰. Niestety, wiedza o tej drugiej kwestii nie jest zbyt bogata, gdy chodzi o ludzi niemłodych. Nakładają się na to stereotypy. Jednak gra wydaje się warta świeczki. Związki erotyczne dla seniorów nie muszą być przeszłością i mogą w istotny sposób wpływać pozytywnie na jakość życia. Nie wiemy, co może podtrzymywać napięcie erotyczne seniorów, ale możemy z dużym prawdopodobieństwem powiedzieć, że jest ono funkcją dużo wcześniejszych doświadczeń, a stąd wynika zadanie dla edukacji dorosłych. Jednak temat ten, jeśli zajrzeć do publikacji o kształceniu człowieka dorosłego, nie cieszy się wielkim zainteresowaniem, bo przecież dużo ważniejsza dla siedemdziesięciolatka jest znajomość języka obcego (sic!).

Zakończenie. Wstępowanie i zstępowanie

Zgodnie z koncepcją trójjednej natury człowieka⁶¹ egzystencja wymaga integracji trzech planów: ziemskiego, pośredniego i niebiańskiego⁶² albo ina-

⁵⁹ K. Imieliński (red.), *Seksuologia społeczna. Zagadnienia psychospołeczne*, PWN Warszawa 1977, s. 212.

⁶⁰ K. Imieliński, *Erotyzm*, PWN Warszawa, 1970, s. 272.

⁶¹ K. Obuchowski używa określenia metaforycznego mówiąc, że „osobowość jest konstrukcją rozpiętą między trzema co najmniej, skrajnie przeciwnymi formami bytu – bytem fizycznym, psychicznym i duchowym (K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, op. cit., s. 89).

⁶² K. Wilber, *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*, tłum. H. Smagasz, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, Warszawa 2002, s. 283.

czej: ciała, umysłu i ducha. Oddalanie się od ciała oznacza stopniową utratę czucia ziemi, siebie, innych ludzi. Coraz większą rolę w życiu zaczynają odgrywać projekty i niepewność. Praktyka cielesna jest w swej istocie uczeniem się współczucia – agape, jest niezbędną formą nawiązywania zażyłości ze światem przyrody i ludzi. Daje przez to ufność i pewność egzystencji. Tak rozumiana stanowi warunek konieczny, jakkolwiek niewystarczający, uczenia się emancypacyjnego.

Rozwój to wstępowanie ku coraz wyższym poziomom istnienia i jednocześnie zstępowanie, czyli rozwijanie i włączanie, aktualizacja (a nie oddzielanie się) poziomów wcześniejszych⁶³. Stąd też redukowanie rozwoju człowieka dorosłego do Wstępowania tak, jak ma to na przykład miejsce w teorii rozwoju człowieka dorosłego stworzonej przez Helen. L. Bee⁶⁴ niesie w sobie różnorakie niebezpieczeństwa. Na niektóre z nich zwraca uwagę K. Obuchowski:

„Jednostka ludzka ograniczona do bycia w sferze duchowej zamienia się w oszalałą, ślepa i głuchą świadomość niczego. Ograniczona do sfery psychicznej staje się rozregulowanym zegarem, niewskazującym niczego.”⁶⁵

Dlatego uzupełnienie „strategii” edukacji dorosłych o aspekt cielesny jest niezbędne, jeśli vitalność i zażyłość mają być rzeczywistymi modalnościami życia seniora, a nie jedynie doznaniem zarezerwowanymi dla marzeń sennych.

Bibliografia

Błajet P., Ciało w kulturze współczesnej. Wątki socjopedagogiczne, WSiIE TWP Olsztyn, 2005.

Błajet P., Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji, Wyd. UMK, Toruń 2006.

Brach-Czaina J., Szczeliny istnienia, PWI, Warszawa 1992.

Brzezińska A., Społeczna psychologia rozwoju, Wyd. Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.

Cagigal J.M., Kształcenie człowieka cielesnego, w: (red.) P. Lengrand, Obszary permanentnej samoedukacji, tłum. I. Wojna, J. Kubin, TWWP, 1995.

Csikszent M., Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu, tłum. B. Odymała, Wydawnictwo WAB Warszawa, 1998.

Felstein I., Gerontoseksuologia, tłum. T. Roźniatowski, PWN, Warszawa 1972.

Hannaford C., Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł, Polskie Stowarzyszenie Kinezylogów Medyk, Warszawa 1998.

⁶³ K. Wilber, Krótka historia wszystkiego, tłum. H. Smagacz, Jacek Santorski & Co, s. 281 i nast.

⁶⁴ Por. M. Malewski, Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 89–93.

⁶⁵ K. Obuchowski, Człowiek intencjonalny, op. cit., s. 89.

- Imieliński K. (red.), Seksuologia społeczna. Zagadnienia psychospołeczne, PWN Warszawa 1977.
- Imieliński K., Erotyzm, PWN, Warszawa 1970.
- Iyengar B.K.S., Drzewo Jogi, tłum. S. Bubicz, V-I-R-Y-A, 1988.
- Johnson C., Złota jesień czy piekło?, „Świat Nauki”, wyd. specjalne 2004, nr 2.
- Kołąkowski L., Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.
- Leonard W.L., Pokarm dla umysłu, „Świat Nauki”, Wydanie specjalne, 2003.
- Łuria A., Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki. Wybór prac, tłum. E. Madejski, PWN Warszawa.
- Łuria A., Świat utracony i odzyskany, tłum. A. Kowaliszyn, PWN, Warszawa 1984.
- Malewski M., Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Merleau-Ponty M., Fenomenologia percepcji, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Aletheia, Warszawa, 2001.
- Merleau-Ponty M., Phénoménologie de la perception, Ed. Gallimard, 1945.
- Miłosz Cz., Druga przestrzeń, Znak, Kraków 2002.
- Miłosz Cz., To, Znak, Kraków 2000.
- Nalaskowski A., Edukacja jako najrozsądniejszy sposób jednoczenia Europy, w: Hinzen Heribert, E. Przybylska Ewa, Staszewicz Monika (red.), Edukacja dorosłych w zjednoczonej Europie – bogactwo, różnorodność, doświadczenie, Wyd. UMK, Toruń, 2005.
- Obuchowski K., Człowiek intencjonalny, PWN, Warszawa 1993.
- Ornish D., Miłość i przetrwanie. uzdrawiająca moc intymności w świetle nauki, tłum. H. Smagacz, Jacek Santorski & co, Warszawa, 1998.
- Pietrasinski Z., Rozwój człowieka dorosłego, PW „Wiedza Powszechna”, Warszawa, 1990.
- Przyborowska B., Wizja człowieka innowacyjnego w kontekście zadań współczesnej edukacji, „Edukacja Dorosłych”, 2004, Nr 1–2.
- Sikora T., Użycie substancji halucynogennych a religia. Perspektywy badawcze na przykładzie zagadnień rytuału i symbolizacji. Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków 2003.
- Śniadecki J., O fizycznym wychowaniu dzieci, Ossolineum, Wrocław 1956.
- Wilber K., Krótka historia wszystkiego, tłum. H. Smagacz, Jacek Santorski & Co.
- Wilber K., Niepodzielone: wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości, tłum. T. Bieroń., Wyd. Zysk, Poznań, 1996.
- Wilber K., Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia, tłum. H. Smagacz, Jacek Santorski & CO Wydawnictwo, Warszawa 2002.

Wiśniewska-Roszkowska K., Zdrowie i długowieczność, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.

Wolański N., Rozwój biologiczny człowieka, PWN, Warszawa 1983.

Wołk E., Ludzkie zwyczaje żywieniowe a ewolucja człowieka, [w:] B. Przyborowska (red.), Natura. Edukacja. Kultura. Pedagogia źródeł, Wyd. UMK, Toruń, 2006.

Wrona-Wolny W., Makowska B., Jasień B. (red.), Wypisy z wychowania zdrowotnego. Część II, AWF Kraków, 2001.

<http://www.osteoporoza.org/index.php?m=news&id=690>

Dzierżymir Jankowski

ŚRODOWISKO EDUKACYJNE CZŁOWIEKA DOROSŁEGO JAKO PROBLEM PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ I ANDRAGOGIKI

Sens rozważań o środowisku edukacyjnym dorosłego

W literaturze socjologicznej i pedagogicznej problematykę środowiska edukacyjnego wiązano z procesami socjalizacyjno-enkulturacyjnymi i edukacyjnymi dzieci i młodzieży, a nie ludzi dorosłych.

Wyłączenie z refleksji i analiz człowieka dorosłego problematyki jego środowiska edukacyjnego wynikało zapewne z dwóch powodów. Pierwszy miał związek z powszechnym przekonaniem, że jednostka dorosła (uspołeczniona) ma osobistą możliwość i powinność samodzielnego regulowania swojego dalszego rozwoju – wyboru jego kierunku i środków, nie ulegając przy tym w takim stopniu, jak dzieci wpływowi bezpośredniego środowiska. Ten rozwój może sobie zapewnić w drodze autoedukacji i selektywnego poddania się oddziaływaniu instytucji i osób, z którymi wchodzi w relację edukacyjną. A jeśli dorosły rezygnuje z dostępnych mu możliwości, to sam ogranicza swoje szanse rozwojowe, ponosząc za to osobistą odpowiedzialność. Jego otoczenie społeczne jest z tej odpowiedzialności zwolnione. To przekonanie prowadzi do bagatelizowania problemu animacji edukacyjno-kulturalnej środowiska człowieka dorosłego.

Inny czynnik nikłego zainteresowania środowiskiem edukacyjnym człowieka dorosłego stanowi rzeczywista trudność pedagogicznej ingerencji w edukacyjną „meliorację” jakiegokolwiek pozainstytucjonalnego środowiska o tym charakterze (dziecka, młodzieńca, dorosłego), gdyż jest ono zawsze silnie uwarunkowane kulturowo.

Koncepcje Jana Henryka Pestalozziego (przełom wieków 18. i 19.) i Heleny Radlińskiej (I połowa 20 w.), pochodzące więc z dwóch różnych epok historycznych, takiego przekształcania całego środowiska dziecka, by uczynić je przyjaznym jego rozwojowi, pozostają do dziś godną uwagi utopią.

Obecna trudność ingerencji w środowisko edukacyjne nawet dziecka i młodego człowieka polega też na tym, że pojawiły się wraz z przekształceniami cywilizacyjno-kulturowymi zgoła nowe okoliczności. Demokryzacja życia ludzi i struktur społecznych (też np. rodziny), globalizacja gospodarki i kultury, informatyzacja, rosnąca ruchliwość przestrzenna ludzi, w tym dzieci i młodzieży, pluralizacja struktur organizujących działalność oświatową, wolny rynek gospodarczy nie ułatwiają organizowania pedagogicznie korzystnych zewnętrznych wpływów i poddanie kontroli gros bodźców osobotwórczych,

generowanych ze środowisk, w których dziecko się rozwija i pod których wpływem jego rozwój pozostaje. Nawet wtedy, gdy wysiłki takie są zminimalizowane do przeciwdziałania dysocjacji oraz zagrożeniom biologicznym i psychicznym (np. anoreksja, bulimia, inicjacja alkoholowa i narkotykowa, złodziejstwo itp.).

Wolność osobista dziecka i młodzieńca, prawne ograniczenia kępowania swobód, możliwość korzystania przez nich z rozbudowywanych środków komunikacji społecznej, a w społeczeństwach rozwiniętych dysponowanie przez dzieci również własnymi, stale rosnącymi środkami materialnymi (także często pieniężnymi, a nie tylko technicznymi), wspomniana ruchliwość przestrzenna, zjawiska patologiczne w świecie dorosłych, rozwój wielkich aglomeracji miejskich, mechanizmy konkurencji rynkowej itp. nieustannie destrukują zabiegi edukacyjne. A jeszcze trudniejsze jest edukacyjno-społeczne animowanie środowiska człowieka dorosłego, którego wolność osobista, niezależność i ruchliwość przestrzenna są jeszcze większe i który w zdecydowanie mniejszym stopniu podlega jakimkolwiek pedagogicznym wpływom instytucji edukacyjnych.

Jakkolwiek Florian Znaniecki już w 1929 roku trafnie zauważył¹, że to właśnie człowiek dorosły może być skuteczniej aniżeli dziecko poddawany racjonalnemu zewnętrznemu oddziaływaniu edukacyjnemu, gdyż zgodnie z prawem przyczynowości jego już ukształtowane i dające się wyodrębnić oraz zdiagnozować względnie trwałe układy psychiczne umożliwiają racjonalne dobranie sposobów modyfikowania, ze znacznie wyższym prawdopodobieństwem osiągnięcia efektu, to jednak nie oznacza, że dorosły łatwiej i chętniej podda się takim wpływom, gdy ich osobiście nie będzie doceniał. Oznacza więc tylko to, że dobrze obmyślany wpływ, przy zastosowaniu stosownych środków, może być realnie bardziej skuteczny. Dziecko takich względnie trwałych układów psychicznych jeszcze nie posiada. One znajdują się dopiero w trakcie wykształcania się, zatem trudno przewidzieć następstwa i osiągnąć zamierzony efekt w postaci względnie trwałych, pożądanych zmian. Oddziaływania edukacyjne skierowane na dzieci w ogóle trudniej poddają się racjonalizacji, a ich wynik z reguły jest dużą niewiadomą.

Mimo to w powszechnym przekonaniu ludzi, a w tym też pedagogów, ów brak wykształconych układów psychicznych oraz elastyczność psychiki młodego organizmu uznaje się za czynnik sprzyjający kierowaniu rozwojem dziecka. To przekonanie o owej możliwości, trafne w odniesieniu do sfery wiedzy, jest źródłem wielu złudzeń w innych zakresach rozwoju osobowego. Przeczy to tezom, często wygłaszanym, że wystarczy dobrać odpowiednie środki, aby osiągnąć pożądany skutek. Ten rozpowszechniony pogląd nie uwzględnia faktu, że obok świadomie i intencjonalnie realizowanych oddziaływań młodociana jednostka podlega również strumieniowi spontanicznych

¹ F. Znaniecki, *Podstawy i granice celowego działania oświatowego; też Odpowiedź, w: Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje. Warszawa 1930.*

wpływów socjalizacyjno-enkulturacyjnych oraz „uwalnianych” w środowisku bodźców przez własną samorzną aktywność, a także, że jej rozwój w znacznym stopniu dokonuje się w drodze naturalnych procesów wzrastania i wrastania² i jest niezwykle trudno przewidzieć i ustalić, które spośród tych różnorodnych czynników okażą się bardziej znaczące dla jej rozwoju i jak oraz z jaką skutecznością, ten rozwój ukierunkują.

Dziecko stosunkowo łatwo przystosowuje się do układów sytuacyjnych, które stwarza mu otoczenie. Ta łatwość przystosowania manifestowana w okolicznościowych zachowaniach (np. szkolnych, w czasie wizyty u zaprzyjaźnionej rodziny, w czasie pobytu w kościele) oceniana jest często jako wskaźnik nabycia określonej, jakoby już trwałej dyspozycji osobowościowej. A tymczasem uwarunkowane sytuacyjnie zachowania dziecka, wbrew pogładowi behawiorystów, mogą być jedynie wskaźnikiem opanowania umiejętności prowadzenia określonej „gry” ze środowiskiem, a nie ukształtowanej jakiejś doniosłej wartości osobowej.

Poruszony przez Znanieckiego problem stopnia efektywności racjonalnych zabiegów wychowawczych w zróżnicowanych wiekowo populacjach pozostaje otwarty³. Jest to godna uwagi hipoteza, która nie została dotąd dostatecznie rozwinięta i uprawomocniona w empirycznych badaniach porównawczych. Może jednak mieć doniosłe znaczenie dla rozważań i badań nad środowiskiem edukacyjnym człowieka dorosłego i podejmowanych badań zorientowanych prakseologicznie, z uwzględnieniem koniecznego w tym wypadku w pełni podmiotowego podejścia do uczestników takich zabiegów. Właśnie, raczej animacyjnych, a nie kierowniczych.

Komplikacje związane z nowym rozumieniem środowiska edukacyjnego

Nim przystąpię do analizy środowiska edukacyjnego człowieka dorosłego muszę jednak rozważyć przyczyny ograniczenia dotychczasowej refleksji i badań socjopedagogicznych do środowisk edukacyjnych/wychowawczych dzieci i młodzieży. W istocie, gros ogólnych definicji socjologicznych i pedagogicznych eksplícite nie zakłada takiego ograniczenia.

² Warto tu przypomnieć wyróżnione przez Helenę Radlińską trzy procesy akulturacji: wzrastanie, wrastanie i wprowadzanie (H. Radlińska, *Pedagogika społeczna. Przedmowa i wybór tekstów* A. Kamiński, Ossolineum, Wrocław 1962). Czynnikiem racjonalnym (a ściślej: subiektywno-racjonalnym) jest tylko ten ostatni składnik owej triady.

³ Dyskutanci konferencji poświęconej oświacie dorosłych zorganizowanej w 1929 roku w Kazimierzu Dolnym, na której F. Znaniecki wygłaszał swój pogląd, generalnie go odrzucili, co zmusiło autora referatu do obszernej pisemnej odpowiedzi, w której dodatkowo go uzasadnił i rozwinął. Oba teksty w: *Zagadnienia oświaty dorosłych*. Dwie konferencje. Warszawa 1930.

A są to środowiska różne. Różne nawet wtedy, gdy ich „lokalizacja” ma miejsce w tej samej, czy podobnej ramie społecznej (np. w społeczności lokalnej, rodzinie, szkole).

Zacznijmy od tego, że Florian Znaniecki, na którego się najczęściej powoływano, zaproponował uniwersalną definicję środowiska edukacyjnego człowieka; pisał, że jest to (...) *odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu*⁴, a jego uczeń, Stanisław Kowalski, przewyżając zacieśnienie tej definicji tylko do środowiska społecznego, nie rezygnując jednak z podkreślenia jego centralnej roli w wychowaniu, uwzględnia też dwa dalsze – kulturowe i przyrodnicze. Środowisko wychowawcze rozumiał jako (...) *społecznie kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych*⁵. Z kolei Kazimierz Sośnicki środowiskiem wychowawczym nazywał *ogół sytuacji wychowawczych*⁶.

Wszyscy oni, i wielu innych autorów, definiując środowisko wychowawcze mieli jednak na uwadze zasadniczo tylko dzieci i młodzież i odnosili je wyłącznie do tej kategorii wiekowej, a nie do ludzi dorosłych. Już sam F. Znaniecki, bezpośrednio po zamieszczeniu definicji środowiska wychowawczego wyjaśniał, że stanowi ono (...) *raczej układ czynności (a nie osobników – DJ), które w oczach danej grupy przedstawiają się jako użyteczne bezpośrednio lub pośrednio do wyrobienia kandydata na członka (...); czynności podejmowanych zwłaszcza przez (...) najwcześniejsze składniki wczesnego środowiska społecznego młodocianej jednostki. Zatem nie pozostawiał wątpliwości, że pisząc o środowisku wychowawczym miał na uwadze środowisko wytwarzane dla (...) osobnika młodocianego, dla którego otoczenie, (...zwłaszcza rodzice i inni członkowie rodziny, sąsiedztwo terytorialne oraz rówieśnicy) uruchamiało całe sploty intencjonalnych oddziaływań (u niego – czynności) wychowawczych*⁷.

W polskiej literaturze jednoznaczne definicyjne odniesienie środowiska wychowawczego do dzieci i młodzieży spotykamy u Józefa Pietera, który rozumiał je adekwatnie do tego powszechnego przekonania, jako: (...) *złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których rozwijający się człowiek przystosowuje się w wychowawczym okresie swego życia (podkreślenie - DJ); znaczy to, pod których wpływem działa i rozwija swoją osobowość*⁸.

⁴ F. Znaniecki, Socjologia wychowania. Tom I: Wychowujące społeczeństwo, (1928), PWN, Warszawa 1973, s. 87.

⁵ S. Kowalski, Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, PWN, s. 92.

⁶ K. Sośnicki, Istota i cele wychowania, Warszawa 1964, Nasza Księgarnia, s. 49.

⁷ F. Znaniecki, Socjologia..., op. cit., s. 87/88.

⁸ J. Pieter, Poznawanie środowiska wychowawczego. Wrocław – Kraków 1960, Ossolineum.

Nieadekwatność upowszechnionych definicji środowiska wychowawczego do idei permanencji procesów edukacyjnych, poczynając od lat 70. ub. wieku silnie akcentowanych jako nowy, doniosły paradygmat współczesnej pedagogiki, zauważył pedagog społeczny Ryszard Wroczyński, ale uznał ją za uzasadnioną troską o młodą generację⁹.

Nie podzielam tego uzasadnienia, gdyż również troska o pokolenie wstępujące w życie, a są też jeszcze inne ważne powody, raczej implikuje potrzebę dynamicznego edukacyjnego rozwoju także dorosłych, którzy dzięki temu, a nie wyłącznie wiedzy ongiś nabytej i dyspozycji osobowych wykształconych we wcześniejszej o kilka dekad rzeczywistości, mogą zachować pozycję rzeczywistego partnera wspierającego aktualną edukację dzieci i młodzieży. A to z kolei mogłoby już wystarczająco uzasadniać docenienie przez pedagogów społecznych i andragogów znaczenia problematyki środowisk edukacyjnych ludzi dorosłych, a nie pozostawianie jej na marginesie rozważań i działań.

Wykształcone we wcześniejszych fazach rozwoju dyspozycje psychiczne i ukształtowane struktury wiedzy oraz dyspozycje osobowe, niezwykle ważne, bo tworzące podstawę działania i dalszego rozwoju, mogą się szybko okazać nie tylko niewystarczające, ale też – często – wadliwe, by jednostka dorosła w dowolnym środowisku, bez jego pomocy, mogła się dalej bujnie rozwijać i być aktywnym oraz pożądanym partnerem również w rozwoju dzieci i młodzieży. Konstatacja ta dotyczy bynajmniej nie tylko osób dorosłych zaangażowanych zawodowo w działalność edukacyjną, ale wszelkich osób dorosłych, w ich różnorodnych rolach rodziców, dziadków, innych krewnych, dorosłych braci czy sióstr itp.

Jeśli uwzględnić doniosłe potrzeby nie tylko kontynuowania wysiłków edukacyjnych zapoczątkowanych we wcześniejszych, dziecięcych i młodocianych fazach rozwoju obecnych dorosłych, ale też rosnące potrzeby wyrównywania i aktualizowania ich szans w życiu osobistym i społecznym, kompensowania niedostatków, wzbudzania nowych aspiracji i dążeń, odkrywania i rozwoju twórczych możliwości, co jest prawem każdego członka nowoczesnego społeczeństwa, a powinnością każdej demokratycznie rozwijającej się społeczności, to problematyka edukacji dorosłych nabiera ogromnego znaczenia, niezwiązanego jedynie z ich walnym udziałem w wychowaniu dzieci i młodzieży, ale też z jakością życia ogółu ludzi.

Ponadto warto mieć na uwadze, że obecnie zaciera się ongiś wyraźna granica między tak zwanym *wychowawczym okresem życia* człowieka, zdominowanym socjalizacją, enkulturacją i zorganizowaną edukacją i powychowawczym, zdominowanym pracą, obowiązkami rodzicielskimi i rodzinnymi, obywatelsko-społecznymi i kulturalnymi¹⁰. Widoczna jest tendencja oddalania

⁹ R. Wroczyński, Środowisko. Instytucje wychowawcze i oświatowe, Warszawa 1980, s. 200.

¹⁰ Potrzeby socjalizacyjne są istotne dla człowieka w przebiegu całego jego życia, a nie tylko we wstępującej fazie życia społecznego. Przecież w toku życia człowiek

się w czasie i niepomiernego współcześnie wydłużania okresu tak zwanej wczesnej dorosłości.

Jeśli przyjąć za finalną fazę uspołecznienia młodego człowieka jego wkroczenie w krąg ludzi pełniących zasadnicze role społeczne człowieka dorosłego: na przykład role zawodowe i ponoszenie odpowiedzialności za pełne utrzymanie się z pracy, role rodzinne, związane z założeniem własnej rodziny i spełnianiem obowiązku zapewnienia jej bytu materialnego i rozwoju, wychowywaniem własnych dzieci, a także pełnione role obywatelskie i publiczne, to przecież gołym okiem widać, że znaczna część pokolenia ludzi wczesnej dorosłości, obejmującej wiek życia do około 35 lat, tylko częściowo, a niekiedy nader fragmentarycznie, realizuje te role¹¹.

Niewątpliwie w Polsce u podłoża społecznej niedojrzałości części osób należących do pokolenia ludzi wczesnej dorosłości leży niedostatek wymagań, wadliwie skonstruowane systemy zabezpieczeń społecznych oraz wysokie koszty pracy, wywołujące wielkie bezrobocie i „atrakcyjność” dorywczego „załapywania” się na okazijną pracę, która nadmiernie nie krępuje, a jednak korzystając z zasobów rodziny pochodzenia pozwala jakoś żyć.

Jakkolwiek byśmy oceniali zjawisko odraczania w biografii ludzi w Polsce osiągnięcie pełnej dorosłości, to dla pedagogiki dorosłych i pedagogiki społecznej wielkim wyzwaniem staje się uwzględnianie w rozwijanych badaniach problematyki środowiskowych warunków realizacji dalszego intensywnego indywidualnego rozwoju osobowego oraz wypracowywanie koncepcji i metod animacji społeczno-kulturalnej bezpośredniego środowiska ludzi dorosłych, w tym osób należących do kategorii wczesnej dorosłości. To rodzi

nieustannie podejmuje nowe, kolejne role społeczne i wkracza w nowe grupy społeczne, na gruncie których stawiane są mu określone, nowe wymagania i wyzwania. Jakkolwiek główny proces uspołecznienia zakończył się w fazie osiągnięcia dorosłości (faza wczesnej dorosłości), to jednak proces ten nie kończy socjalizacji, będącej procesem permanentnym. Por. syntetyczną analizę zjawiska socjalizacji w: J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

¹¹ W *Polityce*, nr 27/2002, Witold Pawłowski w reportażu z Japonii omawia wyniki swoich spostrzeżeń, prowadzonych rozmów i analiz sporządzanych przez japońskich badaczy stylu życia dużej części współczesnej młodzieży tego nowoczesnego i bardzo bogatego kraju. Píše, że około 10 mln Japończyków między 20 a 35 rokiem życia ciągle mieszka z rodzicami (ponad 80% kobiet i 60% mężczyzn), nie uczestnicząc w budżecie domowym – ma darmowy „wikt i opierunek” (badacz Masahiro Jamada nazywa ich pokoleniem pasożytów), najczęściej nie pracując albo pracując jedynie dorywczo dla „kieszonkowego”, ma jednocześnie wyrafinowane gusty i środki na to, aby swym wyższym potrzebom dogadzać, uczestnicząc głównie w rozrywce, i bardzo tą „miłą i dostatnią tymczasowość polubiło”. Reportaż czyni też pewne paralele do Stanów Zjednoczonych. Opisywana w reportażu tendencja jest widoczna również w Polsce, chociaż inne mogą być jej niektóre cechy oraz podłoże kulturowe i społeczno-ekonomiczne. Nie jest jednak wykluczone zbliżanie się Polski również pod tym względem do Japonii i Ameryki Północnej.

potrzebę korekty myślenia o środowisku wychowawczym/edukacyjnym człowieka.

Pozostawione nam w dziedziczonej literaturze socjopedagogicznej definicje środowiska wychowawczego ograniczonego tylko do dzieci i młodzieży oparte są na wyraźnej dychotomii.

Z jednej strony **występują w nim dorośli**, zainteresowani oraz społecznie uprawnieni do kontrolowania i w jakimś stopniu zdolni do kierowania (w ramach *stosunku wychowawczego*) strumieniem bodźców osobotwórczych, płynących ku osobnikom wychowywanym, a z drugiej strony są **osobnicy wychowywani**. W tej dychotomii młodzi ludzie mogą wystąpić jedynie w roli pomocników dorosłych. Będąc, w porównaniu z rówieśnikami, pod jakimś względem o już wyższym poziomie dojrzałości społecznej, uczestniczą czynnie w generowaniu wpływów osobotwórczych zbieżnych z intencją wychowawczą dorosłych i kulturą danego społeczeństwa.

Obecnie ta historyczna dychotomia ulega jednak wyraźnemu naruszeniu, bo jeszcze trudno uznać, że już dezaktualizacji. To naruszenie jest wynikiem przemian społeczno-demokratycznych (w tym wolności osobistej i przemiany pozycji dzieci i młodzieży w nowoczesnych społeczeństwach), przemian ekonomicznych i technologicznych oraz procesów informatyzacji wkraczających we wszelkie przejawy życia i działalności. Tradycyjna instytucja podrzędności, podległości jednych i nadrzędności – władczości drugich, ulega kruszeniu. To rodzi szansę wzbudzenia i zabezpieczenia przez struktury społeczne (i rozwiązania prawne) autentycznej podmiotowości wszystkich stron jakiegokolwiek procesu edukacyjnego.

Ale praktyka edukacyjna i realia społeczne ewolucję tę osłabiają, niekiedy blokują.

Nie jest jednak wykluczone, że w perspektywie dłuższego czasu **role wychowawcze dorosłych przemienią się z ról kierowniczych w role przodownicze**; we wspólnym działaniu zarówno dorośli, jak i ludzie młodzi dostąpią możliwość podmiotowego udziału w procesach edukacyjnych¹². To partnerstwo nie musi być zawsze i na wszystkich polach procesów edukacyjnych i fazach rozwoju osobowego równoważne, ale jednak mniej czy bardziej zaawansowane po obu stronach: dorośli – ludzie młodzi.

We współczesnych rozwiniętych cywilizacyjnie społeczeństwach aktualizują się trwające całe życie człowieka procesy socjalizacyjne, enkulturacyjne, akulturacyjne i edukacyjne. Wymuszają je: tempo przemian cywilizacyjno-kulturowych; ruchliwość przestrzenna ludzi, teraz już często w skali międzypaństwowej, międzynarodowej i międzykulturowej, a nie tylko regionalnej – w obsza-

¹² Te role przodownicze charakteryzowali F. Znaniecki i H. Radlińska. Por. też obecnie popularyzowane idee wychowania niekierowanego, czy wychowania emancypacyjnego, które mogą ulec upowszechnieniu zarówno w społecznych ramach wychowania naturalnego, jak też nawet wychowania intencjonalno-zinstytucjonalizowanego, np. szkolnego, uczelnianego.

rze jednego państwa; globalizacja świata, jego gospodarki i kultury; informatyzacja wszelkich dziedzin życia; ale też częste zmiany wyznaniowe i w obrębie świeckich orientacji światopoglądowych oraz obyczajowe; nasilająca się częstotliwość zmieniania środowisk pracy i rodzajów środowisk zawodowych, niekiedy ponadto zlokalizowanych w innych obszarach kulturowych (regionie, kraju, kontynencie); przechodzenie w toku studiów do kolejnych uczelni itp. W sytuacji wzrostu ruchliwości przestrzennej, stratyfikacyjnej, postępującej otwartości świata kultury i demokratyzacji społeczeństw, te i inne przypadki sposobienia do udziału w życiu odmiennych i nowych grup społecznych, a także odmiennych sytuacji komunikacyjnych, technologicznych i organizacyjnych, będą się nasilały. Temu towarzyszy przecież także zmiana spełnianych przez jednostkę ról społecznych, ogólnych i specjalnych, ich nowego definiowania i wdrażania się w ich pełnienie w związku z zajmowaniem kolejno nowych, odmiennych pozycji w odnośnych grupach. Te gwałtowne zmiany są teraz udziałem już nie tylko kolejnych pokoleń, ale zachodzą w obrębie życia każdego z nich, w różnych fazach rozwoju jednostki ludzkiej.

Wszystko to narusza klasyczny podział na wychowawców, czyli dorosłych, i wychowanków, czyli osobników młodocianych. Bowiem możliwe są tu (a obecnie nawet wielce pożądane!) różne konfiguracje wiekowe osób pełniących te role w rozmaitych sytuacjach edukacyjnych, niekiedy zgoła przeciwnie i to zarówno w układach edukacyjnie intencjonalnych i racjonalnych, jak też powstających spontanicznie, nieświadomionych, co do ich edukacyjnego znaczenia, i zachodzących na podłożu nieedukacyjnych zadań i zamiarów, na przykład matrymonialnych, bytowo-ekonomicznych, służbowych, publicznych, twórczych.

Konieczność nowego spojrzenia

Zatem socjolog edukacji, pedagog społeczny i pedagog dorosłych nie mogą nie uwzględnić historycznej przemiany społecznych układów edukacyjnych, które rozwijały się na podłożu dawniejszych refleksji i opisów środowisk wychowawczych, a dziś ulegają znaczącej restrukturyzacji.

Istotną przemianę w układach edukacyjnych wywołuje też gwałtowność zasadniczych zmian rzeczywistości: społeczno-politycznej, ekonomicznej, technicznej, ekologiczno-przyrodniczej, kulturalnej, która zaburza tradycyjne rozumienie wychowania/edukacji, pojętego głównie jako transmisja dziedzictwa kulturowego i właściwych jemu wzorów zachowań. Liczne wnioski z tego zjawiska dla wychowania wyprowadził już na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku Florian Znaniecki¹³. Główny wniosek, to nowa powinność systemów edukacji (ściślej – heteroedukacji, zwłaszcza zin-

¹³ F. Znaniecki, *Education and Self-Education in Modern Societies*, w: *American Journal of Sociology*, 1930, Vol. XXXVI, N^o 3, November; Idem, *Socjologia wychowania*. Tom I, *Wychowujące społeczeństwo*, 1928, wznowienie 1973, PWN; Idem, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1934, wznowienie 1974, PWN.

stytucjonalizowanej) – **wzbudzenie dążeń i sposobienie jednostek do czynności twórczych.** (Kiedyś do czynności twórczych sposobiono w specjalnych systemach edukacyjnych tylko wyselekcjonowane jednostki, a nie całe populacje ludzi; teraz to zadanie uległo rozszerzeniu na całe populacje! Czy jest wykonalne? Wątpliwości nie mogą jednak oddalić tej powinności edukacji).

Także ważne się staje edukacyjne wspomaganie przeobrażania struktur społecznych, w tym wspólnotowych, takich, jak na przykład rodzina, społeczności lokalne, wspólnoty religijne, środowiska pracy, by uczynić je zdolnymi do realizowania swojej przemiany, a nie jedynie trwania w niezmienności, czemu głównie miało służyć całe historycznie wcześniejsze wychowanie, nastawione na **urabianie osobowości wychowanków według normatywnych założeń doktryn społeczno-pedagogicznych i tradycji.** Dziś próby nawiązywania do tamtych wzorów ocechujemy jako wychowanie skrajnie konserwatywne i w tej ich skrajności coraz powszechniej odrzucamy.

Ze względu na wysoką dynamikę zmiany, cechującą nasz czas historyczny, a ona będzie stale rosła, wielkie znaczenie w życiu społeczeństw ma wielozakresowa twórcza działalność ludzi młodych, i, odpowiednio do tego, wychowanie twórcze.

W sposobieniu młodych do działalności twórczej trzeba też dostrzec aspekt profilaktyczny i terapeutyczny. Rozpowszechniający się konsumpcjonizm i hedonizm życia młodych pokoleń rodzą poważne zagrożenia cywilizacyjne i kulturalne. Temu można przeciwdziałać wyzwalając aktywność twórczą, wymagającą od każdego jej podmiotu zawsze mniejszej lub większej dozy ascetyzmu i trwałego wysiłku autoedukacyjnego.

Dla młodych ludzi twórczość może być równie, a może nawet niepomierne bardziej atrakcyjna i satysfakcjonująca, aniżeli koncentracja na konsumpcji gotowych wytworów i rozrywce. W dużym stopniu jest to zależne od ukierunkowania rozwoju człowieka i kanalizacji sposobów realizowania potrzeb ekspresji, transgresji i transcendencji. Teraz bywa w swej przewadze odwrotnie; atrakcyjna jest konsumpcja, a nie twórczość.

Aktywność twórcza młodzieży ma też wielkie znaczenie dla procesów edukacyjnych ludzi dorosłych. Ludzie młodzi, a nie tylko dziedziczna i w tej odziedziczonej formie dostępna kultura, mogą tworzyć określone społeczne wymogi, stymulować i wspomagać rozwój twórczy ludzi dorosłych. Widać to wyraźnie we współczesnych rodzinach o demokratycznym stylu funkcjonowania, ale też w szkołach, chociaż szkoła polska nadal jest wielce oporna w dopuszczaniu młodzieży do aktywnych ról partnerskich i to nawet w tak oczywistych zakresach, jak na przykład techniki informatyczne, w których wielu uczniów przewyższa posiadaną wiedzę i umiejętnościami licznych nauczycieli, nie wykluczając nawet nauczycieli przedmiotu informatyka. (Idzie jednak nie tylko o partnerski udział uczniów w opanowywaniu nowych technik informatycznych, ale przede wszystkim o ich twórcze zastosowanie w nauczaniu we wszystkich blokach przedmiotów oraz w rozwijanej działalności pozalekcyjnej).

W tym kontekście zasadne jest odwołanie się do rozumienia społecznienia jednostki przez Stanisława Kowalskiego, jako procesu realizującego równoległe dwie zasadnicze funkcje – sposobienia jej do kontynuacji dziedzictwa kulturowego, jak też do nowej, oryginalnej twórczości we wszelkich zakresach działalności¹⁴.

I w tak rozumianym procesie edukacyjnym **jest niezbędna powszechna i autentyczna kooperacja edukacyjna dorosłych i młodzieży, oparta na współpracy twórczej**¹⁵.

Tu już nie wystarczy szkolny trening twórczości, najczęściej będący formą symulacji czynności twórczych, a nie twórczością o jakimś autentycznym znaczeniu dla jednostek i grup społecznych. Władysław Tatarkiewicz pisząc o twórczości zawsze podkreślał obok cechy oryginalności, ujawniony i zmobilizowany talent podmiotu, konieczny wielki wysiłek oraz doniosłość społeczną. W pankreacyjnym rozumieniu twórczości, nader szerokim, mieści się każda postać twórczości, nieraz jedynie znaczącej subiektywnie, a więc niekoniecznie kulturowo oryginalnej. Takie podejście do twórczości reprezentowali też B. Suchodolski, Piotr Sztompka, Janusz Reykowski, Zbigniew Pietrański i inni. Jednak stawiane wymaganie wysiłku, oryginalności i doniosłości aktów twórczych nie powinno być lekceważone, gdyż tylko w nich zawiera się szansa dynamizowania i rozwoju osobowego o szczególnej wartości.

Środowisko edukacyjne usiłuje zorganizować dziecku i młodemu człowiekowi dorosła część społeczeństwa. Różna jest skuteczność tych starań. Ponadto, nie są one wolne od nieskuteczności czy antynomiczności, a nawet elementów destrukcji osobowościowej. W mniejszym czy – to rzadziej – w większym stopniu współtworzą je też same dzieci i młodzież aktualizując własne preferencje w zakresie rodzajów aktywności i kształtowanych/współkształtowanych sieci interakcji społecznych.

Tymczasem **środowisko edukacyjne człowieka dorosłego w wysokim stopniu współkreuje sam osobnik dorosły**. Dorosli są dojrzały do ponoszenia odpowiedzialności społecznej również za siebie samych, mają rozwinięty zespół kompetencji osobowych (intelektualnych, społecznych, emocjonalno-wartościujących, estetycznych, moralnych), odpowiednie uprawnienia w samorządzeniu się, jako jednostki i zbiorowości (np. terytorialne, zrzeszeniowe). Więc sami, bezpośrednio czy pośrednio muszą zadbać o swoje środowisko edukacyjne. Nikt im tego nie zorganizuje!

Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego (ludzi dorosłych) nie jest prostym następstwem warunków cywilizacyjno-społecznych i kulturowych. W wyższym natomiast stopniu stylu ich życia i działania edukacyjnego! Tego wszystkiego, co definiując środowisko edukacyjne, jak już pisałem wcześniej, F. Znaniecki nazywał *układami czynności, które w oczach*

¹⁴ S. Kowalski, Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974 i wyd. nast.

¹⁵ F. Znaniecki, Kierownictwo i zwolennictwo we współpracy twórczej, w: *Kultura i Wychowanie*, 1934, nr 4.

danej grupy przedstawiają się jako użyteczne (...) do wyrobienia kandydata na (ich) członek¹⁶.

Piotr Sztompka charakteryzując naukę o społeczeństwie z punktu widzenia zainteresowań socjologii, a pedagogika jest jedną z dyscyplin należących do nauk społecznych i korzystających z dorobku ich wszystkich, pisze, iż mówi ona: *o ludziach działających w polu wzajemnych relacji („w przestrzeni międzyludzkiej”), którzy nadają temu polu nieustanną dynamikę funkcjonowania i stawania się (podtrzymują „życie społeczne”), a utrwalone, często niezamierzone efekty swoich działań pozostawiają jako ramy strukturalne i kulturowe następującym po sobie pokoleniom*¹⁷.

Pedagoga interesuje w wyższym stopniu aniżeli analityka-socjologa to, jak sprawić, by „działania ludzi w polu wzajemnych relacji stymulować”, wspierać je tak, aby uzyskiwać wysoką dynamikę oraz skuteczność funkcjonowania struktur społecznych w realizacji celów edukacyjnych, i tworzenia w ten sposób antycypowanej (przewidywanej i pożądananej) przyszłości obu pokoleń – ludzi dojrzałych i dopiero wstępujących w życie społeczne.

Poszkolny rozwój nie odbywa się w próżni społeczno-edukacyjnej

Dalszy, poszkolny rozwój człowieka dorosłego nie odbywa się nigdy w jakiejś próżni edukacyjnej. Ludzie skazani na taką próżnię raczej petryfikują swoje wykształcone właściwości osobowe, rozwijając jedynie sprawności w zakresie tych czynności, które wykonywali w przeszłości i kontynuują obecnie. Zmiany twórcze osobowości są w takich warunkach mało prawdopodobne.

Podzielam pogląd socjologa kultury Antoniny Kłoskowskiej, wyrażony w 1972 roku w przedstawionej analizie wyników badań empirycznych w dawnym Bełchatowie (ówczesne małe miasto, dopiero „budzone” wielką inwestycją kopalni węgla brunatnego, kompleksów energetycznych i pochodnych dziedzin przemysłu), że twórcza osobowość nie ukształtuje się w nietwórczym środowisku kulturowym¹⁸. Oczywiście i w przeszłości, a zwłaszcza w społeczeństwie „otwartym”, a więc ludzi wolnych (dla K.R. Poppera – samorządnych) oraz społeczeństwie informacyjnym, istnieje szansa skompensowania braku bezpośredniego środowiska twórczego wchodzeniem jednostki w pośrednie intensywne relacje z pozalokalnymi środowiskami – regionalnymi, makrospołecznymi, czy określonymi ich strukturami (grupami, instytucja-

¹⁶ F. Znaniecki, Socjologia..., op. cit., s. 87.

¹⁷ P. Sztompka, Socjologia. Analiza społeczeństwa. Kraków 2002, s. 36. Jan Szczepański też daje wyraz takiemu podejściu w socjologii do ujęcia środowiska każdego żywego organizmu, nie tylko środowiska człowieka, gdy pisze, że istotne jest (...) jego ujmowanie jako pewnego systemu stosunków zachodzących między istotą żywą a przedmiotami jej otoczenia (J. Szczepański, Środowisko wychowawcze. W: Encyklopedia Pedagogiczna, pod red. W. Pomykała, Warszawa 1993, Fundacja Innowacja).

¹⁸ A. Kłoskowska. Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna. Warszawa 1972, PWN.

mi, osobami spoza bezpośredniego otoczenia), co ułatwiają media tradycyjne, jak np. książka, gazeta, czy obecnie zwłaszcza media elektroniczne. Jednak, by ta kompensacja stała się możliwa własne środowisko kulturowe podmiotu rozwoju, a przynajmniej pojedyncze osoby z bezpośredniego otoczenia, musi dostarczyć jednostce stosowne wzory, stymulować ją i udzielić wsparcia w jej kontaktach z szerszymi i odległymi środowiskami twórczymi i twórczością „wysoką”.

Tego wymogu nietwórcze środowisko nie spełni. Wręcz odwrotnie, zapewniając w sieci bezpośrednich interakcji społecznych najczęściej treści o niskiej wartości osobotwórczej, a więc o znikomej wartości edukacyjnej, nie odkrywa potencjalnych możliwości jednostek, wysiłki takie lekceważy i, w najlepszym razie, redukuje do problematyki doraźnej kariery materialnej, dróg awansu społecznego „na skróty”, ubogiej rozrywki i prymitywnych form współżycia społecznego.

Pedagogikę, w tym pedagogikę dorosłych, w odróżnieniu od socjologii, zawsze bardziej interesują wszelkie relacje i interakcje personalizowane, a nie ujmowane jako przypadki ogólnych zjawisk społecznych. Stąd też rozpoznawane typy środowisk edukacyjnych¹⁹ stanowiły jedynie metodologiczne przesłanki dla projektowania badań dynamiki konkretnych rozpoznawanych środowisk, z nastawieniem na szukanie możliwości ich optymalizowania siłami wewnętrznymi, a więc w drodze ich edukacyjnej „melioracji” i animacji²⁰.

W tym nurcie badań pedagogiki społecznej i andragogiki konieczne jest uwzględnienie w wyróżnionych przez S. Kowalskiego dwóch zasadniczych podejść w rozpoznawaniu środowisk edukacyjnych: – tzw. *obiektywnego*, czyli o cechach i właściwościach charakteryzujących warunki danej zbiorowości społecznej (ewentualnie badań porównawczych z innymi zbliżonymi w swojej charakterystyce środowisk), czy *subiektywnego* środowiska edukacyjnego, czyli środowiska „czyjegoś”, określonej jednostki.

Dawniej, w sytuacji względnego *zamknięcia*, gros procesów edukacyjnych aktualizowało się w stosunkowo ciasnej ramie społecznej, geofizycznej i kulturowej danej przestrzeni terytorialnej lub instytucjonalnej. Wtedy wyznacznikiem możliwości rozwojowych człowieka i całych małych struktur społecznych w przeważającym stopniu stawały się owe cechy i właściwości bliskiej przestrzeni. Współcześnie, w sytuacji otwartości świata i demokratyzacji struktur społecznych oraz wielkiej dynamiki w rozwoju społeczeństw informacyjnych, **prymarne znaczenie ma postawa jednostki wobec zadań własnego rozwoju oraz jej kooperacja z innymi (jednostkami, grupami,**

¹⁹ Jak to czynili m.in. Stanisław Kowalski i Włodzimierz Winclawski. Przy czym S. Kowalski równo doceniał potrzebę analiz tzw. obiektywnego środowiska edukacyjnego, jak też środowiska subiektywnego, jako zawsze środowiska „czyjegoś”, konkretnego osobnika.

²⁰ Za: H. Radlińska; por. ponadto koncepcje „aktywizacji i rozwoju” Z.T. Wierzbińskiego, czy „animacji współpracy edukacyjnej” – Maria Mendel.

instytucjami) w realizowaniu swoich aspiracji i dążeń edukacyjnych. Tym samym wielkiego znaczenia nabiera konkretyzacja obrazów środowiska edukacyjnego określonej jednostki, czyli środowiska „czyjegoś” (*subiektywnego*), które może dziś stosunkowo łatwo „przekraczać” granice lokalne.

Istotą pracy edukacyjnej z dorosłymi i badań andragogicznych staje się rozwijająca się jednostka w jej dwustronnej dialektycznej relacji: **jednostka – jej bezpośrednio środowisko**, z uwzględnieniem aktywnych odniesień obu tych członów społecznych do całego, szerokiego zasobu kultury i wpływów, potencjalnych i rzeczywistych, pochodzących z pozalokalnych środowisk społeczno-kulturowych.

W tej sytuacji własna praca nad sobą (autoedukacja), selektywnie czerpane korzyści ze sfery usług edukacyjnych (z uczelni, kursów, mediów, krajoznawstwa i turystyki itp.), oddziaływania stymulacyjno-nadawcze oraz organizatorskie instytucji sztuki, popularyzacji nauki itp., muszą zostać dopełnione animowaniem nieformalnych naturalnych środowisk edukacyjnych (np. rodzinnych, koleżeńskich, sąsiedzkich, lokalnych), gdyż wszystkie te wpływy łącznie wpisują się w codzienną treść życia ludzi dorosłych, stanowiąc o edukacyjnych walorach bezpośrednich i pośrednich czynności interakcyjnych. Wszystkie te przejawy aktywności, działalności i wpływy łącznie tworzą rzeczywiste środowisko edukacyjne człowieka dorosłego – lokalnego, pozalokalnego, ponadlokalnego, rozstrzygając wraz z sieciami wielostronnych powiązań o jego wartości edukacyjno-społecznej.

Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego, w jego komponentach formalnych i nieformalnych, lokalnych, pozalokalnych oraz globalnym, z aktywnym i współkreatywnym udziałem jednostki dorosłej, świadomej znaczenia dalszego, permanentnego procesu *stawania się*, staje się obecnie doniosłym wyzwaniem, jako jeden z ważniejszych przedmiotów wysiłku społeczeństwa, a przynajmniej tych wszystkich jego dorosłych członków, którzy są zdolni docenić wagę osobistą i społeczną tego wyzwania²¹.

Dorośli współkreatorami swojego środowiska edukacyjnego

Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jest potencjalnie znacznie **rozleglejsze przestrzennie i bogatsze treściowo**, aniżeli środowisko wychowawcze dzieci i młodzieży, co stwarza dorosłemu ogrom możliwości rozwojowych.

Tamto (dziecięce i młodzieżowe) jest w znacznym stopniu sterowane przez ludzi dorosłych, z dominacją strategii ochronnej, rozwijanej w intencji obrony przed zaburzaniem procesu rozwoju intelektualnego, emocjonalnego,

²¹ Problem ten zasygnalizowałem już wcześniej: D. Jankowski, Podstawowe pojęcia teorii edukacji dorosłych, (p. 4. Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego), w: D. Jankowski, K. Przyszczypkowski, J. Skrzypczak, Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki, Poznań 1996, Wydawnictwo Naukowe UAM.

moralnego młodocianych, ale też szerzej – psychofizycznego. Towarzyszy temu świadomość, że młodociani osobnicy posiadając niedostatecznie rozwinięte organizmy i liczne braki kompetencyjne, mają mniejsze możliwości dyspozycyjalne (osobiste) partycypowania w rozmaitych sytuacjach oraz ograniczoną zdolność percypowania bardziej skomplikowanych treści, rozpoznawania ich kontekstów i adekwatnego reagowania, co pozbawia sensu pełne, niczym nie skrępowane otwarcie dla nich dostępu do wszelkich sytuacji, narzędzi, informacji, bodźców.

Człowiek dorosły korzystając z biologicznych możliwości spełniania właściwych dorosłemu funkcji, a także ze sprawności fizycznej, z możliwości kompetencyjnych, wolności egzystencjalnej, samodzielności ekonomicznej oraz dostępnych mu zasobów materialnych (własnych czy społecznych) – może wchodzić w bogate interakcje (bezpośrednio czy pośrednio) z szeroko otwartymi dla niego przestrzeniami przyrodniczymi, społecznymi i kulturowymi. Oczywiście, ta otwartość bogactwa interakcji ma też jakieś swoje ograniczenia (techniczne, prawne, psychiczne, itp.), ale jest ich zdecydowanie mniej, aniżeli w przypadku dzieci i młodzieży, wobec których dorośli stosują liczne celowe zabiegi ograniczające.

I w znacznie większym stopniu, aniżeli w przypadku tamtej kategorii wiekowej, ludzie dorośli sami, z własnej woli i za sprawą wyzwolonej energii, wyznaczają faktyczny zakres oraz intensywność owych interakcji.

Z powyższych konstatacji wynika, że **środowisko człowieka dorosłego jest mu nie tyle dane, co raczej zadane; bowiem w znacznej mierze staje się funkcją jego woli i aktywności, właśnie owych podejmowanych czynów (działań) czy też zaniechań.**

Odpowiedzialność człowieka dorosłego (przede wszystkim przed samym sobą, ale również przed społeczeństwem) **obejmuje nie tylko owe czyny interakcyjne, ale również ich zaniechanie w sytuacji posiadania warunków dla ich podjęcia!** [Zaniechania są tak samo znaczące dla urzeczywistnienia rozwoju – jego kierunku, treści, intensywności, jak czyni go wywołujące. Zaniechania są jednak powszechnie bagatelizowane. Ludzie rzadko sobie uświadamiają, że każdy słabo realizowany rozwój człowieka jest nie tyle funkcją *braku możliwości sytuacyjnych* działania²², ale bardziej funkcją zaniechań w tych wszystkich sytuacjach, które umożliwiają różne pozytywne działania!

Zwłaszcza współcześnie, gdy obecny człowiek nie jest „zamknięty” w ciasnych środowiskach wsi, miasteczka, czy grupy rodzinno-sąsiedzkiej, ale zarówno bezpośrednio, jak też pośrednio może korzystać z wielu różnorodnych ram społecznych i źródeł dla rozwijania bogatych interakcji służących jego bogaceniu siebie, negatywne następstwa zaniechań obciążają go bardziej

²² Kategorie pojęciowe: *możliwości dyspozycyjalne i możliwości sytuacyjne działania* używam za: T. Kotarbiński, Traktat o dobrej robocie, Warszawa 1958, Ossolineum.

aniżeli człowieka przeszłości. I to właśnie od tej dynamiki życiowej, aspiracji i woli zależy stopień wykorzystania istniejących dostępnych mu współcześnie możliwości.

Miarą społecznej dojrzałości człowieka dorosłego jest jego świadomość, iż może on samodzielnie regulować swoje interakcje z otoczeniem przyrodniczym, społecznym i kulturowym, sam przydawać mu walory edukacyjne przez dokonywane wybory aktualizowanych w swojej psychice wpływów, inicjować oraz kontrolować treść i formy własnej ekspresji.

Polska literatura andragogiczna (z pewnymi wyjątkami, do których należy twórczość takich współczesnych autorów, jakimi są m.in. Józef Pólturzycki, Mieczysław Malewski, Józef Kargul, Olga Czerniawska, Jerzy Semków, Józef Skrzypczak, Kazimierz Przyszczypkowski, Ewa Solarczyk-Ambrozik, Dzierżymir Jankowski), swoją uwagę koncentruje niemal wyłącznie na tzw. oświacie dorosłych, czyli zorganizowanych systemach działalności i odnośnych instytucjach i formalnych zrzeszeniach społecznych. A więc w przemożnym zakresie na układzie obiektywnych warunków dalszego rozwoju osobowego człowieka. To jest potrzebne, ale współcześnie dalece niewystarczające.

Tadeusz Wujek, rozważając ewolucję oświaty dorosłych, pisał, że już w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku stała się ona: kompleksem zorganizowanych procesów oświatowych, formalnych i nieformalnych, umożliwiających młodzieży w wieku poszkolnym i ludziom dorosłym dostosowywanie się do zmieniających się wymagań współczesnej cywilizacji przez zapewnienie im możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia ogólnego i zawodowego, doskonalenia lub zmiany kwalifikacji zawodowych oraz przygotowania się do obowiązków obywatelskich, do umiejętnego i mądrego posługiwania się środkami masowej komunikacji i zaspokajania różnorodnych potrzeb i zainteresowań²³.

Jednak mimo uwzględnienia *podnoszenia poziomu wykształcenia ogólnego oraz nieformalnych procesów oświatowych*, o czym pisze T. Wujek, uwaga andragogów skoncentrowana jest głównie na formalnych systemach nadawczo-odbiorczych, dostarczających środki, organizujących audytoria czy procesy recepcji; na działaniach odnośnych instytucji, placówek, zrzeszeń, systemów elektronicznego komunikowania, czyli – na systemie usług edukacyjnych (paraszkolnych, popularyzatorskich, programach instytucji medialnych itp.).

Ponadto zwłaszcza na kształceniu, doksztalceniu i doskonaleniu zawodowym lub specjalistycznym, ze słabym uwzględnieniem doniosłego zadania rozwoju ogólnego, często z pominięciem rozwoju kierunkowej sfery osobowości – aksjologiczno-moralnej, emocjonalnej, społecznej, estetycznej, wyobraźni, zainteresowań, uzdolnień, pasji twórczych.

Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego rzadko jest postrzegane jako zjawisko i doniosły problem życia społeczno-kulturalnego, toczącego się

²³ T. Wujek, Stan i perspektywy przemian oświaty dorosłych w Polsce, w: T. Wujek (red.), Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych. Warszawa 1992, s. 353.

w różnych przestrzeniach geograficznych – lokalnych (miasta, jego dzielnicy, wsi, gminy wiejskiej), jak też ponadlokalnych (regionu, państwa), czy przestrzeni małych grup – rodzinno-koleżeńskich, współpracowników przedsiębiorstwa, zrzeszenia. A te przestrzenie w istotnym stopniu zapośredniczają kontakty edukacyjne człowieka z szerokim światem, z którego dorosły może dziś czerpać wiele bodźców osobotwórczych.

Przy czym środowisko lokalne jest rozpoznawane raczej w kategoriach **wyposażenia** w zasoby edukacyjne **i formalne struktury społeczne**, które tworzą obiektywne możliwości rozwoju osobowościowego członków danych zbiorowości, bez docierania do głębszych struktur i interakcji społecznych, kulturowych i przyrodniczych ludzi w ich warstwie wartości edukacyjnych, aktualizujących się lub dających się wykorzystać w ich osobniczym rozwoju, **poprzez sploty podejmowanych czynności**. A to właśnie te elementy, ujmowane łącznie, składają się na komponenty rzeczywistego środowiska edukacyjnego człowieka dorosłego.

W tamtym, pozapodmiotowym podejściu dominuje punkt widzenia właściwy dla polityki społeczno-oświatowej. Oczywiście, implikuje on ważne problemy, które wymagają rozmaitych rozwiązań, gdyż składają się na owe obiektywne warunki działań edukacyjnych, w tym autoedukacyjnych. Ale nie tylko one są znaczące.

We współczesnym świecie ten punkt widzenia musi zostać zrównoważony podmiotowym podejściem do zjawisk edukacyjnych²⁴.

Jest on niezbędny w sytuacji pogłębiania się dwojako pojętej otwartości społeczeństw, co tworzy niezwykłą perspektywę i szansę rozwoju każdej jednostce:

- jako procesów stawania się i ugruntowywania wolności jednostki ludzkiej i rozszerzania uprawnień do samorządzenia się grup społecznych w ramach *społeczeństwa otwartego*, co zmienia pozycję jednostki z podporządkowanej społeczeństwu i od niego przemożnie uzależnionej, na różne sposoby zniewalanej (por. *przmiotowy standard waluacji*), na pozycję udziałowca, rzeczywistego członka grup społecznych i społeczeństwa (narodowego, państwowego, europejskiego, itd.), co implikuje potrzebę wcielenia w życie ładu społecznego opartego na *podmiotowym standardzie waluacji*²⁵,

²⁴ Z. Pietrasiński, *Rozwój z perspektywy jego podmiotu*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa 1988.

²⁵ Odwołuję się tu do kategorii pojęciowych i koncepcji Kazimierza Obuchowskiego (por. K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*. Warszawa 1993; idem, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań 1995; D. Jankowski, *Edukacja kulturalna w czasie „rewolucji podmiotów”*, w: D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*. Kalisz 1999), która koresponduje z socjologiczną koncepcją ładu porozumień Stanisława Ossowskiego (por. S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa 1962) oraz tradycją socjologii krytycznej, rozwijanej zwłaszcza przez tzw. szkołę frankfurcką, odwołujących się do różnych nurtów myśli ludzkiej, w tym marksizmu, personalizmu, egzystencjalizmu i in.

- jako procesów przestrzennego otwarcia się społeczeństw, którego główną tendencją od kilku dziesiątków lat staje się postępująca globalizacja i to bynajmniej nie tylko za sprawą tzw. *globalnej wioski*²⁶, ale splotu licznych czynników rozwoju charakteryzujących się tendencją globalizacyjną – technicznych, ekonomicznych, społeczno-politycznych, kulturalnych, splecionych silnie także z koniecznością ochrony przyrody (najpełniej, choć nie zawsze docenianej, a nawet dostrzeganej, wyrażającej swój odwieczny „globalizm”!) i tkanki kulturowej poszczególnych społeczności, z reguły wysoce swoistej, nadal jednak silnie, mimo licznych symptomów i przejawów jej zaburzania, wyznaczającej tożsamość kulturową odnośnych grup lokalnych, czy innych struktur wspólnotowych, modyfikujących wpływy pochodzące ze świata globalnego.

To podmiotowe podejście do problematyki środowiska edukacyjnego człowieka dorosłego ma bezspornie wielkie znaczenie, bowiem otwiera możliwość uwzględnienia jego własnej, podmiotowej roli i odpowiedzialności za proces swojego rozwoju, optymalizowania sposobów wykorzystania wszystkich składników owych warunków, środków i okazji tak szeroko otwartego współczesnego świata, a w tym zasobów kulturowych i edukacyjnych jego bezpośredniego środowiska życia, a to wymaga też optymalizacji współpracy²⁷, a także wreszcie – rozwijania przez niego własnej pracy nad sobą – autoedukacji²⁸.

Formułując tezę, że człowiekowi dorosłemu środowisko edukacyjne *jest nie tyle dane, co zadane*, chciałem zwrócić uwagę na to, że to głównie od jego świadomości i woli zależy czy i jak wykorzysta walory swojego współkreowanego własną aktywnością środowiska (rodzinnego, sąsiedzkiego, lokalnego, globalnego itp.). Ponadto, czy on sam przewycięży ograniczenia bezpośrednio dostępnych środowisk przez spożytkowanie środków oraz oddziaływań generowanych z otwartej przestrzeni szerszych środowisk (kraju, Europy, świata), dostępnych za pośrednictwem mediów (książek, prasy, kaset, płyt, kina, radia, telewizji, komputera, Internetu itp.) lub poprzez kontakty realizowane w trakcie fizycznego przemieszczania się (podróże, turystyka, wczasy, okresowa praca w innej, zasobniejszej w dobra kulturowe miejscowości lub za granicą kraju itp.).

Teza ta przekreśla myślenie, że człowiek jest jedynie wytworem społeczeństwa (a w tym zwłaszcza własnego bezpośredniego środowiska społecznego), jak głosili twórcy zaliczani do nurtu socjologizmu, do których należał zwłaszcza Emil Durkheim, a niektórzy historycy myśli pedagogicznej wpisy-

²⁶ M. McLuhan, Wybór pism. Warszawa 1975; M. McLuhan, Planetarna wioska McLuhana, Forum 1977, nr 19 (przedruk z „Science Vie”).

²⁷ Por. m.in. M. Mendel (red.), Animacja współpracy środowiskowej, Toruń 2003; D. Jankowski, Edukacja wobec zmiany, Toruń 2001 (wznowienia 2002, 2004).

²⁸ D. Jankowski, Autoedukacja wyzwaniem współczesności, Toruń 1999, a także inne prace tego autora dotyczące tej problematyki.

wali na ich listę także polskiego socjologa Floriana Znanieckiego²⁹, co może budzić sprzeciw. Moje myślenie wychodzi z fundamentalnego założenia, że człowiek sam odgrywa/ może odegrać istotną rolę w procesie formowania korzystnego dla swojego rozwoju środowiska edukacyjnego, wyrażając swoje potrzeby i oczekiwania, a także biorąc aktywny udział we współpracy edukacyjnej i społeczno-kulturalnej z innymi, przestrzennie bliżej czy dalej znajdującymi się jednostkami, grupami i instytucjami.

Środowisko edukacyjne stanowi istotne wyzwanie dla samej rozwijającej się jednostki dorosłej, dysponującej zadowalającym stopniem rozwoju społecznego, a w tym dojrzałą samoświadomością i adekwatną samooceną, uwzględniającą własne możliwości i aspiracje.

²⁹ Zaliczanie F. Znanieckiego do nurtu socjologizmu pedagogicznego, afirmującego środowiskową determinację procesów rozwojowych jednostki, budzi wątpliwości. Rekonstruując historyczny rozwój wychowania Znaniecki, zgodnie z prawdą historyczną, postrzegał wychowanie jako proces formowania się osobowości społecznej wychowanka pod wpływem grup społecznych, w których przebiegał proces socjalizacyjno-edukacyjny. Ale przecież równoległe z tym afirmował wychowanie kreatywne, w którym dostrzegał wielką rolę twórczej, partnerskiej z dorosłymi, realizacji autentycznych zadań, w toku których jednostka wychowywana sposobi się do uczestnictwa w upłynnionej cywilizacji (F. Znaniecki, *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa 1934, wznowienie 1974; Idem, *Kierownictwo i zwolennictwo we współpracy twórczej*, w: *Kultura i Wychowanie* 1934, nr 4; por. też: D. Jankowski, *W poszukiwaniu szansy otwarcia się szkoły*, w: *Florian Znaniecki, Myśl społeczna a wychowanie. Inspiracje dla współczesności*, pod red. I. Wojnar i J. Kubina, Warszawa 2000, też w: D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, op. cit.).

Ponadto Znaniecki był jednym z pionierów idei samokształcenia, rozumianego bardzo szeroko, które postrzegał jako główny czynnik (...) pełnego indywidualnego rozwoju (Idem, *Podstawy i granice celowego działania oświatowego, i Odpowiedź*, w: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa 1930; Idem, *Education and Self-Education in Modern Societies*, w: *American Journal of Sociology* 1930, vol. XXXVI, N^o 3, November; por. też D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, op. cit.).

Oceniając twórczość F. Znanieckiego dotyczącą problematyki wychowania nie można więc pominąć wielkiej roli, jaką ten autor przyznawał w dziele stawania się jednostki procesom autokreacji i autoedukacji, a więc procesom wybitnie podmiotowym (w znaczeniu podmiotowego sprawstwa samej jednostki w stawaniu się). Teraz, w świetle badań psychologicznych, coraz większą wagę przywiązuje się też do czynnika genetycznego w rozwoju człowieka. Dla pedagogiki jest oczywiste, że rola czynnika genetycznego aktualizuje się zawsze w układzie określonych warunków środowiskowych i edukacyjnych – jemu sprzyjających lub niesprzyjających; ale takie czynniki, jak zapis genetyczny, spontaniczne procesy rozwoju (wyrażające się najpełniej w samorzutnej autokreacji) i autoedukacja (czyli autokreacja intencjonalna – Z. Pietrasieński) trudno uznać za środowiskowe determinanty rozwoju jednostki, a tymczasem to one w mniejszym lub większym stopniu ustalają kierunek i poziom rozwoju osobowego jednostki.

Jest jednak jednocześnie wyzwaniem dla systemów edukacji – społeczeństwa narodowego, państwowego, społeczności lokalnych, zawodowych, wyznaniowych itp., których pomocniczy charakter i zadania, w miejsce dawnego *urabiania*, wysuwają się obecnie na plan pierwszy, respektujący pełną podmiotowość wszystkich partnerów procesów edukacyjnych, a w tym także osób edukowanych, co oczywiste, ale ciągle trudne do przyswojenia powszechnej praktyce edukacyjnej nawet przez zawodowych wychowawców.

Jednostka dorosła, i społecznie dojrzała, znając swoje potrzeby rozwojowe i doceniając ich istnienie u innych bliskich społecznie i przestrzennie osób, dostrzeże wielkie znaczenie partnerstwa i współpracy z innymi udziałowcami środowiska edukacyjnego, niekiedy też powinność pełnienia w niej osobiście wielce satysfakcjonującej roli animatora, kiedyś nazywanego *przodownikiem* (H. Radlińska, F. Znaniński).

Zagadnienie środowiskowego partnerstwa, twórczej współpracy i animacji edukacyjnej, także w ramach socjologicznie pojętego „sąsiedztwa z wyboru” (m.in. zapośredniczonego nowymi technikami komunikacyjnymi), zasługuje na uwagę i badania andragogów, wymaga nowych naświetleń i wyjaśnień. Zwłaszcza jednak podejścia podmiotowego³⁰ w tych badaniach oraz w formułowaniu prakseologicznych wniosków. Do tego zadania dawna literatura nie dostarcza wystarczających przesłanek teoretycznych, gdyż nie mogła być świadoma odmiennych sytuacji edukacyjnych współczesnych społeczeństw. Czas to nadrobić.

Nie ma dziś miejsca dla respektowania dawnych idei i metod adaptacji jednostki na gruncie zastanej kultury i „urabiania” jej osobowości, za to otwiera się wielkie pole dla preferowania idei i metod emancypacji, aktywizacji i animacji edukacyjnej. W przypadku dorosłego pozyskanie go do współpracy edukacyjnej, jako podmiotu własnego rozwoju i rozwoju osobowego innych, jest jedyną owocną strategią działania. I to może się zrealizować tylko z udziałem dynamicznego środowiska edukacyjnego, współkonstruowanego przez podmiot rozwoju.

³⁰ Z. Pietrasiński, *Rozwój...*, op. cit.

Beata Jagła

EDUKACJA PRZEZ KULTURĘ A PROBLEMY SAMOOKREŚLENIA JEDNOSTKI W SPOŁECZEŃSTWIE MASOWYM

Celem niniejszego artykułu jest zaproponowanie nieco innego, niż powszechnie przyjęte, spojrzenia na problemy edukacji przez kulturę i do kultury. Jeśli bowiem nawet pojęcie *edukacji kulturowej* pojawia się czasami w literaturze pedagogicznej, to i tak, kryjące się pod nim spojrzenie na tematykę kultury i związanej z nią gałęzi edukacji wyraźnie ustępuje miejsca dominującemu paradygmatowi *edukacji kulturalnej*.

Nie jest ambicją tego tekstu sformułowanie ścisłej i szczegółowej definicji *edukacji kulturowej*, to bowiem zadanie wymagałoby znacznie bardziej wnikliwych refleksji. Chodzi raczej o ukazanie pewnego zarysu podejścia prezentowanego tutaj pod jej nazwą, a w szczególności jego specyfiki, najlepiej widocznej przez wskazanie różnicy pomiędzy nim samym a podejściem typowym dla *edukacji kulturalnej*.

Definicje *edukacji kulturalnej* formułowane przez poszczególnych autorów w pewnym stopniu różnią się pomiędzy sobą. Zagłębianie się w bardziej wnikliwe analizy owych różnic nie wydaje się tu jednak konieczne, ponieważ pojęcie to ma pełnić tu jedynie rolę pomocniczą, zaś ogólny zarys tego, co zawiera się w jego zakresie jest mniej więcej każdemu znany. W celu przywołania owego zarysu, wystarczy więc przytoczenie w tym miejscu tylko jednej z jego definicji, na przykład tej sformułowanej przez Dzierżymira Jankowskiego, uznanego za jeden z największych autorytetów w omawianej dziedzinie. Za najbardziej odpowiednie z punktu widzenia przyjmowanego na gruncie pedagogiki społecznej oraz teorii wychowania estetycznego uznaje on rozumienie *edukacji kulturalnej* jako „wprowadzania jednostki w świat kultury symbolicznej, wzbogacającej życie człowieka o wartości pozautilitarne i jego sposobienie do twórczej, a więc wysoce refleksyjnej i kreatywnej obecności w świecie symbolizacji i transcendencji, [...] można je nazwać wychowaniem do uczestnictwa w kulturze symbolicznej oraz wielostronnym rozwojem psychicznym i formowaniem się autonomicznej osobowości pod wpływem i w procesach tego uczestnictwa¹„.

Powyższe słowa można byłoby jeszcze jedynie uzupełnić o przypomnienie, iż *edukacja kulturalna* obok edukacji szkolnej „jest realizowana za pośrednictwem udostępniania, uprzystępniania i upowszechniania kultury”².

¹ D. Jankowski, *Edukacja kulturalna w czasach „rewolucji podmiotów”*, [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, red. D. Jankowski, Kalisz 1999.

² Za: A. Horbowski, *Edukacja kulturalna jako system działań społecznych*, Rzeszów 2000.

W zakresie pojęcia *edukacji kulturowej* można byłoby zmieścić bardzo wiele z tego, co się mówi i pisze na temat *edukacji kulturalnej*. Również i tak pojmowaną edukację należałoby rozumieć w kategoriach „udostępniania, uprzystępniania i upowszechniania kultury”, „wprowadzania jednostki w świat kultury symbolicznej”, czy też „wychowania do uczestnictwa w kulturze symbolicznej”.

Najistotniejszy czynnik, który pozwala najwyraźniej odróżnić kulturalne i kulturowe podejście do edukacji nie tkwi bowiem ani w podstawowych celach, ani w ogólnych założeniach podejmowanych działań. Leży on natomiast w sposobie rozumienia kluczowego dla obu omawianych stanowisk pojęcia *kultury*, czy też *kultury symbolicznej*.

Pojęcie *kultury* bywa często rozpatrywane dwojako. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, iż w szerszym znaczeniu przez *kulturę* rozumiany jest ogół zarówno materialnych, jak i niematerialnych elementów rzeczywistości, w której porusza się człowiek, z wyłączeniem tych spośród nich, które ściśle przynależą do świata natury. Natomiast węższy zakres znaczeniowy tego pojęcia obejmuje jedynie wycinek owej rzeczywistości w którym zawiera się przede wszystkim sztuka, filozofia oraz określone, pozytywnie wartościowane zachowania i określające je normy.

Tradycyjnie przymiotnik *kulturalny* bywa łączony z węższym rozumieniem pojęcia kultury, podczas gdy przymiotnik *kulturowy* jest odnoszony do jest rozumienia szerszego. Podsumowując powyższe wywody można więc powiedzieć, że specyfika *edukacji kulturowej* kryje się w tym, iż jej podstawę stanowi całość szeroko rozumianej kultury, podczas gdy w przypadku pedagogiki kulturowej brane są pod uwagę jedynie te jej elementy, które mieszczą się w jej węższym ujęciu

Szerokie spojrzenie na kulturę, choć rzadziej spotykane w pedagogice, jest od dawna obowiązującym na gruncie antropologii kulturowej. Warto więc może w tym miejscu krótko przybliżyć główne założenia myśli klasyków współczesnej nauki o kulturze.

Wielkie znaczenie dla rozwoju tej dziedziny refleksji w jej dzisiejszej formie miała koncepcja Ernsta Cassirera koncentrująca się wokół pojęcia symbolu. To właśnie zdolność myślenia symbolicznego Cassirer uznał za najbardziej doniosłą cechę odróżniającą ludzki sposób pojmowania świata od zwierzęcego³. Za szczególnie istotne uważał on procesy polegające na nadawaniu przez ludzi przedmiotom i zjawiskom znaczeń zupełnie niezależnych od ich obiektywnych właściwości oraz odczytywania tych znaczeń. W swojej pracy odwołał się do przypadków dwóch głuchoniewidomych dziewczynek, podkreślając przełomową rolę, jaką w procesie ich edukacji odegrał moment odkrycia przez nie symbolicznej natury ludzkiego świata⁴.

³ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa 1998, s. 68 i nast.

⁴ E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, Warszawa 1998, s. 80–83.

Dalsze spostrzeżenia antropologów uczyniły kolejny krok w kierunku poznawania wewnętrznych mechanizmów warunkujących zewnętrzne przejawy aktywności człowieka. Claude Levi-Strauss zaadaptował powstałą na gruncie językoznawstwa teorię strukturalną, rozszerzając ją również na inne (prócz języka) składniki kultury. On sam i jego kontynuatorzy dopatrywali się podstaw myślenia kulturowego w nieuświadomionych strukturach kryjących się w ludzkiej podświadomości, a przybierających postać systemu opierającego się na zasadzie binarnych opozycji.

Pochodną zapoczątkowanej przez nich szkoły strukturalno-semiotycznej jest kierunek określany jako antropologia komunikacji, przedstawicielom którego cała kultura jawi się jako układ licznych systemów znaków i symboli, zawierających w sobie określone znaczenia. Systemy te mogą być odczytywane oddzielnie, ale właściwy i pełny obraz obejmującego je szerszego systemu – całości można uzyskać jedynie pod warunkiem jednoczesnego uwzględnienia wszystkich istniejących w jej obrębie kodów. Jeden z czołowych przedstawicieli tej orientacji – Edmund Leach jest autorem obrazowego porównania, które, choć w oryginale dotyczyło jedynie działań rytualnych, może jednak zostać rozszerzone na całość kultury, bardzo trafnie oddając sposób myślenia o niej prezentowany przez strukturalistów i ich następców. Przedstawił on mianowicie rytuał jako partyturę orkiestrową. Partytura składa się z wielu ciągów nut, z których każdy jest przeznaczony do odtworzenia przez muzyka grającego na innym instrumencie. Wszystkie te ciągi są jednak wykonywane jednocześnie i odbierane przez słuchaczy jako całość. Jedynie taki sposób ich wykonania i odbioru gwarantuje prawidłowy przekaz treści zawartej w utworze przez kompozytora i przeżycie przez słuchaczy określonych doznań artystycznych⁵.

Również fenomenologom i etnometodologom bliskie jest widzenie kultury jako pewnego rodzaju symbolicznej nadbudowy konstruowanej ponad istniejącą obiektywnie rzeczywistością, przy czym nadbudowa taka jest konstruowana ponad wszystkimi, a nie tylko wybranymi elementami ludzkiej rzeczywistości.

Tak więc również z punktu widzenia *pedagogiki kulturowej* rdzeniem *kultury* jest złożony, szeroki system konstruktów o charakterze symbolicznym, powstałych dzięki naturalnym i właściwym jedynie człowiekowi procesom polegającym na nadawaniu elementom otaczającego świata symbolicznych sensów, w oparciu o ukryte poza świadomością struktury. Które, podobnie jak sposoby tworzenia wspomnianych konstruktów, które Shutz nazwałby etnometodami, nie są dostępne rozumowi w sposób naturalny. Można jedynie częściowo dotrzeć do nich drogą naukową

Podział na rozumianą jako symboliczną sferę kultury mieszczącą się w jej węższym rozumieniu oraz jej pozostałą część, w której nie zauważa się już symbolicznego charakteru, w znacznym stopniu traci swoje uzasadnienie w odniesieniu do kultur typu tradycyjnego. W przypadku dawnych tego rodzaju kultur całość ludzkiego życia była nasycona symbolami w sposób trudny do

⁵ E. Leach, A.J. Greimas, *Rytuał i narracja*, Warszawa 1989, s. 55 i nast.

pojęcia przez współczesnego mieszkańca wielkiego miasta. Dla dawnego człowieka tradycyjnego żadna rzecz nie była jak dziś po prostu tą rzeczą. Każda, nawet najmniejsza, najbardziej zdawałoby się zwyczajna czynność, każdy, z pozoru najprostszy przedmiot zawierał w sobie głęboki, symboliczny sens, który, co najważniejsze mógł być zrozumiały jedynie na tle całości systemu kulturowego i pozostawał ukryty dla osoby owego systemu nie znającej.

Taki sposób myślenia, który w znacznym stopniu odbiega od przyjmowanych dziś ogólnie standardów, nazywany jest myśleniem mitycznym lub symbolicznym. Prawa logiki ustępują w nim miejsca prawom mitologii, zaś w miejsce konkretnych obrazowych wyobrażeń zajmują obrazy symboliczne. Sacrum i profanum funkcjonują obok siebie nieprzerwanie się przeplatając i momentami niemal zlewając w jedno.

Wraz ze wzrastającą dominacją rozumu w codziennych procesach myślowych ów symboliczny charakter myślenia został zepchnięty na drugi plan i dziś, choć wciąż jest aktywnie obecny we wszystkich kulturach i niemal wszystkich dziedzinach życia, w formie najbardziej widocznej zachował się jedynie w tej sferze kultury, którą obejmuje się jej węższym pojęciem. Być może to właśnie, obok faktu, iż obszar refleksji pedagogiki jest w znacznym stopniu zawężony do tylko jednego kręgu kulturowego, legło u podstaw określania jedynie tej właśnie sfery mianem kultury symbolicznej.

Zadaniem edukacji jest ukształtowanie w pełni dojrzałej osoby ludzkiej, zdolnej do świadomej, odpowiedzialnej i twórczej aktywności ukierunkowanej na realizację założonych celów. Jest ważne, aby zwrócić uwagę na fakt, iż sprostanie temu wyzwaniu jest możliwe jedynie pod warunkiem, iż wszelkie działania takiej osoby będą znajdowały oparcie w silnie zakorzenionym, spójnym systemie przekonań i wyobrażeń dotyczących jej samej oraz otaczającego ją świata, które owa osoba uznaje za słuszne.

Patrząc z antropologicznego punktu widzenia można zauważyć, iż w dawnych społecznościach tradycyjnych taki system był ściśle wkomponowany w ogół systemu kulturowego, w którym pełniąc bardzo istotną rolę łącznika, pomiędzy sferą pozostających poza poziomem świadomości struktur a obszarem ich uświadamianych przejawów, stanowił podstawę podejmowanych przez jej uczestników decyzji i działań. Był on w naturalny sposób przekazywany z pokolenia na pokolenie i nabywany przez kolejne jednostki w trakcie naturalnych procesów akulturacyjnych, jako nieodłączna część szerokiej kulturowej całości.

Dążenie do posiadania jasnej i czytelnej wizji świata, a także poczucia panującego w nim ładu oraz siebie samego jako ważnego elementu tegoż ładu posiadającego w jego obrębie własne niepowtarzalne miejsce, jest jedną z podstawowych, odwiecznych cech natury człowieka. To ona legła u podstaw tworzenia się całego bogactwa ludzkich kultur. Posiadanie takiej wizji jest warunkiem poczucia psychicznego komfortu oraz prawidłowego i pełnego funkcjonowania w środowisku społeczno-kulturowym.

Tymczasem współcześnie, w warunkach niemal nieograniczonego dostępu do informacji, każdego dnia jednostka ludzka spotyka się z elementami wielu różnych kultur, które to elementy, w oryginale będące nieodłącznymi częściami stanowiących mniej lub bardziej spójne i złożone całości systemów kulturowych, funkcjonujących niegdyś w co najmniej względnej wzajemnej izolacji i niezależności, obecnie egzystują obok siebie, przenikają się nawzajem, w pewien sposób uzupełniają i bezustannie ze sobą konkurują we wspólnej przestrzeni.

Wszystkie, pochodzące z różnych źródeł, niepełne, nieraz sprzeczne ze sobą informacje, których szerokie, z wysiłkiem dające się opanować strumienie docierają do nas nieprzerwanie licznymi, zarówno werbalnymi, jak i niewerbalnymi kanałami mają stanowić podstawę, w oparciu o którą człowiek zmuszony jest samodzielnie skonstruować silne przekonaniowo-wyobrażeniowe podłoże swojego „ja”.

Nieznana tradycyjnemu umysłowi świadomość funkcjonowania wielu odrębnych, nieraz wykluczających się nawzajem systemów aksjonormatywnych, wzorów zachowań, sposobów myślenia wiąże się z coraz wyraźniejszym odczuciem ich względności i umowności. Natomiast oderwanie poszczególnych elementów systemów kulturowych od ich pierwotnych kontekstów zmierza w kierunku rosnącego osłabienia umiejętności myślenia symbolicznego, która zdaje się być kluczową z punktu widzenia zdolności do postrzegania świata jako uporządkowanego i bezpiecznego.

Taki stan rzeczy powoduje u wielu, szczególnie młodych, ludzi trudności z udzieleniem odpowiedzi na nurtujące ich pytania natury egzystencjalnej, poczucie zagubienia i chaosu, a nawet zagrożenia. W tej sytuacji zadanie zbudowania solidnych podstaw swojego myślenia i działania staje się niezwykle trudne.

Dlatego też istnieje dziś duże zapotrzebowanie na tradycyjne lub ukształtowane na wzór tradycyjnych, gotowe do przejęcia, uporządkowane systemy kulturowe bądź parakulturowe, znajdujące swoje ucieleśnienie jednocześnie w wielu postaciach obecnych w życiu na różne sposoby i w różnych jego sferach. W takich bowiem warunkach deklarowane przekonania mają największe szanse, aby wykraczając poza sferę deklaracji i krótkotrwałych uniesień stać się solidną i trwałą podstawą podejmowanych decyzji i działań.

W obrębie kultury masowej istnieją pewne środowiska, które takie systemy oferują. W niektórych przypadkach również przekaz owych treści odbywa się w sposób możliwie zbliżony do naturalnego: obserwacja uczestnicząca, naśladownictwo i spontaniczne porady dominują nad planowanym nauczaniem. Z ich funkcjonowaniem często wiążą się jednak liczne problemy i kontrowersje. Trudności te dotyczą przede wszystkim kwestii związanych z możliwością sensownego, a jednocześnie bezkonfliktowego funkcjonowania określonych kultur bądź parakultur w ramach społeczeństwa w jego obecnym kształcie. Wiele systemów, które przyciągają poszukujących swojej życiowej drogi funkcjonowało dawniej lub funkcjonuje nadal w warunkach całkowitej

przynajmniej względnej izolacji, jak na przykład mozolnie dziś odtwarzane kultury starożytne, średniowieczne czy ludowe. Inne istniały już w przeszłości lub nawet istnieją obecnie w obrębie szerszych społeczeństw, zupełnie jednak odmiennych od tego, z jakim przyszło im się zetknąć tu i teraz, jak na przykład rozmaite ruchy nawiązujące do filozofii i religii Dalekiego Wschodu, lub ideologii europejskich sprzed kilkuset, czy kilkudziesięciu lat. Jeszcze inne, do których można zaliczyć na przykład liczne subkultury młodzieżowe, powstały kiedyś jako spontaniczna reakcja na pewne zaistniałe w konkretnym momencie czasu i przestrzeni określone zjawiska społeczne lub też zostały świadomie powołane do życia w pewnych określonych celach.

Wszystkie one mogą więc zawierać treści zupełnie niedostosowane do obecnych warunków lub co, gorsza, sprzeczne z przyjmowanymi ogólnie wartościami i normami. Skrajne przypadki stanowią takie systemy, w których szczególnie istotną rolę pełnią elementy zdecydowanie niepożądane z punktu widzenia ogółu, na przykład wrogość wobec określonych grup społecznych.

Jest oczywistym, iż rozpowszechnianiu tych ostatnich należy przeciwdziałać, natomiast treści zawarte w pozostałych, w miarę możliwości selekcjonować. Należy przy tym pamiętać, iż każdy system kulturowy bądź parakulturowy, funkcjonujący w ramach wielokulturowego społeczeństwa, a takim niewątpliwie jest dzisiejsze społeczeństwo masowe, musi wykazywać elastyczność i otwartość wobec innych systemów. Powinien on stanowić pewnego rodzaju podstawę, podporę, dla twórczych procesów konstruowania osobistego obrazu rzeczywistości, w trakcie których jest jednak możliwe, a nawet wskazane przekształcanie niektórych elementów, jak również wzbogacanie powstałych konstrukcji o inne elementy zaczerpnięte z różnych źródeł.

Jest faktem, iż systemowy charakter każdej kultury, jak również parakultury powoduje, iż każda, nawet najmniejsza zmiana pociąga za sobą nieuchronne przemiany w obrębie całości. W każdym żyjącym organizmie kulturowym są to zjawiska normalne. Próby całkowitej izolacji i przesadna dbałość o nienaruszoną formę najdrobniejszych szczegółów często prowadzą do zagniecenia tego, co w danym systemie najistotniejsze, choć z racji swojego niematerialnego charakteru trudne do uchwycenia, na rzecz tego, co choć najłatwiej zauważalne, nie zawsze jest najważniejsze z punktu widzenia całości. Taki system staje się martwy i nienaturalny, a tego typu podejście zamiast sprzyjać rozwojowi jednostki ogranicza go, a w skrajnych przypadkach może prowadzić nawet do destrukcyjnych skutków. Tak dzieje się na przykład w sektach.

Z drugiej strony jest jednak istotne, aby w trakcie wspomnianych procesów ewolucyjnych zachodzących w obrębie rozmaitych systemów kulturowych i parakulturowych nie dochodziło do zacierania się tego, co w nich fundamentalne i najistotniejsze lub najbardziej wartościowe.

W świetle powyższych rozważań powoli nakreślają się zarysy roli pedagogów kulturowych. Do ich szczególnych zadań należałoby więc:

- obserwacja funkcjonujących w społeczeństwie systemów kulturowych i parakulturowych.
- świadome i twórcze uczestnictwo w ich tworzeniu i przekształcaniu, ukierunkowane na promowanie pozytywnych i wartościowych elementów oraz dbałość o to, by nie uległy zapomnieniu ich fundamentalne cechy,
- zapobieganie rozpowszechnianiu się tych systemów, których najistotniejsze założenia są w niedopuszczalnym stopniu sprzeczne z uznawanymi powszechnie zasadami społeczno-moralnymi oraz szkodliwych i niepożądanych treści w ramach innych systemów,
- tworzenie nowych systemów parakulturowych o mniejszym lub większym zasięgu,
- podejmowanie starań mających na celu wzbogacanie istniejących form edukacji kulturalnej o dodatkowe elementy nadające im bardziej kulturową formę.

Istnieją liczne przykłady świadomej i celowej działalności pedagogicznej, polegającej na tworzeniu i podtrzymywaniu systemów, które można śmiało określić mianem kulturowych lub parakulturowych. Wystarczy wspomnieć chociażby o harcerstwie. Nie brakuje również i takich pedagogów, którzy z powodzeniem ingerują w istniejące, gotowe systemy, jak na przykład liczne grono pracujące w środowiskach rozmaitych subkultur młodzieżowych. Coraz częściej również spotyka się ciekawe, bogatsze od klasycznych, odmiany tradycyjnych form upowszechniania kultury.

Jednak liczba wciąż oczekujących na podjęcia wyzwań pozostaje ogromna, przy czym należy zaznaczyć, iż znacząca część z nich jest związana z pracą z osobami dorosłymi. Pedagogiczne wsparcie udzielone tym, którzy uczestniczą w różnego rodzaju aktywności o charakterze kulturowym, a także przyjęcie bardziej kulturowego spojrzenia przez tych, którzy biorą udział w różnych formach aktywności o charakterze pedagogicznym w wielu wypadkach mogłoby pomnożyć płynące z jednej i drugiej korzyści, a niekiedy również zapobiec zagrożeniom.

AUTOEDUKACJA STUDENTÓW

W ostatnich latach w rodzimej literaturze przedmiotu wśród wielu pojęć opisujących aktywność edukacyjną osób dorosłych, takich jak: samouctwo, samokształcenie, całożyciowe uczenie się, samowychowanie, samokształtowanie pojawiło się pojęcie *autoedukacji*. W obszar literatury pedagogicznej wprowadził je Dierżymir Jankowski, czyniąc przedmiotem zainteresowania w pracy: *Autoedukacja wyzwaniem współczesności* (1999). Wskazana praca ma charakter wyłącznie teoretyczny, ponieważ empiryczne potwierdzenie wypracowanych przez autora tez stało się niemożliwe z powodu nieotrzymania środków potrzebnych do przeprowadzenia badań. Sformułowane przez autora poglądy znajdują uzasadnienie w literaturze przedmiotu – w przywoływanych koncepcjach, stanowiskach, wynikach badań pedagogicznych oraz w wiedzy zgromadzonej przez pokrewne dyscypliny naukowe.

Autoedukacja, niezależnie od marginalnego jej traktowania w nauce, była i jest – zdaniem D. Jankowskiego – obecna w życiu każdego człowieka. Była obecna w sensie historycznym, jako temat podejmowany przez autorów różnych prac (D. Jankowski powołuje się na prace Wł. Spasowskiego, B. Dobrowolskiego oraz F. Znanickiego, powstałe w okresie międzywojennym). W przeszłości autoedukację sprowadzano, najogólniej mówiąc, do *idei pracy nad sobą*, którą z kolei utożsamiano z podejmowaniem przez człowieka działań ukierunkowanych na pokonywanie własnych ograniczeń oraz rozwijanie własnych możliwości (predyspozycji, zdolności). Aktualnie autoedukację spostrzega się w wymiarze jednostkowego życia każdego człowieka, bowiem zauważa się, że z różną częstotliwością podejmuje on działania autoedukacyjne przez całe swoje życie.

W wymienionej powyżej pracy D. Jankowski definiuje autoedukację jako *proces autonomicznie przez jednostkę wzbudzany i realizowany chociaż przyznaje człowiekowi prawo do korzystania z inspiracji zewnętrznych (kultura symboliczna, przykład innych ludzi) oraz sięgania po różne dostępne środki rzeczowe, ideowe i osobowe, w tym nauczycieli, szkołę, mass media* (Jankowski, 1999, s.13). Wpływy zewnętrzne (głównie pośrednie) traktuje autor jako pożądane i bynajmniej nie ograniczające *autonomii jednostki i podmiotowego sprawstwa. Autonomia jednostki – rzecz oczywista – nigdy nie jest całkowita, a wpływy zewnętrzne, te najmniej dostrzegalne, są zresztą najczęściej tylko pośrednie, poprzez kulturę, organizację życia społecznego, stymulowanie kształtowania sprzyjających autoedukacji cech osobowościowych. Ale mogą też być one bezpośrednie i też nie zakłócać autoedukacji, poprzez poradnic-*

two, ułatwianie dostępu do środków, tworzenie sytuacji sprzyjających nabywaniu doświadczeń, udzielanie poparcia społeczno-moralnego itp. (Jankowski, 1999, s. 13). Proces autoedukacji ma – zdaniem D. Jankowskiego – charakter osobowościotwórczy, a jego następstwa są istotne społecznie. Autoedukacja jest zatem procesem, podejmowanym świadomie i autonomicznie przez człowieka w celu kreowania własnego rozwoju (utożsamianego przez autora z rozwojem osobowości, stawaniem się człowieka). Wymaga podmiotowości człowieka, przejawiającej się zarówno w intencji podejmowania działań autoedukacyjnych, jak też w uświadamianiu sobie jego przebiegu (poczuciu sprawstwa) i autokontroli.

Analizując rozważania autora na temat autoedukacji można wygenerować warunki, jakie muszą być spełnione, aby uprawnione było traktowanie podejmowanej przez człowieka aktywności jako autoedukacji. W procesie autoedukacyjnym człowiek samodzielnie realizuje całościową lub fragmentaryczną wizję samego siebie w sposób intencjonalny (sprawstwo), wyznaczając własne standardy. Przez cały czas towarzyszy mu świadomość (poczucie sprawstwa) własnego rozwoju. Wszelkie decyzje podejmuje w sposób w pełni autonomiczny (niezależny, bez jakiegokolwiek presji czynników zewnętrznych). Proces autoedukacji poddaje własnej kontroli (autokontroli) oraz przyjmuje odpowiedzialność za jego rezultaty. Zależnie od potrzeb wykorzystuje (lub nie) zewnętrzne czynniki wsparcia.

D. Jankowski, przekonany o potrzebie autoedukacji, uważa, że system edukacji formalnej powinien stwarzać jednostce możliwość podejmowania tego typu działań. Formułuje pytanie o rozległość tej przestrzeni w edukacji, w której możliwe byłoby autonomiczne funkcjonowanie uczniów: *jakie pozostawiamy miejsce jednostce dla samodzielnego poszerzania tego pola edukacyjnego, dla jego zakresowego i treściowego ustalania; jakie uruchamiamy bodźce i stwarzamy gratyfikacje dla własnej inicjatywy, pracy i wytrwałości w tym zakresie?* (Jankowski, 1999, s. 8). Autor zdaje sobie sprawę, iż w wymiarze społecznym brak jest zainteresowania procesami autoedukacyjnymi, albowiem społeczeństwo nie jest zainteresowane dzieleniem się władzą, jaka wynika z podporządkowania sobie systemu instytucji edukacyjnych (w tym przede wszystkim systemu szkolnego). Wypowiada się przeciwko całkowitemu podporządkowaniu jednostki władzy edukacji i popiera ideę jej wyzwolenia (emancypacji) spod tej władzy. Ponadto zdaje sobie sprawę z trudności w realizacji tego dążenia. *To, że dziś dobrze sobie zdajemy sprawę z władzy, jaką nad jednostką daje zorganizowana, publiczna i niepubliczna edukacja, że niekiedy wyrażamy bunt przeciw temu, że szukamy dróg zniesienia tego panowania i opowiadamy się za emancypacją jednostki, wcale nie oznacza, że edukacja już się stała przyjazna jednostce i realizuje w pierwszym rzędzie jej interes!* (Jankowski, 1999, s. 9).

Szkoły wyższe, w tym uniwersytety, są częścią formalnego systemu edukacji. Pozostając w zgodzie z poglądami D. Jankowskiego powinny stwarzać studentom możliwości realizowania procesów autoedukacyjnych. Oznacza to,

że w procesie kształcenia studentów istnieje przestrzeń, w której mogą oni podejmować decyzje w pełni autonomiczne, poddawać kontroli realizację tych decyzji (samokontrola) i ponosić odpowiedzialność za uzyskane rezultaty. Warunkiem wstępnym, jaki musi być spełniony, aby w ogóle można było snuć rozważania na temat aktywności autoedukacyjnej studentów, jest posiadanie przez każdego studenta wizji samego siebie (fragmentarycznej lub całościowej), ku której będzie indywidualnie zmierzał. Wobec braku materiału empirycznego można jedynie przypuszczać, że studenci podejmują wysiłek edukacyjny po to, aby w jakimś stopniu się zmienić. Można także domniemywać, że projektowany zakres zmian oraz wymiary siebie (indywidualna tożsamość, zachowania moralne, rozwój zawodowy itp.), których zmiany te miałyby dotyczyć, są dość zróżnicowane. Tym niemniej, na podstawie obserwacji zachowań studentów, podejmowanych przez nich wyborów, dążenia do poszerzenia obszaru wiedzy i kompetencji, można zauważyć, że ich aktywność jest wyraźnie ukierunkowana na osiągnięcie wybranych uprzednio celów (zgodnie z szeroko pojmowanym osobistym interesem).

Polskie uniwersytety, podobnie jak pozostałe szkoły wyższe (również w Unii Europejskiej) realizują misję, jaka została jednoznacznie określona przez Wilhelma von Humboldta, uznawanego za twórcę idei nowoczesnego uniwersytetu: przede wszystkim tworzą i przekazują wiedzę. Potwierdzenie tej idei odnaleźć można także dzisiaj w Deklaracji Bolońskiej, podpisanej w 1999 roku przez ministrów szkolnictwa wyższego 29 państw europejskich, która zapoczątkowała szereg zmian w systemach kształcenia obywateli państw UE (i kandydujących do członkostwa w UE) na poziomie wyższym. Wiedza, jaką wytwarza uniwersytet ma walor wiedzy obiektywnej, wypracowanej dzięki podejmowanym badaniom empirycznym, w których przestrzegane są zasady i reguły poznania naukowego gwarantujące jej wysoką jakość. Uniwersytet jest bez wątpienia trwałym elementem systemu edukacji formalnej. Zatem, zgodnie ze stanowiskiem przyjętym przez D. Jankowskiego, powinien być miejscem autoedukacji studentów. W związku z tym nasuwa się pytanie o prawdziwość tej tezy, a także o zasadność powyższego stanowiska.

Uniwersytet, jako część formalnego systemu kształcenia, może być spstrzegany przez pryzmat jednego z trzech modeli edukacyjnych: technologicznego, humanistycznego, krytycznego. Każdy z nich opisuje pracę z osobami dorosłymi, uwzględniając trzy podstawowe komponenty procesu kształcenia: nauczyciela, ucznia, wiedzę (Malewski, 2000). Proces kształcenia uniwersyteckiego ujmowany z tej perspektywy posiada właściwości modelu technologicznego. Zgodnie z tym modelem nauczyciel jest dysponentem wiedzy w tym sensie, iż do jego zadań należy wybór treści przekazywanych uczącym się, jak też czas, miejsce i sposób przekazu (na ogół podający). Zadanie nauczyciela akademickiego sprowadza się przede wszystkim do transmisji wiedzy, natomiast zadanie studenta – do jej przyswojenia i możliwie jak najdokładniejszej reprodukcji. Decyzje w tym zakresie należą do nauczyciela, on także ponosi odpowiedzialność za proces kształcenia (utożsamiany z procesem nauczania).

Wydaje się zatem, że w nurcie formalnej edukacji wyższej nie ma miejsca na autoedukacyjne zachowania studentów. Stwierdzenia tego nie należy jednak traktować jako zarzutu wobec kształcenia obywateli na poziomie wyższym, bowiem zgodnie z Deklaracją Bolońską (podpisaną także przez Polskę) zadaniem uniwersytetów (tym mianem w Deklaracji określa się wszystkie szkoły wyższe) jest tworzenie i przekazywanie wiedzy. Zadanie to uniwersytet niewątpliwie realizuje, zgodnie z pełnioną przez siebie misją kształcenia elit intelektualnych kraju (Goćkowski, 1999). Rezygnacja z tego zadania byłaby rezygnacją z przekazywania kolejnym generacjom dziedzictwa kulturalnego narodu oraz dorobku cywilizacyjnego ludzkości. Zaakceptowanie przez uniwersytet tak destrukcyjnej roli w kreowaniu przyszłości polskiego społeczeństwa jest z pewnością niemożliwe, nie podlega żadnym dyskusjom i nie budzi żadnych kontrowersji.

Realizacja misji uniwersytetu wydaje się być w pewnym stopniu zagrożona przez kulturę konsumpcyjną, w której wiedza traktowana jest jak jeden z wielu towarów do nabycia (Malewski, 2000). Wiedza jako towar musi być atrakcyjna oraz podana w interesującym, przyciągającym uwagę opakowaniu. Dla nabywcy – studenta wiedza będzie atrakcyjna w takim stopniu, w jakim zaspokajając będzie jego doraźne potrzeby lub stwarzać w przyszłości szansę na poradzenie sobie w rozlicznych sytuacjach życiowych, głównie zawodowych. Stąd też można coraz częściej obserwować zachowania studentów poszukujących przede wszystkim wiedzy użytecznej, raczej procesualnej niż deklaratywnej, studentów silnie ukierunkowanych na zdobywanie kompetencji, określających wiedzę deklaratywną mianem teoretycznej (gdzie określenie „teoretyczna” jest synonimem wiedzy nieprzydatnej). Atrakcyjne „opakowanie” wiedzy sprowadza się do formy jej przekazania, która bardzo łatwo może zdominować prezentowane treści, sytuując dbałość o jakość wiedzy na marginesie procesu kształcenia. Gdyby zaakceptowano studenta wyłącznie w roli konsumenta „kupującego” wiedzę, byłby on główną (jeśli nie jedyną) osobą wyznaczającą standardy kształcenia na poziomie wyższym. Wówczas to proces kształcenia byłby podporządkowany różnie rozumianemu „interesowi” studenta, w którym nie tyle dbałość o jakość kształcenia akademickiego wyznaczałaby priorytety w pracy nauczycieli akademickich, co raczej dbałość o konsumenta – dostarczenie mu takiego produktu, jaki zechce nabyć (niezależnie od standardów, które miałyby spełniać).

Czy zatem uprawnione byłoby stwierdzenie o hamowaniu lub niszczeniu autoedukacyjnych zachowań studentów przez formalny system szkolnictwa wyższego, w tym uniwersytety? Nie wydaje się, aby prawdziwość takiej opcji można było uzasadnić. Nie naruszając podstawowej roli nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia, warto odnotować wzrastającą możliwość samodzielnego kreowania przez studentów indywidualnej ścieżki edukacyjnej. Sprawia to pozostawienie całego szeregu decyzji edukacyjnych w gestii studiujących, od wyboru kierunku studiów, specjalności i specjalizacji, poprzez wybór przedmiotów z zakresu *Studium pogłębiającego wiedzę i umiejętności*,

do wyboru toku studiów (możliwy tzw. indywidualny tok studiów, studia międzywydziałowe, czasowe studiowanie na innej uczelni w kraju i za granicą). Pewnym ograniczeniem tych wyborów, niezależnych od poszczególnych uczelni, są tzw. standardy programowe opracowywane przez władze ministerialne (wykaz przedmiotów wraz z ich zawartością treściową), które każda uczelnia zobowiązana jest zrealizować niezależnie od wewnętrznej oceny słuszności ich wprowadzenia (przekonania o ograniczeniu autonomii uczelni wyższych) oraz spostrzegania celowości przyjętych zakresów treściowych (uznanie ograniczania specyficznego, wyróżniającego daną uczelnię od innych – programu kształcenia). Jeśli na powyższe wybory spojrzeć z perspektywy biograficznej, zaproponowanej przez Z. Pietrasińskiego (1990), wówczas nietrudno dostrzec, że wpisują się one w długofalowy plan kreowania własnego rozwoju. Człowiekowi towarzyszy tutaj refleksja biograficzno-czynnościowa, pozwalająca mu snuć wizję całej drogi życiowej (szersze ujęcie) lub tylko jednej ścieżki życiowej np. zawodowej (węższe ujęcie) oraz zależnie od celów, jakie chciałby osiągnąć, dokonać wyboru działań adekwatnych do tych planów. Przedstawione powyżej możliwe wybory mogą wpisywać się w wizję całego życia studenta lub jakiejś płaszczyzny tego życia. Mają one walor wyborów samodzielnych, autonomicznych, w pełni świadomych. W ich urzeczywistnieniu formalna edukacja może spełniać zasadniczą rolę, w niej student może poszukiwać wsparcia dla spełnienia swoich planów.

Poza powyższymi wyborami, wpisującymi się w działania autoedukacyjne, studenci mają do dyspozycji w zasadzie nieograniczoną przestrzeń do podejmowania aktywności, wykraczającej poza obszar formalnego kształcenia (określanej mianem pozaformalnej, pozaszkolnej). Umożliwiają im to funkcjonujące na uczelniach organizacje, stowarzyszenia, koła naukowe, których potrzebę istnienia i status określają sami zainteresowani. Listę tych możliwości uzupełniają projekty realizowane przez grupy studentów jednorazowo bądź cyklicznie. Jeden z owych projektów stanowić będzie przedmiot zainteresowania w dalszej części niniejszego tekstu. Projekt ten jest realizowany od jedenastu lat przez studentów IV roku Wydziału Pedagogicznego UW, którzy wybrali specjalizację andragogiczną. W tym roku akademickim studenci przygotowują XI Studencką Konferencję Naukową, zaadresowaną do studentów własnego Wydziału, wszystkich uczelni warszawskich i pozawarszawskich. Wydaje się, że to przedsięwzięcie spełnia kryteria zachowań autoedukacyjnych. Corocznie konferencje organizuje nowa grupa studentów, rozpoczynających studia specjalizacyjne. Wzięcie udziału przez poszczególnych studentów w przygotowaniach i przeprowadzeniu konferencji może być dla nich częścią biograficznego planu, przyjętego w pełni świadomie. Jednakże bez podjęcia stosownych badań można mówić jedynie o hipotetycznej możliwości. Trzeba także stwierdzić, że sytuacja ta nie musi dotyczyć wszystkich studentów, jak też może pełnić zupełnie inną rolę w ich życiowych planach (nie musi być podporządkowana autokreacyjnym wizjom siebie). Daje ona możliwość rozwoju w kilku sferach: poznawczej, praktycznej czy społecznej.

Tematyka organizowanych przez studentów konferencji wykracza poza program kształcenia specjalizacyjnego, kształcenia andragogicznego, często poza zakres kształcenia pedagogicznego. Wymaga więc od nich samodzielnego poszukiwania i przyswajania wiedzy. Największe możliwości autorozwoju poznawczego w organizowanym przedsięwzięciu mają ci studenci, którzy podejmują trud przygotowania referatów, wygłaszanych w pierwszej części konferencji. Problematyka konferencji od lat oscyluje wokół zagadnień związanych z przejściem studentów z fazy życia zdominowanej przez uczenie się do fazy zdominowanej przez pracę. Fakt ten potwierdzają tematy dotychczasowych konferencji:

- „Pozycja kobiet i mężczyzn z wykształceniem wyższym na współczesnym rynku pracy” (1997).
- „Edukacja sposobem zwiększenia szans na rynku pracy” (1998).
- „Sytuacje trudne w środowisku pracy – możliwości i sposoby ich przewyższania” (1999).
- „Rozwój zawodowy – szanse, zagrożenia, strategie” (2000).
- „Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy w perspektywie integracji europejskiej – nowe możliwości czy trudniejszy start?” (2001).
- „Absolwenci wyższych uczelni a zagrożenie bezrobociem” (2002).
- „Internet a edukacja, praca, kariera”(2003).
- „Jakość wykształcenia a perspektywy zawodowe” (2004).
- „Kariera zawodowa w kontekście całościowej edukacji” (2005).
- „Zmieniający się rynek pracy a perspektywy zatrudnienia” (2006).
- „Człowiek jako podmiot pracy – szanse i zagrożenia” (2007).

Studenci mają okazję zdobycia różnych kompetencji potrzebnych w wielu sytuacjach życiowych, albowiem muszą samodzielnie uporać się z dość dużym wachlarzem spraw, poczynając od pozyskania sponsorów, poprzez zagospodarowanie zdobytych środków do sprawnego przeprowadzenia całej konferencji. Szczególny walor, silnie związany z przyszłą pracą zawodową, mają kompetencje potrzebne do przygotowania i prowadzenia zajęć warsztatowych (w drugiej części konferencji). Studenci, którzy realizują tę część projektu, podejmują próbę zaplanowania zajęć warsztatowych zgodnie z wszelkimi zasadami obowiązującymi nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi oraz starają się je przeprowadzić zgodnie z planem. Konferencje, jako zadania zespołowe, stwarzają okazję do współpracy i współdziałania studentów, ale także do podjęcia wielu prób uzgadniania stanowisk drogą negocjowania jak najlepszych, z punktu widzenia założonych celów, rozwiązań. Wypracowywanie kompromisów jest konieczne w licznych sytuacjach, w których podejmowane są decyzje dotyczące nie tylko spraw merytorycznych, ale przede wszystkim spraw organizacyjnych. Ze względu na wielość problemów natury organizacyjnej sprawna logistyka przedsięwzięcia jest konieczna. Corocznie czuwa nad nią Komitet Organizacyjny konferencji, którego pracami z kolei kieruje przewodniczący.

We wszystkich sferach działania studenci wyznaczają standardy wykonania poszczególnych zadań. Osiągnięcie wysokich standardów w każdym obszarze jest gwarancją przeprowadzenia konferencji w sposób profesjonalny. Studenci mają świadomość spoczywającej na nich odpowiedzialności za wynik końcowy całego przedsięwzięcia i dlatego też bardzo starannie wykonują wszystkie zadania cząstkowe. Poziom wymagań, jakim usiłują i potrafią sprostać, w wielu przypadkach można uznać za wygórowany, a wykonawstwo zadań – za mistrzowskie. Realizacja fragmentarycznych zadań przez poszczególnych studentów jest nieustannie poddawana autokontroli, jak również jest monitorowana przez Komitet Organizacyjny konferencji.

Podczas realizacji projektu studenci mogą liczyć na wsparcie swoich starszych kolegów, którzy zgromadzili cenne doświadczenia realizując analogiczny projekt rok wcześniej. Dzieląc się tymi doświadczeniami pozwalają swoim młodszym kolegom uniknąć wielu trudnych sytuacji i nie powielać popełnionych rok wcześniej błędów. Wsparcia udzielają także pracownicy katedry prowadzącej specjalizację andragogiczną – Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki, którzy przede wszystkim wspierają studentów w rozwiązywaniu kwestii merytorycznych (pisaniu referatów oraz przygotowywaniu zajęć warsztatowych). Starają się nie ograniczać autonomicznych wyborów dokonywanych przez studentów, ale odwołując się do własnej wiedzy i doświadczenia pełnić funkcję doradczą. Można zaryzykować stwierdzenie, że w kwestiach merytorycznych zachowania autoedukacyjne studentów bliskie są samokształceniu kierowanemu, aczkolwiek dysponują oni dużym zakresem autonomii.

Wydaje się zatem, że uniwersytet (oraz inne szkoły wyższe), będąc elementami formalnego systemu kształcenia, może stać się źródłem wielu inspiracji dla zachowań autoedukacyjnych każdego studenta. Sprzyjają im przede wszystkim pozaformalne działania uczelni, których organizacja znajduje się niemal wyłącznie w zakresie kompetencji studentów. Mogą oni podejmować w pełni niezależne decyzje dotyczące zarówno charakteru, jak i sposobu realizacji własnych zamierzeń. Mają możliwość dostosować je do indywidualnych potrzeb, zainteresowań czy planów. Od indywidualnego potencjału studenta zależy będzie wykorzystanie sytuacji edukacyjnej dla autoedukacji. Każdy może usytuować studia w planie całego swojego życia (lub jednego wybranego obszaru) jako element budowania siebie albo też, nie dostrzegając takiej możliwości, zaprzepaścić szansę rozwoju.

Bibliografia

- Goćkowski J. (1999), *Uniwersytet i tradycja w nauce*, Kraków.
Jankowski D. (1999), *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń.
Malewski M. (2000), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, W: „Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 1.
Pietrasieński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa.

Anna Frąckowiak

INTERNET JAKO MEDIUM USTAWICZNEGO UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Język obcy nie musi być aż tak obcy ani trudny. Nie musi się też kojarzyć z długimi godzinami spędzonymi na uczeniu się słówek czy rozgryzaniu reguł gramatycznych. Nauka języka obcego przede wszystkim powinna być przyjemnością. Jak ją uprzyjemnić? Można do tego wykorzystać pomoc mediów, a zwłaszcza Internetu.

Niekończąca się przygoda z językiem

Nauka języków obcych już od dłuższego czasu jest stawiana na jednym z pierwszych miejsc pod względem ważności tematyki kształcenia. Opanowanie obcego języka, a najlepiej kilku, to zadanie nie tylko dla dzieci i młodzieży, ale również dla dorosłych, niezależnie do wieku. Zatem posługiwanie się językami innych krajów jest jednym z niezbędnych elementów edukacji ustawicznej. Specyfika nauki języka obcego ma to do siebie, że pozwala na nieustanne doskonalenie własnych możliwości. Kursy językowe oferują uczenie się na różnych poziomach, również przygotowujących do egzaminów, kończących się przyznaniem certyfikatu, potwierdzającego nabyte kwalifikacje. Ale przygoda z językami obcymi to nie tylko przechodzenie kolejnych poziomów. To również coraz to nowe odkrycia: słówek, zwrotów, wyrażeń potocznych, specjalistycznych terminów. Nawet osoby biegle władające danym językiem obcym mogą być zaskoczone jakąś nowością. Ten ciągły proces zaskakiwania przez język jest jednym z ważniejszych czynników motywujących do dalszej nauki.

Jednakże nie tylko zwykła ciekawość i kolejne odkrycia powodują zwiększone zainteresowanie nauką języków obcych. Współcześnie opanowanie języka innego kraju jest wręcz kluczową umiejętnością. Niejednokrotnie kwestia ta została zaakcentowana w dokumentach wydawanych przez organy Unii Europejskiej. Wystarczy wspomnieć choćby o Białej Księdze Komisji Europejskiej „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa” z 1995 roku¹. To właśnie w tym dokumencie jednym z pięciu głównych celów edukacji ustawicznej ustanowiono znajomość trzech języków obcych Unii Europejskiej. „Znajomość języków obcych ułatwia znalezienie pracy, daje

¹ The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society, the Commission of the European Communities, Luxembourg 1995.

również możliwość poznania i zrozumienia różnych kultur i odrębności”². Wydana dwa lata później Niebieska Księga Unii Europejskiej „Edukacja dla Europy”³, wskazując na konieczność budowy europejskiego obywatelstwa poprzez edukację, podkreśliła doskonalenie kompetencji językowych i znajomość innych kultur jako jedno z działań na rzecz tego obywatelstwa⁴.

Oprócz tego warto przypomnieć całe programy działań Komisji Europejskiej⁵ dotyczące poszerzania znajomości języków obcych wśród Europejczyków, jak również zachęcające do ich nauki. W ramach programu Socrates działa program Lingua, którego zadaniem jest finansowe wspomaganie wspólnych inicjatyw instytucji edukacyjnych w zakresie rozwijania nowych materiałów do nauki języków obcych, projektów zachęcających do nauki języków oraz informujących o korzyściach płynących z posługiwania się obcymi językami. Efektem działania programu Lingua są różne projekty i materiały do nauki języków europejskich, w tym również do nauki języka polskiego jako obcego. W ramach programu Comenius działa finansowanie wymiany międzynarodowej młodzieży, dokształcania nauczycieli i asystentów językowych dla szkół i centrów edukacji dorosłych. Z kolei program Leonardo da Vinci zawiera fundusze dla wielonarodowych projektów w zakresie rozwijania nowych metod nauczania języków oraz szacowania potrzeb w zakresie nauki języków dla celów biznesowych.

Rok 2001 ogłoszony został Międzynarodowym Rokiem Języków, nad czym czuwała Komisja Europejska wraz z Radą Europy, czego efektem było przyznanie uczeniu się języków wysokiego priorytetu w kształceniu oraz wydanie publikacji „Jak TY możesz się uczyć języków”⁶. W 2003 roku Komisja Europejska przyjęła plan działań na rzecz uczenia się języków oraz językowej różnorodności, natomiast w listopadzie 2005 roku Komisja zaakceptowała „Nową strategię ramową w zakresie wielojęzyczności”.

Wymogi rynku pracy

Pracodawcy w treści ogłoszeń o pracę coraz częściej jako podstawowy warunek podają znajomość, zwykle bardzo dobrą lub nawet biegłą, co naj-

² A. Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 36, Radom 2006, s. 22.

³ *Accomplishing Europe through Education and Training*. Report. Study Group on Education and Training, Commission of the European Communities, Brussels, 1997.

⁴ H. Solarczyk, *Niebieska Księga Unii Europejskiej – „Edukacja dla Europy”*, [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 29, Płock 2003, s. 93.

⁵ Informacje ze strony internetowej Komisji Europejskiej:
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_en.html [21.11.2006]

⁶ Publikacja dostępna na stronie internetowej:
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/guide_en.pdf

mniej jednego języka obcego. Dla wielu pracowników, niezależnie od wieku i posiadanych kwalifikacji wymagania te są wskazówką, a nawet swojego rodzaju przymusem dla doksztalcania i doskonalenia własnych umiejętności. Szkoły języków obcych pełne są zatem dorosłych, chcących stawić czoło wyzwaniom, jakie ich czekają. Rośnie popularność kursów językowych o charakterze ogólnym, ale i coraz więcej szkół językowych, chcąc utrzymać się na rynku wobec dość silnej i dużej konkurencji, przygotowuje oferty specjalne dla pracowników różnych branż.

W ofercie szkół językowych znaleźć zatem można kursy odbywające się o różnych porach dnia, kursy weekendowe, a także intensywne kursy wakacyjne, co dodatkowo powiązane jest z różnymi promocjami cenowymi. Oprócz tego szkoły językowe oferują kursy języków obcych zwykle z zakresu biznesu, ale również są w stanie przygotować kursy na specjalne zamówienia firm, wymagające opanowania specjalistycznego słownictwa, przydatnego w danej branży. Rośnie także zainteresowanie i zapotrzebowanie na kursy przygotowujące do egzaminów i certyfikatów oficjalnie potwierdzających bardziej zaawansowany stopień opanowania języka obcego. Wśród języków obcych nadal największą popularnością cieszy się angielski i niemiecki, ale również zaobserwować można zwiększające się zainteresowanie językami bardziej „egzotycznymi” i dotychczas mniej popularnymi, jak holenderski, grecki, japoński.

Z doksztalcania w zakresie języków obcych oferowanych przez szkoły językowe korzystają także pracownicy i pracodawcy w ramach programów finansowanych z funduszu EFS.

Jednakże mimo tak dużej i bogatej oferty kształcenia w zakresie języków obcych nie wszyscy dorośli mogą pozwolić sobie na skorzystanie z niej z powodu braku czasu związanego z obowiązkami zawodowymi lub rodzinnymi. Dla nich, jak też dla kształcących się w szkołach językowych i chcących uzupełnić swoją naukę o dodatkowe materiały i ćwiczenia istotną pomocą służy Internet.

Strony internetowe pomocne w nauce języków obcych

Spośród całego mnóstwa stron internetowych poświęconych językom obcym warto skupić się na sprawdzonych, dobrze przygotowanych i zawierających naprawdę skuteczne i ciekawe pomoce naukowe. Należą do nich strony polskie, ale i zagraniczne. Przede wszystkim warto skorzystać z polskich wersji stron internetowych różnego rodzaju organizacji i instytutów języków obcych. Należy do nich między innymi strona British Council⁷. Zawiera ona informacje na temat testów egzaminacyjnych oraz materiały umożliwiające przygotowanie się do egzaminów, informuje również o różnego rodzaju wydarzeniach mających miejsce w bibliotekach British Council w całej Polsce,

⁷ <http://www.britishcouncil.org/poland> [21.11.2006]

a także informacje o brytyjskiej kulturze i imprezach kulturalnych związanych z Wielką Brytanią w naszym kraju. British Council przyznaje również granty i stypendia na naukę języka obcego w Wielkiej Brytanii oraz dostarcza informacji na temat studiów w uczelniach na Wyspach. Strona zawiera także potężne źródła informacji oraz bazy danych w języku angielskim (m.in. artykuły z różnych dziedzin, encyklopedię Britannica oraz słownik oxfordzki), e-zasoby nazwane Athens, dostępne poprzez logowanie.

Ta strona przyda się najbardziej osobom, które chcą przystąpić do egzaminów, podjąć studia w Wielkiej Brytanii lub też skorzystać z materiałów przygotowujących do podjęcia bardziej zaawansowanych kursów języka angielskiego. Zatem stronę tę powinny odwiedzić przede wszystkim osoby, którym najbardziej zależy na uzyskaniu formalnych kwalifikacji i świadectw potwierdzających znajomość języka.

Edukacyjna misja BBC

Dla osób, które dysponują dość dobrą znajomością języka angielskiego nieocenione źródło informacji i centrum pomocy naukowych stanowi internetowa strona brytyjskiej BBC⁸. Na stronie tej można skorzystać z wielu bezpłatnych kursów dla dorosłych mieszczących się pod hasłem *adult learning*.

Dla fascynatów języka angielskiego oraz osób, które chciałyby w ramach własnego samokształcenia doskonalić swój angielski warto polecić stronę BBC, działającą już od 1996 roku⁹. Umożliwia ona doskonalenie znajomości języka angielskiego i to w najlepszym wydaniu. Mając dostęp do stałego łącza nie musimy troszczyć się o koszty naszej nauki. Internetowa strona BBC daje nam możliwość podwyższenia umiejętności władania językiem angielskim, dzięki audycjom radiowym do ściągnięcia na dysk, muzyce, grom oraz wszelkiego rodzaju multimediami. To bardzo istotne, ponieważ umożliwia nie tylko aktywne uczenie się, ale i słuchanie prawidłowej wymowy rodzimych Brytyjczyków, a także zapoznanie się z wieloma wyrażeniami kolokwialnymi, używanymi w codziennym życiu, czego zwykle nie uczy się na kursach językowych w postaci stacjonarnej.

Strona oferuje wiadomości po angielsku, quizy, nagrania audio i wideo, rysunkową historię w odcinkach, ciekawe i mało znane miejsca w Wielkiej Brytanii (*beyond the postcard*), naukę gramatyki i słownictwa na podstawie najnowszych hitów muzycznych z Wysp, języki angielski w biznesie oraz materiały dydaktyczne dla nauczycieli angielskiego. Strona umożliwia także słuchanie radia BBC w czasie rzeczywistym, a wiele ciekawych audycji jest zarchiwizowanych w postaci plików do odsłuchania lub pobrania. W sekcji *webcast* strona umożliwia interakcję z osobami korzystającymi z jej zasobów. W wyznaczonym dniu i godzinie emitowane są audycje na podany wcześniej

⁸ <http://www.bbc.co.uk/learning> [19.11.2006]

⁹ <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish> [21.11.2006]

temat np. wystąpienia publiczne, a słuchacze z całego świata mogą dzwonić w trakcie audycji lub pisać e-maile, dzieląc się swoimi doświadczeniami, a przy okazji doskonalić swoją wymowę. Dla osób, które nie są jeszcze gotowe na takie wyzwanie funkcjonuje forum oraz tablica wiadomości, gdzie można „porozmawiać” po angielsku z ludźmi z całego świata przysyłając posty na najróżniejsze tematy, również dotyczące życia w kraju ojczystym internauty.

Prawdziwą gratką dla językowych hobbystów i poliglotów jest możliwość uczenia się innych języków przy wykorzystaniu angielskiego (czyli uczenie się jednego języka obcego przy pomocy innego języka obcego). Jest to sposób wymagający, ale niezwykle skuteczny, uruchamia mnóstwo skojarzeń i pozwala rozwijać słownictwo. Obecnie strona BBC oferuje naukę poprzez zabawę takich języków, jak francuski, hiszpański, niemiecki, włoski, mandaryński, portugalski, grecki oraz języki Wysp Brytyjskich: walijski, irlandzki, galijski, szkocki, a także naukę podstawowych wyrażen w wszystkich językach europejskich w postaci plików mp3 do odsłuchiwania na empetrójkowych odtwarzaczach w dowolnym miejscu i czasie. Najistotniejszym elementem jest nauka języka w dość specyficznej formie – przy wykorzystaniu audio, wideo, programów telewizyjnych oraz radiowych, a także wykorzystaniu dużej dzy humoru.

Powyższe strony BBC przeznaczone są głównie dla osób chcących pewnej odmiany w swojej nauce języków obcych, jak również dla tych, którym brakuje motywacji. Interaktywne ćwiczenia, bardziej zabawowa forma, czynniki motywujące w postaci zachęcania do pobicia własnego rekordu w kolejnym quizie itp. to propozycja dla uczących się znudzonych tradycyjnymi formami nauki. Osoby chcące skorzystać z tej formy muszą być jednak przygotowane na konieczność instalacji na komputerze dodatkowych darmowych programów np. real player lub macromedia flash player umożliwiających korzystanie z zamieszczonych na stronie materiałów.

Podsumowanie

Niewątpliwie nauka języków obcych przez Internet ma wiele zalet, co potwierdzają liczne badania i sami użytkownicy. Strony internetowe umożliwiają naukę osobom zapracowanym, niepełnosprawnym, preferującym samokształcenie, jak też naukę „po godzinach” – o dowolnej porze. Działające na tych stronach linki prowadzące do zasobów przeznaczonych do ściągnięcia na dysk lub wgrania na odtwarzacze mp3 to istotne ułatwienia techniczne, dzięki którym o wiele bardziej realne staje się wykorzystanie czasu, który inaczej byłby bezproduktywny i stracony (np. czekanie w kolejce do lekarza, czekanie w korku na drodze, dłuższy codzienny dojazd do pracy autobusem lub pociągiem itp.). To właśnie te chwile można wykorzystać na naukę i doskonalenie znajomości języka obcego. Na efektywne wykorzystanie czasu na naukę w ciągu naszego życia wskazywała już publikacja pod redakcją P. Lengrandy „Obszary permanentnej samoedukacji”.

Niestety podstawową przeszkodą, która uczącym się w naszym kraju utrudnia korzystanie z zasobów internetowych są koszty oraz jeszcze niezbyt dobrze rozwinięte warunki dostępu do Internetu. Nie wszystkich stać na stałe łącze, jak też nie wszyscy mieszkają na terenach, gdzie dostęp do sieci jest możliwy. Dla edukacji ustawicznej i podwyższania własnych szans na rynku pracy kluczowe jest znoszenie wszelkiego rodzaju barier oraz docieranie do osób, które są wykluczane ze społeczeństwa ze względu na niski poziom kwalifikacji czy niskie dochody. Nabycie przez tych dorosłych kompetencji w zakresie technologii informacyjnej oraz bezpłatny dostęp do Internetu 24 godziny na dobę może być jedną z metod walki z wykluczeniem społecznym. Warto zatem wykorzystać czas nowych możliwości, jakie otworzyły się przed Polską po wejściu do Unii Europejskiej.

Bibliografia

Accomplishing Europe through Education and Training. Report. Study Group on Education and Training, Commission of the European Communities, Brussels, 1997.

Matlakiewicz A., Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim, Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 36, Radom 2006.

Solarczyk H., Niebieska Księga Unii Europejskiej – „Edukacja dla Europy”, [w:] Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesółowska (red.), Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia, Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 29, Płock 2003.

The White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – Towards the Learning Society, the Commission of the European Communities, Luxembourg 1995.

Netografia

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/guide_en.pdf

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_en.html

[21.11.2006]

<http://www.bbc.co.uk/learning> [19.11.2006]

<http://www.britishcouncil.org/poland> [21.11.2006]

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish> [21.11.2006]

Krzysztof Wereszczyński

BIBLIOTEKI CYFROWE JAKO ELEMENT SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY

*Gdzie się podzielała nasza mądrość, którą zastąpiła wiedza,
gdzie się podzielała nasza wiedza, którą zastąpiła informacja.*

Thomas S. Eliot

Przełom stuleci charakteryzuje się wieloma nowymi zjawiskami i nasilaniem się procesów, których sama identyfikacja stanowi poważny problem. Dlatego coraz mniej osób podejmuje się zadania wskazania kierunków rozwoju ludzkości. Jedną z bezdyskusyjnych cech współczesnej cywilizacji jest narastające tempo życia, jednostki, społeczeństw, ludzkości. Nie ma dziedzin aktywności ludzkiej, które nie ulegają przyspieszonemu rozwojowi. Dotyczy to szczególnie nauki, będącej siłą napędową innych sfer życia. Przyspieszony rozwój nauki przekłada się wprost proporcjonalnie na edukację.

Cechą człowieka dorosłego jako ucznia była i jest niecierpliwość czy wręcz deficyt czasu, jaki może przeznaczyć na edukację. Obecnie zjawisko to przybiera na sile. Jakie są tego skutki, a w szczególności przełożenie na jakość kształcenia, pozostaje pytaniem o tyle ważnym, co otwartym. Zadaniem instytucji państwowych i świata nauki jest wyjście naprzeciw potrzebom współczesnego człowieka.

Rozwój nauki i edukacji a przepływ wiedzy

Obecny pośpiech ma pewne wspólne cechy z przeszłością. Jest nim swoisty głód wiedzy i książki towarzyszący edukacji, szczególnie odczuwany w trakcie studiów wyższych. Jest to, mogłoby się wydawać, zjawisko paranoiczne wobec rozwoju wszelkich technik upowszechniających i ułatwiających dostęp do wiedzy i informacji. W erze e-learningu i e-booków zdawałoby się mogło zjawisko dziwne, a jednak nauka nie znalazła lepszego przekazu wiedzy niż książka. W ramach studiów wyższych wykorzystuje się pozycje najczęściej trudno dostępne. Wydawane w ograniczonej liczbie, znajdujące się w posiadaniu nielicznych bibliotek – głównie akademickich – i dostęp do nich jest co najmniej ograniczony, nawet w ośrodkach o bogatych tradycjach uniwersyteckich. Taka sytuacja trwa od lat. Studiując w latach 80., poszukiwaną pozycję można było przeczytać w czytelni biblioteki uniwersyteckiej, ale dotyczyło to jedynie dużych ośrodków. W latach 90. rozwój uczelni wyższych, a przede wszystkim wzrost liczby studentów miał charakter gwałtowny.

Co ważniejsze, szkoły wyższe zaczęły powstawać w niedużych miastach bez dobrego zaplecza bibliotecznego. Dla wielu uczelni budowa dobrze wyposażonej biblioteki stanowi zadanie niewykonalne nie tylko z powodów finansowych. Wiele bibliotek uczelnianych nie jest w stanie uzupełnić swoich zbiorów o pozycje wydawane choćby w XX wieku, a dokonywanie zakupu aktualnych publikacji jest niezwykle wysiłkiem. Bariera ma nie tylko finansowy charakter, ale wynika z narastającej liczby publikacji wydawanych – najczęściej – w kilkuset egzemplarzach. Samo monitorowanie pozycji publikowanych przez liczne wydawnictwa stanowi poważne wyzwanie, a dokonanie merytorycznej kwerendy stawia możliwość wykonania takiego zadania pod znakiem zapytania. Dla pełni obrazu należy zdać sobie sprawę, że szczególnie w minionym dziesięcioleciu wzrosła liczba osób podejmujących studia na formach zaocznych. Zjawisku temu towarzyszy również narastająca liczba prywatnych szkół otwieranych w coraz mniejszych miastach. Rozwój literatury naukowej w latach 90. XX wieku był imponujący. Tematyka i liczba wydawanych pozycji wzrasta nadal. Jednak w dobie coraz częściej stosowanych multimediów i przyspieszonego przepływu informacji dostępność pozycji naukowych jest co najmniej dyskusyjna. Narasta liczba wydawanych periodyków w zakresie subdyscyplin naukowych, których osiągalność dla przeciętnych studentów i większości kadry naukowej jest coraz mniejsza. Dzieje się tak z wiedzą na temat edukacji ustawicznej i andragogiki. Liczni przedstawiciele dydaktyki akademickiej bardzo często mają, co najmniej mówiąc, ogólną wiedzę z zakresu edukacji dorosłych. Przyczyna takiego stanu rzeczy ma podobne źródła jak w przypadku studentów. Brak nie tylko zainteresowania dyscyplinami i subdyscyplinami okołotematycznymi ma wprost proporcjonalne przełożenie na jakość kształcenia. Wynika to również z postępującej specjalizacji, która – szczególnie w naukach humanistycznych – ma poważne uboczne skutki nie tylko o charakterze dydaktycznym, ale i naukowym. Jest to pewien znak naszych czasów. Narasta konflikt między zwolennikami wąskich specjalizacji a potrzebą szerokiej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym. Wynika to ze zjawiska ograniczonego przepływu wiedzy i osiągnięć. Obecnie pracownik naukowy musi pilnie śledzić literaturę powstającą w ramach jego dyscypliny lub subdyscypliny. Prowadzi to do zaniku zainteresowania dziedzinami pokrewnymi. Przykładem może być edukacja dorosłych. Nauczyciele akademicy uczelni technicznych czy ekonomicznych – zasadniczo – nie widzą potrzeby doskonalenia swoich umiejętności dydaktycznych czy andragogicznych. Mówiąc najprościej nie mają na to czasu. Zjawiska te uwidaczniają się szczególnie w trakcie nielicznych spotkań przedstawicieli nauk ścisłych i humanistycznych. Często różnica zdań następuje już na poziomie definicji. Potwierdzeniem narastania tego zjawiska jest również obniżający się poziom kultury przedstawicieli świata nauki. O zjawiskach tych niejednokrotnie donosiły media. Dziś coraz częściej określenie człowiek wykształcony nie jest równoznaczne z określeniem o wysokiej moralności i kulturze osobistej. Ograniczanie się do wąskiej specjalizacji może być formą odreagowania na

pośpiech i ciągle rosnące wymagania oraz zmiany. Zmian wymagają relacje między kadrami profesorską a niższą kadrami naukową i studentami. Brak zmagania z tymi zjawiskami prowadzi do negacji rozwiązań powszechnie zaakceptowanych na świecie opartych na otwartej kulturze nauki.

Spółeczeństwo wiedzy

Współczesna rzeczywistość bywa określana mianem *społeczeństwa informacyjnego*, *społeczeństwa postindustrialnego* czy *społeczeństwa wiedzy*. W Stanach Zjednoczonych modne jest określenie *społeczeństwo sieciowe*. Pomimo dość częstego zamiennego posługiwania się tymi pojęciami, powinniśmy rozróżnić ich znaczenie. Ponieważ informacja to nie wiedza, a wiedza to nie mądrość. Posiadanie współcześnie informacji nie stanowi dużego problemu i nie oznacza, że ją rozumiemy i potrafimy wykorzystać. Wszyscy wiemy, że powinniśmy odżywiać się zdrowo i regularnie. Kto tak czyni? Informacja staje się wiedzą, kiedy potrafimy ją zrozumieć. Po filtrze aksjologicznym wiedza staje się mądrością, gdy potrafimy z niej korzystać. Niemniej należy zdać sobie sprawę, że często dostęp do informacji, umiejętność kreatywnego wykorzystania wiedzy i najnowszej technologii staje się warunkiem nie tylko rozwoju umysłowego, dobrobytu, ale również bytu codziennego. Odnawialnym źródłem, z jakiego korzysta społeczeństwo informacyjne, jest wiedza i jej skuteczne wykorzystanie. Powodzenie w życiu nie jest już uwarunkowane urodzeniem, posiadaniem np. ziemi bądź kapitału czy osiągnięciami żywymi. Wszyscy w danym czasie mamy możliwości zmiany naszego położenia.

Coraz częściej źródłem bogactwa jest dostęp do informacji, nowoczesnych technologii, wykorzystanie własnej wiedzy i kreatywności. Wprowadza to zupełnie nową jakość, bowiem wiedza i kreatywność – w odróżnieniu od ziemi, surowców naturalnych czy kapitału – są zasobami niewyczerpywalnymi. W przeciwieństwie do elementów, które decydowały o bogactwie w minionych epokach, informacja i wiedza posiadają tę zdumiewającą własność, jaką możemy przypisać także szczęściu, które się *mnoży, gdy się je dzieli*. Istotnie, np. nauczyciel dzieląc się swoją wiedzą z uczniami, pomnaża ją, sam jej przecież nie tracąc.

Istotą budowy społeczeństwa wiedzy jest nieograniczony dostęp do niej, będący niezbędnym warunkiem rozwoju, gwarantującego nie tylko rozkwit społeczeństwa i państwa, ale jego funkcjonowanie na godziwym poziomie i w warunkach odpowiadających choćby minimalnym oczekiwaniom jednostek.

Prezentowana analiza opiera się na dwóch założeniach. Po pierwsze, na przekonaniu o potrzebie szeroko rozumianego dostępu do nauki i jej osiągnięć – szczególnie w kontekście propagowania wiedzy dla społeczeństwa wiedzy. Po drugie problematyka prezentowana jest z andragogicznego punktu widzenia w celu ukazania jej wagi i złożoności.

Współczesna technika sprzyja, czy wręcz popycha rozwój środków zapewniających wolny dostęp do wiedzy. Szybko ulepszane i zmieniające się

programy powodują, że nie jesteśmy nawet już w stanie nadażyć z wymianą oprogramowania. Co ważniejsze, autorzy tych programów już dawno przeskoczyli problem praw autorskich i bezpłatnego dostępu do oprogramowania. Pierwsze inicjatywy związane z wolnym oprogramowaniem pojawiły się w Stanach Zjednoczonych w I połowie lat 80. Trend ten spotkał się nawet z uznaniem i poparciem UNESCO, które prowadzi szeroką kampanię na rzecz swobodnego i darmowego rozpowszechniania i ulepszania programów. Dlatego stawianie problemu dostępu do programów jest argumentem chybionym. Na rynku polskim istnieją już darmowe programy do obsługi platform e-learningowych (np. *Moodle*) czy bibliotek cyfrowych (np. *dLibra*).

Potrzeba poszukiwania nowych rozwiązań związanych z możliwością aktywnego kształcenia swoich umiejętności i wiedzy doprowadziła w Stanach Zjednoczonych i państwach Europy Zachodniej do upowszechnienia się Internetu jako środka przekazywania wiedzy. Dziś w dużym stopniu tempo rozwoju cywilizacji i państw jest uzależnione od szybkiego przepływu informacji. Służą temu nowoczesne środki techniczne, które umożliwiają błyskawiczną wręcz wymianę osiągnięć i opinii na temat prowadzonych badań. Żyjemy w okresie narodzin nowej kultury nauczania-uczenia się, która wymaga zwiększonego otwarcia się nauczycieli i uczących się na zewnątrz. Takim forum stała się sieć. W państwach wysoko rozwiniętych brak publikacji w Internecie oznacza praktycznie niebyt w świecie nauki¹. Dotyczy to nie tylko instytucji, ale również pracowników nauki. Przykładem takiej sytuacji jest zasób stron internetowych instytucji zajmujących się edukacją dorosłych w Niemczech.

Trudno jest przecenić rolę, jaką odgrywa Internet w rozwoju współczesnej nauki. Dlatego powinien być częścią warsztatu pracy każdego pracownika naukowego.

Określenie wszystkich funkcji, jakie pełni we współczesnej wymianie myśli i poglądów zdaje się być wyzwaniem karkołomnym. Szczególnie, jeżeli spojrzeć na problem z punktu widzenia nauk społecznych. Do najważniejszych zaliczyć można:

- informowanie (portale internetowe instytucji i organizacji, banki danych),
- udzielanie pomocy (np. informacja biblioteczna, wirtualna biblioteka, teksty online, zbiory tematycznych linków),
- przekazywanie wiedzy naukowej,
- komunikowanie, tworzenie sieci i związków służących określonym interesom, np. badawczym²,
- edukacyjna, np. rozwój platform edukacyjnych,
- wirtualna, np. tworzenie specyficznych idei i środowisk w cyberprzestrzeni, np. J.P. Barlow *Deklaracja Niepodległości Cyberprzestrzeni*, Second Life (www.secondlife.com).

¹ H. Solarczyk, Internetowe zasoby niemieckiej andragogiki, [w:] „e-mentor” 2005, nr 4(11).

² Tamże.

Oczywiście żadna z tych funkcji nie występuje w formie czystej, ich liczba i formy ulegają nieustannej zmianie i ewolucji.

Idea wolnego dostępu do wiedzy a polskie środowisko naukowe

Pierwsze inicjatywy związane z wolnym dostępem do wiedzy narodziły się w Stanach Zjednoczonych w latach 90. Jednak sama idea sięga lat 60. XX wieku. Opierają się one na tezie, że warunkiem postępu i pełnej realizacji praw jednostki do jakości, wiedzy i edukacji jest powszechny i bezpłatny dostęp do osiągnięć nauki.

Powstałe w latach 90. Open Archives Initiative (OAI) jest inicjatywą promującą otwarty dostęp do wiedzy. Głównym celem pomysłodawców OAI była realizacja idei otwartego dostępu do wiedzy i edukacji. Internet jest postrzegany jako jakościowe narzędzie do jak najszybszego przepływu informacji, służącemu rozwojowi świata. Dlatego idea ta pozwala każdemu bez względu na miejsce zamieszkania i możliwości finansowe na zdobywanie i współtworzenie wiedzy będącej dorobkiem całej ludzkości i przeznaczonej dla całej ludzkości³.

Inną amerykańską inicjatywą będącą urzeczywistnieniem otwartego dostępu do wiedzy OAI jest Open Access (OA). U początków legła chęć tworzenia otwartych archiwów dokumentów elektronicznych, tzw. e-printów, nazywanych Open Archive, które miały służyć szybkiej, darmowej i wolnej wymianie wiedzy pomiędzy naukowcami z różnych dyscyplin nauk ścisłych. Współcześnie zadania tego przedsięwzięcia ogniskują się wokół otwierania elektronicznych archiwów, ekonomicznego wydawania prac naukowych i darmowego udostępniania ich w Internecie, promowania i rozwijania świadomości w tym zakresie, wydawania recenzowanych internetowych czasopism naukowych⁴.

Bezwzględnym warunkiem rozwoju społeczeństwa wiedzy jest przekonanie do idei wolnego dostępu do informacji środowiska naukowego. Powrotu do sokratejskiego – otwartego – modelu nauczania. Problem polega na osiągnięciu swego rodzaju mądrości i świadomości przez osoby służące nauce. Powszechnie w wielu wystąpieniach ich przedstawiciele deklarują poparcie dla idei wolnego dostępu do wiedzy, jednak nie przekłada się to w żaden sposób na praktykę. Zapewnienia polskich ministrów nauki o woli wprowadzania zmian w dostępie do nauki oraz licznych przedstawicieli środowiska jest jedynie fasadowe⁵. Przejawia się to głównie w postawach związanych z prawami autorskimi publikacji elektronicznych, samą wolą publikacji online, wielokrotności publikowania tych samych tekstów w różnych formach, niepunktowania publikacji elektronicznych przez KBN, traktowania formy papierowej

³ B. Bednarek-Michalska, Wolny dostęp do informacji i wiedzy czy wykluczenie edukacyjne? Trendy światowe a Polska, [w:] Biuletyn EBIB (forma elektroniczna www.ebib.info.pl/biuletyn), nr 2/2005(63) luty, [30.09.2006].

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

jako jedynie uznawanej, co jest swoistym hamowaniem rozwoju nauki. Symptomatycznym jest sam brak dyskusji na ten temat i niechęć jej podejmowania, szczególnie przez przedstawicieli nauk humanistycznych, nie wspominając o interdyscyplinarnych spotkaniach czy forach dyskusyjnych. O niechęci przedstawicieli nauk humanistycznych świadczy liczba i forma prezentacji osiągnięć naukowych w Internecie. Jeżeli istnieją strony WWW, to sporadycznie ich zakres wychodzi poza aspekt informacyjny. Na stanowisko środowiska naukowego nakłada się polityka państwa formalnie deklarującego otwarty, równy i powszechny dostęp do edukacji i wiedzy (np. podpisane przez Polskę deklaracje ochrony praw człowieka czy w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.), a w rzeczywistości różnymi niższymi aktami prawnymi blokującego dostęp do osiągnięć nauki. Dominującym poglądem różnego szczebla decydentów jest przywiązywanie uwagi do tworzenia sieci teleinformatycznej i wyposażania instytucji w sprzęt, czego nie można identyfikować z realizacją powszechnego i otwartego dostępu do wiedzy. Brak zrozumienia istoty zachodzących przemian i procesów w światowej nauce może doprowadzić do wykluczenia polskiej nauki i środowisk naukowych poza główne trendy światowego rozwoju. Państwo finansując naukę powinno dochodzić swoich praw do jej wytworów dla dobra wszystkich obywateli. Natomiast często decyzje organów państwa stają w obronie prawa jednostki do stworzonego dzieła kosztem interesu społecznego. W polityce państwa istnieje potrzeba ustalenia hierarchii wartości. Należy zwrócić uwagę, że pracownicy uczelni finansowanych przez państwo mają w swoich obowiązkach pracę naukową, a dlaczego państwo nie zastrzega sobie prawa do wytworów tej działalności? Przynajmniej do pierwszej czy paru wersji lub form publikowania. Generalnie w środowisku naukowym można wyróżnić postawę otwartą i zamkniętą – dominującą – wobec tworzenia dostępu do wiedzy. Głównym argumentem osób reprezentujących postawę zamkniętą jest powoływanie się na koszty tworzenia wiedzy, dlatego dostęp do niej musi być płatny⁶. Jednak dlaczego mamy płacić za nią podwójnie w postaci podatków, z których utrzymywane są uczelnie państwowe oraz ceny, jaką należy zapłacić kupując wersję drukowaną książki? Brak zdecydowanej polityki państwa powoduje, że lobby naukowców wymuszających zakup swoich publikacji ma się dobrze i nie zanoszą zmianę tej sytuacji. Należy również pamiętać, że oddzielnym problemem jest dostęp do wiedzy w ogóle. Często podnoszona kwestia kserowania podręczników co rusz jest wyciągana przez dziennikarzy. Jednak, w jaki sposób zapewnić dostęp studentom do wiedzy, przy ich zwielokrotnionej liczbie? Postulowane wymuszanie studiowania w ośrodkach posiadających bibliotekę uniwersytecką jest fikcją, ponieważ nie ma takich ośrodków w Polsce⁷.

⁶ Tamże.

⁷ Za przykład można podać Poznań, gdzie w semestrze letnim 2006 r. studiowało ok. 110 tys. osób. Pytanie jest proste, jakie musiałyby być zasoby bibliotek poznańskich, aby sprostać takiej liczbie studentów? Nie ma takiego ośrodka akademickiego w Polsce, który sprostałby współczesnym wymaganiom.

Często można mieć wrażenie, że nasi decydenci i środowiska naukowe ulegają pewnemu syndromowi strachu na skutek braku wyobraźni i charakterystycznego dla epok przełomu. Z drugiej strony wielu zwolenników nowych technologii popada w zachwyty wieszcząc niestworzone rzeczy. Należy do nich twierdzenie o końcu książki jako medium, które skazane jest na przegraną w wojnie z komputerem. Celowym wydaje się zacytowanie pewnej przypowieści:

(...) kiedy bóg Teut przedstawił faraonowi Tamuzowi swój najnowszy wynalazek – pismo, faraon zatroskał się, pomyślał bowiem, iż ludzie nauczą się pisać, przestaną ćwiczyć pamięć. ... Hugo kanonik Klaudiusz Frollo, mając przed sobą jeden z pierwszych egzemplarzy książki drukowanej, spogląda na katedrę, tę wizualną encyklopedię, bogatą w obrazy, które opowiadają historię świętą i świecką, i wykrzykuje: *Biada! To zabije tamto!*⁸. Jak pokazują dzieje człowieka pismo nie tylko nie pozbawiło go pamięci, ale wręcz wzmocniło ją. Ani druk, ani fotografia i „ruchome obrazy”, które nazwano filmem nie zabiły malarstwa czy przekazu wizualnego, wręcz je wzmocniły. Jak pisze U. Eco pojawienie się nowych środków przekazu zawsze niesie ze sobą strach o dotychczasowe, ale zawsze prowadzi do wyzwolenia i swobody twórczości oraz poznania, wkroczenia na nowe ścieżki, które wcześniej były nieosiągalne czy wręcz niedostrzegane. Współczesne media mogą wyprzeć wszelkiego typu słowniki i encyklopedie – te, do których zaglądamy okazjonalnie. Jednak nic nie zastąpi dzieła czytanego z wypiekami na twarzy w najbardziej romantycznym miejscu świata czy wielkiego traktatu filozoficznego, socjologicznego lub interdyscyplinarnego, którego analiza i wgląd w całość dzieła nie zastąpi żaden wydruk komputerowy, CD czy pendrive. Nie zastąpi, bo wartość spowoduje, że będziemy chcieli posiadać tę książkę na swojej półce zamiast kolejnych tomów *Encyklopaedii Brytannica*, bo książka jest jednym z tych wynalazków, których nic nie zastąpi. Jednak rola książki jako głównego źródła upowszechniającego wiedzę – niezbędnego dla nauki środka dydaktycznego – zaczyna schodzić na plan dalszy⁹. Współczesne przemiany wymagają znacznie prostszego, pojemniejszego i szybszego nośnika informacji, który potencjalnie może dotrzeć do każdego człowieka. Nośnika, który pozwoli mu na wykorzystanie zawartych w nim informacji zgodnie z jego potrzebami i możliwościami, a nie w zgodzie z wolą jego autora, który urasta do jedyne i nieomylnego źródła informacji. Należy uświadomić sobie pewną prawidłowość. Jeszcze 20 lat temu słowo drukowane było postrzegane jako bezwarunkowo słuszne i prawdziwe – taki był schemat myślowy przeciętnego człowieka. Jednak już nie od dziś wiemy, że to silne przekonanie jest

⁸ Eco U., Czy komputer pożre książkę? [w:] Wołoszyn S. (wybór i opracowanie), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, księga druga, Kielce 1998, s. 493–494, lub „Gazeta Wyborcza”, sobota–niedziela 24–25 lutego 1996.

⁹Tamże, s. 494–496.

falszywe. Współcześnie treści zamieszczane w różnych publikacjach – również podręcznikach – na skutek niesłychanego tempa światowego rozwoju nauki mogą być aktualne przez rok do pięciu lat. I w żaden sposób nie obniża to wartości pracy włożonej w jej napisanie. Upowszechnienie książki w formie elektronicznej ma służyć tak naprawdę przybliżeniu jej treści i zwiększeniu dostępności. Bo zaintrygowany student sięgnie do wersji drukowanej, by jeszcze raz przeanalizować zawarte w niej idee lub aby towarzyszyły one mu na co dzień. Nie wszystkim będzie jednak dane osiągnięcie takiego stanu ducha, ale dążenie do niego jest prawem i przywilejem wszystkich ludzi, a umożliwianiem tego obowiązkiem środowisk naukowych jako służebnych wobec interesów narodowych, państwowych i społecznych.

Niemieckie i polskie zasoby andragogiczne Internetu

Dla pokazania skali zjawiska i problematyki przedstawiono poniżej porównanie zasobów Internetu polskojęzycznych i niemieckojęzycznych z zakresu andragogiki jako subdyscypliny pedagogiki. Pozwala to spojrzeć na rolę i znaczenie otwartych form przekazu wiedzy w sposób znacznie bardziej skonkretyzowany.

Podjmując się takiego porównania w obszarze cyberprzestrzeni należy najpierw uświadomić sobie, jakie miejsce w polskiej i niemieckiej nauce zajmuje andragogika. Różnica jest niesłychana i to na pewno rzutuje na zasoby internetowe. Waga, jaką przykłada się w Niemczech do edukacji dorosłych wynika z tradycji i osiągnięć nauki. W Polsce większość wykładowców czuje się ekspertami w tej dziedzinie bez posiadanego przygotowania formalnego. A priori przyjmuje się, że każda osoba pracująca z człowiekiem dorosłym posiada wystarczające kompetencje, tak jakby samo obcowanie wystarczyło. Andragogika – mimo wprowadzenia do programu studiów pedagogicznych – nadal walczy o swoje miejsce w grupie subdyscyplin pedagogicznych. Gdy tymczasem w Europie Zachodniej dziesiątki lat temu została uznana za równorzędną subdyscyplinę. Również niewielu mamy pracowników naukowych, których podstawową specjalizacją jest andragogika. W 2004 roku stan kadrowy szacowany był na 83 osoby w tym 5 profesorów tytularnych i 6 uczelnianych z tytułem dr. hab.¹⁰

Na tę całą sytuację nakłada się polityka państwa, w przypadku której różnice są równie kolosalne, gdy zestawimy ją z działaniami rządu niemieckiego. W polskim przypadku mówi się wiele o poparciu dla rozwoju nauki i szkolnictwa, ale brakuje od lat choćby minimalnej realizacji tych obietnic. Problem nie leży wyłącznie w zasobności kasy państwowej, lecz w % PKB przeznaczanym na rozwój nauki i oświaty. Niech przykładem będzie brak jakichkolwiek wy-

¹⁰ T. Aleksander, Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995–2004), [w:] „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2004, nr 3.

magań formalnych stawianych nauczycielom szkół dla dorosłych na każdym poziomie.

W Polsce niewielka jest również liczba organizacji pozarządowych wspomagających środowiska akademickie. Poza Akademickim Towarzystwem Andragogicznym brak jest innych organizacji wspomagających rozwój andragogiki. Oczywiście stan obecny jest już znacznie lepszy niż 10 czy 15 lat temu, ale nadal wiele jest do zrobienia. U naszych zachodnich sąsiadów liczba instytucji państwowych i pozarządowych jest znaczna i adekwatna do zrozumienia wagi edukacji dorosłych w dążeniu do rozwoju społeczeństwa wiedzy.

Analizując stan współczesnej andragogiki polskiej należy zwrócić uwagę na brak przedsięwzięć opartych na nowoczesnych środkach przekazu. Działania w tym obszarze są dopiero przewidywane i w stadium zamiarów.

Sytuacja w Niemczech jest diametralnie różna. Ilość instytucji i stowarzyszeń jest w porównaniu z polską sytuacją ogromna. Wszystkie mają swój udział w tworzeniu andragogiki jako nauki. Jednym z elementów ich funkcjonowania jest prowadzenie portalu internetowego. Pełnią one różne funkcje i formy. Najczęściej są formą autoprezentacji, często są zbiorami specjalistycznych linków, kanałem komunikacyjnym (np. w dziedzinie kalendarza organizowanych konferencji, seminariów, kursów doształcających, informacji dla swoich pracowników)¹¹. Strona internetowa jest swoistym i stałym elementem funkcjonowania instytucji i organizacji społecznych w zakresie andragogiki. Instytucje można podzielić na typy pod względem realizowanych celów.

Serwisowy charakter wobec teorii i praktyki andragogicznej posiadają: Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (www.die-bonn.de) oraz Niemiecki Instytut Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (www.dipf.de), które również oferują dodatkowe usługi.

Ciekawym źródłem informacji dla naukowców zajmujących się andragogiką jest Niemiecki Serwer Oświatowy (www.dbs.bbf.dipf.de) oraz portal internetowy Towarzystwa Informacji Oświatowej GIB (www.educat.huberlin.de/gib), gromadzący informacje na temat projektów, konferencji i badań w dziedzinie oświaty, Niemiecka Sieć Badawcza (www.bildungslinks.de), portal dotyczący jakościowych badań socjologicznych (www.qualitative-sozialforschung.de), Gender Inn – bank danych na temat badań kobiet i płci (www.genderinn.uni.koeln.de). Przydatnymi dla osób uczących się i prowadzących badania są wirtualne biblioteki i księgarnie, internetowe banki danych zawartości bibliotek, banki danych literatury określonych kategorii tematycznych. Należą do nich System Informacji Przedmiotowej Edukacja (FIS www.fachportal-paedagogik.de), który posiada ponad 480 tysięcy wskazań literatury we wszystkich zakresach tematycznych edukacji niemieckojęzycznego obszaru językowego, Infoconnex (www.infoconnex.de), gromadzący literaturę z pedagogiki, nauk społecznych i psychologii. Od ponad 30 lat bi-

¹¹ H. Solarczyk, op. cit.

bliografię na temat edukacji ustawicznej gromadzi Instytut Pedagogiki UNESCO (www.unesco.org/education/uie/documentation).

Rosnąca liczba banków danych była przyczyną powstania stowarzyszenia. Północnoniemieckiego Związku Banków Danych Edukacji Dalszej (Norddeutscher Verbund Weiterbildungsdatenbank) oraz w płaszczyźnie międzynarodowej Europejskiego Stowarzyszenia Banków Danych Doksztalcania i Edukacji Dalszej (EUDCAT: www.educat.hu-berlin.de/gib/).

Do portali o specyficznym charakterze można zaliczyć Biuro Analitycznych Badań Społecznych (BAS), którego adresatami są profesjonalni multiplikatorzy i eksperci edukacji dalszej (www.bas-hamburg.de). Adresatem portalu AndraNet, który jest częścią portalu Katedry Andragogiki Uniwersytetu w Bambergu (www.uni-bamberg.de/ppp/andragogik/home.html), są studenci andragogiki, którzy znajdują tam interesujące dokumenty, zbiory linków, ogłoszenia, a także tematycznie uporządkowane prace dyplomowe, prace seminaryjne oraz referaty. Wyliczanie to należy zakończyć na prowadzonym przez Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu portalu ALADIN (www.unesco.org/education/aladin), do którego należy ponad 100 centrów dokumentacyjnych na całym świecie¹².

W Polsce praktycznie poza Akademickim Towarzystwem Andragogicznym (ATA) i szkołami wyższymi nie funkcjonują żadne instytucje wspierające czy wspomagające system edukacji dorosłych. Oczywiście należy zwrócić uwagę na Przedstawicielstwo Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych w Polsce (DVV), ale nie jest to organizacja rodzima. Dlatego zasoby polskiego Internetu w tym obszarze są co najmniej ubogie. Brak jest jakichkolwiek stron, które miałyby charakter informacyjny. Istnieje strona Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (www.ata.edu.pl). Strona jest pierwszą inicjatywą tego typu w Polsce. Zawiera informacje nt. ATA, jego władz i statutu, historii, działalności wydawniczej, konferencji i osiągnięć. Przeszukując zasoby dostępnych wyszukiwarek można znaleźć głównie informacje dotyczące planów studiów, rozkładów zajęć czy tzw. pomocy naukowych w stylu portalu ściąga. Nic więc dziwnego, że wiedza z zakresu andragogiki tak trudno przebija się do świadomości świata nauki i jest tak lekceważona.

Andragogiczna Biblioteka Cyfrowa

W przypadku Polski rzeczywista realizacja wolnego dostępu do wiedzy jest tak naprawdę w sferze dość odległej przyszłości z powodu wymienianych wyżej problemów. Jednak mimo niesprzyjającej atmosfery od paru lat są realizowane projekty, które tak naprawdę istnieją dzięki grupom zapaleńców, głęboko przekonanych o potrzebie podejmowanych działań wbrew wszelkim przeciwnościom. Przysłowiowym wiatrem w oczy jest nieobjęcie bibliotek cyfrowych przez program ePolska oraz co najmniej słaba realizacja bazy da-

¹² Solarczyk, op. cit.

nych OPI. Do wyjątków należą takie udane przedsięwzięcia, jak Polska Biblioteka Internetowa (www.pbi.edu.pl) czy sieć bibliotek zainicjowanych przez Wielkopolską Bibliotekę Cyfrową (www.wbc.poznan.pl). Szczególnie ciekawy jest rozwój drugiej inicjatywy, która z początku obejmowała jedynie Wielkopolskę, a obecnie pączkuje w postaci kolejnych przedsięwzięć realizowanych przez UMK w Toruniu, Politechnikę Łódzką, Uniwersytet Zielonogórski itd. Obecnie 10 bibliotek pracuje w oparciu o napisany specjalnie dla potrzeb bibliotek cyfrowych program *dLibra*. Niestety, brak dotacji ze strony państwa i zrozumienia przez urzędników jest symptomatyczny. Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa (WBC) opiera się na tezie powszechnego, wolnego i całkowicie bezpłatnego dostępu do wiedzy. Program umożliwiający korzystanie z biblioteki jest darmowy i łatwy do pobrania. Biblioteki cyfrowe ze względu na problem praw autorskich skupiają się głównie na pozycjach, co do których stan prawny nie budzi wątpliwości. Jest to wspaniała baza pracy dla historyków. Współczesnych publikacji jest niezwykle mało, co jest wynikiem poziomu świadomości współczesnych autorów.

Sama idea zrodziła się z inicjatywy środowiskowego kolegium rektorów miasta Poznania, dyrektorów poznańskich bibliotek naukowych i środowiskowego kolegium komputerowego wraz z radą użytkowników sieci. Porozumienie tych trzech podmiotów pozwoliło na stworzenie projektu *Automatyzacji bibliotek naukowych miasta Poznania: projekt* w 1994 roku, który przekształcił się w inicjatywę o nazwie Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa i został uruchomiony w 2002 roku. Powstanie WBC zrodziło się z potrzeb środowiska naukowego otwartego na nowe nośniki wiedzy. WBC boryka się jednak z problemami dotyczącymi współczesnych publikacji naukowych ze względu na postawę przedstawicieli nauki.

Podobna motywacja przyświecała inicjatywie powstania Andragogicznej Biblioteki Cyfrowej (ABC). Potrzeby środowiska andragogów w zakresie dydaktyki, dostępności, popularyzowania i upowszechniania wiedzy związanej z edukacją dorosłych są ogromne. Nakłady wydawnictw andragogicznych sięgają przeciętnie 500 sztuk. Jedno z najdłużej ukazujących się wydawnictw *Rocznik Andragogiczny* wydawany jest w średnio 300 egzemplarzach. Po wprowadzeniu andragogiki do programów studiów wzrosły szczególnie potrzeby dydaktyczne. Andragogika jako subdyscyplina pedagogiki charakteryzuje się specyficzną interdyscyplinarnością. Artykuły wydawane są w czasopiśmie o różnej problematyce – czasami dość odległej od edukacji dorosłych. Publikacje książkowe pojawiają się w ofertach wydawniczych różnych wydawnictw i instytucji. Stworzenie Andragogicznej Biblioteki Cyfrowej jest propozycją innego podejścia do wolnego dostępu do wiedzy. Jeżeli WBC ogarnia zasoby środowiskowe, to ABC jest próbą podejścia z punktu widzenia subdyscypliny pedagogiki, której przedstawiciele rozsiani są po całym kraju. Gromadzenie i udostępnianie zasobów ma na celu prezentację i upowszechnianie osiągnięć naukowych przedstawicieli andragogiki, wskazywanie kierunków badań, wymianę poglądów i myśli, zwiększenie efektywności wyko-

rzystania literatury, zapisywania w postaci cyfrowej kopii publikacji z zakresu edukacji dorosłych, zwiększenia dostępności i skuteczności wykorzystania literatury przez studentów i przedstawicieli nauki.

Pierwsza wersja została uruchomiona w maju 2006 roku (www.ata.xt.pl) jako wersja pilotażowa. Do końca października skorzystało z niej prawie 1000 osób. Prosty program do obsługi biblioteki napisany został przez studenta pedagogiki, który pisał pracę z zakresu specjalizacji media w edukacji. Zbiory są gromadzone w postaci plików WORD, co umożliwia proste kopiowanie i w pełni swobodne korzystanie. Niemniej, prosta formuła nie pozwala na wprowadzenie licznych funkcji wyszukiwania i przeglądania. Aby odnaleźć poszukiwane informacje, należy przeglądać całość publikacji. Ma to swoje zalety i wady. Z jednej strony spowalnia posługiwanie się tekstem, z drugiej – wymusza jego przeczytanie i przeanalizowanie. Te względy dydaktyczne legły u podstaw takiej konstrukcji programu. Liczba osób, które przez okres prawie 6 miesięcy skorzystała z wąskiej propozycji – ponieważ ABC zawiera dotychczas 7 pozycji – pokazuje, jak duże jest zapotrzebowanie na tego typu przedsięwzięcia. Realizacja tego zamierzenia możliwa jest dzięki otwartej postawie władz ATA i jego prezesa prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego. ATA jest wydawcą licznych publikacji z zakresu andragogiki i właścicielem lub współwłaścicielem praw autorskich. Dzięki przychylności władz istnieje możliwość dalszego rozwijania ABC.

Na drodze rozwoju społeczeństwa wiedzy stoi główna przeszkoda, jaką jest nasza świadomość. Potrzeba przełamania stereotypów myślenia w środowisku naukowym i urzędniczym jest niezbędna dla dalszego rozwoju polskiej nauki. Nie możemy pozwolić na zaniedbania, które oddalą nas o kolejne dziesiątki lat od światowych liderów. Grozi nam zaściankowość i marginalizacja cyfrowa, której skutki mogą okazać się brzemienne dla następnych pokoleń. Idea otwartego, powszechnego, bezpłatnego dostępu do wiedzy jest realizowana na świecie. Nie możemy stać na uboczu trendów zmieniających społeczeństwa i państwa, bo nie jest to w naszym interesie narodowym.

Bibliografia

Aleksander T., Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995-2004), [w:] „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2004, nr 3.

Eco U., Czy komputer pożre książkę?, [w:] S. Wołoszyn (wybór i opracowanie), Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej, t. III, księga druga, Kielce 1998 lub „Gazeta Wyborcza”, sobota–niedziela 24–25 lutego 1996.

Solarczyk H., Internetowe zasoby niemieckiej andragogiki, [w:] „e-mentor” 2005, nr 4 (11).

Netografia

Bednarek-Michalska B., Wolny dostęp do informacji i wiedzy czy wykluczenie edukacyjne? Trendy światowe a Polska, [w:] Biuletyn EBIB (forma elektroniczna www.ebib.info.pl/biuletyn), nr 2/2005(63) luty [30.09. 2006].

www.secondlife.com

www.ata.edu.pl

www.ata.xt.pl

www.wbc.poznan.pl

www.pbi.edu.pl

SYTUACJA GRUP ROMSKICH W POLSCE W KONTEKŚCIE KULTUROWO-EDUKACYJNYM

Romowie to mniejszość narodowa, wokół której na przestrzeni wieków narosło wiele negatywnych stereotypów. Niniejsza publikacja ma na celu nakreślenie zarysu sytuacji kulturowo-edukacyjnej tej mało znanej, choć od wieków obecnej na terenach Polski nacji.

Szacuje się, że na terenie naszego kraju żyje około 20 tysięcy przedstawicieli mniejszości romskiej, jednak z racji dużej mobilności tej grupy bardzo trudno jest podać konkretne liczby. Orientacyjne dane dotyczące liczebności i rozmieszczenia opisywanej populacji zebrane w 2002 roku przez urzędy wojewódzkie na podstawie danych jednostek terytorialnych przedstawia poniższa tabela.

województwo	liczba osób
dolnośląskie	2 500
kujawsko-pomorskie	1 400
lubelskie	800
lubuskie	700
łódzkie	1 200
małopolskie	3 500
mazowieckie	1 600
opolskie	800
podkarpackie	1500
podlaskie	700
pomorskie	500
śląskie	2 300
świętokrzyskie	650
warmińsko-mazurskie	1 000
wielkopolskie	600
zachodniopomorskie	1 000
razem:	20 750

Pilotażowy program rządowy na rzecz mniejszości romskiej w woj. małopolskim 2001–2003. Aneks 1

Grupy romskie w Polsce

Polscy Romowie są potomkami indyjskich koczowników, którzy między VI a XI w. n.e. wyruszyli na Zachód. Wgnani z rodzimych krain przez klęskę nieurodzaju i lata suszy w poszukiwaniu terenów bogatszych w żywność

i wodę dotarli na Bałkany, stamtąd w XIV w. ruszyła kolejna wielka fala migracyjna na północ i zachód Europy. Sami Romowie mówią, że ich indyjscy przodkowie pochodzili z kasty wojowników (*Radżputów*), co do tej pory jest powodem do dumy dla ich potomków. Romowie dotarli na tereny Polski na początku XV wieku, a przez następne stulecia nasz kraj przyjmował grupy romskie uciekające przed prześladowaniami w krajach Europy. Również szlaki wędrowek niektórych taborów wiodły przez ziemie polskie. Część wędrujących grup została na terenie kraju na stałe. Obecnie możemy wyróżnić cztery główne grupy etniczne.

– Polska Roma, których przodkowie między XVI a XVIII w. uciekali do Polski przed prześladowaniami w państwach niemieckich. Ślady tej „niemieckiej” migracji można odnaleźć w licznych niemieckich zapożyczeniach obecnych w dialekcie Polska Roma. Najczęściej noszą polskie nazwiska Paczkowski, Majewski, Wiśniewski, Kamiński, Głowacki, Krzyżanowski. Jest to grupa romska restrykcyjnie przestrzegająca kodeksu postępowania „*Romanipen*”, mocno przywiązana do tradycji i zwyczajów kultywowanych od czasów wędrowek taborami. Z jednej strony pozwala to na utrzymanie tożsamości, z drugiej zachowawcza postawa nie sprzyja poprawie sytuacji edukacyjnej i społecznej tej grupy.

– Romowie Karpaccy (nazywani także Romami górskimi, Bergitka Roma) przybywali do Polski od XV w., wędrując wzdłuż łuku karpackiego z Wołoszczyzny, Węgier, Słowacji. Ich nazwiska są pochodzenia węgierskiego – Gabor, Mirga, Ciureja oraz polskiego-góralskie nazwiska – Gil, Oraczko, Pompa, Kacica, Siwak.

– Kełderasze (Kelderari, Kalderasza, Kotlarze) od lat 60. XIX w. przybywali na ziemie polskie z terenów dzisiejszej Rumunii. Główną profesją Kełderaszy było kotlarstwo.

– Lowarze (Lovara, Łowaria) pojawili się w Polsce razem z Kełderaszami migrując z terenów dzisiejszej Rumunii i Węgier. Zajmowali się handlem końmi i tekstyliami. Romowie należący do „starszych” grup Polska Roma i Romów Karpackich zarówno Kełderaszy, jak i Lowarów nazywają Austriakami. (*Pilotażowy program rządowy na rzecz mniejszości romskiej w woj. małopolskim 2001–2002. Aneks 6*).

Polska Roma, Kełderasze i Lowarzy kształtowali swoją kulturę i tradycję w oparciu o *Meganipen*, będący niepisany kodeks praw i tabuicznych zakazów, którego jednym z najsilniejszych wyznaczników pozostawał wędrowny tryb życia. W grupach tych związki z nie-Romami (*gadziami*) i Romami z innych grup są sporadyczne. Romowie podlegają tradycyjnemu, zwyczajowemu prawu, którym posługują się przywódcy poszczególnych grup i rodów. Oficjalne prawo państwa, w którym akurat przebywa dana grupa romska, właściwie nie ma znaczenia dla przeciętnego jej przedstawiciela, gdyż istotniejsze z jego punktu widzenia jest prawo zwyczajowe. Fakt ten może wyjaśniać wiele nieporozumień pojawiających się pomiędzy Romami a przedstawicielami prawa państwowego. Obecna sytuacja Romów oraz mapa ich

rozemieszczenia na terenie kraju jest wynikiem działań władz PRL, które to w latach 60. XX w. realizowały politykę przymusowych osiedleń grup romskich prowadzących koczowniczy (taborowy) tryb życia. Procesowi tworzenia się lokalnych społeczności romskich w miastach towarzyszył jednocześnie ruch migracyjny za granicę. Mimo olbrzymiego szoku kulturowego, jaki musieli przeżyć członkowie przymusowo osiedlanych taborów w grupach tych pozostała silna świadomość konieczności zachowania tradycji i odrębności kulturowej. Zachowało się także tradycyjne, instytucjonalne zwierzchnictwo – jednostkowe *Śero Rom* w Polskiej Romie oraz zbiorowe *Romano Kris* u Kełderaszy i Lowarów.

Romowie Karpaccy – *Bergitka Roma* prowadzili zupełnie inny tryb życia. Od ostatnich kilku wieków przybywali na tereny południowej Polski, gdzie osiedlali się na stałe. W związku z osiadłym trybem życia ich tradycja i kultura powstawała w innych warunkach niż pozostałych wędrujących w taborach grup. Wśród Romów Karpaccich utrzymanie wewnętrznego rygoru, zwierzchnictwa i kodeksu nie było czynnikiem warunkującym istnienie wspólnoty, gdyż konstituowała się ona sama przez fakt życia na jednym obszarze geograficznym. Bergitka Roma głównie zamieszkują Sądectczyznę, Spisz, Podhale, Orawę gdzie tworzą wspólnotowe osady w Szaflarach, Czarnej Górze, Ostrowsku, Czarnym Dunajcu, Maszkowicach, Krośnicy, Limanowej i Koszarach, Ochotnicy Górnej, Nowym Sączu, Nowym Targu i innych (www.mswia.gov.pl). Od lat 50. XX w. Przedstawiciele Bergitka Roma emigrowali do miast (głównie Nowa Huta, miasta Górnego i Dolnego Śląska), ale także do miasteczek i wsi północnej i północno-zachodniej Polski, gdzie zatrudniano Romów w Państwowych Gospodarstwach Rolnych. Osiadły sposób życia tej grupy romskiej spowodował jej większą w niektórych przypadkach asymilacją z Polakami, co szczególnie dostrzegalne jest w kontaktach z przedstawicielami Bergitka Roma zamieszkującymi duże ośrodki miejskie. Mieszkający na terenie Nowej Huty Romowie żyją podobnie jak polskie rodziny robotnicze.

Prowadząc szkolenia w ramach projektu „Aktywizacja Zawodowa Romów poprzez narzędzia Ekonomii Społecznej” współfinansowanego przez Inicjatywę Wspólnotową EQUAL i administrowanego przez Międzynarodową Organizację ds. Migracji IOM spotkałam się z Romkami, które dopiero jako dorosłe kobiety zaczynały odkrywać swoje cygańskie korzenie i poznawać język przodków. W tym samym środowisku żyją również rodziny Bergitka Roma, które dbają o zachowanie tożsamości i przekazanie jej przyszłym pokoleniom, co przejawia się głównie na poziomie kultywowania niektórych tradycji oraz używania romani w rodzinnym domu. Rozmawiając z przedstawicielami Romów zamieszkujących Nową Hutę doszłam do wniosku, że obecnie w ich wypadku romskość bywa pewnego rodzaju wyborem, a osoby, które zdecydowały się na spolonizowany sposób życia właściwie nie są potępiane ani odrzucane przez społeczność (co nie jest takie oczywiste w innych grupach romskich oraz w społecznościach wiejskich).

Wewnątrz społeczności romskich istnieją silne podziały międzygrupowe, przypominające kasty, ponadto istotne znaczenie mają podziały terytorialne, związane z działalnością oficjalnych organizacji romskich (w większości przypadków mających zasięg lokalny) i wewnętrzne podziały na klasy społeczne, charakteryzujące się poziomem zamożności ich członków.

Społeczności romskie są hermetyczne i nieufne wobec nie-romów (*gadziców*), co powoduje, że duża część wewnętrznych problemów i podziałów może być dla nas niedostrzegalna. Zdobycie zaufania u przedstawicieli którejś ze społeczności jest trudnym zadaniem, w celu zbliżenia się do świata Romów konieczna jest lojalność i dyskrecja w odniesieniu do niektórych elementów ich życia, co zdecydowanie utrudnia działalność badawczą. Wiąże się to jednak z poszanowaniem pewnych obszarów, które przedstawiciele tradycyjnych grup pragną pozostawić niedostępnymi dla osób z zewnątrz.

Owa hermetyczność stwarza sytuację społeczną, w której Romowie jawią się większości Polaków jako grupa jednorodna, tajemnicza i niekiedy trudna do zrozumienia, a co za tym idzie obca. Powoduje to w wielu sytuacjach niechęć i strach wynikające z niewiedzy, przez co dominują negatywne stereotypy i uproszczenia myślowe dotyczące tych społeczności. Dodatkowo ogólna sytuacja edukacyjna, zawodowa a także zdrowotna większości Romów nie sprzyja poprawie ich wizerunku. Powstaje tu swoista spirala, gdyż mocno stygmatyzowani negatywnymi stereotypami Cyganie w większości napotykać na problemy w szkole i na rynku pracy, co powoduje, że wycofują się i zamykają jeszcze bardziej w obrębie swoich grup, a to znowu wzmacnia ich niedostępność oraz tajemniczość w oczach innych współobywateli państwa. Mowa tu głównie o przedstawicielach grup, które do lat 60. prowadziła „taborowy” styl życia, czyli Polskiej Romy, Kełderaszy i Lowarów oraz o Romach Karpackich zamieszkujących tereny wiejskie i małe miasteczka. Współpracując z grupami Polskiej Romy i Bergitka Roma zaobserwowałam, że Romowie zamieszkujący ośrodki miejskie, takie jak: Kraków lub Olsztyn mają większą możliwość uczenia się i pracowania z jednoczesnym zachowaniem swojej tożsamości. Z rozmów wynika, iż wiele zależy tu od grupy społecznej, do jakiej należą w obrębie swojej społeczności. Im wyżej postawiona jest w hierarchii dana rodzina cygańska, tym lepiej wykształceni są jej członkowie, co znowu koreluje z wieloma czynnikami określającymi poziom życia, takimi jak praca, stan zdrowia, uczące się dzieci, warunki mieszkaniowe. Zauważyłam również pewną skamieniałość hierarchii społecznej (przypominającą kastowość) blokującą możliwość awansu rodzinom z niższych warstw, które w związku ze swym stanem zajmują się od pokoleń np. żebractwem (*tzw. Pluniacy*) i według ich relacji zdecydowanie nie cieszą się poważaniem wśród współrodaków. Odniosłam wrażenie, że przedstawiciele niższych warstw postrzegani są jako sprawcy negatywnego wizerunku, który przenosi się na całą społeczność.

Podczas rozmów z przedstawicielami Polskiej Romy dowiedziałam się, iż wielu przywódców i przedstawicieli Starszyny Romskiej zaczyna doceniać

wartość edukacji dzieci oraz kształcenia dorosłych członków swoich społeczności, co może w przyszłości skutkować większą aktywnością edukacyjną Romów. Podczas rozmów na temat złej sytuacji społeczności, Romowie mówią o istnieniu światopoglądowego podziału wśród przywódców na tych separatystycznych, opowiadających się mocno za tradycją oraz przywódców bardziej nowoczesnych, przeświadczonych o tym, iż kluczem do poprawy ogólnej sytuacji Romów jest kształcenie dzieci i młodzieży oraz otwarcie się na świat, przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości i języka. Należy pamiętać, że tradycyjne społeczności romskie nie są demokratyczne i od polityki prowadzonej w danym obszarze zależy wiele aspektów życia Romów zamieszkujących poszczególne strefy wpływów.

Język romani

Romowie posługują się językiem romani, mającym korzenie w językach indo-aryjskich. Jest to język silnie zróżnicowany dialektalnie, gdyż rozwijał się podczas setek lat wędrówek grup romskich. Kultura romska jest kulturą oralną i nie wykształciła skodyfikowanego języka pisanego. Stąd dzisiejsze problemy z transkrypcją języka mówionego. Problemy z usystematyzowaniem romani pogłębiają wewnętrzne spory między grupami i społecznościami Romów w Europie oraz brak szerszego zainteresowania tym zagadnieniem (*De Gila V. – Kochanowski J. „Mówmy po Romsku”*). Dla większości Romów idea wspólnoty etnicznej jest abstrakcyjna, ponieważ tożsamość swoją kształtują oni w oparciu o dialekt i tradycje rodzimej grupy. Dialekty romani są zatem wyróżnikami oraz identyfikatorami poszczególnych społeczności, jest to powód, dla którego sami Romowie nie są w większości zainteresowani unifikacją języka. Tylko nieliczni liderzy romscy mają świadomość faktu, że zunifikowany język literacki mógłby stanowić istotne spoiwo dla żyjących w rozproszeniu Romów. (*Pilotażowy program rządowy na rzecz mniejszości romskiej w woj. małopolskim 2001–2002. Aneks 1*).

W zdecydowanej większości rodzin, gdzie obydwój rodzice są pochodzenia romskiego w domu używa się tylko języka romani. Jest to bardzo często jeden z kilku głównych powodów niepowodzeń szkolnych dzieci romskich, które dopiero w szkole zaczynają stykać się na co dzień z językiem polskim. W przeszłości słabe rozumienie języka polskiego bywało powodem, dla którego dzieci pochopnie oceniane były jako opóźnione w rozwoju i kierowane do odpowiednich placówek.

Wychowanie w duchu romskiej tradycji

Tradycyjny tryb życia większości Romów w Polsce sprzyja kultywowaniu modelu życia, w którym o socjalizacji oraz edukacji dzieci i młodzieży decydują wspólnotowe wartości. Istotą jest wprowadzenie młodego człowieka w świat *Romanipen* – zasad postępowania; wykształcenie cech osobowości umożliwiających identyfikację z romską grupą etniczną, określającą relację

wobec innych członków społeczności oraz wobec świata zewnętrznego – *gadźów* (nie-Romów). W opisywanych społecznościach kluczową rolę pełnią Starsi, którzy odpowiadają za właściwy przekaz kulturowy, zapoznają młodzież z romskim prawem. Dla Romów prowadzących w przeszłości wędrowny – taborowy tryb życia, prawem jest *Mageripen* – kodeks tabuicznych zakazów, ściśle normujący i regulujący wiele aspektów życia Romów. Wynika z niego chociażby sposób ubierania się kobiet i mężczyzn, zakaz wykonywania pewnych zawodów (np.: pielęgniarka, sprzątaczką, lekarz, szewc, krawiec, policjant) uznawanych za nieczyste oraz zakaz publicznego poruszania niektórych tematów szeroko związanych z intymnymi aspektami życia człowieka. Starszym członkom rodziny i społeczności należy okazywać wyjątkowy szacunek, źle widziany jest sprzeciw wobec ich zdania. Wychowanie oraz przygotowanie do pracy następuje w rodzinie. Wzory wychowania bardzo różnią się od stylu wychowawczego polskiej większości, dlatego były i są częstą przyczyną kulturowego zderzenia i konfliktu. Podczas rozmów z przedstawicielami Polskiej Romy dowiedziałam się, że Polacy postrzegani są przez społeczność cygańską jako ludzie nie szanujący i nieposłuszni wobec starszych (domy starców wydają się Cyganom czymś absolutnie gorszącym). Ponadto niektórzy Romowie uważają, że niedostatecznie szanujemy dzieci oraz rodzinę jako wartość samą w sobie, co było dla mnie dużym zaskoczeniem, w kontekście stereotypów, jakie Polacy żywią na temat Romów w tej materii. Uświadamia to jednak, jak wiele stereotypów narasta po obydwu stronach.

Społeczności romskie są zdecydowanie patriarchalne, oficjalna wykładnia wymaga od kobiet bezwzględnego podporządkowania, odpowiedniego stroju oraz zachowania. Zwyczajowo zarezerwowana jest dla kobiet sfera prywatna i źle widziana jest ich aktywność w sferze publicznej, zwłaszcza w obecności mężczyzn. Romki mają również trudniejszą sytuację edukacyjną, gdyż w wielu grupach już około 13 roku życia zostają wydawane za mąż. Niestety często są też ofiarami przemocy ze strony swoich mężów. Tradycyjnie do nich należy także wykarmienie rodziny za wszelką cenę, co mogło wpłynąć na negatywny wizerunek Cyganki, istniejący w świadomości Polaków. Pracując z Romami zauważyłam, że bierność kobiet w obecności mężczyzn i starszyny nie jest jednak regułą, gdyż niektóre Romki cechuje silna osobowość i zyskują ciche przyzwolenie grupy na dużą aktywność w sferze publicznej. Łatwiej przełamują tę pasywność osoby pochodzące z rodzin romsko-polskich.

Sytuacja edukacyjna Romów w Polsce

Język polski w wielu przypadkach jest dla Romów językiem obcym, ewentualnie drugim. Edukacji w tradycyjnym tego słowa znaczeniu nie sprzyjał przez wieki taborowy styl życia. „Nauczanie w *gadźowskiej* szkole traktowane było – a często wciąż jeszcze jest – jako zagrożenie dla wewnętrznej spójności grupy, niebezpieczeństwo podważenia wartości i zasad *romanipen*

oraz jako narzędzie indoktrynacji i asymilacji. Rzeczywiście, szkoła obok zadań czysto educacyjnych często przyjmowała na siebie obowiązki resocjalizacyjne i reeducacyjne, przysposobienia Romów do norm i obyczajów większości”. (*Pilotażowy program rządowy na rzecz mniejszości romskiej w woj. małopolskim 2001–2002. Aneks 6*).

Kiedy wędrowni Romowie zostali osiedleni, zaczęto egzekwować przymus szkolny, traktując go również jako jeden z instrumentów karno-administracyjnych pomocnych w procesie osadnictwa. Z tego powodu romskie dzieci w większej ilości trafiły do szkół w latach 60. i 70. ubiegłego wieku. Cała akcja nie zakończyła się powodzeniem, ponieważ po stronie romskich rodziców pojawiała się nieufność, natomiast po stronie przedstawicieli szkół częsta była niechęć i brak zrozumienia dla odmienności cygańskich dzieci. Z tych powodów większość Romów, jeżeli już trafiła do szkoły, kończyła edukację na poziomie pierwszych klas podstawówki. Nieliczne wyjątki dorosłych, wykształconych przedstawicieli społeczności właściwie potwierdzają tylko tę regułę. Podczas rozmów ze starszymi Romami, którzy mają wykształcenie wyższe niż podstawowe często dowiadywałam się, że w swoim życiu trafiali na pedagogów z powołaniem, którzy potrafili ich zaakceptować i zmobilizować do dalszej nauki, a także zadbać o ich sytuację w grupie rówieśniczej. Dużą rolę odgrywali również rodzice, bardziej niż przeciętnie świadomi konieczności uczenia się. Często spotykałam się z sytuacją, w której lepiej wykształcone były osoby z rodzin romsko-polskich. W ich sytuacji rodzic polskiego pochodzenia promował konieczność edukacji oraz, co jest bardzo ważne, zapoznawał z językiem polskim.

Kwestia edukacji formalnej dzieci romskich po 1989 r. wiąże się z powstawaniem w całej Polsce klas romskich. „W 1993 r. działało około 25 takich klas (uczyło się w nich około 430 dzieci), wspartych rekomendacją Ministerstwa Edukacji Narodowej. Klasy, do których uczęszczały najmłodsze dzieci (1–3 klasa), powstawały w celu umożliwienia im pokonania barier edukacyjno-adaptacyjnych i przygotowania do nauki w klasach starszych, w systemie zintegrowanym. Taka organizacja nauczania dzieci romskich spotkała się ze sprzeciwem części środowiska Romów. Jej przedstawiciele są przeciwni tworzeniu specjalnych klas romskich i uważają je za przykład „szkolnego getta”. Obecnie działa kilkanaście klas romskich. Obok dzieci 7–8-letnich program edukacji początkowej realizują również 15-latkowie”. (*Romowie o edukacji swoich dzieci – na przykładzie Cyganów Karpackich*).

Mimo mankamentów i zarzutów dotyczących niskiego poziomu nauczania dla opóźnionej edukacyjnie młodzieży (np. z powodu kilkuletniego wyjazdu za granicę) klasy romskie stanowią obecnie jedyną szansę opanowania podstaw języka polskiego i matematyki. Autorzy raportu „Romowie o edukacji swoich dzieci – na przykładzie Cyganów Karpackich” stwierdzają, iż niektórzy rodzice uczniów, mając do wyboru tzw. klasę integracyjną czy klasę romską, wybierają tę drugą uważając, że dziecko ucząc się wśród „swoich” narażone będzie w mniejszym stopniu na stres związany nauką, ale także

z potencjalną lub rzeczywistą niechęcią, czy wręcz przypadkami agresji ze strony nie-romskich rówieśników. Od niedawna działa również instytucja asystenta romskiego, osoba taka współpracuje ze szkołami, gdzie uczą się dzieci romskie, a celem jej działań jest pomoc w nauce oraz wsparcie w aklimatyzacji wśród polskich rówieśników. Romowie podczas prowadzonych przeze mnie szkoleń bardzo często wspominali o dyskryminacji i krzywdzących zachowaniach ze strony nie-romów. Obok kwestii finansowych jest to często powód, dla którego boją się posyłać dzieci do przedszkoli oraz szkół. Twierdzą, że nie chcą narażać najmłodszych na nieprzyjemne sytuacje związane z dyskryminacją, z tego powodu dzieciom często brakuje odpowiedniego przygotowania, jakie daje edukacja przedszkolna.

Według raportu Stowarzyszenia Romów w Polsce regularną nauką objęte jest około 70% dzieci polskich Romów. Frekwencja uczniów romskich jest niska. Dzieci często wyjeżdżają z rodzicami na dłuższy czas (towarzysząc np. podczas handlu obwoźnego), weekendy oraz dni świąteczne wydłużane bywają ponad miarę. Dziewczynki w wieku 13–15 lat są już kandydatkami na żonę. Rodzice obawiając się porwania dziewczynki (jest ono w wielu grupach elementem tradycji) przez przypadkowego zięcia pragnąc zapobiec takiej sytuacji zabierają dziewczynkę ze szkoły pod nadzór osób starszych. Po zamążpójściu, młode mężatki nie wracają do szkoły. (*Pilotażowy program rządowy na rzecz mniejszości romskiej w woj. Małopolskim 2001–2002. Aneks 6*).

Kwestia odpowiedniej edukacji jest jednym z podstawowych postulatów organizacji romskich. Wielu z liderów i działaczy romskich nie ma wątpliwości, że edukacja jest koniecznym warunkiem uczestnictwa Romów w nowoczesnym świecie. Przywódcy romscy są świadomi, że brak wykształcenia i nieradki analfabetyzm są jednym z najważniejszych powodów niskiego statusu społecznego oraz upośledzenia ekonomicznego dużej części polskich Romów, co wiąże się z wykluczeniem społecznym i marginalizacją tych grup. Organizacje Romskie, takie jak Związek Romów Polskich lub Stowarzyszenie Kobiet Romskich z Krakowa mówią bardzo poważnie o konieczności organizowania kursów i szkoleń dostosowanych do potrzeb dorosłych Romów. Z tego wynika powoli rosnąca popularność projektów edukacyjnych współfinansowanych z państwowych, prywatnych i unijnych źródeł. W tym kontekście pojawia się potrzeba stworzenia systemów kształcenia i podnoszenia kwalifikacji skierowanych do tej specyficznej mniejszości, istotne jest również odpowiednie przygotowanie osób prowadzących. Jako andragog miałam możliwość współtworzyć oraz prowadzić kursy dla dorosłych Romów z czterech regionów Polski pragnących otworzyć i prowadzić spółdzielnie socjalne, odbywało się to w ramach wcześniej wspomnianego eksperymentalnego projektu współfinansowanego przez program EQUAL (inicjatywa ta ze względu na swój obszerny charakter wymaga odrębnej publikacji). Pracując z dorosłymi Romami dostrzegłam zaskakująco dużą chęć zdobywania wiedzy oraz uczestniczenia w działaniach edukacyjnych. Często zdarzało się, że na zajęcia kursowe oprócz zapisanych uczestników przychodzili również inni członkowie

społeczności i brali aktywny udział w szkoleniu, mimo iż nie wiązał się on dla nich z żadną materialną korzyścią. W czasie rozmów uczestnicy kursów zdadzali, że w swoim życiu mieli bardzo niewiele okazji do zdobywania wiedzy podanej w sposób dla nich przystępny. Doświadczenia te doprowadziły mnie do konstatacji, że w romskich społecznościach wśród części osób dorosłych (nie poddanej badaniom ilościowym) istnieje świadomość oraz chęć kształcenia się, problemem jest tu niestety brak odpowiedniej oferty, kadry, podręczników, funduszy oraz ogromna ilość negatywnych stereotypów po obydwu stronach.

Grupy romskie w Polsce jawią się jako obszar niemalże dziewiczy edukacyjnie, co dla andragoga może stać się ciekawym wyzwaniem, zarówno jako temat badawczy, jak i pole działań edukacyjnych.

Bibliografia

De Gila V. – Kochanowski J., *Mówmy po Romsku – Historia, Kultura i język narodu romskiego*, Związek Romów Polskich, Szczecinek 2003.

Dokument *Pochodzenie, historia, holocaust i światopogląd Romów*, Związek Romów Polskich, Szczecinek 2005.

Mniejszości narodowe i etniczne w Polsce, Internet: www.mswia.gov.pl

Sprawozdanie z Pilotażowego programu rządowego na rzecz społeczności romskiej w woj. małopolskim na lata 2001–2003, Internet: www.mswia.gov.pl.

Raport – Romowie o edukacji swoich dzieci – na przykładzie Cyganów Karpackich, Stowarzyszenie Romów w Polsce, Bytom 1997.

Raport European Roman Rights Center. *Granice Solidarności, Romowie w Polsce po roku 1989*, Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej, Warszawa 2003.

II. Sylwetki wybitnych andragogów

Anna Antosz

IRENA DROZDOWICZ-JURGIELEWICZOWA (1903–2003) I JEJ POGLĄDY NAUKOWE NA TEMAT TECHNIKI PRACY UMYSŁOWEJ

Dla rozwoju oświaty dorosłych w Polsce okres międzywojenny miał szczególne znaczenie. Był to czas głębokich przeobrażeń i przemian związanych z potrzebą redefiniowania celów edukacyjnych, opracowaniem metodyki nauczania i stworzenia sieci instytucji umożliwiających kształcenie dorosłych. Wiele założeń teoretycznych wypracowanych w tamtym okresie przez polskich pedagogów współczesna andragogika uznaje za fundamentalne dla swojego dalszego rozwoju.

W pamięci wielu Polaków pozostały nazwiska wybitnych uczonych, związanych z oświatą dorosłych tamtego okresu, takich jak: Helena Radlińska, Antoni B. Dobrowolski, Florian Znaniński, czy Ludwik Krzywicki. Niewiele jednak osób kojarzy z nauką nazwisko Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej. Sytuacja zmienia się znacząco, kiedy pierwszy człon tego nazwiska zostanie pominięty, ponieważ Irenę Jurgielewiczową – pisarkę dla dzieci i młodzieży – znają niemal wszyscy. Z chwilą zaprzestania przez autorkę pracy naukowo-dydaktycznej i rozpoczęcia przez nią pracy literackiej, w której posługiwała się wyłącznie nazwiskiem przyjętym po mężu – Irena Jurgielewiczowa – pamięć o niej, jako pedagogu, zaczęła słabnąć. W pojawiających się na jej temat wspomnieniach najczęściej przedstawiana była jako pisarka. Tymczasem jej droga życiowa, która biegła przez cały XX wiek była niepowtarzalnym procesem formowania się osobowości człowieka, o którym należy pamiętać. Nie można bowiem, zapomnieć o wieloletniej współpracy naukowej Ireny Jurgielewiczowej z Heleną Radlińską, której wynikiem była m.in. wspólna publikacja *Wychowanie i nauczanie dorosłych*, wydana w 1936 roku. Nie wolno przemilczeć prowadzonej przez nią w czasie II wojny światowej pracy konspiracyjnej i uczestnictwa w powstaniu warszawskim. Nie należy także bagatelizować pracy naukowo-dydaktycznej Ireny Jurgielewiczowej prowadzonej po wojnie w Uniwersytecie Warszawskim.

Osiągnięcia Ireny Jurgielewiczowej w obszarze edukacji dorosłych są znaczące, dlatego warto przywrócić pamięć o niej jako autorce prac poświęco-

nych metodyce nauczania w szkole średniej i w zakładach dla dorosłych, upodobaniom czytelniczym i technice pracy umysłowej dorosłych, upowszechnianiu oświaty, czy pierwszego, wydanego w 1934 roku podręcznika dydaktyki dorosłych zatytułowanego *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*. Prace Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej wpisały się w historię oświaty dorosłych, biografistykę, literaturę dla dzieci i młodzieży. Jej poglądy cytowało wielu wybitnych przedstawicieli andragogiki i dydaktyki dorosłych. Pionierskie idee I. Jurgielewiczowej odnaleźć można m.in. w pracach Heleny Radlińskiej, Franciszka Urbańczyka, Czesława Maziarza, Józefa Pólturzyckiego, czy Tadeusza Wujka.

Jedną z interesujących kwestii zawartych w pracach naukowych Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej były poglądy związane z możliwościami uczenia się ludzi dorosłych oraz zwiększeniem efektów ich pracy umysłowej.

Technika pracy umysłowej

Problematyka uczenia się dorosłych nabrała szczególnego znaczenia w latach dwudziestych i trzydziestych dwudziestego wieku. Opublikowane w tym okresie wyniki badań psychologicznych nad uczeniem się i rozwojem dorosłych ukazały możliwości rozwojowe człowieka dorosłego, dokonując tym samym swoistego przełomu w edukacji dorosłych. Do końca XIX wieku i jeszcze na początku XX twierdzono bowiem, że rozwój człowieka dorosłego i jego zdolność do uczenia się kończy się wraz z osiągnięciem przez niego dojrzałości fizycznej i psychicznej, tj. około 25 roku życia. Wyniki badań, choć niepełne, potwierdziły zdolność dorosłych do uczenia się przez całe życie, a także skuteczność uczenia się w wieku dojrzałym. Spowodowało to wzmożone zainteresowanie edukacją dorosłych i podjęcie prób opracowania odpowiednich metod nauczania i wychowania oraz ustalenie zasad doboru odpowiedniego materiału i organizacji szkoły dla dorosłych.

Analizując możliwości kształcenia dorosłych, Irena Jurgielewiczowa podkreśliła, że wyniki badań przeprowadzone m.in. przez E. Thorndike'a¹ udowodniły, że człowieka dorosłego można skutecznie uczyć. I. Jurgielewiczowa podkreśliła, że w nauczaniu dorosłych przez dziesiątki lat poszukiwano odpowiedzi na pytanie: „Czy dorosłego można uczyć?”. Opublikowane wyniki badań stały się dla nauki pewnego rodzaju sprawdzianem dotyczącym wartości wysiłku włożonego przez wieki w nauczanie dorosłych. I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa wykorzystała w swoim opracowaniu również wyniki badań przeprowadzone przez wielu innych badaczy zajmujących się porównaniem psychiki dorosłego z psychiką dziecka. Autorka przywołała wnioski z badań opisanych w pracach F. Gruber², M. Wachowskie-

¹ E. Thorndike, *Adult learning*, New York, 1928; E. Thorndike, *Human Learning*, New York 1931; E. Thorndike, *Fundamentals of Learning*, New York, 1932.

² F. Gruber, *Der Erwachsenenunterricht*, Muenchen 1922.

go³, M. Lipskiej-Librachowej⁴ i J. Joteyki⁵. Dowiodły one, że rozwój człowieka dorosłego przebiega indywidualnie, tak więc trudno jest dokonywać w tej kwestii generalizacji. Dorośli bowiem, podobnie jak dzieci, nie stanowią „materiału jednolitego”. Każdego z nich charakteryzują indywidualne różnice w zdolnościach do uczenia się, które pogłębiają się wraz z wiekiem. Wyniki badań udowodniły, że wiek człowieka nie jest determinantą ograniczającą jego możliwości uczenia się. Potwierdził to także w swoich poglądach Basil Yeaxlee – wybitny naukowiec i propagator idei ustawicznego kształcenia – który twierdził, że człowiek dorosły przez całe życie może skutecznie kształcić się i wiek nie stanowi dla niego żadnej bariery. Irena Jurgielewiczowa prezentując swoje poglądy naukowe m.in. w pracy *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*⁶ nawiązała do poglądów Yeaxlee zamieszczonych w pracy *Lifelong Education*⁷.

Odkrycie potencjału rozwojowego ludzi dorosłych skierowało uwagę pedagogów w stronę zagadnień związanych z procesem uczenia się. Jednym z podstawowych problemów nauczania i wychowania dorosłych w okresie międzywojennym był brak ciągłości w kształceniu szkolnym. Niejednokrotnie zdarzało się, że dorośli podejmujący edukację szkolną szybko z niej rezygnowali lub z innych powodów nie kończyli jej w terminie. Sytuacja taka powodowała, że dorośli, którzy nie byli uczestnikami systematycznej edukacji nie posiadali wyćwiczonych formalnych dyspozycji umysłowych. Efektem tego stanu rzeczy były duże trudności w uczeniu się, a w konsekwencji – niechęć do podejmowania nauki⁸. Sprawą pilną stało się więc poszukiwanie metod umożliwiających skuteczne kształcenie dorosłych, a także rozwiązywanie innych problemów dotyczących pracy umysłowej dorosłych z punktu widzenia jej efektywności. W Drugiej Rzeczypospolitej problematyka ta była częstym przedmiotem dyskusji naukowych. Upatrywano w niej szansę na zainteresowanie się własnym rozwojem umysłowym osób pracujących zawodowo, które zniechęcone słabymi wynikami w nauce, rezygnowały lub wcale nie podejmowały psychicznego wysiłku uczenia się.

Studia nad efektywnością pracy umysłowej dorosłych były prowadzone przez Irenę Jurgielewiczową w okresie międzywojennym. Wyniki analizy

³ M. Wachowski, *Podstawowe pojęcia oświaty robotniczej*, Poznań 1934; M. Wachowski, *Prawo odpowiedzialności w wychowaniu szkolnym i oświacie pozaszkolnej*, Poznań, 1930.

⁴ M. Lipska-Librachowa, *Dorośli a dziecko*, *Rocznik Kursów dla Dorosłych*, t. II, Warszawa 1920.

⁵ J. Joteyko, *Znaczenie wrażeń wzrokowych w nauczaniu dorosłych*, *Oświata pozaszkolna*, Warszawa 1921.

⁶ I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*, [w:] Łempicki S. (red.), *Encyklopedia Wychowania*, t. II, z. 3, Warszawa 1934.

⁷ B. Yeaxlee, *Lifelong Education*, London 1928.

⁸ Por. A. Stopińska-Pająk, *Andragogika w Drugiej Rzeczypospolitej*, Katowice 1994, s. 96.

zostały opublikowane w studium naukowym zatytułowanym *Technika pracy umysłowej*⁹. Autorka przeanalizowała czynniki warunkujące powodzenie pracy umysłowej dorosłych. Uwzględniła rolę czynników zewnętrznych (dotyczących organizacji miejsca pracy umysłowej) i wewnętrznych (związanych z odpoczynkiem, czy wybraniem odpowiedniej do nauki pory dnia) wpływających na wydajność wysiłku psychicznego dorosłych, a także przeanalizowała znaczenie poziomu opanowania techniki pracy umysłowej. Dostrzegła ponadto znaczne różnice występujące między osiągnięciami w pracy umysłowej dorosłych. Różnice te, zdaniem autorki, zależały w większości przypadków od opanowania przez uczących się techniki pracy umysłowej, rzadziej były to różnice indywidualne, wynikające np. z uzdolnień jednostki. Zdaniem I. Jurgielewiczowej dobrze wykonana praca umysłowa powinna „dawać najlepszy wynik przy możliwie najmniejszym wysiłku”¹⁰. Dobre wyniki w nauce dorosłych uczniów powinny być uzyskane przy minimalnym nakładzie czasu i wysiłku psychicznego. Wiedzy na temat warunków najbardziej sprzyjających pracy umysłowej autorka poszukiwała w badaniach psychologicznych i fizjologicznych. Z kolei sprawność pracy intelektualnej uzależniała od higieny pracy umysłowej, której każdy uczący się dorosły powinien przestrzegać. Dotyczyła ona odpowiednio dobranych posiłków o dużej zawartości witamin, jak również regularnego uprawiania ćwiczeń fizycznych. Ważnym elementem wpływającym bezpośrednio na wydajność pracy psychicznej, napisała I. Jurgielewiczowa, było stosowanie przerw w pracy, jak również wybór odpowiedniej pory dnia: „(...) jedni pracują najlepiej rano, inni po południu lub wieczorem. W celu przekonania się, do jakiego typu („rannego” czy „wieczorowego”) dana osoba należy, prowadzić odpowiednie obserwacje – i do ich wyników dostosować, w miarę możliwości tryb życia. Należałoby dążyć przynajmniej do tego, żeby najtrudniejszą, najbardziej odpowiedzialną pracę umysłową wykonywać właśnie w tej „najlepszej” dla nas porze; czytać, notować, zbierać materiały możemy niemal w ciągu całego dnia, natomiast przy pisaniu prac naukowych, artykułów, referatów etc. winniśmy rozporządzać naszymi siłami jak najpełniej”¹¹.

Efektywność pracy ucznia lub pracownika umysłowego uzależniała autorka także od odpowiedniej organizacji wypoczynku i intensywności pracy – należy stosować przerwy na odpoczynek i unikać przemęczenia, ponieważ nie służy ono pracy intelektualnej. Nie należy przy tym zastępować wysiłku umysłowego wysiłkiem fizycznym. Dobrym sposobem zwiększenia efektywności pracy umysłowej może być jej urozmaicenie (czytanie, pisanie, przygotowanie materiału). Dla odpoczynku, niezwykle istotny jest sen. I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa uważała, że pomimo wskazań dotyczących ośmiu godzin snu dla człowieka dorosłego, czas snu powinien być dostosowany do indywi-

⁹ I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, *Technika pracy umysłowej*, Warszawa 1938.

¹⁰ I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, *Technika pracy umysłowej*, Warszawa 1938, s. 1.

¹¹ Tamże, s. 3.

dualnych potrzeb organizmu. Zalecenia Ireny Jurgielewiczowej dotyczące organizacji pracy związane były ponadto z ograniczeniem do minimum działania bodźców rozpraszających uwagę, takich jak: hałas lub nagromadzenie zbędnych przedmiotów w miejscu pracy.

Autorka wyróżniła etapy pracy umysłowej dorosłych zaznaczając, że czas trwania i nasilenie tych etapów jest charakterystyczne dla każdej jednostki. Pierwszy okres nazwała wdrażaniem. W tym czasie dorośli nie pracują intensywnie, przełamują bezwład mózgu. Autorka zaznaczyła, że czas przeznaczony na wdrożenie się do pracy zależy od częstotliwości jej podejmowania przez dorosłych. Osoby pracujące umysłowo codziennie, w dość krótkim czasie przechodzą do kolejnego etapu. W drugim etapie, praca myślowa osiąga poziom, w którym dorośli pracuje bardzo intensywnie, a stopień tej intensywności utrzymuje się zazwyczaj na stałym poziomie. W trzecim etapie, pojawia się zmęczenie, dla którego w początkowym okresie charakterystyczne jest zjawisko tzw. „*napędu końcowego*”, które pozwala na skumulowanie uwagi i zwiększenie efektywności pracy – nie może jednak trwać długo. Stan zmęczenia uzależniony jest również od predyspozycji jednostki, jej zdrowia, a także przyzwyczajenia i stopnia trudności pracy.

Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa opracowała ponadto wskazówki dotyczące pracy intelektualnej dorosłych. Studium dotyczące uczenia się przybrało postać szczegółowego poradnika ukazującego dorosłym odpowiedni sposób korzystania z książki, zwiększający efektywność pracy umysłowej¹². I. Jurgielewiczowa zamieściła informacje dotyczące bibliografii i sposobów zdobycia interesującej czytelnika ze względu na tematykę literatury, a także wyjaśniła, jak dokonać wstępnej analizy – przeglądu, zawartości wybranej publikacji.

Czytanie literatury było kolejnym istotnym elementem analizy związanej z podniesieniem skuteczności pracy umysłowej dorosłych. Autorka zaliczyła czytanie do czynności systematycznych, w trakcie których czytelnik ogarnia całą treść książki. W czytaniu wyróżniła formę mniej i bardziej złożoną. Forma mniej złożona dotyczyła literatury beletrystycznej. W przypadku tego rodzaju literatury czytelnik, zdaniem autorki, bez większego wysiłku śledzi myśl autora. Podobnie jest z rozumieniem i przyswojeniem treści. Jeżeli jednak książka jest szczególnie wartościowa – wymaga należytego „*zglobienia i przyswojenia*”. Wówczas, zdaniem I. Jurgielewiczowej – nie wystarczy samo czytanie. Forma bardziej złożona dotyczy najczęściej literatury naukowej i związana jest ze studiowaniem tekstu¹³. W formie złożonej, z uwagi na wysiłek umysłowy słuchacza, należy szczególnie przestrzegać higieny pracy umysłowej. Ponadto studiowanie wymaga od czytelnika umiejętności rozróżniania rzeczy podstawowych od drugorzędnych zawartych w czytanej/studiowanej książce (czytelnik musi sobie zdawać sprawę z tego, co jest zasadniczą treścią

¹² Tamże, s.5–6.

¹³ I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa, *Technika pracy umysłowej*, Warszawa 1938, s. 7.

książki, na czym polega jej wartość i nowatorstwo). Wymaga ono także refleksyjności i umiejętności kojarzenia, przypominania sobie wszystkiego, co w zakresie interesującego czytelnika tematu jest mu znane, a co nowe. Irena Jurgielewiczowa podkreśliła, że ogólne nastawienie czytelnika względem publikacji powinno być krytyczne. Należy jednak pamiętać o tym, że krytycyzm wymaga wiedzy, wykształcenia i umiejętności porównywania treści.

Pomocne w pracy z książką oprócz wymienionej higieny pracy, może być, zdaniem Ireny Jurgielewiczowej, podkreślanie rzeczy ważnych, podstawowych i stawianie znaków podkreślających trafność stwierdzenia (wykrzyknik) lub wątpliwość (znak zapytania). Utrwaleniu i odpowiedniemu poznaniu książki służy z kolei robienie notatek. Autorka przedstawiła różne rodzaje pisemnego opracowania książki, w zależności od tego, czy uczniowi zależy na utrwaleniu, czy przypomnieniu treści publikacji. Jeżeli celem czytelnika jest utrwalenie treści, powinien on stworzyć sobie bardziej lub mniej szczegółowy plan treści. Plan ten jednak może być ograniczeniem dla czytelnika, który chciałby sobie zawartość książki przypomnieć. Dlatego skrót treści jest, według autorki, bardziej wartościowym rodzajem notatek. Ten rodzaj notatek powinien podlegać rygorowi ścisłości w przedstawianiu faktów i myśli, a także powinien być zorganizowany według własnego zainteresowania tematycznego. Innym rodzajem opracowania treści jest streszczenie. Streszczenie powinno zawierać jak najwierniejsze, lecz jednocześnie zwięzłe przedstawienie treści dzieła w taki sposób, aby zachować zarówno ten sam układ zagadnień, jak i proporcje. Zdaniem autorki, nie można tu pozwolić sobie na subiektywizm zawarty w skrócie treści. Wynika to z faktu, iż zazwyczaj streszczenia przygotowywane są dla innych, np. służą do druku lub wystąpienia publicznego.

Przeprowadzona przez Irenę Drozdowicz-Jurgielewiczową analiza dotyczyła ponadto procesu uczenia się dorosłych. Autorka zaznaczyła, że proces uczenia się towarzyszy nieustannie wszystkim czynnościom życiowym, jednakże czasami organizowany jest świadomie w celu opanowania materiału naukowego¹⁴. Ponieważ dotyczy on zarówno edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnej – autorka podkreśliła, że istotne staje się opanowanie techniki pracy umysłowej. Jedną z pierwszych zasad, jaką I. Jurgielewiczowa starała się dorosłym uświadomić, było niedopuszczanie do mechanicznego uczenia się, które polega na pamięciowym opanowaniu materiału. Jej zdaniem, aby uniknąć pamięciowej nauki, bardzo ważne staje się dokładne zrozumienie tekstu. Pomocne mogą być w tym słowniki i encyklopedie, poszukiwanie wyjaśnień i informacji u osób kompetentnych.

W uczeniu się dorosłych I. Jurgielewiczowa wymieniła trzy metody:

- ♦ metodę odcinków – polegającą na kolejnym opanowywaniu małych części tekstu, np. wierszy lub zwrotek w utworze poetyckim,
- ♦ metodę całości – polegającą na czytaniu i odtwarzaniu całego materiału,

¹⁴ Tamże, s.12.

- ♦ metodę mieszaną – polegającą na jednorazowym lub kilkakrotnym odczycaniu całości i przechodzeniu do poszczególnych fragmentów, po których ponownie podejmuje się próbę odtworzenia całości. Dzieląc materiał na części należy pamiętać, że każda z nich powinna stanowić logiczną całość. Z tego też powodu, jak uzasadniła autorka, wynika potrzeba dzielenia książek na części, rozdziały i paragrafy, a nie na jednakową liczbę stron.

Irena Jurgielewiczowa podkreśliła, że najmniej wartościową metodą jest metoda odcinków, natomiast najlepszą metodą – mieszaną. Autorka podkreśliła, że w trakcie uczenia się należy pamiętać, że duża liczba powtórzeń wpływa na trwałość zapamiętywania. Sam proces powtarzania i systematyzacji wiedzy powinien być jednak rozłożony w czasie. Nieefektywne jest bowiem stosowanie wielu powtórzeń w ciągu jednej godziny lub dnia. Wynika to z funkcjonowania mózgu człowieka, który pobudzony do pracy umysłowej, nie potrafi odpoczywać, tak jak mięśnie po wysiłku. Dlatego też efekty jego pracy niejednokrotnie pojawiają się dopiero po dłuższym czasie. Wobec powyższego, I. Jurgielewiczowa wywnioskowała, że dorośli, którzy nie zostawiają sobie czasu na „dojrzewanie” wyników pracy umysłowej, nie osiągną poważnych wyników. *„Brak tego czasu wpływa zazwyczaj na niezwykle małe znaczenie, jakie dla naszego rozwoju umysłowego ma szybkie, wysiłone wkuwanie przedegzaminacyjne, pośpiesznie pisane referaty itp.”*¹⁵.

W prezentowanej pracy, I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa podjęła próbę zachęcenia dorosłych do nauki oraz zmiany ich dotychczasowych nawyków związanych z przyswajaniem wiedzy. Przeprowadzona przez I. Jurgielewiczową analiza dotycząca efektywności pracy umysłowej, ukazała wpływ różnorodnych czynników na sukces pracy intelektualnej dorosłych. Studiując pracę autorki można zyskać przeświadczenie, że większość rad, które prawie siedemdziesiąt lat temu przekazywała I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa odbiorcy, ma swoje uzasadnienie współcześnie. Autorka podkreśliła m.in., że opanowanie właściwych sposobów uczenia się pozwala uzyskać wysoki wynik, przy stosunkowo niewielkim wysiłku. Spośród podstawowych zasad służących podniesieniu efektywności pracy umysłowej wymieniła: unikanie hałasu i innych czynników rozpraszających, dostosowywanie pracy intelektualnej do odpowiadającej uczniowi pory dnia; czy też stosowanie odpowiednich metod sporządzania notatek i uczenia się. Bardzo ważnym wnioskiem było zanegowanie metody mechanicznego zapamiętywania wiadomości, która powoduje powstawanie w umysłach dorosłych izolowanych struktur wiedzy. Powołując się m.in. na opracowania psychologiczne¹⁶, które ukazują, w jaki sposób przebiega proces uczenia się dorosłych, można sądzić, że wiedza zawarta w pracach Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej jest wiedzą istotną i aktualną.

¹⁵ Tamże, s.13–14.

¹⁶ Por. A. Brzezińska, P. Wiliński, Psychologiczne uwarunkowania wspomaganie rozwoju dorosłych, [w:] „Nowiny Psychologiczne”, nr 3/1995.

Okres intensywnej pracy naukowej Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej przypadł na lata międzywojenne XX wieku. Wprawdzie po II wojnie światowej autorka nadal czynnie działała w oświacie dorosłych (m.in. przez dwa lata pracowała jako wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego), jednak prawie wszystkie prace z zakresu andragogiki napisała w latach trzydziestych. Można więc stwierdzić, że dla twórczości naukowej pisarki okres ten był najbardziej twórczy. Wiele propozycji zawartych w pracach naukowych autorki należy uznać współcześnie za aktualne, choć pojawiają się również takie, które znacząco odbiegają od dzisiejszych rozwiązań. Rozwój pedagogiki jako nauki nie postępuje bowiem w sposób linearny, tak jak to bywa w przypadku nauk ścisłych. Ma on raczej charakter sinusoidalny, a jego cechą znamioną jest odkrywanie nowych koncepcji, które niejednokrotnie powstają pod wpływem założeń wypracowanych wiele lat wcześniej. Stąd, w pracach pedagogicznych Ireny Jurgielewiczowej można odnaleźć wiele poglądów, które nadal wyznaczają kierunek zainteresowań naukowych andragogiki, jak również takie, które w wyniku zmieniających się warunków edukacji i życia człowieka – uległy dezaktualizacji.

Podsumowując poglądy pedagogiczne Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej dotyczące uczenia się dorosłych należy podkreślić, że zawierały one doniosłe teoretyczne i praktyczne propozycje rozwiązań, które współcześnie w niewielkim stopniu zostały zmienione. Wiele innych poglądów autorki także miało charakter pionierski. Mam tu na myśli postulaty uspołecznienia słuchaczy, zrozumienia przez nich roli jednostki w grupie, wychowania ich w poczuciu odpowiedzialności za innych, rozbudzenia woli współdziałania, a także kształtowania osobowości wychowanka poprzez zaznajamianie go z dobrami kultury. Charakter pionierski miały też propozycje kształcenia nauczycieli i zmiany ich wizerunku, a także sposobu pracy pedagogicznej. Przedstawione przez Irenę Jurgielewiczową propozycje można odnaleźć we współczesnych raportach dotyczących realizacji idei edukacji ustawicznej.

Dorobek naukowy Ireny Jurgielewiczowej przedstawia istotną wartość dla współczesnego pokolenia andragogów, zasługuje na zainteresowanie i uznanie¹⁷.

Prezentacja kalendarium życia i twórczości Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej stanowić może ilustrację kształtowania się poglądów naukowych autorki na tle jej długiej i złożonej biografii.

¹⁷ Prezentowany artykuł został przygotowany na podstawie dysertacji doktorskiej. Szersze opracowanie dotyczące życia i poglądów naukowych Ireny Jurgielewiczowej ukażą się w książce „Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa”. „Studium pedagogiczne”.

Kalendarium życia i twórczości Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej

- 1899** Dwudziestego drugiego czerwca Grzegorz Drozdowicz, syn Franciszka i Izabeli z Krawczykowskich, żeni się z Franciszką Oxińską, córką Stanisława i Ludwika z Wasiłowskich.
- 1903** Trzynastego stycznia w Działoszynie koło Wielunia na świat przychodzi Irena Jurgielewiczowa.
- 1904–1905** Grzegorz Drozdowicz zostaje oddelegowany do Władystoku, gdzie pełni służbę lekarską w czasie wojny rosyjsko-japońskiej. Przez półtora roku Irena wraz z matką i bratem Stanisławem mieszka w Gumowie, w majątku ziemskim Adama Mierzejewskiego i jego żony Józefy (siostry Franciszki Drozdowiczowej).
- 1906** Rodzina Drozdowiczów przeprowadza się do Warszawy. Do 1914 roku mieszkają przy ul. Chmielnej 29.
- 1908–1910** Pierwszy etap kształcenia Irena Jurgielewiczowa rozpoczyna mniej więcej od 1908 roku we freblówce¹⁸.
- 1911** I. Jurgielewiczowa uczy się w klasie podwstępnej pensji pani Rudzkiej w Warszawie.
- 1912** Dziewiątego września rozpoczyna edukację w żeńskiej szkole Jadwigi Jawurkówny i Jadwigi Kowalczykówny przy ulicy Wiejskiej.
- 1914** Drozdowiczowie przeprowadzają się do nowoczesnej kamienicy przy ul. Wspólnej 3a, gdzie dr Grzegorz Drozdowicz wraz z dr Zygmuntem Grudzińskim prowadzą pierwszy w Warszawie zakład rentgenowski. W tym samym roku wybucha I wojna światowa. Ojciec Ireny Jurgielewiczowej zostaje zmobilizowany w charakterze lekarza wojskowego. Przez trzy kolejne lata z dala od rodziny przebywa w Kownie. Franciszka Drozdowiczowa przeprowadza się z dziećmi do mieszkania przyjaciółki domu, Emilii Wyleżyńskiej, przy ul. Szczygłej 1.
- 1915** W czerwcu Irena Jurgielewiczowa przystępuje do Pierwszej Komunii Świętej. Piątego sierpnia Niemcy zajmują Warszawę.
- 1916** Z powodu niedożywienia, a w konsekwencji słabej odporności, Irena Jurgielewiczowa wyjeżdża do Starościc – wsi w województwie lubelskim – gdzie pod okiem siostry matki Ireny, Józefy Mierzejewskiej mieszka przez kilka miesięcy. Starościce znajdują się pod okupacją Austro-Węgier. Po powrocie do Warszawy wraz z koleżankami ze szkoły I. Jurgielewiczowa podejmuje pracę społeczną. Jest organizatorką zbiórek żywności i odzieży dla najbardziej potrzebujących.

¹⁸ Freblówka (*inaczej ogród dziecięcy*) – prywatne przedszkole, którego nazwa pochodzi od inicjatora tego typu placówek – Friedricha Fröbel’a.

- 1917** Akces do Organizacji Młodzieży Narodowej (OMN), w której pisarka staje się aktywną działaczką.
- 1918** Franciszka Drozdowiczowa przenosi się z dziećmi do sąsiedniego mieszkania przy ul. Szczygłej 1. Koniec I wojny światowej. W jednym z pociągów z powracającymi żołnierzami Irena wraz z matką i bratem odnajdują ojca.
- 1919** W czerwcu, na jednym ze zorganizowanych przez nią spotkań OMN poznaje Mieczysława Jurgielewicza, żołnierza I Pułku Szwoleżerów. Drozdowiczowie po raz kolejny zmieniają miejsce zamieszkania. Nowe mieszkanie znajduje się przy ul. Wiejskiej.
- 1920** Początek związku z Mieczysławem Jurgielewiczem. Brat Ireny – Stach przystępuje do matury. W dniu 15 sierpnia na przedpolach Warszawy rozgrywa się bitwa (bitwa warszawska; bitwa pod Radzyminem; cud nad Wisłą). Irena Jurgielewiczowa przez ponad 5 tygodni pracuje w jednym z warszawskich biur wojskowych. Liczy i dokonuje podsumowań składu osobowego i stanu zaopatrzenia 5 Pułku Piechoty. W tym czasie brat Ireny – Stanisław bierze udział w ostrych walkach z armią bolszewicką.
- 1921** Irena Jurgielewiczowa kończy klasę maturalną i podejmuje studia polonistyczne na Uniwersytecie Warszawskim.
- 1925** Pisarka uzyskuje tytuł magistra filozofii w zakresie polonistyki.
- 1928** Pod kierunkiem prof. Józefa Ujejskiego broni dysertację doktorską na temat: *Technika powieści Żeromskiego*. Trzydziestego czerwca, w parafii św. Aleksandra w Warszawie, Irena Jurgielewiczowa i Mieczysław Jurgielewicz zawierają związek małżeński. I. Jurgielewiczowa rozpoczyna pracę jako nauczycielka, a następnie instruktorka nauczania języka polskiego w szkołach dla dorosłych. Podejmuje studia pedagogiczne (lata 1928–1932) w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej. Publikuje pracę *Uwagi o nauczaniu literatury XIX w. w szkole średniej*. W tym samym roku, Mieczysław Jurgielewicz, absolwent Szkoły Sztuk Pięknych, otrzymuje stypendium we Francji, dokąd wyjeżdża wraz z żoną.
- 1929** Ukazuje się publikacja dysertacji doktorskiej Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej.
- 1930** Jurgielewiczowie wracają do kraju. Irena Jurgielewiczowa kontynuuje studia pedagogiczne. Nadal pracuje jako nauczycielka i instruktorka szkół i uniwersytetów powszechnych Sekcji Oświaty Pozaszkolnej Miasta St. Warszawy.
- 1932** Wraz z ukończeniem studiów pedagogicznych, aż do wybuchu II wojny światowej, Irena Jurgielewiczowa pracuje jako adiunkt w Studium Pracy Społeczno-Oświatowej (SPSO) Wolnej Wszechnicy Polskiej. Kierownikiem Studium jest Helena Radlińska.

- 1933** Ukazuje się praca I. Drozdowicz-Jurgielewiczowej zatytułowana *Literatura a publiczność*.
- 1934** Śmierć ojca – Grzegorza Drozdowicza. I. Drozdowicz-Jurgielewiczowa publikuje pierwszy podręcznik do dydaktyki dorosłych w Polsce – *Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych*.
- 1936** Ukazuje się praca I. Drozdowicz-Jurgielewiczowej *Wykaz lektury z zakresu literatury pięknej w wieczorowej szkole powszechnej dla dorosłych* oraz praca napisana z Heleną Radlińską *Wychowanie i nauczanie dorosłych*.
- 1937** Zostają opublikowane prace *O poziomie umysłowym słuchacza u.p. w Polsce* oraz *Dorosły uczeń szkoły powszechnej*.
- 1938** Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa wydaje *Technikę pracy umysłowej*.
- 1939** Powstaje monografia Warszawy *Warszawa – serce Polski*. Równoległe z nauczaniem dorosłych Irena Jurgielewiczowa pracuje jako wizytatorka świetlic Rady Głównej Opiekuńczej w południowej dzielnicy Warszawy. Podejmuje współpracę z Instytutem Oświaty Dorosłych. W pierwszych dniach trwania II wojny światowej podejmuje się pierwszego konspiracyjnego zadania. W czasie oblężenia, na zlecenie Departamentu Oświaty i Kultury Delegatury Rządu, dokonuje spisu ludności Warszawy, a także zbiera dane na temat reakcji ludności Warszawy w czasie oblężenia.
- 1940–1944** Wykłada na tajnych kompletach Wolnej Wszechnicy Polskiej. Powierzone jej przez Helenę Radlińską wykłady obejmują zajęcia z problemów czytelnictwa dla bibliotekarzy. Pseudonim okupacyjny Ireny Jurgielewiczowej: „Piękna Pani”, „Pani” lub „Porucznik Jurga”. Jest szyfrantką w Biurze Informacji i Propagandy Komendy Głównej AK (BIP), pełni także funkcję redaktora głównego „*Pisma Młodych*” adresowanego do członków grup szturmowych Szarych Szeregów. Ostatnie pół roku pracy konspiracyjnej J. Jurgielewiczowa jest organizatorką i opiekunką punktów kontaktowych – mieszkań – w których melduje osoby z fikcyjnymi dokumentami. Wieczorami pisze pierwszą powieść dla dzieci *Historię o czterech warszawskich pstroczkach*. Rękopis powieści płonie w powstaniu warszawskim razem z mieszkaniem Jurgielewiczów przy ul. Kaliskiej.
- 1944–1945** Z chwilą wybuchu powstania warszawskiego Irena Jurgielewiczowa zostaje przydzielona do Pomocy Żołnierzowi. Siedziba PŻ znajduje się w okolicy ulicy Moniuszki. Wraz z mężem bierze udział w powstaniu. Walczą na terenie Śródmieścia. W powstaniu ginie brat Ireny Jurgielewiczowej – Stanisław. Po upadku powstania warszawskiego zostają jeńcami wojennymi.

- Irena Jurgielewiczowa przebywa kolejno w obozach: Lamsdorf, Mühlberg, Altenburg, Molsdorf. W obozach odtwarza powieść o warszawskich wróblach. W Molsdorfie prowadzi wykłady dotyczące zagadnień społeczno-oświatowych.
- 1945** Trzynastego kwietnia oddział amerykański wyzwala obóz jeniecki, w którym przebywa Irena Jurgielewiczowa. Trzy tygodnie po kapitulacji Niemiec Irena Jurgielewiczowa odnajduje Mieczysława w Lubece. W maju wyjeżdżają do Francji. Mieczysław jest ciężko chory na gruźlicę. Przez ponad pół roku mieszkają w Paryżu. Pod koniec roku wyjeżdżają do Niemiec Zachodnich (znajdujących się wówczas pod okupacją francuską), gdzie na zlecenie warszawskiego Ministerstwa Oświaty I. Jurgielewiczowa pracuje jako wizytatorka szkół i kursów, a także organizatorka egzaminów maturalnych dla polskiej ludności cywilnej, przebywającej w czasie wojny w obozach koncentracyjnych lub na przymusowych robotach.
- 1946** Powrót do Polski. Małżeństwo wprowadza się do mieszkania przy ul. Szwoleżerów 4. W tym czasie Irena Jurgielewiczowa zawiera umowę o pracę ze spółdzielnią wydawniczą „Wiedza”. Obejmuje stanowisko redaktora naczelnego serii klasyków polskich. Jednocześnie pracuje w Towarzystwie Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych. Zostaje członkiem Warszawskiego Towarzystwa Naukowego. Jej mąż kontynuuje podjętą jeszcze przed wojną pracę wykładowcy Akademii Sztuk Pięknych.
- 1947** Irena Jurgielewiczowa publikuje przedruk *Dydaktyki dorosłych*, który ukazuje się pod nowym tytułem – *Z zagadnień dydaktyki dorosłych*. W tym samym roku zostaje opublikowana kolejna rozprawa *O istocie i zadaniach popularyzacji*.
- 1948–1950** I. Jurgielewiczowa rozpoczyna pracę na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zatrudniona w charakterze pracownika naukowego przez ówczesnego rektora – prof. Kazimierza F. Kumanieckiego, prowadzi wykłady z pedagogiki prac społecznych, pedagogiki i techniki pracy. W tym samym czasie zajmuje się także pisaniem dla dzieci. W roku 1948, zostaje wydana *Historia o czterech warszawskich pstroczkach* – pierwsza praca podpisana przyjętym po mężu nazwiskiem: Irena Jurgielewiczowa. Wcześniejsze pozycje (w tym wszystkie dotyczące edukacji dorosłych) opatrzone były pierwszym członem nazwiska panińskiego pisarki: Irena Drozdowicz–Jurgielewiczowa. W 1949 roku ukazuje się artykuł *Literatura najłatwiejsza*.
- 1950** Powstaje krótkie opowiadanie pióra Ireny Jurgielewiczowej – *Wiewiórcza mama*. W tym samym roku pisarka dokonuje także opracowania tekstu Simona Konstantina *Dni i noce* oraz fragmentów powieści Wandy Wasilewskiej – *Ojczyzna*. Jurgielewi-

- czowie przeprowadzają się do mieszkania przy ul. Sarbiewskiego 2.
- 1951** Irena Jurgielewiczowa obejmuje posadę kierownika literackiego Teatru Nowej Warszawy. Pracuje także jako redaktor wydawnictwa „Czytelnik”. Zaczyna pisać sztuki sceniczne. Powstaje sztuka dla dzieci *Osiem lalek i jeden miś*.
- 1952** Mieczysław Jurgielewicz traci posadę profesora w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, a jego żona stanowisko kierownika literackiego. Wkrótce Irena Jurgielewiczowa „porzuca” także oświatę dorosłych, pomimo propozycji pisania pracy habilitacyjnej dotyczącej oświaty dorosłych, złożonej jej przez Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Łódzki.
- 1954** Umiera matka Ireny Jurgielewiczowej – Franciszka Drozdowiczowa. Wydawnictwo „Czytelnik” publikuje sztukę Ireny Jurgielewiczowej o Jarosławie Dąbrowskim zatytułowaną *Obrońca Komuny* oraz sztukę *Kłopot z mężczyznami*.
- 1956** Ukazuje się książka dla dzieci *O chłopcu, który szukał domu*.
- 1957** Zostaje wydana praca będąca kontynuacją opowieści o czterech warszawskich wróblach – *Kajtek, warszawski szpak*.
- 1958** Irena Jurgielewiczowa zostaje wyróżniona nagrodą Prezesa Rady Ministrów za twórczość dla dzieci i młodzieży.
- 1959** Pisarka uzyskuje nagrodę Miasta St. Warszawy za twórczość związaną ze stolicą.
- 1960** Zostają wystawione dwie sztuki sceniczne napisane przez Irenę Jurgielewiczową *Element i panna* oraz *Stan zagrożenia*. Ukazuje się książka *Jak jeden malarz chciał namalować szczęśliwego motyla*.
- 1961** Wydana powieść – *Ten obcy* jest pierwszą pracą literacką poświęconą młodzieży. Pisarka podejmuje współpracę z radiem – pisze słuchowiska: *Wycieczka do Bielawy*, *Niespokojny wieczór*, *Niespokojne godziny*, *Michał i Maja*.
- 1962** Zostaje wystawiona sztuka Ireny Jurgielewiczowej – *Rozbita latarka*.
- 1963** Za nowelę *Rozbita szyba*, napisaną na konkurs radiowy, autorka zdobywa I miejsce.
- 1964** Zostają opublikowane kolejne prace dla młodzieży: *Niespokojne godziny*, *Niebezpieczna przygoda*. W tym samym roku za książkę *Ten obcy* pisarka otrzymuje *Dyplom zasługi* działającego przy UNESCO Międzynarodowego Kuratorium Książki Młodzieżowej (International Board on Books for Young People). Książka zostaje wpisana na międzynarodową Listę Honorową Hansa Christiana Andersena.
- 1966** Autorka wydaje książkę *Tort orzechowy*.
- 1968** I. Jurgielewiczowa zostaje wyróżniona nagrodą literacką ZHP, za książkę *Wszystko inaczej*.

- 1971** Irena Jurgielewiczowa zostaje zwycięzcą w plebiscycie czytelników „*Płomyka*”, otrzymując od redakcji doroczną nagrodę „Orlego Pióra”. W tym samym roku pisarka zostaje Kawalerem Orderu Uśmiechu. Publikuje książkę *Ważne i nieważne*.
- 1974** Pracuje jako współredaktor polskiego numeru „*Dietskiej Literatury*”. Zostaje odznaczona Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.
- 1975** Powstaje ostatnia książka Ireny Jurgielewiczowej przeznaczona dla młodzieży – *Inna?*
- 1976** *Inna?* otrzymuje specjalne wyróżnienie Uniwersytetu w Bolonii – zostaje umieszczona na międzynarodowej liście Premio Europeo. Irena Jurgielewiczowa zaczyna spisywać swoje wspomnienia obozowe.
- 1977** Autorka pracuje w Komisji Bibliotecznej i Komisji Gospodarczej Związku Literatów Polskich. Pełni także funkcję członka zarządu Klubu Literackiego dla Dzieci i Młodzieży. Spośród innych instytucji i stowarzyszeń oświatowych, do których w różnych okresach należała, wymienić należy: Klub Literacki P.E.N., Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Towarzystwo Ochrony Zwierząt, Związek Autorów i Kompozytorów Scenicznych (ZAiKS) oraz Międzynarodowy Instytut Literacki dla Dzieci i Młodzieży w Wiedniu.
- 1982** Ukazuje się *Strategia czekania*, pierwsza wspomnieniowa książka pisarki.
- 1983** 18 maja umiera Mieczysław Jurgielewicz.
- 1984–1992** Po śmierci męża Irena Jurgielewiczowa przekazuje jego obrazy, grafiki, rysunki i klocki drzeworytnicze: Bibliotece Jagiellońskiej (1984); Muzeum Narodowemu w Warszawie (1984, 1992); Muzeum Narodowemu w Gdańsku (1984); Muzeum Literatury w Warszawie (1985, 1992); Muzeum Historycznemu w Warszawie (1986); Muzeum Narodowemu we Wrocławiu (1987, 1988); Polskiej Akademii Nauk (1987); Muzeum Okręgowemu w Bydgoszczy (1988).
- 1991–1996** Pisarka angażuje się we współpracę z czasopismem „*Guliwer*”, Ofiarowuje „*Guliwerowi*” zarówno materialne, jak i moralne wsparcie w czasie powstawania pisma. W kolejnych latach na rzecz „*Guliwera*” przekazuje kilkadziesiąt tomów książek, które zasilają gminne biblioteki.
- 1997** Zostaje opublikowana druga książka o charakterze autobiograficznym Ireny Jurgielewiczowej – *Byłam, byliśmy*.
- 1998** Książka *Byłam, byliśmy* zostaje nominowana do nagrody NIKE. Dwudziestego drugiego września 1998 roku w Domu Literatury w Warszawie odbywa się promocja powieści *Byłam, byliśmy* (połączona z wieczorem autorskim Ireny Jurgielewiczowej).

-
- 2000** Na podstawie książki *Ten obcy* odbywa się premiera przedstawienia teatralnego w reżyserii Teresy Lisowskiej-Gałki.
- 2002** Książka *Ten obcy* zostaje wpisana do polskiego kanonu książek dla dzieci i młodzieży.
- 2003** Trzynastego stycznia pisarka obchodzi setne urodziny. Dnia 24 maja Irena Jurgielewiczowa umiera. Zostaje pochowana na Starych Powązkach, u boku swojego męża Mieczysława.

III. AKTUALIA

HABILITACJA ' 2006

Piotr Błajet, CIAŁO JAKO KATEGORIA PEDAGOGICZNA. W POSZUKIWANIU INTEGRALNEGO MODELU EDUKACJI

Dnia 12 grudnia 2006 r. odbyło się posiedzenie naukowe Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, zwołane celem przeprowadzenia kolokwium habilitacyjnego dra Piotra Błajeta. Jego rozprawa habilitacyjna nosiła tytuł: *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Recenzentami pracy byli dr hab. Krystyna Ablewicz z Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. dr hab. Zbyszko Melosik z Uniwersytetu Adama Mickiewicza, prof. zw. dr hab. Aleksander Nalaskowski z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika oraz prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski z Uniwersytetu Łódzkiego.

Dr Piotr Błajet studia magisterskie odbył na Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, które ukończył z wyróżnieniem. Był jednocześnie tłumaczem języka francuskiego, współpracując w tym zakresie z Instytutem Sportu. Pracę doktorską z zakresu fizjologii sportu (*Wydolność fizyczna koszykarek o różnym poziomie zaawansowania i stażu sportowego*) obronił w 1984 r. na Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. W latach 1983–2001 był trenerem koszykówki – drugim trenerem reprezentacji Polski w koszykówce kobiet. Pełnił również funkcję głównego trenera młodzieżowej reprezentacji Polski. Odbywał także w tym zakresie staż trenerski w zespołach w Detroit i Portland w Stanach Zjednoczonych. Od 1983 r. jest również nauczycielem wychowania fizycznego. W latach 1985–1990 pracował na stanowisku adiunkta w Oddziale Doskonalenia Nauczycieli w Toruniu, gdzie kierował Pracownią Kultury Fizycznej oraz Zespołem Specjalistycznym ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej. Od 2001 r. jest pracownikiem Instytutu Pedagogiki UMK, a także kierownikiem Podyplomowego Studium Edukacji Rodzinnej i Wychowania Seksualnego, również na UMK. Swoje dydaktyczne obszary koncentruje na takich przedmiotach, jak edukacja zdrowotna, metodyka wychowania fizycznego, z zakresu których jest autorem wielu publikacji. Główne zaś zainteresowania dotyczą pedagogiki ciała. Tej tematyce poświęcił swoje dwie książki: *Ciało w kulturze współczesnej. Wątki socjopedagogiczne* oraz *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, która to stała się podstawą kolokwium habilitacyjnego.

Rozprawa habilitacyjna dra Piotra Błajeta poświęcona została opisowi ciała jako kategorii pedagogicznej, wykazaniu jego podmiotowości, a także wskazaniu edukacyjnych skutków przedmiotowego traktowania ciała. Na podstawie obserwacji, własnych doświadczeń i dokonanej analizy teoretycz-

nej, Autor podjął również próbę zarysowania teoretycznych podstaw kształcenia cielesnego.

Książka *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji* składa się z trzech rozdziałów. Rozdział pierwszy ukazuje inspiracje praktyczne i teoretyczne Autora oraz opisuje perspektywy badawcze wykorzystane w analizach. Rozdział drugi noszący tytuł: *Od przedmiotowości ku podmiotowości ciała* poświęcony jest problemowi przedmiotowego traktowania ciała w myśleniu europejskim, antycielesności procesu wychowania a także genezie i edukacyjnym skutkom przedmiotowego traktowania ciała. W trzecim rozdziale, zatytułowanym Triada pedagogii ciała dr Piotr Błajet poświęca wiele miejsca koncepcji ciała Jana Pawła II oraz analizom fenomenologicznym percepcji Maurice'a Merleau-Ponty'ego.

Nieobca pozostaje Autorowi również problematyka edukacji cielesnej dorosłych, gdyż jak sam zauważa, wraz z wiekiem obniża się zaangażowanie cielesne w różnych formach aktywności. To właśnie tej tematyce – potrzebie cielesnej edukacji osób w późnej dorosłości – poświęcony został wykład habilitacyjny. Dr Piotr Błajet poddał analizie dwa sensy ciała: ciało jako źródło witalności oraz ciało jako źródło zażyłości, zaznaczając jednocześnie, iż realizacja ich wymaga cielesnej aktywności. Autor twierdzi także, że edukacja cielesna winna być ważną składową edukacji dorosłych.

Rozprawa habilitacyjna dr. Piotra Błajeta wnosi niewątpliwie wiele nowych wątków, zarówno do teorii, jak i praktyki wychowania. Jak zaznacza sam Autor „[...] aby pojęcie ciała jako kategorii pedagogicznej wypełnić treścią, wobec ugruntowanego w naszym myśleniu dualizmu spychającego ciało do roli przedmiotu, trzeba dalszej pogłębionej refleksji teoretycznej. Powstanie w ten sposób przedpole dla konstruowania konkretnych programów i działań edukacyjnych”¹.

Anna Miszewska

¹ P. Błajet, *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Toruń 2006, s. 250.

DOKTORATY' 2006**Anna Antosz, BIOGRAFIA EDUKACYJNA I POGLĄDY
PEDAGOGICZNE IRENY DROZDOWICZ-JURGIELEWICZOEJ**

Koniec roku kalendarzowego to zwyczajowo okres podsumowań. Wiele osób dokonuje w tym czasie przeglądu minionego etapu swojego życia i zadaje sobie szereg ważnych pytań. Jak często ten swoisty bilans i towarzyszące mu postanowienia wpływają na zmianę naszej biografii? Czy w wyniku powstałej refleksji zmienia się jakość naszego życia? Jaki udział w ewentualnych zmianach ma edukacja?

Odpowiedzi na te pytania nie są proste, ale warto ich poszukiwać, ponieważ idea całożyciowego uczenia się wciąż zyskuje na znaczeniu i przybiera jej zwolenników. Dla andragogów życie człowieka i wplecione w koleje jego losu etapy edukacji niezmiennie znajdują się w centrum zainteresowania.

W tę problematykę wpisuje się praca doktorska Anny Antosz, której obrona odbyła się 12 grudnia 2006 roku na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Promotorem pracy był prof. dr hab. Józef Pólturzycki z Uniwersytetu Warszawskiego, a recenzentami prof. dr hab. Tadeusz Aleksander z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz dr hab. Henryk Depta, prof. Uniwersytetu Warszawskiego.

W pracy pt. *„Biografia edukacyjna i poglądy pedagogiczne Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej”* autorka analizuje życie i twórczość oraz poglądy naukowe uczonej i pisarki w kontekście jej biografii edukacyjnej.

Przywracając pamięć o tej niezwyklej postaci, kojarzonej głównie z literaturą dla dzieci i młodzieży, Anna Antosz postawiła sobie za cel analizę biografii edukacyjnej Ireny Jurgielewiczowej, która stała się podstawą zaprezentowania procesu konstruowania tożsamości indywidualnej, autorki powieści *„Ten obcy”*, a także rekonstrukcji linii jej edukacyjnego rozwoju. W omawianej pracy Anna Antosz analizuje również poglądy naukowe Ireny Jurgielewiczowej i prezentuje ich znaczenie dla rozwoju andragogiki w Polsce.

Odpowiedzi, na postawione w pracy pytania badawcze, autorka dysertacji uzyskuje poprzez zastosowanie dwóch metod badawczych: monografii pedagogicznej i metody biograficznej.

Przyjęty przez Annę Antosz paradygmat jakościowy i wykorzystanie w stosowanej metodologii badawczej technik analizy dokumentów osobistych (źródeł biograficznych) i wytworów był w pełni adekwatny do przyjętych w metodach badań jakościowych założeń, które autorka wywodzi z koncepcji i opracowań naukowych takich uczonych, jak: Pierre Dominicé, Olga Czerniawska, czy Richard Turner.

W części teoretycznej pracy został obszernie przedstawiony kontekst historyczny, w jakim powstawały pierwsze, andragogiczne opracowania naukowe tak wybitnych uczonych, jak: Helena Radlińska, Antoni B. Dobrowolski, Florian Znaniecki, czy Ludwik Krzywicki oraz wypracowane w tamtym okresie założenia teoretyczne, które jak przypomina Anna Antosz, współczesna andragogika uznaje za fundamentalne dla swojego dalszego rozwoju.

Wydarzenia historyczne i naukowe opisane w części teoretycznej posłużyły autorce za tło do analizy biografii edukacyjnej Ireny Jurgielewiczowej i doprowadziły autorkę do odkrycia stopnia, w jakim doświadczenia edukacyjne determinują proces konstruowania tożsamości indywidualnej. W wyniku wielu szczegółowo przeprowadzonych analiz, Anna Antosz wyodrębnia cztery strategie opisywania siebie stosowane przez Irenę Jurgielewiczową w powieściach autobiograficznych i dowodzi, które z nich i w jakich okresach jej życia miały znaczenie dla konstruowania jej tożsamości. Wreszcie w omawianej pracy doktorskiej obszernie została opisana linia edukacyjnego rozwoju Ireny Jurgielewiczowej. Dodatkowym walorem naukowym pracy doktorskiej jest opracowana przez autorkę graficzna prezentacja przebiegu linii życia, w pełni ukazująca złożoność stuletniego życia uczonej i literatki, jaką była Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa.

Podsumowując omawianą obronę pracy doktorskiej Anny Antosz należy stwierdzić, co również podkreślali w swoich wystąpieniach recenzenci, że napisana rozprawa jest wartościowym studium ważnego społecznie zagadnienia, jakim jest kształcenie i rozwój wybranego do analizy człowieka, znanego teoretyka i praktyka oświaty i wychowania dorosłych. Jest ona przykładem rzetelnego omówienia problematyki, biegłości warsztatu metodologicznego i poprawności językowej, czego wyrazem było jednomyślne wnioskowanie Komisji do Rady Naukowej Wydziału Pedagogicznego o nadanie Annie Antosz tytułu naukowego doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Krzysztof Pierścieniak

Eliza Czerka, RODZINNE UWARUNKOWANIA PRZEDŁUŻONEGO MORATORIUM PSYCHOSPOŁECZNEGO U MĘŻCZYŹN

13 marca 2006 roku, w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Elizy Czerki na temat: *Rodzinnie uwarunkowania przedłużonego moratorium psychospołecznego u mężczyzn*. Praca została napisana pod kierunkiem dr hab. Ewy Przybylskiej, prof. UMK. Recenzentami rozprawy byli: prof. dr hab. Ryszard Borowski z Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz dr hab. Krzysztof Rubacha, prof. UMK.

Eliza Czerka ukończyła studia magisterskie w 2001 roku, na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, zdobywając dyplom pedagoga o spe-

cialności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. W tym samym roku została przyjęta na Studia Doktoranckie w zakresie pedagogiki na UMK w Toruniu. W trakcie studiów doktoranckich Eliza Czerka prowadziła działalność naukową, biorąc udział w licznych konferencjach i seminariach oraz publikując artykuły, podejmujące problematykę procesów rozwojowych okresu dorastania i dorosłości oraz edukacji dorosłych. W ramach studiów prowadziła również zajęcia dydaktyczne z Metodologii pedagogiki.

Obok pracy naukowej E. Czerka wykonywała działalność praktyczną. Pracowała m.in. przy programie profilaktyki uzależnień „Śnieżna Kula” oraz jako pedagog-terapeuta w Punkcie Konsultacyjnym dla Młodzieży w Toruniu, prowadzonym przez Fundację na Rzecz Zapobiegania Narkomanii. Zaangażowana była również w pracę Monaru w Gdańsku.

Obecnie E. Czerka pracuje jako wykładowca w Gdańskiej Wyższej Szkole Humanistycznej oraz prowadzi ćwiczenia z Metodologii badań z metodologią pedagogiki w Instytucie Pedagogiki UMK w Toruniu.

Rozprawa doktorska Elizy Czerki to szczegółowa analiza zjawiska przedłużonego moratorium psychospołecznego. Głównym celem dysertacji była diagnoza stanu oraz przyczyn tego zjawiska, tkwiących przede wszystkim w środowisku rodzinnym badanych osób. Rodzina rozpatrywana była w obszarze relacji badanych z rodzicami, relacji pomiędzy samymi rodzicami oraz przekazów na temat ról społecznych i etykiet tożsamościowych, jakie badani otrzymali w swoich rodzinach. W polu rozważań znalazły się również takie problemy, jak: charakterystyka grupy towarzyskiej, w której funkcjonowali badani oraz rola, jaką w niej pełnili, relacje badanych z kobietami, a także wizja własnej przyszłości, w tym wizja siebie w roli dorosłego.

Analizy badawcze dokonane zostały na polu badań jakościowych, przy wykorzystaniu metody zbiorowego studium przypadku. W ramach tej metody wykorzystane zostały takie techniki, jak: indywidualny wywiad pogłębiony oraz „fotograficzna fenomenologia”, która pozwala na odczytanie z fotografii ukrytych przekazów na temat Ja badanej osoby. W badaniach wzięło udział 8 mężczyzn w wieku od 26 do 40 r.ż., u których można było zaobserwować symptomy funkcjonowania w stanie moratorium. Dobrani zostali przez wykorzystanie metody śnieżnej kuli.

Dane, uzyskane z analizy wywiadów i fotografii, pozwoliły na zrekonstruowanie biografii badanych osób i stworzenie charakterystyk osobowych, przedstawionych przez Autorkę za pomocą następujących metafor: Freak (z j. ang. – dziwak), Ekolog-Działacz, Ironista, Artysta-Błązen, Hedonista, Romantyk, Pustelnik oraz Opiekun. Każda sylwetka charakteryzuje się swoistymi cechami oraz sposobami funkcjonowania w przedłużonym moratorium. Obok skonstruowania poszczególnych charakterystyk badanych osób, uzyskany materiał badawczy pozwolił na wyodrębnienie czynników, tkwiących w środowiskach rodzinnych i warunkujących przedłużanie okresu moratorium. Do takich uwarunkowań E. Czerka zaliczyła m.in.: wizję dorosłego życia, jaką posiadają badani, ograniczoną samowiedzę, brak mentora oraz wykorzenienie ze świata rodziców.

Autorka podkreśla fakt, iż jak dowodzą jej badania, uwarunkowania rodzinne stanowią bardzo ważny czynnik, determinujący przedłużanie się okresu moratorium. Jednakże obok uwarunkowań zaprezentowanych w niniejszej dysertacji, zwraca uwagę na istnienie wielu innych czynników takich, jak np. obecna sytuacja społeczno-gospodarcza, co nie uzyskało jednak potwierdzenia podczas procesu badawczego.

Praca doktorska Elizy Czerki została bardzo dobrze oceniona przez recenzentów. Przedstawiony autoreferat, odpowiedzi na uwagi recenzentów oraz odpowiedzi podczas otwartej dyskusji zdobyły pozytywne opinie członków Komisji Pedagogicznej Rady Wydziału Humanistycznego UMK w Toruniu.

Obroniona praca Elizy Czerki spełniła wszystkie kryteria i wymogi stawiane wobec dysertacji doktorskich. Ponadto dużym walorem prezentowanej rozprawy jest jej interdyscyplinarność, dzięki wprowadzeniu w obszar rozważań pedagogicznych zagadnień z zakresu psychologii, czy socjologii. Praca jest bardzo rzetelnym i obszernym studium, wnoszącym bardzo ważne i zarazem aktualne wątki do badań pedagogicznych, dlatego też powinna zostać przedstawiona do druku.

Magdalena Cuprjak

Daniel Korzan, TELEMATYCZNE KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH

Daniel Korzan – urodzony 10 lipca 1977 roku w Płocku. Pedagog, nauczyciel akademicki, realizator dźwięku, elektroakustyk.

Przewód doktorski otworzył 7 czerwca 2005 roku. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskał przed Komisją Pedagogiczną Rady Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu 29 maja 2006 roku na podstawie pracy *Telematyczne kształcenie dorosłych*.

Promotorem rozprawy doktorskiej był prof. dr hab. Józef Pótturzycki, recenzentami natomiast: prof. dr hab. Kazimierz Wenta i dr hab. Beata Przyborska.

Doktorant D. Korzan jest absolwentem Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, specjalność komputery i media w edukacji. Podstawy wykształcenia ogólnego zdobywał w Liceum Ogólnokształcącym im. Władysława Jagiełły.

Od października 2001 roku pracownik Katedry Technologii Kształcenia i Komputeryzacji Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica w Płocku, gdzie od października 2006 roku pełni funkcję Prodziekana Wydziału ds. Studenckich.

W swej pracy naukowej zajmuje się przede wszystkim zastosowaniami komputerów w edukacji, kształceniem na odległość z wykorzystaniem naj-

nowszych technologii oraz aplikacjami multimediiów w procesach nauczania i uczenia się.

Czynny uczestnik seminariów, konferencji sympozjów naukowych, krajowych i międzynarodowych projektów badawczych, m.in.: EUPECO – Europejskiego Pedagogicznego Kolegium Edukacji Dorosłych i Szkoleń; polsko-niemieckiego projektu „Związki międzykulturowe sąsiadujących regionów Polski i Niemiec”. Pomysłodawca, autor i współautor takich projektów, jak: Cyberalfabet, Cyberw@gary.

Autor i twórca (webmaster) kilku serwisów internetowych, między innymi swojej strony domowej, umieszczonej w Sieci Internet.

Od roku 2004 sekretarz Sekcji Pedagogicznej najstarszego w Polsce Towarzystwa Naukowego Płockiego. Sekretarz redakcji „Toruńsko-Płockich Studiów Dydaktycznych”.

Autor sprawozdań, recenzji i artykułów publikowanych w czasopismach: „Kultura i Edukacja”, „Edukacja Dorosłych”, „Rocznik Andragogiczny”, „e-mentor”, „Edukacja Otwarta” oraz w wielu pracach zwartych.

Cytując ze Wstępu rozprawy doktorskiej pt. Telematyczne kształcenie dorosłych D. Korzana: Stały rozwój branży informatycznej i telekomunikacyjnej sprawia, że najnowsze technologie znajdują zastosowanie w wielu, czasami zupełnie nowych, dziedzinach ludzkiej aktywności. Coraz większą popularnością cieszą się: telepraca, telezakupy, e-biznes oraz wiele innych, nowych form komunikowania się, włączając pocztę elektroniczną, powstałych w wyniku popularyzacji ogólnowiatowego, ponadgranicznego medium, jakim jest Globalna Sieć Komputerowa – Internet. Nie inaczej stało się w przypadku edukacji. Pojawiły się nowe pojęcia, określające specyfikę nauczania na odległość, distance learning, z pomocą środków komputerowych: e-education, e-learning*.

Głównym celem omawianej pracy było rozpoznanie oferty sieci Internet oraz analiza opinii – studentów i dorosłych e-uczniów – głoszonych na temat kształcenia telematycznego.

Słusznie zauważył w swojej recenzji prof. dr hab. Kazimierz Wenta pewne nietypowe rozwiązanie: *Odnosząc się do problemów badawczych i hipotez roboczych warto zauważyć, że zastosowano dość metodologicznie nietypowe podejście ze strony Autora, gdyż sformułowano aż trzy problemy główne, osiem problemów szczegółowych o charakterze zależnościowym, dotyczących stanu zmiennych (...) Następnie sformułowano trzy problemy szczegółowe oraz trzy hipotezy robocze (...) – dotyczące zależności między zmiennymi.*

Główne problemy badawcze w rozprawie mgr. Daniela Korzana brzmiały następująco: Jaka jest oferta edukacyjna sieci Internet? Jakie opinie o edukacji za pośrednictwem Sieci głoszą dorośli uczestnicy procesów kształcenia on-line z dwóch instytucji: COME Uniwersytetu Warszawskiego i OKNO

* D. Korzan, Telematyczne kształcenie dorosłych. Maszynopis rozprawy doktorskiej – niepublikowany. Toruń 2006.

Politechniki Warszawskiej? Jakie są telematyczne oczekiwania edukacyjne dorosłych?

Licząca 237 stron plus aneksy rozprawa składa się z sześciu rozdziałów, poprzedzonych wstępem, zakończonych podsumowaniem i wnioskami ogólnymi, bardzo bogatą, liczącą 296 pozycji zwartych, 56 czasopism, bibliografią i 171 pozycji netografią (źródłami internetowymi) oraz siedmioma załącznikami.

Rozdział pierwszy i drugi prezentują przegląd literatury przedmiotu.

Pierwszy z nich przedstawia ewolucję kształcenia na odległość, poczynając od historycznych jego postaci, kończąc na nowoczesnych wdrożeniach telematycznych.

Drugi rozdział ukazuje najważniejsze założenia i koncepcje, uwarunkowanego historycznie, kształcenia ustawicznego.

Czytając rozdział trzeci dowiemy się o metodologii własnych poszukiwań, teleologii badań, zakładanych hipotez, charakterystyki prób badawczych, metod i narzędzi oraz organizacji procesu, jakie podjął Autor rozprawy.

W rozdziale czwartym zawarte są informacje dotyczące edukacyjnej oferty Internetu, na podstawie wybranych przez Autora instytucji i serwisów e-learningowych.

Kolejne dwa rozdziały zostały poświęcone edukacji telematycznej w świetle opinii: rozdział piąty ukazuje opinie dorosłych e-uczniów, szósty natomiast przedstawia wyniki badań prowadzonych wśród studentów kierunku pedagogika dwóch plockich uczelni.

Pracę wieńczy podsumowanie i wnioski ogólne, wspomnienia, bogata bibliografia oraz załączniki.

Wagę podejmowanej problematyki podkreśliła także w swej recenzji dr hab. Beata Przyborowska. Odnosząc się do rozdziału IV omawianego doktoratu napisała: *Wyniki, które uzyskał Autor są niepokojące, wskazują na niewielką wiedzę studentów na tematy związane z kształceniem na odległość i stanowią inspirację do dalszych, pogłębionych badań na ten temat. Całość wieńczy dobrze skonstruowana część pracy, zawierająca ważne wnioski i wskazówki dla przyszłych edukatorów w zakresie zdalnego kształcenia, zarówno dla tych, którzy kształcą, jak i kształcących się w systemie edukacji stacjonarnej i niestacjonarnej.*

Marzena Stanisławska

Sylwia Słowińska, POLSKIE I NIEMIECKIE KONCEPCJE EDUKACJI KULTURALNEJ DWUDZIESTEGO WIEKU

16 maja 2006 na Wydziale Nauk Pedagogicznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Sylwii Słowińskiej. Promotorem rozprawy na temat „Polskie i niemieckie koncepcje edukacji kulturalnej dwudziestego wieku” był prof. dr hab. Józef Kargul, a recenzentami – prof. dr hab. Katarzyna Olbrycht z Uniwersytetu

Śląskiego oraz prof. dr hab. Henryk Depta z Uniwersytetu Warszawskiego. Obrona zakończyła się jednomyślnym pozytywnym głosowaniem Wydziałowej Komisji ds. Przewodów Doktorskich oraz przyjęciem wniosku o skierowanie pracy do wyróżnienia nagrodą Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Dr Sylwia Słowińska od 1999 roku jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Zakładu Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej w Instytucie Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą obszaru andragogiki, animacji kultury i edukacji kulturalnej, także wokół tej tematyki koncentruje się jej działalność dydaktyczna.

W latach 2000–2003 Sylwia Słowińska uczestniczyła w pracach w ramach polsko-niemieckiego projektu badawczego „Edukacja kulturalna dorosłych w międzykulturowych związkach sąsiadujących regionów Polski i Niemiec”, realizowanego przez zespół z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie pod kierunkiem prof. Wiltrud Gieseke, grupę badawczą z Uniwersytetu Warszawskiego, kierowaną przez prof. dr hab. Józefa Półturzyckiego oraz zespół prof. dr hab. Józefa Kargula z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Zainteresowanie problematyką edukacji kulturalnej w kontekście międzykulturowym znalazło także wyraz w rozprawie doktorskiej Sylwii Słowińskiej, w której autorka stawia pytanie o polskie i niemieckie projekty teoretyczne edukacji kulturalnej. W pracy zaprezentowane zostały najważniejsze i najbardziej charakterystyczne koncepcje edukacji kulturalnej dwudziestego wieku w obu krajach, a ich zestawienie i porównanie pozwoliło na wskazanie różnic i podobieństw pomiędzy nimi. Autorka w swoim postępowaniu badawczym wybrała podejście zakładające poszukiwanie tego, co wspólne oraz odkrywanie tego, co swoiste, po to, by najlepsze rozwiązania upowszechnić. W ten sposób z celami poznawczymi Sylwia Słowińska powiązała cele praktyczne. Lepsza znajomość i zrozumienie niemieckiej i polskiej specyfiki oraz poznanie różnic i podobieństw mogą inspirować oraz ułatwiać współpracę polsko-niemiecką w dziedzinie edukacji kulturalnej.

dr Małgorzata Olejarz

Joanna Stelmaszczyk, „PAMIĘĆ SZKOŁY” TRZECH POKOLEŃ POLAKÓW

W dniu 9 marca 2006 roku na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Joanny Stelmaszczyk na temat: „*Pamięć szkoły*” trzech pokoleń Polaków. Rozprawa została przygotowana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Olgi Czerniawskiej, a recenzentami byli prof. zw. dr hab. Józef Kargul z Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski z Uniwersytetu Łódzkiego.

Joanna Stelmaszczyk swoją edukację akademicką rozpoczęła w roku 1991, podejmując studia na kierunku pedagogika wieku dziecięcego. Ukoń-

czyła je w roku 1996 i rozpoczęła pracę jako asystentka w Uniwersytecie Łódzkim, na Wydziale Nauk o Wychowaniu, w Katedrze Teorii Wychowania, w Zakładzie Oświaty Dorosłych. Pracowała również dodatkowo w szkole podstawowej jako nauczycielka nauczania zintegrowanego.

Joanna Stelmaszczyk jest autorką piętnastu publikacji zamieszczanych w pracach zbiorowych, materiałach pokonferencyjnych oraz czasopismach naukowych. Uczestniczyła także w kilkunastu konferencjach, seminariach i warsztatach, dziesięciokrotnie wygłaszając referaty.

Podjęta przez Joannę Stelmaszczyk problematyka „pamięci szkoły” trzech pokoleń Polaków wpisuje się w cykl badań sytuowanych na pograniczu andragogiki i pedagogiki szkolnej. Nie jest łatwo pogodzić ze sobą te obszary dociekań poznawczych, gdyż z jednej strony trzeba skupić się na dorosłym jako podmiocie uczącym się z uwzględnieniem swoistości tego procesu i jego uwarunkowań, z drugiej zaś nie można pominąć bogatej już wiedzy o zmieniających się wraz z przemianami społeczno-politycznymi i gospodarczymi instytucji powszechnej, jaką jest szkoła¹.

Celem badań, przeprowadzonych na potrzeby bronionej dysertacji, była analiza sposobu zapamiętania szkoły. „Temat rozprawy doktorskiej podjęłam po to, aby przy użyciu badań biograficznych, ukazać podobieństwa i różnice w „pamięci szkoły” 75-, 50- i 25-latków, czyli pokolenia moich dziadków, rodziców i własnego, (...) co pozostaje w pamięci ucznia i jak to wpływa na dalsze ich życie. Chciałabym również, aby badania i ich analiza, posłużyły nauczycielom do odpowiedzenia sobie na pytanie: jakim należy być nauczycielem, jakich postaw unikać, za co cenią nas uczniowie i „stawiają pomniki w swym sercu”².

Joanna Stelmaszczyk poszukując teoretycznych płaszczyzn analizy zebranego materiału empirycznego sięgnęła do pedagogicznych teorii szkoły i psychologicznych teorii pamięci.

Autorka w swojej pracy ukazała m.in. szkołę jako instytucję oświatowo-wychowawczą funkcjonującą w systemie społecznym. Przedstawione zostały również trzy systemy oświatowe, których szkoły narratorów badań były zasadniczym elementem: szkołę z okresu międzywojennego (obecnych 75-latków), szkołę „peerelowską” (szkołę obecnych 50-latków) oraz szkołę z okresu III RP (dzisiejszych 25-latków). W pracy doktorskiej, J. Stelmaszczyk podjęła kwestie paradygmatu badań biograficznych, w tym kategorii pamięci i samowiedzy osoby oraz ich pedagogicznego charakteru.

Koncepcja przeprowadzenia badań wśród przedstawicieli trzech pokoleń Polaków wydaje się znakomita. Dzięki zastosowanemu tu podejściu badawczemu został odsłonięty fenomen szkoły zarówno w kontekście temporalnym, jak i społeczno-wychowawczym. „Urzekająca jest w rekonstruowanych tu narracjach niezwykłość historii szkoły z fundamentalnymi dla jej funkcjonowania komponentami czy wymiarami (instytucjonalnym, rytualnym, środowi-

¹ B. Śliwerski, Recenzja pracy doktorskiej J. Stelmaszczyk.

² J. Stelmaszczyk, Autoreferat pracy doktorskiej, s. 2.

skowym, preorientacyjnym, pedeutologicznym, uczniowskim, rodzicielskim czy komunikacyjnym), historii mówionej, której wartość polega na tym, że został wydobyty sens obrazowania przeszłości przez zapisywanie cudzej pamięci, cudzego doświadczenia. Wartość poznawcza tak rozumianych znaczeń jest ogromna, bo jednostkowa i indywidualna, a w tym sensie zawsze prawdziwa”³.

Zastosowana w pracy metoda badań (biograficzna) jest wyrazem przekonania wielu andragogów, że *edukacja jest procesem całościowym dokonującym się w trakcie życia i przez życie*⁴.

Pomysł napisania pracy na bardzo ważny temat dla współczesnej oświaty, która od lat boryka się z trudnościami związanymi z udzieleniem odpowiedzi na pytanie „jaka ma być współczesna szkoła?”, został oceniony bardzo wysoko przez recenzentów, którzy wskazali na jej interdyscyplinarny charakter pracy oraz społeczną aktualność i wagę tematu. Stwierdzono również, iż z wynikami badań powinni zapoznać się wszyscy, którym leży na sercu los współczesnej szkoły, jej prestiż i wpływ na los jej uczniów.

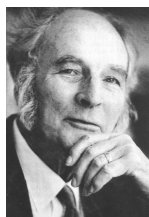
Magdalena Błędowska

³ B. Śliwerski, op. cit.

⁴ O. Czerniawska, Od badań biograficznych do dydaktyki, [w:] *Edukacja Dorosłych*, 2002, nr 1, s. 25.

Z ŻAŁOBNEJ KARTY

Hans Hovenberg (1923–2006)



W lutym 2006 r. pożegnaliśmy na zawsze Hansa Hovenberga – znanego szwedzkiego oświatowca, przyjaciela Polski i Polaków. Był cenionym specjalistą w zakresie *folkbildning* (niezależnej oświaty dorosłych) – w szczególności: uniwersytetów ludowych i kół samokształceniowych (zob. np. H. Hovenberg, *The Swedish folk high school – stability, turbulent change, cross-roads*, “Newsletter of European Bureau of Adult Education” 1983, No 2; idem, *The Swedish Folk High School: Stability as well as Turbulent change*, [w:] *Folk High School in the Nordic Countries. Brief Surveys of FHS work in Denmark, Finland, Norway, Sweden*, red. Inset Committee, Linköping 1990), a także edukacji międzykulturowej – jako jeden ze współtwórców koncepcji *internationalisering* (internacjonalizacji) programów szwedzkiej oświaty (zob. H. Hovenberg, *Folkhögskolan – centrum för internationalisering*, Linköping 1983). Zapamiętamy Go jako niezłomnego orędownika budowania mostów pomiędzy naszym krajem a Skandynawią, nieustającego w wysiłkach na rzecz pogłębiania szacunku i zrozumienia pomiędzy mieszkańcami Polski i Szwecji, jak również animatora, koordynatora i współrealizatora wielu projektów naukowych i społecznych realizowanych we współpracy polsko-szwedzkiej.

W dorobku Zmarłego można by wskazać wiele osiągnięć. Ma On bowiem swój niewątpliwy wkład w budowę kondycji szwedzkiej andragogiki akademickiej. Był autorem i współorganizatorem szwedzkich studiów wyższych dla nauczycieli oświaty dorosłych. Wprowadzał kolejne pokolenia Szwedów w tajniki edukacji międzykulturowej. Był też jednym z ostatnich skandynawskich oświatowców prawdziwie wiernych Grundtvigiańskiej filozofii edukacji (zob. H. Hovenberg, *Sweden*, [w:] *Rethinking adult education for development*, ed. by M. Svetina, Z. Jelenc. Ljubljana 1993, s. 120–123), a także wielkim zwolennikiem spuścizny duchowej Oscara Olssona – twórcy szwedzkiego ruchu kół samokształceniowych (por. H. Hovenberg, *Oscar Olsson and the study circle*, „Option. Journal of the Folk Education Association of America” 1993, Vol. 17, No 1). Podkreślają to zgodnie szwedzcy autorzy (por. M. Roselius, *Vägvisarna genom folkhemmets folkhögskola*, Västra Sörby–Linköping 1997 (s. 12) czy Lena Skördeman i Johan Norbeck w książce biograficznej o Hansie Hovenbergu, która ukaże się na szwedzkim rynku księgarskim w 2007 roku). Przynajmniej wspomnieć wypada też projekt, któremu poświęcił ostatnie lata: trzydziestoletni (!) Słownik Terminologiczny Oświaty Dorosłych „Termintea”, przygotowywany we współpracy z kilkudziesięcioma naukowcami z innych krajów. To miało być dzieło Jego życia. Prawie się udało... Miejmy nadzieję, że któryś z naukowców dokończy Jego pracę.

Współpracował z wieloma krajami europejskimi: Czechami (wcześniej – z Czechosłowacją), Danią, Estonią, Finlandią, Francją, b. Jugosławią (a później ze Słowenią), Litwą, Łotwą, Niemcami, Rosją, Szwecją, czy Wielką Brytanią. Poza Europą utrzymywał ożywione kontakty z Etiopią, Mozambikiem i Tanzanią – w Afryce oraz Stanami Zjednoczonymi. Publikował w Szwecji (co jakby oczywiste), ale również m.in. w Danii, Holandii, Słowenii, Wielkiej Brytanii i w USA. Niemniej szczególne miejsce w Jego życiu zajęła Polska. To z nią związał znaczącą część swoich projektów badawczych, to tu podejmował przez kilka dekad różne inicjatywy oświatowe z polskimi partnerami z różnorodnych środowisk oświaty dorosłych czy uczelni wyższych Białegostoku, Gdańska, Szczecina i Warszawy. Z tych wspólnych działań zrodziło się kilkanaście konferencji z zakresu oświaty dorosłych, demokratyzacji oświaty i międzykulturowości w edukacji, które zainicjował, dziesiątki referatów wygłoszonych przy tych i różnych innych okazjach, pięć książek, które współredagował i przynajmniej kilkanaście artykułów opublikowanych zarówno w Szwecji, jak i w Polsce – po polsku, szwedzku i angielsku.

Wymieńmy krótko najważniejsze polskie konteksty życiorysu Hansa Hovenberga. Urodził się 3 lipca 1923 r. w Eisenach w Niemczech w rodzinie szwedzkich dyplomatów. Już w wieku szesnastu lat został lokalnym liderem kół samokształceniowych. W latach 1942–1944 prowadził już w okresie wakacyjnym letnie szkoły edukacyjne, a w 1944 r. objął funkcję komendanta hufca regionalnej organizacji skautowej w swojej rodzinnej miejscowości Ronneby w południowo-wschodniej Szwecji. Mając takie doświadczenie oświatowe otrzymał w 1945 r. propozycję zostania dyrektorem szkoły języka szwedzkiego i wiedzy społecznej dla byłych więźniarek obozu Matthausen, które przybyły do Szwecji w ramach znanej akcji Szwedzkiego Czerwonego Krzyża zorganizowanej przez hrabiego Folke Bernadotte. To tam w obozie przejściowym niedaleko Karlskrony po raz pierwszy zetknął się z Polakami. Po latach w wywiadzie dla miesięcznika „Litery” tak będzie wspominał tamte doświadczenie: „odniosłem wówczas wrażenie, że aby te wspaniałe kobiety – Polki, Czeszki, Rosjanki – okaleczone fizycznie i może jeszcze bardziej psychicznie przywrócić do życia, trzeba podjąć cały szereg kompleksowych i przemyślanych zadań”. Wtedy zrodziła się również w głowie młodego szwedzkiego wrażliwca myśl o konieczności nauczenia się języka polskiego (z czasem także czeskiego, rosyjskiego i innych języków słowiańskich). Studia w Uniwersytecie w Lund podjął jeszcze jesienią 1942 roku (nauki społeczne, filozofia, historia literatury). W wyniku doświadczeń płynących z kierowania szkołą w obozie przejściowym rozszerzył zakres studiowania o języki słowiańskie oraz – jako stypendysta Uniwersytetu im. Karola w Pradze w 1947 roku – o historię literatury słowiańskiej. Przez cały okres studiów był również kierownikiem Teatru Studenckiego, jak też liderem licznych kół samokształceniowych. W 1948 roku podjął pracę w Instytucie Studiów Słowiańskich w Uniwersytecie w Lund – początkowo jako asystent, a następnie jako wykładowca języka polskiego, czeskiego, rosyjskiego i starosłowiańskiego.

W latach 1950–1955 był sekretarzem Zarządu Szwedzkiego Międzynarodowego Komitetu Akademickiego, sprawując m.in. opiekę nad studentami uchodźcami z Europy Środkowej i Wschodniej. Miał być w latach 50. jednym ze współorganizatorów skandynawistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Niestety ze względu na zaangażowanie w pomoc uciekinierom z Polski ówczesne władze komunistyczne w naszym kraju nie wydały Mu wizy wjazdowej.

Wątki polskie w działaniach Hansa Hovenberga pojawiły się ponownie w roku 1962 r. Będąc już wówczas mocno zaangażowany w działalność oświaty dorosłych (m.in. jako współtwórca Seminarium Oświaty Dorosłych w Malmö i aktywny działacz *Svenska folkhögskolans lärarförbund* /Szwedzkiego Związku Nauczycieli i Dyrektorów Uniwersytetów Ludowych/) stał się wówczas założycielem oraz sekretarzem *Svenska folkhögskolans Polenkommité* (Komitetu Polskiego Szwedzkich Uniwersytetów Ludowych), który zainicjował instytucjonalną współpracę z polskimi instytucjami oświaty dorosłych – głównie internatowymi uniwersytetami ludowymi. Nawiązane wówczas kontakty przetrwają do początku lat 90., czyli blisko trzydzieści lat (jedynie z krótką przerwą po agresji polskich wojsk na Czechosłowację w 1968 r.).

W latach 70. i 80., gdy piastował funkcję krajowego Sekretarza ds. Pedagogicznych i Międzynarodowych SFHL oraz sekretarza *Vuxenutbildningscentrum* (Centrum Edukacji Nauczycieli Dorosłych) w Linköpingu, zintensyfikował jeszcze działania na rzecz współpracy z partnerami polskimi z kręgów oświaty dorosłych. Jako etatowy pracownik Uniwersytetu w Linköpingu był z kolei od samego początku (tj. od roku 1984) zaangażowany w projekt współpracy naukowej tej szwedzkiej uczelni z Uniwersytetem Gdańskim, sprawując opiekę nad licznymi naukowcami – stypendystami z Polski i angażując się we wspólne polsko-szwedzkie projekty badawcze. Natomiast Jego działalność jako przewodniczącego Nordyckiej Rady Uniwersytetów Ludowych w latach 1983–1987 umożliwiła wielu Polakom skorzystanie z propozycji stypendiów i staży także w innych krajach skandynawskich (m.in. pobytów w *Nordens Folkliga Akademi* (Nordyckiej Akademii Ludowej) w Kungälv i Göteborgu).

Spośród licznych działań związanych z Polską podejmowanych przez H. Hovenberga po roku 1990 należałoby przynajmniej wspomnieć:

- Szwedzko-Polski Projekt Demokracji Oświaty „S(z)koldem” – realizowany w latach 1993–2000 ze środków *Svenska Institutet* (Instytutu Szwedzkiego), a moderowany po stronie polskiej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego – którego był głównym koordynatorem,
- międzynarodowy projekt „Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia” (2001–2004) realizowany w ramach programu UE Socrates-Grundtvig – koordynowany przez Kaszubski UL, a realizowany wspólnie przez jedenastu partnerów z Danii, Niemiec, Polski i Szwecji – w którym pełnił rolę eksperta,

- zajęcia dydaktyczne na Studium Podyplomowym Pedagogiki Regionalnej i Alternatywnej Uniwersytetu Gdańskiego oraz wykłady otwarte dla studentów pedagogiki w Ramach Międzynarodowego Forum Pedagogicznego,
- współorganizację międzynarodowych konferencji wspólnie z Państwowym Ośrodkiem Kształcenia Bibliotekarzy w Jarocinie, Stowarzyszeniem „Polskie Uniwersytety Ludowe”, Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku, Uniwersytetem Gdańskim czy Politechniką Szczecińską,
- pomoc w organizacji i opiekę merytoryczną nad wizytami studyjnymi i stażami młodych naukowców z Polski na terenie Uniwersytetu w Linköpingu i różnych innych instytucji naukowo-oświatowych na terenie Szwecji,
- wspólne prace z gdańskimi pedagogami nad polską częścią Słownika Terminologicznego Oświaty Dorosłych „Termintea” przygotowywanego w ramach unijnego programu Sokrates,
- współredakcja wydawnictw zbiorowych oraz autorstwo lub współautorstwo artykułów przygotowanych wraz ze współpracownikami z różnych polskich ośrodków naukowych,
- prace recenzyjne i translacyjne – m.in. artykułów polskich autorów na jęz. szwedzki oraz autorów szwedzkich na jęz. polski.

Za swój wkład na rzecz budowy współpracy naukowo-oświatowej wokół Bałtyku otrzymał m.in. najwyższe wyróżnienie macierzystego Uniwersytetu w Linköpingu – doktorat honoris causa (1996). Docenialiśmy Go również po polskiej stronie. Senat Uniwersytetu Gdańskiego odznaczył Go w 1993 roku Medalem Uniwersytetu Gdańskiego. Dziesięć lat później, z okazji osiemdziesiątej rocznicy urodzin zorganizowano w ramach konferencji nt. „Oświata dorosłych wobec wykluczenia społecznego. Przeszłość – terażniejszość – przyszłość” w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieniu odrębną uroczystą sesję w dniu 14 września 2003 roku. W czasie jej trwania obchodził więc Jubilat swoje osiemdziesiąte lata także z polskimi przyjaciółmi, którzy zjechali z różnych stron kraju. Laudację wygłosił wówczas dr Józef Żerko (UG). Życzeniom i podziękowaniom nie było końca, a oprawę artystyczną uroczystości zapewnił Kaszubski Zespół Ludowy „Koleczkowanie”, prezentując specjalnie przygotowany na tę okoliczność program. Po zakończeniu sesji Hans Hovenberg został osobiście zaproszony przez ministra edukacji do Warszawy i tam uhonorowany Medalem Komisji Edukacji Narodowej...

Planowaliśmy właśnie Jego kolejną wizytę w Polsce, gdy przyszła informacja o tragicznym wypadku. Miał być bowiem honorowym uczestnikiem Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Uczenie się środowisk akademickich w perspektywie kulturowej, społecznej i politycznej” przygotowywanej z okazji jubileuszu dwudziestolecia współpracy pomiędzy Uniwersytetem Gdańskim a Uniwersytetem w Linköpingu (którego był pracownikiem do chwili przejścia na emeryturę w 1983 roku). Niestety konferencja w Pałacu w Leźnie (17–18 maja 2006 r.) odbyła się już bez Niego. Z okazji rocznicy współpracy obu uczelni została przygotowana okolicznościowa publikacja

(*Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between the Universities in Linköping and Gdańsk*, ed. by T. Maliszewski, W. J. Wojtowicz, J. Żerko, Linköping 2005), której recenzję wydawniczą zdażył jeszcze Hans Hovenberg przygotować w listopadzie 2005 roku. Prawdopodobnie była to ostatnia praca naukowa, którą wykonał...

Uwieńczeniem kilkudziesięciu lat współpracy z naszym krajem miał stać się doktorat honorowy polskiej uczelni. Z inicjatywy środowiska uniwersytetów ludowych oraz Instytutu Pedagogiki UG zbieraliśmy więc materiały niezbędne do wystąpienia dla Niego o godność doktora h.c. Uniwersytetu Gdańskiego. Niestety. Już nie zdążymy...

Zmarły miał po naszej stronie Bałtyku dziesiątki przyjaciół. W imieniu ich wszystkich pożegnał Go w czasie uroczystości żałobnych w kościele parafialnym w Ransäter w dniu 23 lutego 2006 roku współautor niniejszej noty (T. Maliszewski), przekazując jednocześnie kondolencje rodzinie.

Tomasz Maliszewski, Józef Żerko

Bibliografia publikacji Hansa Hovenberga przygotowanych we współpracy z polskimi partnerami

1. Biblioteka i informacja naukowa w demokratycznym systemie edukacji dorosłych, pod red. H. Hovenberga, M. Walczaka, W.J. Wojtowicza, Jarocin–Linköping 1996, ss. 237.
2. Bron M. Jr., Hovenberg H., Folkbidarsamverkan för en demokratisk skola, „Acta Sueco-Polonica“ 1994, nr 2.
3. Hovenberg H., Dialog i demokracja (rozmawia T. Maliszewski), „Literary” 1996, nr 2.
4. Hovenberg H., Internat czy internet? Nowe – stare wyzwania (rozmawia T. Maliszewski), „Polski Uniwersytet Ludowy” 1998, nr 36.
5. Hovenberg H., Kontakter mellan Polska folkhögskolor och Svenska folkhögskolans lärarförbund, [w:] Pedagogiskt internationellt forum. Exemplet Polen, W.J. Wojtowicz (red.), Linköping 1986, s. 129–133.
6. Hovenberg H., Maliszewski T., Szwedzka Akademia Demokracji jako forma wychowania dla demokracji, [w:] Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 1996, s. 77–89.
7. Hovenberg H., Maliszewski T., Walczak M., Wojtowicz W.J., Biblioteki i informacja w demokratycznym systemie edukacji dorosłych – wyniki badań ankietowych. Materiał do dyskusji na konferencję naukową (4–6 września 1995 r.), Jarocin 1995, ss. 41.
8. Hovenberg H., Maliszewski T., Wojtowicz W., Żerko J., Demokryzacja oświaty. Materiał na konferencję w ramach Projektu „S/z/koldem” (2 grudnia 1994 r.), Linköping 1994, ss. 23.

9. Hovenberg H., Några synpunkter på folkhögskola och folkbildning som instrument på bildnings- och utbildningsverksamhet för minoriteter, [w:] Vuxenutbildning i utveckling. Problem – trender. Rapport från symposiet „Socio-pedagogiska aspekter på den Sverige-polska minoritetens bildningsbehov”, av W. J. Wojtowicz, Linköping 1984, s. 16–19.
10. Hovenberg H., Swedish Folk High Schools: Teacher Training, [w:] Folk High School – School for Life, ed. by M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska, Wieżycza 2003, s. 289–297.
11. Hovenberg H., Szwedzkie uniwersytety ludowe: kształcenie i dokształcanie nauczycieli, [w:] Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia, pod red. M. Byczkowskiego, T. Maliszewskiego, E. Przybylskiej, Wieżycza 2003, s. 413–421.
12. Hovenberg H., Teacher/student exchange Poland-Sweden, „Folkhögskolan” 1987, nr 8.
13. Hovenberg H., Utbyte med Polen: Dialog om demokrati i skolan, „Nytt från Vuxenbildarcentrum” 1995, nr 1.
14. Hovenberg H., Wznowienie współpracy między polskimi i szwedzkimi uniwersytetami ludowymi, „Oświata Dorosłych” 1976, nr 4.
15. Kształcenie nauczycieli w wybranych krajach świata, pod red. L. Burzyńskiej, H. Hovenberga, W.J. Wójtowicza, J. Żerko, Gdańsk-Linköping 1998, ss. 186.
16. Polish Contributions to a Swedish-Polish Symposium from Pedagogues, Philosophers, Sociologists and Economists in Szczecin, ed. by H. Hovenberg, K. Matraszek, W.J. Wojtowicz, Linköping 2002, ss. 150.
17. S(z)koladem Project Papers: Democratization of Education. Experiences from Poland and Sweden, ed. by H. Hovenberg, T. Maliszewski, J. Żerko, W. Wojtowicz, Linköping 1996, ss. 252.
18. Zarys systemów oświatowych wybranych krajów współczesnego świata, pod red. H. Hovenberga, T. Maliszewskiego, W. Wojtowicza, Gdańsk-Linköping 1994, ss.133.

Wyboru dokonał Tomasz Maliszewski

UNIwersytet Ludowy a Integracja Europejska Obszarów Wiejskich. z Historii Działań na Rzecz Przeciwdziałania Patologiom Społecznym na Pomorzu Gdańskim

Na samym wstępie autorzy uważają za stosowne, aby podkreślić, że nie jest to pierwszy artykuł, który prezentuje czytelnikom „Rocznika Andragogicznego” działalność Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy. Od ośmiu lat w czasopiśmie regularnie pojawiają się doniesienia na temat różnych aspektów funkcjonowania naszej pomorskiej placówki¹. To między innymi dzięki „Rocznikowi” i zamieszczanym w nim artykułom, omówieniom czy recenzjom przygotowywanych przez Kaszubski UL wydawnictw, nasz uniwersytet ludowy stał się w ostatniej dekadzie rozpoznawalny w środowisku teoretyków i praktyków, zajmujących się oświatą dorosłych w naszym kraju. Dziękując za stałe miejsce na łamach czasopisma – liczymy, że życzliwość redakcji pozwoli „zaistnieć” Kaszubskiemu Uniwersytetowi Ludowemu również w kolejnych latach ukazywania się „Rocznika Andragogicznego”.

* * *

W poniższym szkicu zaprezentowane zostaną działania podejmowane przez Kaszubski Uniwersytet Ludowy w ramach projektu „Europejski przystanek do edukacji i informacji” realizowanego w latach 2002–2003. Spojrzenie na całość przeprowadzonego wówczas przedsięwzięcia oświatowego z perspektywy kilku lat pozwala na sformułowanie bardziej kompletnych ocen oraz dokonanie podsumowań, które mogą uwzględnić nie tylko bezpośrednio, ale też długofalowe efekty podjętych wówczas działań. Rozważania nad działalnością Kaszubskiego UL w przywołanym projekcie autorzy starali się osadzić w kontekście przeciwdziałania patologiom społecznym².

¹ Pierwsze informacje nt. Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego ukazały się w „Roczniku Andragogicznym 1997/1998”. Pojawiły się wówczas w dziale „Aktualia” aż cztery doniesienia prezentujące różne inicjatywy podejmowane w placówce (W. Bobrowski, T. Maliszewski, Kilka uwag o kaszubsko-fryzyjskiej współpracy w zakresie oświaty dorosłych w latach 1997–1998, s. 292–296; A. Jurgiel, Międzynarodowa Konferencja „Uniwersytet ludowy a integracja Europy” – Starbienio 20–23.11.1998 r., s. 280–283; T. Maliszewski, Międzynarodowa Konferencja „Uniwersytety ludowe w Polsce – zmierzch idei czy nowe wyzwanie” – Starbienio 9–12.10.1997 r., s. 250–255; H. Solarczyk, Polsko-Niemieckie Seminarium „Uniwersytety ludowe w Polsce i Meklemburgii-Pomorzu Przednim” – Starbienio/Wieżyca 20–26.02.1998 r., s. 255–257) oraz krótki artykuł przybliżający samą placówkę (T. Maliszewski, Kaszubski Uniwersytet Ludowy – zarys działalności, s. 205–207).

² Artykuł stanowi bowiem znacząco zmodyfikowaną wersję referatu przygotowanego na konferencję pt. „Edukacja a zjawiska patologii społecznej – od teorii do praktyki”, która odbyła się w dniach 21–23 października 2004 roku w Wyższej Szkole Zarządzania w Gdańsku.

Wiele z działań podejmowanych w placówce od początku jej istnienia, tj. od 1982 roku, miało charakter propagowania takich wzorców życia i postępowania, takich programów oświatowych, aby nie dochodziło do szeroko rozumianych zjawisk patologicznych w środowisku, w którym KUL działa. Działania te, przypomnijmy, obejmują społeczności wiejskie Kaszub i Pomorza, głównie dorosłych – zgodnie z dziewiętnastowiecznymi jeszcze tradycjami koncepcji uniwersytetu ludowego wywodzącymi się od Duńczyka Grundtviga, a na gruncie polskim od wybitnych polskich oświatowców z I połowy ubiegłego stulecia: Dziubińskiej, Jurszowej, Kosmowskiej, Ludwiczaka, Solarza i innych³. Placówka dysponuje obecnie dwiema siedzibami: koło Szymbarku na stokach góry Wieżycy, przy trasie Gdańsk-Kościerzyna oraz w Starbieniu koło Choczewa na północy woj. pomorskiego⁴.

Już w latach osiemdziesiątych XX wieku Kaszubski Uniwersytet Ludowy prowadził kilkumiesięczne cykle szkoleniowe dla kadr wiejskich placówek kultury i gospodarzy klubów książki i prasy na wsi widząc w działalności swoich absolwentów szansę na niwelowanie patologii czasu wolnego w społecznościach wiejskich. Jeszcze w ostatniej dekadzie PRL-u, jako jeden z pierwszych podnosił też konieczność przywrócenia kaszubszczyźnie i pomorskości należnej rangi – widząc w centralistycznej uniformizacji jedną z największych patologii systemowych, jaka dotknęła nasz kraj w poprzedniej epoce. To w siedzibie KUL w Wieżycy zaczęli się wówczas spotykać niepokorni nauczyciele regionaliści, powołano galerię współczesnej sztuki ludowej Kaszub, pojawiły się koncepcje ukazania mieszkańcom wsi wzorców uczestnictwa w kulturze z wykorzystaniem pierwiastków rodzimych, kaszubskich, promowano też programy trzeźwościowe, edukację zdrowotną, zachowania ekologiczne, etc.⁵. Z czasem, już w III Rzeczypospolitej, gdy jedną z głównych patologii życia społeczności lokalnych na Kaszubach okazał się brak kompetencji obywatelskich nowych elit społeczności lokalnych (tych z wyboru, a nie z namaszczenia centrum), rozpoczęliśmy edukację samorządowców i liderów organizacji pozarządowych. Doszedł z czasem również pomysł promowania zrównoważonego rozwoju, ekologicznych form pozyskiwania energii, aktywizacja trudnych edukacyjnie, popegeerowskich środowisk w rejonie drugiej siedziby KUL-u – okolicach Choczewa, edukacja komputerowa, kursy językowe, działania przeciw bezrobociu, etc.⁶.

³ Por.: K.K. Aegidius, *Zasady edukacji dorosłych w uniwersytetach ludowych w Danii*, [w:] *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*, pod red. M. Byczkowskiego i in., Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżycy 2003, s. 33 i n.; T. Maliszewski, *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu*, [w:] *ibidem*, s. 79 i n.

⁴ Autorzy zapraszają na strony internetowe pomorskiego KUL-u: <http://www.kfhs.com.pl>

⁵ Informacje i sprawozdania roczne z działalności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy za lata 1983–1990. Archiwum KUL, Wieżycy.

⁶ S. Byczkowska, M. Byczkowski, T. Maliszewski, *Kaszubski Uniwersytet Ludowy u progu XXI wieku – stan obecny i perspektywy rozwoju. Raport. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie*, Gdańsk 2001, ss. 20.

Sądzić należy, że Kaszubski Uniwersytet Ludowy „nauczył” się wsłuchiwać w potrzeby swojego środowiska. Regularnie monitorowane bywają środowiska lokalne kaszubskiej wsi, aby wskazać najpilniejsze potrzeby edukacyjne, którym placówka mogłaby sprostać, wyjść naprzeciw. Doprowadziło to przez lata do wypracowania pewnego mechanizmu postępowania w określonych sytuacjach. I tak np., gdy pojawiają się wokół otoczenia KUL przejawy patologii lub/i społecznego wykluczenia – natychmiast stara się on przygotować „oświatowy kontratak”. Często też podejmowane są próby przygotowania mieszkańców „naszych” wsi na nadchodzące zmiany, co ma w zamyśle ustrzec ich od zagrożeń patologią w przyszłości. Dzięki przynależności do światowej rodziny uniwersytetów ludowych Kaszubski UL ma unikalną możliwość wykorzystania w swych pracach także doświadczeń partnerów zagranicznych – a tych pozyskał przez lata przynajmniej kilkudziesięciu w kilkunastu krajach, nie tylko europejskich.

Działalność Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego na rzecz przeciwdziałania patologiom autorzy chcieliby zilustrować jednym przykładem – można by powiedzieć dość nietypowym, ale jakże jednak ważnym wśród wielu naszych projektów realizowanych w początkach obecnego stulecia. Otóż wśród najpilniejszych wyzwań, które pojawiły się w społecznościach wiejskich Polski u progu XXI wieku, bardzo wyraźnie zarysowała się kwestia przybliżenia rzetelnej wiedzy mieszkańcom wsi na temat procesów integracyjnych ze strukturami Unii Europejskiej. Duży niedostatek informacji i propozycji oświatowych – spowodowany wyraźną niewydolnością czy brakiem adekwatnych do wyzwań kroków podejmowanych przez sektor publiczny w tym zakresie – stał się już bowiem tuż przed naszym pełnym członkostwem w UE na tyle czytelny, iż w trybie pilnym należało przygotować działania zmierzające do wypełnienia tej luki u progu polskiego.

Obszary niewiedzy środowiska pomorskich rolników i brak zrozumienia tych kwestii wśród liderów politycznych przybrały bowiem rozmiary patologiczne – np. w klasycznym już dziś rozumieniu pojęcia patologii społeczne sformułowanym przed wielu laty przez Adama Podgóreckiego, który twierdził, że „przez patologię społeczną należy rozumieć [...] ten typ funkcjonowania jakiegoś systemu społecznego, czy ten rodzaj struktury jakiegoś systemu społecznego, który zostaje w zasadniczej [...] sprzeczności z [...] wartościami, które w danej społeczności są akceptowane”⁷. Przypomnijmy też definicję Mariana Lipki sprzed ponad ćwierćwiecza, podkreślającego, iż patologie społeczne to „określony stan postaw, zachowań i sytuacji życiowych [...], które są szkodliwe dla historycznie uwarunkowanego postępu i powodują ujemne następstwa dla wszechstronnego rozwoju jednostki, grupy i całego społeczeństwa, a polegają [m.in.] na odrzucaniu lub nieposzanowaniu wartości obiektywnych zgodnych z interesami jednostki i ogółu obywateli na określonym etapie rozwoju kraju”⁸. Ci – którzy obserwowali sytuację polskiej wsi

⁷ A. Podgórecki, *Patologia życia społecznego*. PWN, Warszawa 1969, s. 15–16.

⁸ M. Lipka, *Zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży. Studium prawnokryminologiczne*. PWN, Warszawa 1977, s. 15.

i stan wiedzy większości jej mieszkańców na temat integracji (będącej przecież „szansą polskiej wsi”, jak słyszeliśmy na politycznych salonach Warszawy!) w pierwszych latach XXI wieku – przyznają, że niestety spełniała ona wszelkie warunki patologii wymagane powyższymi definicjami⁹.

W latach 2001–2004 podjęte zostały przez różne organizacje społeczne – w tym instytucje nieformalnej oświaty dorosłych „unijne” inicjatywy edukacyjne. Jednym z przykładów takich działań na gruncie pomorskim był projekt „Europejski przystanek do edukacji i informacji”, przygotowany i przeprowadzony właśnie przez Kaszubski Uniwersytet Ludowy w Wieżycy/ k. Szymbarku.

W początkach 2002 roku Kaszubski Uniwersytet Ludowy (KUL) rozpoczął opracowywanie projektu *Europejski przystanek do edukacji i informacji*. Główny jego cel stanowiła chęć zniesienia przybierającej patologiczne rozmiary niewiedzy na temat procesów integracyjnych Polski z Unią Europejską (UE) wśród rolników i innych mieszkańców terenów wiejskich. Projekt był następnie realizowany na obszarze powiatu kartuskiego, gdzie 80% ludności zamieszkuje typowo rolnicze obszary wiejskie. W skład powiatu – przypomnijmy – wchodzi osiem gmin: Sierakowice, Stężyca, Sulęczyno, Somonino, Chmielno, Kartuzy, Przodkowo i Żukowo. Gospodarstwa rolne są tam rozdrobnione – około 68% z nich ma powierzchnię do 10 ha. Kiepska jakość gleb i niemal podgórskie ukształtowanie terenu stwarzają wiele trudności w gospodarce rolnej. Mimo to, mieszkańcy wsi kartuskiej żyją głównie z roli (w powiecie jest 6,5 tys. indywidualnych gospodarstw), choć wielu z nich pracuje także w handlu, rzemiośle, budownictwie i innych usługach. Powiat kartuski, o wspomnianej specyfice, odczuwa silną lukę w systemie edukacyj-

⁹ Złudzeń co do tego stwierdzenia nie pozostawiają też współczesne próby definicji pojęcia „patologie społeczne”, które czytelnik może znaleźć choćby w pracach przygotowanych w środowisku naukowym Uniwersytetu Gdańskiego: B. Bykowska, J. Załęcki, Wybrane zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży z peryferyjnych dzielnic Gdańska. Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005; Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne. Diagnoza – profilaktyka – resocjalizacja, pod red. S. Kawuli, H. Machela, Wyd. „Adam Marszałek”, Gdańsk–Toruń 1994; Podkultura młodzieżowa w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, pod red. idem, Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń–Gdańsk 1995; Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej, pod red. J. Papieża, A. Płukisa. Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1998; Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce, pod red. H. Machela, K. Wszebrowskiego, Wyd. UG, Gdańsk 1999; Rodzina polska na przełomie wieków. Przeobrażenia – zagrożenia – patologie, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańskie Towarzystwo Naukowe, Gdańsk 2001; U. Świętochowska, Patologie cywilizacji współczesnej. Wyd. „Adam Marszałek”, Toruń 1997; idem, Systemowe rozwiązania w zakresie zapobiegania i ograniczania patologii społecznej. Wyd. UG, Gdańsk 1995; Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń, pod red. J. Żebrowskiego GTN, Gdańsk 2001.

nym na terenach wiejskich. Przyczyną jest przede wszystkim skoncentrowanie infrastruktury edukacyjnej oraz informacyjnej w samym mieście Kartuzy.

Powyższy stan potwierdziło rozpoznanie potrzeb informacyjnych w powiecie kartuskim przeprowadzone przez Kaszubski Uniwersytet Ludowy na losowo wybranej grupie rodzin rolniczych w maju 2002 roku. Uczestnicy tych badań wskazywali na swe istotne braki, np. w zakresie podstawowej wiedzy o procesie integracji Polski ze strukturami UE, wiedzy na temat standaryzacji produkcji w aspekcie dostosowywania polskiego rolnictwa do wymogów ogólnoeuropejskich. Respondenci wskazywali też na ogromną potrzebę dostosowania się wsi do szerszej sytuacji ekonomicznej poprzez uczestnictwo w systemie europejskiej informacji oraz edukacji. Przy okazji wyszły również z badań sondażowych kwestie obaw mieszkańców wsi kaszubskich, dotyczących przetrwania ekonomicznego ich gospodarstw w rywalizacji z rolnikami innych krajów, obawy przed bezrobociem i jego konsekwencjami oraz zagrożeniami płynącymi z patologizacji życia wspólnot lokalnych, gdyby się ono pojawiło.

Aby istniejąca luka informacyjna w powiecie kartuskim nie powiększała się, a przeciwnie – była niwelowana, został z pomocą specjalistów (m.in. psychologów i specjalistów oświaty dorosłych) przygotowany, a następnie wprowadzony w życie innowacyjny system informacji dla ludności wiejskiej, który nazwaliśmy *Europejski przystanek do edukacji i informacji*. System ten „zafunkcjonował” przy pomocy następujących technik:

- przeprowadzenia spotkań informacyjnych nt. korzyści – ale też sposobów niwelowania potencjalnych zagrożeń wynikających z procesów integracji we wsiach powiatu kartuskiego (24 miejscowości);
- przeprowadzenia spotkań edukacyjnych nt. oblicza pomorskiej wsi po wejściu Polski do UE, w trakcie których starano się również ukazywać unijne sposoby walki z patologiami społecznymi na obszarach wiejskich (16 spotkań);
- ustawienia 24 tablic informacyjno-edukacyjnych w miejscowościach powiatu,
- prowadzenia stałej rubryki w regionalnym wydaniu „Dziennika Bałtyckiego”¹⁰,
- publikację specjalnego informatora dla powiatu kartuskiego, prezentującego oprócz podmiotów wspierających rozwój wsi i rolnictwa także te działające w otoczeniu rolnictwa (m.in. Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną czy Powiatowy Urząd Pracy w Kartuzach)¹¹.

¹⁰ M. Byczkowski, Projekt: „Europejski przystanek do edukacji i informacji” czyli o Kaszubskim Uniwersytecie ludowym „wędrującym”, [w:] Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia..., j. w., s. 406 i n.

¹¹ Przystanek do edukacji i informacji. Informator pod red. P. Borowskiego, M. Byczkowskiego, Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, Gdańsk-Wieżyca 2003, s. 11 i n.

Ponieważ projekt został opracowany z myślą o mieszkańcach terenów wiejskich, ukierunkowano go – z racji tematyki – w pierwszym rzędzie na rolników. Realizację projektu rozpoczęto w listopadzie 2002 r., gdy już głośno mówiło się w mediach o konkretnym terminie przystąpieniu Polski do UE. Pogarszająca się ówczesnie sytuacja gospodarcza w sektorze rolnym (niskie ceny skupu trzody chlewnej i bydła, rosnące koszty produkcji) powodowała rozgoryczenie i apatię wśród chłopów. Ponadto brak rzetelnej informacji na temat UE oraz brak inicjatywy ze strony władz, by rozwiązać ten problem, potęgowały strach przed „czymś obcym”.

Ważnym elementem określającym kształt projektu okazały się ustalenia grupy konsultacyjnej. W jej skład wchodziło: agronomowie ODR, pracownicy ARiMR, przedstawiciele administracji powiatu kartuskiego, przedstawiciele gmin, pracownicy i współpracownicy Kaszubskiego UL. Istotnym zadaniem pierwszego spotkania tego gremium w listopadzie 2002 r. stało się wytypowanie miejscowości, w których program byłby realizowany najszerzej. Sołtysi wybranych wsi (tych – w których ustawiono tablice) stali się następnie również konsultantami projektu. Drugie posiedzenie odbyło się miesiąc później. I dotyczyło głównie skonkretyzowania tematyki oraz szczegółowej organizacji wiejskich spotkań informacyjnych (w tym – doboru informacji mających się ukazywać na tablicach). Na spotkaniu w kwietniu 2003 r. podsumowano wyniki odbytych już w międzyczasie pierwszych wiejskich zebrań informacyjnych oraz wyselekcjonowano kolejne porcje materiałów do umieszczenia na tablicach. Ponadto ustalono założenia i termin planowanej konferencji międzynarodowej. Grupa konsultacyjna obradowała jeszcze w czerwcu 2003 roku, precyzując miejsca i terminy spotkań edukacyjnych oraz ich tematykę oraz we wrześniu tegoż roku.

24 spotkania informacyjne pod hasłem: „Twoje gospodarstwo w UE” przeprowadzono zimą 2003 roku we wsiach, gdzie jednocześnie umieszczono tablice. Zadaniem tych spotkań było przedstawienie plusów i minusów przynależności do UE. Zastosowana metoda, polegająca na przyjeździe realizatorów projektu bezpośrednio do rolników, była w jakimś sensie innowacyjna. Dotychczas takie sytuacje w działalności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego raczej się nie zdarzały. Ze względu jednak na „delikatność materii” i duże emocje narosłe w środowiskach wiejskich wokół kwestii wstąpienia naszego kraju do UE i przyszłości kaszubskiej wsi, uznaliśmy, że spotkania w środowisku zamieszkania będą dużo bardziej „szczerze” i efektywne. Koncepcja „wędrującego” uniwersytetu ludowego potwierdziła swoją skuteczność w praktyce. Dzięki temu słuchacze, będący na swoim terenie, czuli się bardziej ośmieleni i otwarci. Wieloaspektowość tematu integracji prowokowała niejednokrotnie burzliwe dyskusje, a nawet kłótnie. Tym samym, atmosfera każdego spotkania od początku bywała „gorąca”.

Instalowane równoległe ze spotkaniami tablice informacyjne (po 3 w każdej gminie) aktualizowano co trzy, cztery tygodnie. Ich treść obejmowała różne istotne kwestie społecznych przeobrażeń terenów wiejskich oraz rolnictwa w nadchodzącej unijnej rzeczywistości, np.:

- wsparcie dla rozwoju wsi po 2004 roku;
- sposoby walki z bezrobociem i spadkiem produktywności gospodarstw;
- sposoby interwencji w innych sytuacjach kryzysowych;
- ale też treści bardziej szczegółowe związane z techniczno-organizacyjną stroną akcesji polski z Unią Europejską;
- system dopłat bezpośrednich dla rolników;
- warunki przyznawania kwoty mlecznej;
- regulacja rynku wieprzowiny po akcesji;
- działanie programu SAPARD.

Przy tablicach umieszczono skrzynki, gdzie mieszkańcy mogli wrzucać zapytania i propozycje dotyczące zakresu informacji. Niestety, wydaje się, że tego rodzaju kontakt nie zdał egzaminu. Z tej formy zapytań lub/i wyrażenia swoich obaw i nadziei skorzystali bowiem bardzo nieliczni. Skąd nasunął się wniosek, że ludzie na wsi jeszcze nie są przyzwyczajeni do takich – typowych np. dla krajów skandynawskich – form informacji zwrotnej. To była wskazówka, że kontakt z drugim człowiekiem – dyskutującym, udzielającym informacji, proponującym rozwiązania jest na wsi kaszubskiej najważniejszą formą działalności oświatowej.

Druga tura spotkań z rolnikami, mająca charakter bardziej edukacyjny. Różniła się od pierwszej tematyką i sposobem realizacji. Latem 2003 r. zorganizowano 16 spotkań pod hasłem: „Rolnik z Kaszub w Unii Europejskiej”. Ponieważ odbyły się one już po referendum akcesyjnym, nie dyskutowano kwestii członkostwa w UE, natomiast zajmowano się „sprawą polską”. Dzięki doborowi referentów prowadzących spotkania, tematem wiodącym stawała się często techniczna strona procesu integracji, np. szkolenia wypełnianie formularzy wniosków o płatności obszarowe. Zdarzało się, że ze względu na związany z tymi kwestiami ogrom wyjaśnień powodował, że inne kwestie – ze względu na ograniczenia czasowe – jedynie sygnalizowano. Mimo iż frekwencja w trakcie spotkań letniej tury była mniejsza niż w trakcie poprzedniej, zimowej, ze względu na prace polowe, zamierzony cel w dużej części osiągnięto. Chodziło bowiem przede wszystkim o zrozumienie poruszania się pomorskich rolników w obrębie wspólnej polityki rolnej, aby osiągnąć maksimum korzyści. Równoległe rzeczowo uczulono rolników na trudności, z jakimi będą się musieli zmierzyć w nowej, unijnej rzeczywistości. Starano się przy tym niwelować obawy o szerzenie się takich patologii, jak bezrobocie, ubóstwo – a w efekcie – używki czy utrata sensu życia.

W pracach „Europejskiego przystanku...” wykorzystywano również metodę pracy nazwaną roboczo „nauczyciel z sąsiedztwa”. Jej mechanizm polegał na tym, aby każdy uczestnik spotkania podzielił się informacjami uzyskanymi w czasie obu cykli spotkań swojego sąsiada. Informacja zaczynała żyć własnym życiem. Oczywiście, w takim sposobie „poczty pantoflowej” czaiło się niebezpieczeństwo zniekształcania faktów, dlatego ważne były dodatkowe działania wspomagające. Polegały one głównie na zamieszczaniu w lokalnej prasie artykułów pod wspólną winiętą „Europejski Przystanek” oraz dyster-

bucji poglądowych biuletynów. Tematyka artykułów korespondowała z informacjami na tablicach. Ponadto teksty dziennikarskie zawierały relacje z przeprowadzonych spotkań i podawały terminy kolejnych. W ramach cyklu publikacji w prasie zostały przeprowadzone symulacje dla wybranych gospodarstw odnośnie do korzystania z Programu Rozwoju Obszarów Wiejskich i Sektorowego Programu Operacyjnego. Potocznie mówiąc, chodziło o to, skąd można dostać pieniądze na: działania modernizacyjne w gospodarstwach rolnych, przekwalifikowanie własnej produkcji, tworzenie pozarolniczych źródeł dochodów itp. Nieustannie podkreślano też konieczność aktywnego uczestnictwa w przemianach, samodzielnego wyboru drogi rozwoju własnego i własnego gospodarstwa – wskazując, że duża świadomość celów i zadań stojących przed rolnikiem znacząco przybliża do sukcesu (nie tylko ekonomicznego), natomiast pasywność, uleganie mitom czy poczuciu niemocy – w prosty sposób prowadzi do wykluczenia z grupy beneficjentów przemian, rozwoju patologii społecznej i w efekcie do stania się zależnym od różnych form powiatowej (czy innej) pomocy społecznej.

Końcowy etap realizowanego projektu stanowiła międzynarodowa konferencja, pt. „Wieś kaszubska w procesie transformacji i integracji europejskiej” – z udziałem ekspertów duńskich, szwedzkich, niemieckich i litewskich, która odbyła się we wrześniu 2003 roku. Goście z zagranicy opowiedzieli o doświadczeniach mieszkańców wsi z ich krajów przed i po wejściu do Unii Europejskiej. Te doświadczenia – pokazujące, jak uniknąć patologizacji życia społeczno-gospodarczego na obszarach wiejskich – okazały się bardzo interesujące. Pokazały też polskim rolnikom (w spotkaniu wzięło udział ponad sto dwadzieścia osób ze wszystkich środowisk objętych projektem), że podobne polskim wyzwania dotyczyły wcześniej innych krajów członkowskich – a współcześnie np. rolnicy litewscy czy mieszkańcy obszarów wiejskich nowych landów niemieckich stają przed podobnymi pytaniami, jak ich pomorscy koledzy. I oni również muszą zdecydować, jaki scenariusz życia – rozwój czy drogę ku patologiom i społecznej marginalizacji wybiorą dla siebie i swoich rodzin. Wśród głosów polskich wspomnieć można by wystąpienie prof. Andrzeja Kalety – socjologa z Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, który mówił o dwóch sposobach na zapobieżenie bezrobociu na wsi, w obliczu zagrożenia likwidacji ponad miliona gospodarstw rolnych – samozatrudnieniu i kształceniu się czy referat Dariusza Jacha (również UMK), który z kolei omówił wyniki badań nad potrzebami edukacyjnymi, przeprowadzonych wśród rolników z jednej z gmin powiatu kartuskiego – Somonino i udowodnił, że dorośli Kaszubi chcą się uczyć i aktywnie (nie patologicznie – jak podkreślał) spędzać swój czas wolny, należy tylko przygotować odpowiednią ofertę. Głos zabierali również sami słuchacze – rolnicy, często wyrażając obawy przed m.in. zagraniczną konkurencją, krótkim czasem na dostosowanie swoich gospodarstw do warunków unijnych czy dzieląc się pierwszymi doznanymi zawodami (np. kiepskim funkcjonowaniem grup producenckich), ale też dużo częściej niż w początkach realizacji projektu

prezentujący swoje autorskie pomysły „dostosowawcze” oraz nadzieje na przyszłość.

Na marginesie rozważań głównych można by odnotować jeszcze jedną uwagę. Poszczególne fazy realizacji *Europejskiego przystanku do edukacji i informacji*, a zwłaszcza spotkania informacyjne i edukacyjne oraz posiedzenia grupy konsultacyjnej, wyraźnie pokazały, jak ważna jest dobra wola i chęć współpracy ze strony poszczególnych instytucji. Poczynając od instancji powiatowych, poprzez gminne, a na sołtysach kończąc. Przy organizowaniu kolejnych spotkań informacyjnych i edukacyjnych można było obserwować, gdzie „władza” naprawdę liczy się ze zdaniem mieszkańców. Trzeba przyznać, że niestety nie wszędzie. To smutne i ...zadziwiające. Przecież nieudana transformacja gospodarstw rolnych w danej gminie w perspektywie kilku lat doprowadzi do znaczących obciążeń w budżetach samorządów związanych z nakładami na walkę z patologią i fundusze pomocy społecznej. Dodajmy też, że na terenach wiejskich bardzo ważna okazuje się postawa sołtysa. Okazało się, że od jego postawy zależy, czy mieszkańcy zaczynają szybciej integrować się w ramach wspólnoty i wspólnie coś robić dla własnej społeczności – w tym niwelować potencjalne obszary zjawisk uznanych za społecznie patologiczne.

Podczas realizacji projektu „Europejski Przystanek...” wielokrotnie padało stwierdzenie, że rolnicy sami sobie nie poradzą w zetknięciu z unijną rzeczywistością. W związku z takimi opiniami przed Kaszubskim UL-em stają nadal bardzo duże wyzwania. To było zresztą motorem podjęcia w „trybie awaryjnym” projektu o tematyce, której tak naprawdę żadna inna instytucja nie chciała czy nie potrafiła przedsięwziąć. W latach 2004–2006 podjęto realizację kolejnych projektów, stanowiących kontynuację i rozwinięcie przedstawionego tu przedsięwzięcia informacyjno-edukacyjnego. Wykorzystywane w nich są sposoby pracy oświatowej sprawdzone podczas „Europejskiego przystanku do edukacji i informacji: np. koncepcje „wędrującego” uniwersytetu ludowego i „nauczyciela z sąsiedztwa”. Okazały się one bowiem skuteczne w praktyce.

Po kilku latach od zakończenia „Przystanku” widać też wyraźnie, że niektóre efekty projektu przybrały charakter bardziej trwały. Wydaje się np., że przynajmniej część mieszkańców wsi, którzy wówczas wzięli udział w KUL-owskim projekcie, rozumiała sens przemian zachodzących na polskiej i pomorskiej wsi w związku z procesami integracyjnymi Polski z Unią Europejską podejmując starania, aby lęki i obawy zamienić na próbę optymalnego wykorzystania nadarzającej się okazji do polepszenia bytu swoich rodzin. To cieszy organizatorów tamtych działań. Tym bardziej, że – zgodnie z jedną z najbardziej fundamentalnych zasad związanych z koncepcją uniwersytetów ludowych – starali się oni dostarczać pomorskim rolnikom rzetelnej wiedzy na temat wyzwań czekających ich w kontekście integracji, nie zaś nachalnie agitować na rzecz Unii Europejskiej (czy też przeciw).

Na zakończenie wypada autorom wyrazić nadzieję, że Kaszubski Uniwersytet Ludowy ma swój choćby skromny udział w przeciwdziałaniu spo-

łecznemu wykluczeniu i niwelowaniu patologii społecznych wśród dorosłych mieszkańców wsi Kaszub i Pomorza, co starali się oni zilustrować powyżej na jednym z wielu przykładów.

Samą myśl można również sformułować dużo szerzej: uniwersytety ludowe – choć dziś niedoceniane i częściowo już zapomniane – wydają się koncepcją ciągle interesującą pośród różnych form oświaty dorosłych, skuteczną np. w realizacji programów przeciwdziałających lub/i niwelujących skutki społecznych patologii.

Marek Byczkowski, Tomasz Maliszewski

„KSZTAŁCENIE USTAWICZNE DLA ROZWOJU REGIONU” – EWALUACJA PROJEKTU DLA NAUCZYCIELI W KASZUBSKIM UNIWERSYTECIE LUDOWYM

Kaszubski Uniwersytet Ludowy (KUL) od początku swego istnienia podejmuje tematykę kształcenia ustawicznego na obszarach wiejskich, opierając się na współpracy ze społecznościami lokalnymi, samorządami, środowiskami twórczymi, grupą nauczycieli-regionalistów oraz pracownikami naukowymi (Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). Ponadto KUL realizuje projekty edukacyjne z zakresu kultury, edukacji regionalnej oraz metodyki pracy z osobami dorosłymi.

Jego działania obejmują organizowanie działalności oświatowej, doradztwa oraz konferencji (Międzynarodowa AQUA, Pomorskie Forum Oświaty Dorosłych), mających na celu przedstawienie i analizę konkretnych inicjatyw podejmowanych w zakresie edukacji dorosłych w regionie, w kraju oraz za granicą. Podczas tych spotkań podejmuje m.in. próbę odpowiedzi na pytanie: jakie metody oświaty dorosłych są najbardziej efektywne w urzeczywistnieniu koncepcji uczenia się przez całe życie na obszarach wiejskich.

Specyfika pracy nauczycieli, instruktorów i animatorów oświatowo-kulturalnych na obszarach wiejskich i małomiasteczkowych charakteryzuje się m.in.: trudnym dostępem do wiedzy, środków dydaktycznych, nowoczesnych technologii, kursów oraz szkoleń. Sytuacja ta ogranicza możliwość ich rozwoju osobistego i zawodowego, a tym samym zmniejsza szanse na podejmowanie wyzwań, jakie stawia przed nimi rzeczywistość.

Kaszubski Uniwersytet Ludowy dzięki swojemu doświadczeniu, znajomości specyfiki danego regionu oraz licznym badaniom potrzeb mieszkańców przeprowadzonym w trakcie realizacji wcześniejszych projektów, postanowił zrealizować projekt „Kształcenie ustawiczne dla rozwoju regionu”. Był to projekt realizowany ze środków Unii Europejskiej (z Europejskiego Funduszu Społecznego oraz budżetu państwa w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego), skierowany do pracujących dorosłych

zatrudnionych w sferze oświaty, kultury, mediów, pomocy społecznej i organizacji pozarządowych.

Głównym celem projektu było podniesienie konkurencyjności osób dorosłych na lokalnym i regionalnym rynku pracy poprzez dostarczenie im wiedzy i umiejętności z zakresu edukacji regionalnej, umiejętności interpersonalnych oraz wiedzy z zakresu posługiwania się nowoczesnymi technikami ITC. Tematy szkoleń obejmowały m.in.: elementy historii, kultury Kaszub i Pomorza, język i literaturę kaszubską, genealogię, charakterystykę geograficzną regionu, wykłady poświęcone sztuce ludowej, obrzędowości, warsztaty z rękodzieła ludowego oraz „kurs inspiracji” – warsztaty prowadzone przez psychologa. Dla chętnych były także zajęcia z obsługi komputera (poziom podstawowy i zaawansowany) oraz podstawowy kurs języka kaszubskiego.

Szkolenia w ramach tego projektu odbywały się w weekendy w Ośrodku Szkoleniowym KUL w Starbieniu k. Choczewa. Zastosowana w projekcie modułowa konstrukcja miała zapewnić kompleksowość i skuteczność kształcenia.

Wykładowcy, instruktorzy, trenerzy i twórcy ludowi zaangażowani w realizację zajęć to osoby współpracujące przez wiele lat z Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym i znające specyfikę placówki: prof. C. Obracht-Prondzyński, dr T. Sadkowski, dr T. Rembalski, dr A. Błachowski, dr A. Kwaśniewska, S. Klimowicz, W. Bobrowski, E. Zieliński, Cz. Hinc, J. Mamelski i inni.

Pierwsza edycja projektu „Kształcenie ustawiczne dla regionu” rozpoczęła się w połowie listopada 2005 r., natomiast druga w marcu 2006 r. Każde szkolenie składało się z 6 zjazdów (3-dniowe), obie edycje ukończyło łącznie 110 osób (105 kobiet i 5 mężczyzn). Większość słuchaczy mieściła się w przedziale wiekowym 25–39 lat, byli to głównie nauczyciele oraz osoby pracujące w domach kultury. W grupie dominowały osoby legitymujące się wykształceniem wyższym.

Dzięki ankietom, rozmowom końcowym oraz warsztatom ewaluacyjnym organizatorzy mogli dowiedzieć się, jak słuchacze oceniają ofertę tematyczną szkolenia. Okazało się, że większość badanych zdecydowała się na udział w projekcie ze względu na chęć pogłębienia wiedzy o regionie. Inne motywy to: zainteresowanie językiem kaszubskim, rękodziełem ludowym, obrzędami, a także chęć poznania nowych ludzi, zawarcia nowych kontaktów oraz potrzeba rozwijania własnych umiejętności. Kilka osób przyznało, że zostało nakłonionych przez dyrekcję, jednakże wiedza była dla nich w większości nowa i nie traktowali czasu spędzonego na kursie jako straconego.

Większość słuchaczy oczekiwało, że dzięki udziałowi w projekcie poszerzy się ich wiedza o Kaszubach i Pomorzu. Badani dysponowali małą wiedzą z zakresu literatury kaszubskiej, sztuki ludowej oraz architektury regionalnej, a posiadali stosunkowo największą wiedzę z zakresu umiejętności interpersonalnych i podstawowej obsługi komputera. Po odbyciu kursu większość badanych określiła, że ich oczekiwania zostały spełnione.

Wszyscy uczestnicy chcieli wykorzystać uzyskaną wiedzę w pracy zawodowej, np. poprzez podnoszenie poziomu i atrakcyjności prowadzonych

zajęć (języka polskiego, przyrody, historii i inne), wprowadzanie lub rozszerzanie programu edukacji regionalnej, prowadzenie izby regionalnej oraz rozwinięcie zajęć w ramach koła geograficznego. Szkolenie pomogło także niektórym uczestniczkom zaplanować szkolne wycieczki po Kaszubach.

Warsztaty z rękodzieła ludowego (malarstwo na szkle, haft i plecionka) uznano za wartościowe do przekazania podopiecznym oraz za ciekawy pomysł na zorganizowanie konkursów szkolnych. Poza tym zwrócili uwagę, że tego typu zajęcia są ciekawe nie tylko dla dzieci, ale również dla osób dorosłych. Zajęcia te mogą pełnić również rolę terapeutyczną, pomóc wyciszyć się, zapomnieć o codziennych troskach i pomóc się zrelaksować.

Wiele osób doceniło możliwość wymiany doświadczeń podczas kursu oraz nawiązania nowych kontaktów, a część uczestników stwierdziła, że dzięki uczestnictwu w zajęciach z psychologii nabrała pewności siebie i większej wiary we własne możliwości.

Pojawiły się również głosy negatywnie oceniające teoretyczną część zajęć, np. poświęconych sztuce ludowej czy zajęcia z architektury regionalnej za zbyt rozbudowane, nie wszyscy potrafili na nich skupić swoją uwagę. Podobnie parę osób odniosło się do zajęć prowadzonych przez psychologa.

Ponad połowa badanych uznała, że największą zaletą kursu były warsztaty z rękodzieła ludowego. Najwyżej oceniono radosną i serdeczną atmosferę panującą podczas kursu. Doceniono również wykładowców prowadzących zajęcia. Pozytywnie oceniono przekazywaną wiedzę i umiejętności, szczególnie wykłady z historii Kaszub oraz z geografii. Program całości określono jako inspirujący i ciekawy.

Natomiast wadą projektu było zbyt wiele wiedzy teoretycznej. Zwracano uwagę na konieczność większego powiązania teorii i praktyki. Proponowano, by te zajęcia, w przypadku których jest to możliwe (np. budownictwo), przeprowadzać w terenie (np. pokazywać rzeczywiste obiekty, a nie ich zdjęcia, np. skansen w Klukach).

Dla większości respondentów wiadomości uzyskane podczas kursu były „raczej” nowe i „zdecydowanie” przydatne. Realizacja projektu „Kształcenie ustawiczne dla rozwoju regionu” (II edycja) uzyskała średnią ocenę 3,96 w skali od 1 do 5.

Zarówno po ukończeniu pierwszej edycji, jak i na koniec drugiej, doszło do spotkania zespołu współpracowników i rozmawiano na temat programu, organizacji oraz trudności napotkanych podczas realizacji projektu.

Zaraz po zakończeniu pierwszej edycji (luty 2006) okazało się, że podstawowym błędem był sztuczny podział uczestników na dwie grupy oraz ich oddzielne zjazdy inauguracyjne. Nastąpiła integracja między uczestnikami w poszczególnych grupach, co w konsekwencji spowodowało zjawisko niezdrowej rywalizacji między grupami. W trakcie dnia każda grupa miała osobno zajęcia i spotykała się jedynie podczas posiłków oraz spotkań organizacyjnych. Na początku szkolenia nie przedstawiono zasad pobytu oraz nie ustalono formy zaliczenia, w wyniku tego organizatorzy mieli problemy z obecnością słuchaczy na zajęciach. Dbano o dobrą atmosferę, co niektórzy wykorzy-

stywali i trudno było utrzymać grupę w ciszy i spokoju podczas wykładu oraz egzekwować np. punktualność na zajęciach. Okazało się również, że należało rozdzielić grupki nauczycieli pochodzących z tego samego miejsca pracy, gdyż wtedy często powstawały podgrupy, co wpływało na jakość pracy oraz integrację.

Zajęcia zaczynały się w piątek o godzinie 18.00, a kończyły w niedzielę po południu. Uczestnicy byli z różnych stron województwa i często się spóźniali bądź rezygnowali z piątkowych zajęć. W mniejszej grupie pracowało się trudniej zarówno prowadzącym, jak i słuchaczom. Na zakończenie, podczas ewaluacji zdecydowana większość uczestników stwierdziła, że nie miała możliwości wpływu na zawartość zajęć, program był ciekawy, ale zbyt krótkie były przerwy.

Te wszystkie refleksje organizatorów, jak i uwagi uczestników wpłynęły na program drugiej edycji projektu (marzec – czerwiec 2006). Nie można było zrezygnować z piątkowych zajęć (organizatorzy musieli wywiązać się z programu oraz liczby godzin uwzględnionych w projekcie), jednakże postanowiono rozpocząć od wspólnej kolacji, aby dać więcej czasu osobom przyjeżdżającym z daleka. Pierwszy inauguracyjny zjazd był dla całej grupy. Na początku przedstawiono formę zaliczenia: ustalono, że będzie to scenariusz zajęć bądź wycieczki, wykorzystujący wiedzę zdobytą podczas szkolenia. Na zakończenie uczestnicy otrzymali pakiet składający się z owych scenariuszy, które mogą być użyteczną wskazówką i zainspirować do prowadzenia nowych zajęć. Założeniem organizatorów było zmotywowanie uczestników do bardziej aktywnego udziału w szkoleniu oraz pobudzenia do refleksji i wymiany doświadczeń między słuchaczami. Aby ten pakiet był jasny i przydatny w przyszłej pracy, uczestnicy zbudowali wspólnie szkielet konspektu, na którym każdy z uczestników się opierał. Pamiętając o wcześniejszych błędach, organizatorzy postarali się, aby wieczory były również zorganizowane, ale przez grupę. Na każdym zjeździe były wyznaczone osoby, które miały za zadanie zorganizowanie wieczoru regionalnego nawiązującego do tradycji, obrządku oraz zwyczajów świątecznych. Wykłady były wspólne, natomiast ćwiczenia odbywały się w dwóch grupach. Dbano jednak, aby grupy były co jakiś czas mieszane. Pod koniec szkolenia zostały zorganizowane warsztaty ewaluacyjne, które zakończyły się różnorodnymi pomysłami uczestników jak ciekawie i aktywnie można poprowadzić te same tematy w ramach nowego szkolenia.

Zakończenie projektu było bardzo uroczyste, zostali zaproszeni prowadzący, goście, a uczestnicy przygotowali inscenizację obrządku „Ścinania Kani”. Następnie odbyło się wręczenie zaświadczeń i wspólna biesiada przy ognisku. To wszystko spowodowało, że zarówno uczestnicy, jak i organizatorzy byli usatysfakcjonowani.

Przy pisaniu nowego wniosku (kwiecień 2006), dzięki wskazówkom respondentów badań ewaluacyjnych dotyczących treści oraz organizacji szkolenia w nowym projekcie, realizowanym obecnie o podobnej, acz rozbudowanej tematyce pt. „Edukacja dla Kaszub i Pomorza”, została poszerzona oferta

programowa kursu o warsztaty tańca i muzyki ludowej, śpiew, aktywizujące metody pracy grupowej. Położono też większy nacisk na zajęcia praktyczne. Teraz każdy z prowadzących zobligowany jest do części warsztatowej oraz ewaluacji na koniec zajęć. Zajęcia odbywają się w jednej, 24-osobowej grupie, w ciągu dni wolnych od pracy (teraz sobota i niedziela). Zaliczenie ma postać konspektu zajęć, imprezy lub wycieczki szkolnej. Wydłużono popołudniową przerwę, aby uczestnicy mogli wypocząć oraz poznać okolicę. Na wieczorki zapraszane są ciekawe osoby: twórcy ludowi, pracownicy parków krajobrazowych, artyści, osoby wskazane przez samych uczestników, którzy opowiadają o specyfice swojej pracy i odpowiadają na pytania słuchaczy. Ze względu na porę, zajęcia nie są obowiązkowe, lecz cieszą się dużym zainteresowaniem. Na pierwszym zjeździe dokładnie przedstawione zostały propozycje programu, a także obszar nie zagospodarowany, aby móc uwzględnić w nim potrzeby i oczekiwania słuchaczy. Uczestnicy mają duży wpływ na program, podczas zajęć i spotkań powstają nowe pomysły, „rodzą się” nowe potrzeby, którym organizatorzy starają się sprostać. Grupa wielokrotnie przejmuje inicjatywę, ułatwia to także starosta grupy, który jest doskonałym łącznikiem między uczestnikami a organizatorami.

Podczas poprzednich edycji nauczyciele wskazali nam, że potrzebują dodatkowych zajęć, które mogłyby ich zainspirować do nowego sposobu organizowania i prowadzenia zajęć, w tym stosowania ewaluacji. W wyniku wielu rozmów powstał program oddzielnego szkolenia pod nazwą „*Refleksyjny praktyk w działaniu*”. W ramach zajęć uczestnicy poznają: gry dydaktyczne, specyfikę procesów grupowych (fazy rozwoju w grupie, podejmowanie wspólnych decyzji, podstawowe zasady postępowanie w sytuacji konfliktowej, budowanie zespołu, wyrównywanie szans), zarządzanie czasem oraz organizacja przestrzeni i zasady planowania pracy (aranżacja nauki, pozyskiwanie uwagi), komunikacja (werbalna, niewerbalna, umiejętność odczytywania komunikatów), aktywne słuchanie oraz ewaluacja, feedback. W tym szkoleniu także pozostawiono „lukę”, którą wypełniają uczestnicy zgodnie z ich zainteresowaniami, np. podczas podsumowania powstała potrzeba zorganizowania zajęć poruszających temat wypalenia zawodowego, w jaki sposób komunikować problem w grupie współpracowników oraz jak można ciekawie zorganizować radę pedagogiczną. W ramach projektu pt. „*Edukacja dla Kaszub i Pomorza*” realizowane są również szkolenia z języka kaszubskiego oraz obsługi komputera.

Za największą zaletę można uznać wypowiedzi uczestników, którzy stwierdzili, że podczas kursu zaczęli odkrywać własną tożsamość kulturową. Osoby te w większości pochodzą z rodzin kaszubskich, ale w pokoleniu rodziców utracili kaszubską identyfikację. Na kursie były również osoby pochodzące z innych regionów Polski, ale uważały, że mieszkając na Kaszubach, powinny mieć wiedzę na temat ich nowego miejsca zamieszkania.

Jedna z uczestniczek napisała, że jeszcze do niedawna nie miała kontaktu z usystematyzowaną wiedzą dotyczącą regionu, nie dostrzegała specyfiki Kaszub. Jej wiedza o Kaszubach ograniczała się do świadomości, że tak na-

zywa się region, w którym mieszka. Zaczęła czytać książki o tożsamości kaszubskiej i w efekcie zaczęła się zastanawiać nad własną tożsamością. Kurs określiła jako „uświadamianie sobie własnej tożsamości”, „uświadamianie sobie swojego miejsca w tym kraju i tym regionie”, „uświadamianie sobie, kim jestem”.

Liczymy, że oferta ta umożliwi uczestnikom utrzymanie dotychczasowego zatrudnienia, stworzy im szanse rozwoju oraz awansu zawodowego. Zaś Naszym pragnieniem jest aby przybliżyć im w szczególności poznanie „właśnych korzeni” oraz umiejętność przekazania tej wiedzy innym.

Podjęte przez nas działania umożliwiają zarówno uczestnikom, jak i organizatorom oraz osobom prowadzącym, lepsze poznanie samego siebie, swoich możliwości, a ponadto rozbudzają ich zdolności twórcze. Nasze dążenia zmierzają do tego, aby wychodzić naprzeciw zainteresowaniom i potrzebom uczestników oraz do osiągania jak najwyższej jakości działań i inicjatyw podejmowanych przez Kaszubski Uniwersytet Ludowy.

Weronika Mikołajczyk

PRACE SEKCJI PEDAGOGICZNEJ TOWARZYSTWA NAUKOWEGO PŁOCKIEGO W 2006 ROKU

Rok 2006 był drugim pełnym rokiem działalności Sekcji Pedagogicznej TNP. Gromadzi ona nauczycieli, pedagogów z płockich środowisk naukowych i dydaktycznych, związanych z płockimi uczelniami wyższymi oraz nauczycieli i pedagogów płockich szkół i placówek oświatowych.

Podobnie jak w roku ubiegłym, główne działania Sekcji skupiły się na realizacji założeń programu, skoncentrowanych wokół trzech problemów:

- integracji środowiska akademickiego Płocka w relacjach międzyludzkich oraz współdziałania nauczycieli szkół wszystkich szczebli edukacji;
- popularyzacji nauki i zagadnień edukacji ustawicznej;
- prezentacji dorobku instytucji współpracujących z Sekcją Pedagogiczną i osiągnięć członków Sekcji.

Działalność naukowa i popularyzatorska

29 maja 2006 r. odbyła się sesja naukowa, pt. *Aktualności problemów edukacji ustawicznej*. Sesję poprowadził Przewodniczący Sekcji prof. dr hab. Józef Pólturzycki, który wygłosił referat nawiązujący bezpośrednio do tematu sesji, skupiając się przede wszystkim na głównych problemach kształcenia ustawicznego. Natomiast prof. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska przybliżyła tematykę edukacji ustawicznej w odniesieniu do polityki państwa. Referenci – dr Anna Frąckowiak, dr Liliana Tomaszewska, mgr Mariusz Portalski i mgr Ewa Martuś – omówili kolejno zagadnienia dotyczące kształcenia ustawicz-

nego organizowanego przez szkoły wyższe w XXI wieku, specyfikę edukacji kobiet, osób z wyższym wykształceniem oraz niepełnosprawnych w kontekście wymagań rynku pracy w Polsce i subregionie płockim. Pokłosiem konferencji będzie wydana w I kwartale 2007 r. publikacja książkowa poruszająca problematykę kształcenia ustawicznego w ujęciu lokalnym, krajowym i globalnym.

15 września 2006 r. przeprowadzono lekcję eksperymentalną z wykorzystaniem wizualizera w klasie III a w Szkole Podstawowej nr 11 w Płocku. Realizatorami eksperymentu byli mgr Mariusz Portalski (główny specjalista ds. technik multimedialnych w Szkole Nauk Technicznych i Społecznych Politechniki Warszawskiej w Płocku) oraz nauczyciel i wychowawca w SP nr 11 dr Dorota Dądzik (dodatkowo pracująca jako nauczyciel akademicki w szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica i Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku). Celem eksperymentu była próba odpowiedzi na pytanie: Czy wykorzystanie niekonwencjonalnych środków dydaktycznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym w ramach edukacji matematycznej wpływa korzystnie na proces przyswajania wiedzy i opanowania wybranych umiejętności przez uczniów oraz stwarza sytuacje dydaktyczne ukierunkowane na ich aktywność? Wyniki badań zostały zaprezentowane i omówione na konferencji dydaktycznej pt. „Modernizacja dydaktyki. Aksjologia i informatyka”.

6 listopada 2006 r. odbyła się sesja naukowa: *Mickiewicz, Kamiński, Gelpi – promocja publikacji Sekcji Pedagogicznej TNP*. Sesję poprowadziła Wiceprzewodnicząca Sekcji dr Dorota Dądzik. Podczas spotkania prof. dr hab. Józef Pólturzycki zaprezentował kolejno najnowsze publikacje członków Sekcji, tj.: *Aleksander Kamiński, Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*. Natomiast prof. dr hab. Daniela Żuk omówiła książkę przygotowaną pod redakcją prof. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej, autorstwa Ettore Gelpiego, pt. *Przyszłość pracy*. Podczas sesji dr Daniel Korzan przybliżył także zagadnienia poruszane w tomie dziewiętnastym „*Toruńsko-Płockich Studiów Dydaktycznych*” oraz przedstawił książkę będącą pokłosiem konferencji poświęconej Adamowi Mickiewiczowi w 150. rocznicę zgonu: *Wielkość – Tradycja – Pamięć 1798 – 1855 – 2005 Adam Mickiewicz*.

Po sesji dokonano wyboru Zarządu Sekcji Pedagogicznej na nową kadencję. Zarząd stanowią: przewodniczący: prof. dr hab. Józef Pólturzycki; wiceprzewodnicząca dr Dorota Dądzik; wiceprzewodniczący mgr Mariusz Portalski; wiceprzewodnicząca: dr Liliana Tomaszewska; sekretarz dr Daniel Korzan.

12 grudnia 2006 r. miała miejsce XV Konferencja Dydaktyczna pt. *Modernizacja dydaktyki. Aksjologia i informatyka*, zorganizowana przez Sekcję Pedagogiczną TNP oraz Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku. Obrady odbyły się w siedzibie uczelni. Podczas dwóch sesji plenarnych zaprezentowano ponad 20 bardzo interesujących referatów poruszających zarówno problematykę aksjologii z podkreśleniem potrzeby jej rekonstrukcji w procesie odradzania i modernizacji edukacji, jak również znaczenie i istotę

nowych wartości z wykorzystania narzędzi informatyki w procesie nauczania i wychowania na wszystkich poziomach kształcenia. W konferencji wzięli udział przedstawiciele największych, renomowanych uczelni w Polsce, a także studenci z płockich uczelni, między innymi z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.

Publikacje

W roku 2006 członkowie Sekcji Pedagogicznej przygotowali i opublikowali wiele interesujących opracowań, tj. prac zbiorowych i książek, a także byli autorami wielu artykułów w czasopismach naukowych i referatów konferencyjnych. Ważniejsze pozycje książkowe to:

- Ettore Gelpi: *Przyszłość pracy*. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa 2006, pod redakcją E. Anny Wesółowskiej.
- Alina Matlakiewicz: *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2006.
- Zbigniew P. Kruszewski, Józef Pólturzycki (red.): *Szkolnictwo wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akademickiej*. Towarzystwo Naukowe Płockie, Płock 2006.
- Józef Pólturzycki: *Aleksander Kamiński*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa – Radom 2006.
- „Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne” Tom 19, Wydawnictwo Naukowe „NOVUM”, Toruń – Płock 2006, pod redakcją Józefa Pólturzyckiego.

Sprawy różne

W dniach 21–24 września 2006 r. członkowie Sekcji Pedagogicznej wzięli aktywny udział w obchodach stulecia Liceum Ogólnokształcącego im. Władysława Jagiełły w Płocku, uczestnicząc w licznych spotkaniach i imprezach okolicznościowych.

3 października 2006 r.: Zarząd Sekcji Pedagogicznej uczestniczył w walnym zebraniu członków TNP, podczas którego omówiono najważniejsze bieżące sprawy Towarzystwa.

24 października 2006 r. odbyło się spotkanie członków zarządów poszczególnych sekcji, w tym Sekcji Pedagogicznej, w celu zapoznania się i przeprowadzenia dyskusji nad projektem nowego regulaminu funkcjonowania i działalności sekcji TNP.

8 listopada 2006 r. przedstawiciele Sekcji uczestniczyli w Zaduszkach TNP zorganizowanych przez ks. prof. dr hab. Michała Grzybowskię, podczas których oprócz mszy świętej odbyło się spotkanie integracyjne członków i sympatyków TNP.

Dnia 20 grudnia 2006 r. zorganizowano spotkanie wigilijne TNP, w którym wzięli udział między innymi członkowie i sympatycy Sekcji. Członkowie Sekcji Pedagogicznej czynnie uczestniczyli w posiedzeniach Seminarium

Doktoranckiego TNP, podejmując dyskusję na temat problemów polskiej edukacji oraz omawiając własne osiągnięcia badawcze w tej dyscyplinie nauki.

Przedstawiciele Sekcji Pedagogicznej uczestniczyli także w licznych konferencjach i sympozjach naukowych organizowanych przez uczelnie i instytucje naukowe spoza Płocka, prezentując swoje dokonania naukowe i jednocześnie promując płocki ośrodek szkolnictwa wyższego zarówno w Polsce, jak i poza granicami naszego kraju.

Dorota Dądzik

KSZTAŁCENIE SENIORÓW W SGH

Z inicjatywy Prorektor SGH prof. Marii Romanowskiej oraz przy życzliwym poparciu Rektora prof. Adama Budnikowskiego powstało przy Szkole Głównej Handlowej stowarzyszenie pn. Uniwersytet Trzeciego Wieku Szkoły Głównej Handlowej (UTW SGH). Inicjatywa kształcenia seniorów w Szkole Głównej Handlowej od samego początku spotykała się z uznaniem i dużym zainteresowaniem absolwentów SGH, byłych pracowników oraz sympatyków Szkoły. Do działania na rzecz powstania Uniwersytetu pomysłodawców tego przedsięwzięcia zainspirowała życzliwość i wymierna pomoc okazywana zarówno przez władze Szkoły, jak i studentów oraz młodych absolwentów, którzy zadeklarowali swój bezinteresowny udział w prowadzeniu zajęć, warsztatów i lektoratów.

Oferta kształcenia kierowana jest do szerokiego grona osób – nie tylko związanych w przeszłości z SGH pracą zawodową lub naukową, lecz również mieszkańców Warszawy (zwłaszcza Mokotowa), słuchaczy innych uniwersytetów trzeciego wieku, członków organizacji zawodowych i kombatanckich, pensjonariuszy domów pomocy społecznej.

System kształcenia w UTW jest semestralny i obejmuje dwa rodzaje zajęć: podstawowe i fakultatywne. Na pierwsze z nich składają się cotygodniowe wykłady i seminaria zebrane w następujących blokach tematycznych:

- ekonomia, nauki społeczne, aktualne wydarzenia polityczne, w tym tematyka świadczeń społecznych, sytuacji gospodarstw domowych, udziału seniorów w życiu społecznym i politycznym;
- ochrona zdrowia, profilaktyka zdrowotna, propagowanie zdrowego stylu życia ze szczególnym uwzględnieniem problematyki zdrowia psychicznego oraz opieki nad niepełnosprawnymi;
- cywilizacje świata, historia, religioznawstwo, kultura i sztuka, w tym cykl pn. Wielcy Polacy na świecie;
- europeizacja życia codziennego, czyli co każdy senior powinien wiedzieć o Unii Europejskiej.

Zajęcia fakultatywne, wybrane przez słuchaczy adekwatnie do osobistych zainteresowań i prowadzone w mniejszych grupach tematycznych

obejmują: obsługę Internetu i podstawy informatyki; lektoraty z języków obcych; warsztaty; zajęcia aktywizujące ruchowo: gimnastyka rehabilitacyjna, pływanie, bowling, turystyka piesza, rowerowa itp.

Przygotowania organizacyjne do otwarcia UTW SGH przebiegały bardzo sprawnie, co umożliwiło rozpoczęcie zajęć na I semestrze Uniwersytetu w terminie zbiegającym się z uroczystą inauguracją setnego roku akademickiego SGH, która odbyła się 13 października 2006 r. Zainteresowanie Uniwersytetem przeszło najśmielsze oczekiwania organizatorów. Podczas rekrutacji każdego dnia zgłaszało się kilkudziesięciu chętnych, w rezultacie 420 słuchaczy zostało przyjętych na pierwszy rok zajęć prowadzonych w ramach UTW SGH.

11 października br. zainaugurowana została uroczystość działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. W Auli Głównej odbyła się oficjalna inauguracja pierwszego roku akademickiego, na którą przybyli przedstawiciele najwyższych władz uczelni, m.in. Przewodniczący Rady Programowej prof. Piotr Błędowski, Przewodnicząca Komisji Rewizyjnej prof. Anna Karmańska oraz zaproszeni goście. J.M. Rektor SGH prof. Adam Budnikowski wygłosił przemówienie okolicznościowe. Prorektor SGH ds. współpracy z zagranicą, prof. dr hab. Piotr Płoszajski, wygłosił wykład inauguracyjny pt. *O przyszłości, co przychodzi za wcześnie, czyli o Marksie, istocie próżni, Picassie i prawej stronie mózgu*. Utwierdził on słuchaczy w ich wyborze nowej drogi edukacyjnej twierdząc, że obecnie żyjemy w takim czasie, kiedy należy powrócić na uczelnie, aby zrozumieć nadchodzącą przyszłość oraz by rozumieć otaczającą nas rzeczywistość podlegającą nieustannej zmianie. Uroczystego otwarcia roku akademicki 2006/2007 w UTW SGH dokonała prof. Maria Romanowska, prorektor ds. dydaktycznych – uznawana za „matkę chrzestną” i pomysłodawczynię powstania całego przedsięwzięcia. Na zakończenie uroczystość inauguracyjna została uświetniona koncertem w wykonaniu akademickiego chóru SGH.

Zarząd UTW przygotował dla słuchaczy oprócz uroczystej inauguracji w murach uczelni również integracyjno-towarzyskie spotkanie w klubie bowlingowym ARCO. Podczas spotkania słuchacze mogli poznać siebie nawzajem, a także swoich opiekunów i zarząd (UTW SGH), jak również zapoznać się z ofertą programową i zapisać się na wybrane zajęcia fakultatywne.

Zajęcia w ramach UTW SGH rozpoczęły się 18 października 2006 r. wykładem plenarnym w Auli Głównej SGH.

Roksana Neczaj

III MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA ANDRAGOGICZNA „EDUKACJA DOROSŁYCH WOBEC ZJAWISKA MARGINALIZACJI”, Zakopane, 23–24.03.2006

W dniach 23–24 marca 2006 r. w Zakopanem odbyła się trzecia międzynarodowa konferencja andragogiczna z cyklu Wyzwania Współczesnej Edu-

kacji Dorosłych, zorganizowana przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach. Tegoroczna konferencja odbyła się pod hasłem Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji. Konferencja była odpowiedzią środowiska andragogów na coraz powszechniejsze zjawisko marginalizacji wielu grup społecznych. Podczas obrad plenarnych i w sekcjach szczególną uwagę poświęcono specyfice kształcenia osób starszych, niepełnosprawnych, obcokrajowców, bezrobotnych i mieszkańców wsi.

Konferencja zgromadziła 60 uczestników z 25 ośrodków akademickich oraz instytucji zainteresowanych tą tematyką z całej Polski i z zagranicy. Zgłoszono 30 referatów, które zaprezentowane zostały podczas sesji plenarnej i dwóch sekcji tematycznych. Otwarcia konferencji dokonali dr Mirosław Wójcik – rektor GWSP w Mysłowicach oraz dr Artur Fabiś – kierownik konferencji, obrady zaś rozpoczął prof. Józef Pólturzycki – przewodniczący Rady Naukowej Konferencji, który wygłosił również wykład inauguracyjny podczas sesji plenarnej. Wykład ten był wprowadzeniem do problematyki związanej ze zjawiskiem marginalizacji i wskazaniem na rolę edukacji w procesie zapobiegania zjawisku wykluczenia i walki z nim. W sesji plenarnej znalazły się referaty wprowadzające w tematykę, skupiające się na kwestiach podstawowych definicji, opisie zjawiska marginalizacji, przyczyn, skutków i form wspierania grup marginalizowanych. W sesji tej problematyka wystąpień była różnorodna. Profesor Józef Kargul w swoim referacie przedstawił kształcenie ustawiczne jako formę walki z marginalizacją „ludzkich odpadów”. Na uwagę zasługiwały również referaty, dotyczące marginalizacji mieszkańców wsi oraz osób niepełnosprawnych. Interesujące było wystąpienie dr Barbary Juraś-Krawczyk na temat środowiska gejowskiego oraz wystąpienie dr Małgorzaty Olejarz, która opisywała działalność „Uniwersytetów Ulicznych” w blokowiskach.

Pierwsza z sekcji tematycznych dotyczyła problematyki osób starszych i zapobieganiu ich marginalizacji oraz dyskryminacji poprzez aktywność społeczną oraz niepełnosprawności, między innymi marginalizacji społecznej i zawodowej osób niesłyszących.

W sekcji drugiej dr Anna Frąckowiak w swoim referacie przedstawiła *Amerykańskie programy edukacyjne na rzecz przeciwdziałania marginalizacji osób dorosłych*, a kolejny referent omówił *Motywy podejmowania kształcenia podyplomowego przez osoby dorosłe*. Całodzienne obrady zakończyła uroczysta kolacja w góralskiej karczmie „Polany”.

W drugim dniu konferencji obrady toczyły się w dwóch sekcjach, obejmujących referaty o bardziej zróżnicowanej tematyce. Zjawisko marginalizacji rozpatrywane było między innymi w aspekcie kulturalnym, na przykładzie koła teatralnego CKU w Częstochowie oraz niemieckiej koncepcji subkultury jako projektu wspierania emancypacji i integracji społecznej poprzez aktywność kulturalną. Aspekt kulturalny zapobiegania zjawisku marginalizacji dotyczył nie tylko osób dorosłych oraz starszych, ale i młodych mieszkańców blokowisk. W tej sekcji został poruszony problem bezrobocia. Dr Aneta Nie-

węgłowska i dr Małgorzata Wiśniewska poświęciły swój referat osobom bezrobotnym i ich kształceniu w organizacjach społecznych okresu międzywojennego jako formie przeciwdziałania zjawisku marginalizacji, natomiast dr Alina Matlakiewicz opowiedziała o koncepcji rozszerzenia dostępu do edukacji na podstawie brytyjskiego szkolnictwa wyższego.

Obrady sekcji drugiej zostały rozpoczęte referatem prof. Olgi Czerniawskiej na temat *Edukacji dorosłych we Włoszech wobec emigrantów*. Kolejny referat dotyczył rozważań na temat nowoczesnej technologii w edukacji jako formy zapobiegania marginalizacji. Ciekawe było również wystąpienie dotyczące *teraźniejszości i przyszłości Romów* na przykładzie społeczności uczniowskiej.

Obrady w tej sekcji stały się również okazją do przedstawienia przez dr Joannę Stelmaszczyk projektu dotyczącego studenckich warsztatów andragogicznych. Zamknięcia i podsumowania konferencji dokonał prof. Józef Pólturzycki oraz dr Artur Fabiś, który zapowiedział jednocześnie kolejne spotkanie z cyklu *Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych za rok*.

Konferencja była okazją do zorganizowania posiedzenia Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Referaty wygłoszone w jego trakcie wzbudziły żywe dyskusje – kontynuowano je również w czasie przerw. Konfrontacja perspektyw wielu dziedzin naukowych w połączeniu z omawianiem doświadczeń praktycznych okazała się być, zgodnie z przewidywaniami, niezwykle interesującym doświadczeniem poznawczym dla uczestników konferencji. Dowodzi to, iż spotkania tego typu są bardzo potrzebne i warto je kontynuować. Wszystkie referaty wygłoszone na konferencji zostaną bowiem zebrane w formie publikacji, która zawierać również będzie referaty osób nieobecnych w Zakopanem. Cel konferencji, jakim była interdyscyplinarna dyskusja na temat relacji pomiędzy trwałym rozwojem a kryzysami, prezentacja oraz wymiana doświadczeń zdobytych dzięki praktyce badawczej i analizom teoretycznym z obszaru marginalizacji, został w pełni osiągnięty. Można mieć również nadzieję, że kontakty nawiązane w czasie jej trwania zaowocują dalszą wymianą idei, możliwych podejść analitycznych, a przede wszystkim współpracą badawczą w zakresie problematyki trwałego rozwoju społeczeństwa i zapobieganiu kryzysom społecznym.

Sylwia Baranowicz

**KONFERENCJA Z OKAZJI 60-LECIA POWOŁANIA
W UNIWERSYTECIE JAGIELLOŃSKIM KATEDRY OŚWIATY
I KULTURY DOROSŁYCH NA TEMAT „STAN I PERSPEKTYWY
ROZWOJU REFLEKSJI NAD EDUKACJĄ DOROSŁYCH”,
Kraków, 24–25 kwietnia 2006**

W dniach 24–25 kwietnia 2006 r. odbyła się na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie międzynarodowa konferencja zorganizowana przez Zakład

Pedagogiki Społecznej i Andragogiki Instytutu Pedagogiki. Tematem konferencji był: Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych.

Konferencja przygotowana została z okazji 60 rocznicy utworzenia na Uniwersytecie Jagiellońskim Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych oraz Katedry Pedagogiki Dorosłych. Przypomina o tym Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty Nr 3 z 1946 r. Zamieszone jest w nim rozporządzenie z dnia 18 lutego 1946 roku. Dotyczy ono m.in. utworzenia w Uniwersytecie Jagiellońskim, na Wydziale Humanistycznym, Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych oraz Katedry Pedagogiki Dorosłych. Utworzenie ich to zasługa dr. Maksymiliana Siemińskiego, ówczesnego pracownika w resorcie oświaty i wspierającego go Władysława Heinricha – profesora psychologii w UJ. Utworzone Katedry, były jednymi z pierwszych zajmujących się teorią oświaty dorosłych w Europie. Dziś spadkobiercą tradycji i kontynuatorem pracy obu Katedr, wkrótce połączonych w jedną, jest Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki.

Przybycie przedstawicieli najważniejszych ośrodków naukowych w kraju, a także gości z zagranicy pozwoliło na zebranie i zintegrowanie wiedzy dotyczącej kształcenia dorosłych. Referaty, pokazujące różne spojrzenia na edukację dorosłych, umożliwiły wyznaczenie kierunków rozwoju refleksji andragogicznej. Na konferencję złożyły się referaty plenarne oraz obrady w trzech sekcjach tematycznych: inspiracje w andragogice, andragogika w służbie praktyki edukacyjnej oraz praktyczne aspekty edukacji dorosłych. W Collegium Novum i Collegium Maius UJ zgromadziło się 119 pedagogów z kraju i zagranicy. Mimo napiętego harmonogramu, uczestnicy znaleźli też czas na dyskusję. Prezentowane były relacje z badań, programy edukacyjne krajowe i zagraniczne oraz publikacje z zakresu kształcenia dorosłych. W sumie wygłoszono 16 referatów plenarnych oraz 50 referatów w sekcjach. Poruszone w nich zostały m.in. następujące zagadnienia:

- instytucjonalni i pozainstytucjonalni twórcy refleksji andragogicznej,
- warunki (wewnętrzne i zewnętrzne) oraz stymulatory i bariery powstawania i rozwoju tejże refleksji,
- hipotezy i teorie andragogiczne oraz metodologia ich budowania,
- wartość i przydatność refleksji (teorii i myśli) nad edukacją dorosłych,
- podjęte i zaniechane nurty w refleksji, wartość tychże nurtów,
- proces wdrażania teorii andragogicznej do praktyki edukacyjnej,
- wykorzystanie refleksji nad kształceniem dorosłych w praktyce edukacyjnej, stymulatory i bariery tego wykorzystania,
- popularyzacja refleksji andragogicznej w publikacjach książkowych i pismach naukowych oraz poprzez praktykę kształcenia oświatowców,
- europejskie konteksty polskiej refleksji nad kształceniem dorosłych, przewidywane kierunki rozwoju refleksji w przyszłości i ich zasadność.

Otwarcie konferencji odbyło się w Collegium Novum UJ. Uczestników powitał prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander – kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej i Andragogiki w Instytucie Pedagogiki UJ. Profesor Tadeusz Aleksander przypomniał w kilku słowach historię i rozwój andragogiki

w Polsce i Europie. Ukazując szeroki krąg zainteresowań edukacji dorosłych zachęcił do owocnej dyskusji. Następnie słowa powitalne wygłosił Jego Magnificencja Rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. zw. dr hab. Karol Musioł. Profesor zwrócił uwagę na fakt, że pierwszym dorosłym, kształcącym się na UJ był Władysław Jagiełło, stąd też tradycja uczenia się dorosłych na UJ ma już ponad 600 lat. Gości przywitała także Dziekan Wydziału Filozoficznego UJ prof. dr hab. Maria Flis, która wyraziła nadzieję na rychłą publikację materiałów pokonferencyjnych oraz Dyrektor Instytutu Pedagogiki UJ prof. dr hab. Joanna Danilewska, która zwróciła uwagę na specyfikę naszych czasów i marketingowy charakter edukacji. Po powitaniach odbył się występ kwartetu smyczkowego „Amar Corde”.

Obrazy plenarne rozpoczęły się referatem profesora Tadeusza Nowackiego (Komitet Nauk Pedagogicznych PAN). Referent odniósł się do wartości w andragogice. Świat idei uznał za świat, w który powinna realizować się andragogika. „Gwiazdą koroną kultury” nazwał wartości – idee: Sacrum, Miłości, Prawdy, Piękna, Dobra, Wolności, Równości, Solidarności i Pracy. Obowiązkiem wszystkich ludzi jest realizowanie tych właśnie wartości w konkretnym postępowaniu. Profesor Tadeusz Nowacki uznał wartości zarówno odnoszące się do życia biologicznego jak i do życia duchowego za wartości podnoszące jakość życia. Dlatego tak ważny w andragogice jest proces kształtowania się światopoglądu oraz zmiany w postrzeganiu własnego życia przez człowieka. Przemiany w osobowości ludzi dorosłych wymagają analizy aksjologicznej. Profesor Tadeusz Nowacki przypomniał porównanie procesu wartościowania u człowieka z wartościowaniem w świecie zwierzęcym, w tym pierwszym zaznaczając udział świadomości oraz rozszerzanie się przedmiotów i zjawisk podlegających wartościowaniu. Mówiąc o funkcjach człowieka podkreślił znaczenie funkcji poznawczej, wartościującej i twórczej. Dokonał podziału procesów doksztalcania i doskonalenia osób dorosłych na dwa działy: (1) doksztalcanie instrumentalne i (2) autokreację duchową.

W kolejnym referacie profesor Józef Pólturzycki (Uniwersytet Warszawski) nakreślił wskazania pedagogiki dorosłych dla edukacji ustawicznej. W tym celu przypomniał wyniki badań zaprezentowane na międzynarodowej konferencji w Lublanie w Słowenii w 1993 roku, raporty UNESCO oraz publikacje i raporty dotyczące edukacji ustawicznej. W swojej wypowiedzi odniósł się do różnic pomiędzy pedagogiką dorosłych a andragogiką. Podkreślił dwa sposoby rozumienia tych różnic. Z jednej strony jest to autonomiczna refleksja odnosząca się tylko do wieku dorosłego, z drugiej łączenie podstaw i istoty andragogiki i pedagogiki dorosłych z pedagogiką jako nauką o edukacji człowieka przez całe życie. W dalszej części referatu profesor Józef Pólturzycki wskazał miejsce edukacji dorosłych w społeczeństwie na tle kształcenia ustawicznego. Podkreślił praktyczny i normatywny charakter pedagogiki dorosłych, jej szeroki zakres refleksji i rozbudowany model pojęciowy. Przypomniał również współczesne definicje edukacji ustawicznej jako całościowego systemu działań dydaktyczno-wychowawczych, ukierunkowanego na człowieka w całym jego życiu.

Teoretyczne rozważania nad uczeniem się dorosłych zaprezentował w swoim referacie profesor Mieczysław Malewski (Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu). Jego zdaniem refleksja nad edukacją znajduje się obecnie w stadium paradygmatycznej zmiany, związanej z wkraczaniem społeczeństwa w ponowoczesność. Profesor Mieczysław Malewski nakreślił związane z tym modyfikacje definicyjne pojęcia „edukacja dorosłych” oraz ewolucje idei edukacyjnych. Mówiąc o teorii uczenia się ludzi dorosłych zauważył, jak mały nacisk kładzie się w andragogice na to zagadnienie. Wyodrębnił również tzw. uczenie transformatywne.

W kolejnym referacie profesor Józef Kargul (Uniwersytet Zielonogórski) wyznaczył drogę od edukacji permanentnej do całościowego uczenia się. W wypowiedzi odniósł się do treści książki swojego autorstwa pt. *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Zwrócił uwagę na dominację realizowania idei nauczania dorosłych nad realizacją idei uczenia się. Przedstawił metaforę wrzosowiska zaproponowaną przez R. Edwardsa. Edukacja dorosłych porównana jest tu do pola, a całościowe uczenie się do wrzosowiska. Pole ma jasno określone granice (płot, żywopłot), funkcje (pastwisko, pole uprawne), jednego właściciela oraz wejście i wyjście. Trafne jest więc porównanie go do edukacji dorosłych. W odróżnieniu od pola, granice wrzosowiska rozmywają się i zacierają, pełni ono różne funkcje, a właściciel często jest nieokreślony. Profesor Józef Kargul za R. Edwardsem podkreśla trafność porównania wrzosowiska do całościowego uczenia się. Szerokie aspekty całościowego uczenia się pozwalają na poszerzenie spojrzenia na inne konteksty uczenia się dorosłych. Analizując badania zachodnich andragogów, referent dostrzegł możliwość przeniesienia ich na nasz rodzimy grunt. Szczegóły swoich dociekań profesor przedstawia we wspomnianej już publikacji.

Pierwszą część obrad plenarnych zakończył profesor Janusz Gajda (UMCS w Lublinie) rozważaniami na temat wartości i ich przydatności w refleksji nad edukacją dorosłych. W swoim referacie wskazał na aktualność poglądów przedstawicieli pedagogiki kultury na temat wartości, wykazując istotne miejsce wartości w kształceniu. Profesor Janusz Gajda uznał za ważne problemy wynikające z myślenia kategoriami wartości, opartego na przesłankach pedagogiki kultury m.in. problem kształtowania w edukacji postawy aksjologicznej, potrzebę harmonijnego łączenia wartości użytecznych i konsumpcyjnych z wartościami absolutnymi, zagadnienia „europejskości” oraz wychowania patriotycznego i obywatelskiego w kontekście wielowymiarowej tożsamości i wreszcie rolę międzypokoleniowego przekazu kultury.

Po krótkiej przerwie drugą część obrad plenarnych rozpoczął profesor Stanisław Palka (Uniwersytet Jagielloński) od umiejscowienia andragogiki w systemie nauk pedagogicznych. Posługując się analogią do szeroko pojętej pedagogiki Profesor wyznaczył następujące działy w andragogice: andragogikę ogólną, teorię wychowania dorosłych, dydaktykę dorosłych, historię wychowania i myśli andragogicznej oraz szczegółowe nauki andragogiczne, np. andragogika szkolna, porównawcza czy rolnicza. Zwrócił też uwagę na obsza-

ry aktywności poznawczej i badawczej, umożliwiające wymianę doświadczeń pedagogów ogólnych i andragogów oraz budowanie komplementarnego systemu wiedzy pedagogicznej o charakterze praktycznym, teoretycznym i metodologicznym. Profesor Stanisław Palka włączył do tych obszarów: (1) typ problemów badawczych i związane z nim ogólne rodzaje badań, (2) modele postępowania badawczego, (3) prawidłowości, (4) szczegółowe rodzaje badań. We wnioskach końcowych uznał rozwój andragogiki ściśle związanej z pedagogiką za argument dla niezbędnej dziś i w przyszłości metarefleksji teoretycznej i metodologicznej w pedagogice.

W kolejnym referacie profesor Ewa Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) podkreśliła znaczenie teorii andragogicznych dla diagnozowania i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych. Aktywność ta jest zjawiskiem złożonym, trudnym do analizy. Profesor Ewa Solarczyk-Ambrozik w swoim wystąpieniu odniosła się do wyników badań polskich i zagranicznych oraz do literatury przedmiotu z tego zakresu. Za najważniejsze teorie dotyczące powodów uczestnictwa w kształceniu uznała: teorie hierarchii potrzeb, model kongruencji, teorie pola siłowego, teorię zmian życiowych, teorie grup odniesienia, uczestnictwo społeczne, model „łańcucha reakcji”, paradygmat uczestnictwa, model interakcji psychospołecznej, układ sprzyjających okoliczności oraz inne teorie złożone, łączące wspomniane powyżej.

O europejskim kontekście edukacji dorosłych mówił profesor Henryk Bednarczyk (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu). Profesor wskazał na nowe wyzwania dla rozwoju edukacji dorosłych, takie jak globalizacja, międzynarodowy rynek pracy, procesy integracyjne. Odnosił się również do europejskich dokumentów dotyczących edukacji oraz do ważnych międzynarodowych projektów badawczych, m.in. Programu Inicjatyw Wspólnotowych EQUAL, Socrates Grundtvig, Leonardo da Vinci, Sokrates Minerva, EFS-SPO RZL. Zdaniem profesora Henryka Bednarczyka liczne programy europejskie na polu edukacji są źródłem wielu nowych szans i możliwości w dziedzinie edukacji dorosłych.

W czasie drugiej części obrad plenarnych odbyły się też wystąpienia gości zagranicznych. Profesor Viera Prusakowa (Uniwersytet w Bratysławie) zarysowała stan andragogiki na Słowacji. Natomiast Profesor Anna Tokarowa (Uniwersytetu w Preszowie) poruszyła problem feminizacji w andragogice. Referaty te pozwoliły na porównanie naszych doświadczeń z dorobkiem słowackich andragogów.

Referat profesora Tadeusza Aleksandra na temat usamodzielniania się teorii oświaty dorosłych jako nauki społecznej zakończył drugą część obrad plenarnych. Wychodząc od pierwszych publikacji na temat kształcenia dorosłych referent ukazał sposób kształtowania się teorii oświaty dorosłych. Pierwsze koncepcje oświaty dorosłych związane było z pochodzeniem pedagogów tworzących te koncepcje – w większości nauczycieli – oraz z treściami nadawanymi w przeszłości pojęciu „oświata dorosłych”. Profesor Tadeusz Aleksander zaznaczył, że na początku, teoria oświaty uprawiana była w obrę-

bie pedagogiki. W późniejszych latach treści refleksji naukowej na temat oświaty dorosłych konstruowane były według modeli innych nauk. Profesor zwrócił uwagę na pedagogikę społeczną, politykę społeczną, teorię informacji, teorię zarządzania. Próby afiliacji refleksji nad edukacją dorosłych do innych nauk zakończyły się dokonaniem refleksji nad oświatą dorosłych jako autonomicznej nauki. Charakteryzując obecny kształt tejże teorii profesor Tadeusz Aleksander odniósł się do zasług współczesnych andragogów.

W godzinach popołudniowych odbyła się trzecia część obrad plenarnych, podczas której przedstawione zostały różne sposoby uprawiania andragogiki. Profesor Olga Czerniawska (Uniwersytet Łódzki) ukazała perspektywę badań biograficznych w andragogice. Zaprezentowała swoje rozważania nad biograficznym podejściem do andragogiki. Referat oparła na wynikach badań nad wydarzeniami osobistymi i globalnymi w życiu trzech generacji oraz lekturze prac P. Dominicé i D. Demetrio. Rozpoczynając od edukacji permanentnej przedstawiła interpretację andragogiki dokonaną przez D. Demetrio. Analizując edukację permanentną uwzględniła uwarunkowania (miejsce, czas, zainteresowania i ograniczenia), przemiany (refleksja i analiza swojej sytuacji życiowej) i komunikację dorosłych. Profesor Olga Czerniawska zaznaczyła, że andragogika aby być prawdziwą edukacją dorosłych powinna zwracać uwagę na sytuacje ekstremalne w życiu jednostki i społeczności, rozbudzać świadomość zdobywania kompetencji i ich wykorzystywania oraz nastawić się na działanie adresowane do grup priorytetowych i wykluczonych.

Kolejny referat dotyczył różnych wymiarów refleksji nad edukacją dorosłych. Zaprezentował go profesor Zygmunt Wiatrowski (Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku). Mówca przedstawił sposoby myślenia o edukacji dawniej i dziś. Zarysował szerokie i wąskie znaczenie rozumienia pojęcia: kształcenie ustawiczne. W swoim wystąpieniu uwzględnił główne nurty działań edukacji permanentnej: (1) wychowanie naturalne, (2) edukację szkolną, (3) edukację równoległą, (4) edukację dorosłych. Uznał całościowe uczenie się jako najnowszą wersję edukacji dorosłych. Zaznaczył również, przypominając teorię B. Suchodolskiego, potrzebę edukacji bezinteresownej, która pozwala człowiekowi dążyć do wolności.

Kolejny referent – profesor Franciszek Adamski (Uniwersytet Jagielloński), mówił o istocie wychowania do kultury i przez kulturę. W czytelny sposób umiejscowił edukację dorosłych w kontekście edukacji kulturalnej.

Następny referat tej części obrad plenarnych dotyczył poradnictwa andragogicznego. Zaprezentowany został przez profesor Alicję Kargulową (Uniwersytet Zielonogórski), która odniosła się do zmian poglądów na temat poradnictwa w życiu człowieka. Zmiany te dotyczą traktowania poradnictwa jako pomagania ludziom w pomaganiu samym sobie. Taki sposób myślenia prowadzi do różnych konsekwencji, m.in. przenikania i utożsamiania wątków terapeutycznego i edukacyjnego, konieczności odwołania się do biografii ludzi dorosłych, zmiany paradygmatu oraz ambiwalencji etycznej przekazywanych porad. Tak rozumiane poradnictwo andragogiczne uznaje profesor Alicja Kargulowa za jedno z kluczowych działań w edukacji dorosłych.

Obrady plenarne zamknął referat profesora Stanisława Kaczora (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu). Jego treść dotyczyła potrzeby refleksji i działania na polu wychowania obywatelskiego dorosłych. Po wyjaśnieniu treści terminologicznych referent wyjaśnił konieczność istnienia społeczeństwa obywatelskiego we współczesnej Polsce. Pokazał również szanse na rozwój takiego społeczeństwa.

Drugi dzień konferencji to obrady w sekcjach. Pierwsza z nich, pod przewodnictwem profesor Elżbiety Trafiałek i profesora Jerzego Semków oraz profesor Elżbiety Dubas i profesor Agnieszki Stopińskiej-Pająk obradowała w Auli Collegium Novum UJ. Poruszane tematy związane były z różnorodnymi inspiracjami w andragogice. Podlegający ciągłym modyfikacjom kontekst społeczno-kulturowy otwiera wiele nowych możliwości dla edukacji dorosłych. Często konieczność wyjścia poza pewne schematy daje możliwość różnorodnych działań edukacyjno-kulturowych. W sekcji poruszane były problemy edukacji międzykulturowej i spotkania międzykulturowego. Przytoczony został kontekst integracji europejskiej i globalizacji, kontekst „społeczeństwa ryzyka” oraz kwestia emancypacji kobiet. Poruszana była także problematyka wartości w andragogice, problem wprowadzania wartości do rozwoju człowieka. Dało się zauważyć oscylacje pomiędzy subiektywnym a obiektywnym patrzaniem na wartości w obrębie dyscypliny. Podkreślone zostało znaczenie zachowania współistnienia obydwu statusów – nie należy wykluczać subiektywności, kierować się jednak w stronę obiektywnego oglądu. W dalszej części spotkania sięgnięto do źródeł polskiej andragogiki, podkreślając jej tradycje. Mówiąc o edukacji dorosłych w kontekście depersonalizacyjnych procesów kultury zwrócona została uwaga na kategorie miłości jako kategorię wychowawczą. W tej sekcji, zebrani mogli również przyrzeć się niemieckim doświadczeniom – w szczególności kulturze uczenia się oraz niemieckim stowarzyszeniom *Sparten* zajmującym się edukacją kulturalną. Prelegenci poruszyli także sprawę relacji między teorią a praktyką edukacyjną oraz kwestię wychowania do pracy. Przywołana została również myśl Bogdana Suchodolskiego. Mimo licznych wystąpień odbyła się też dyskusja.

Referaty w sekcji drugiej dotyczyły andragogiki w służbie praktyki edukacyjnej. Obradom w Sali Senackiej UJ przewodniczyli dr Dorota Barwińska wraz z profesorem Zdzisławem Wołkiem oraz profesor Jerzy Potoczny z dr inż. Marią Władysławą Francuz. W sekcji poruszano przede wszystkim aspekty merytoryczne kształcenia dorosłych. Omawiane było zagadnienie pracy jako aktywności i jako środowiska przemian. Rozmawiano nad jakością pracy i problemami z tym związanymi. Rozpatrywane były też trudności terminologiczne w tym zakresie. Wystąpienia dotyczyły tak ciekawych zagadnień, jak andragogika w wojsku, edukacja na odległość, programy unijne, kwestia niepełnosprawności, jakość w kształceniu. W sekcji drugiej podjęto także temat kształcenia poszkolnego i jego ograniczeń. Dokonana została również refleksja teoretyczna nad uczestnictwem w kulturze. Oryginalnym wystąpieniem było syntetyczne ukazanie tradycji andragogicznych na Ukrainie. W dalszej części obrad wyróżnić można dwa nurty. Pierwszy związany z psychologiz-

nymi i pedagogicznymi warunkami przygotowania nauczycieli akademickich, przygotowania na etapie studiów i w późniejszym okresie. Była to swoista refleksja nad akademicką edukacją pedagogów. Drugi nurt dotyczył promowania refleksyjnego i autonomicznego uczenia się w szkolnictwie wyższym oraz ekologicznego kształcenia dorosłych.

Praktyczne aspekty edukacji dorosłych to tematyka poruszana w trzeciej sekcji. Dyskusja toczyła się pod przewodnictwem profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik i dr Zofii Szaroty oraz profesor Rozalii Cornanicowej ze Słowacji i profesora Jerzego Stochmiałka. Obrady miały miejsce w sali im. Bobrzyńskiego UJ. Różnorodność środowisk i ośrodków naukowych wiąże się z różnorodnością tradycji, różnymi szkołami myślenia, także różnymi podejściami i metodami badawczymi. Stąd wiele bardzo ciekawych, różnorodnych refleksji związanych z praktyką edukacyjną. Prelegenci podnieśli m.in. problem nowych pól działań, społeczności wiejskiej (program E-Sycyna i związane z nim założenia teoretyczne oraz geneza telecentrów w Polsce). Dał się też wyróżnić nurt reprezentowany przez młodych badaczy, w nim wystąpienia dotyczące władzy, edukacji i reklamy, także badania lokalnych kontekstów uczenia się – społeczne perspektywy uczenia się – kategoria zmiany społecznej. W trzeciej sekcji bardzo widoczny był kontekst zmiany społecznej, towarzyszył on wielu wypowiedziom. W dalszej części rozważano także kwestie niestandardowych form zatrudnienia oraz działalność katolickich uniwersytetów ludowych w Polsce po roku 1989. Po wypowiedzi na temat uczenia się codzienności nastąpiła inspirująca dyskusja o dostępności placówek edukacyjnych i jakości oferowanych dyplomów. Dyskusja na temat organizacji wiodących pojęć w pedagogice, ukazująca pewne zderzenie pokoleniowe, wywiązała się również po referacie na temat poszukiwania tożsamości andragogiki. W spotkaniu po przerwie dominowała tematyka gerontologiczna, m.in. medyczne i pedagogiczne ujęcie starzenia się, aspekty edukacyjne, prezentacja międzynarodowych badań, czas wolny osób starszych. Poruszony również został temat edukacji osób niepełnosprawnych, problem uczenia się żołnierzy wojsk międzynarodowych oraz problemy rodzicielstwa i współczesnej rodziny.

Po południu przewodniczący obrad w poszczególnych grupach zaprezentowali wszystkim zebranym wypracowane stanowiska. Po zakończeniu sprawozdań odbyło się oficjalne pożegnanie gości i zakończenie konferencji.

Te dwa dni, mimo napiętego programu i dużej liczby wystąpień, obfitowały również w dyskusje pomiędzy przedstawicielami różnych ośrodków myśli andragogicznej, pomiędzy młodą kadrą naukową a doświadczonymi teoretykami edukacji dorosłych. Zarówno oficjalne referaty i dyskusje, jak i indywidualne rozmowy złożyły się na dokonanie pełnej oceny nad edukacją dorosłych. Zarysowane zostały nowe problemy w teorii edukacji dorosłych, m.in. kwestie globalizacji i europejskich programów edukacyjnych, sprawa komputeryzacji społeczeństwa, problemy kształcenie dorosłych w kontekście gerontologicznym, problematyka poradnictwa zawodowego, kwestie bezrobocia, nowe style życia młodzieży, kwestia ekologii. Dokonano też solidnego

osadzenia teoretycznego i metodologicznego andragogiki w systemie nauk społecznych. Przypomniano polską refleksję nad myślą andragogiczną, począwszy od jej początków, poprzez lata zmian, aż po dzień dzisiejszy.

Kraków na te dwa dni stał się miejscem wymiany myśli andragogicznej. Kolejne lata pokażą, co stanie się z tą myślą, na ile rozwiną się nowe tendencje? Edukacja dorosłych wciąż się rozwija, a ponieważ jest to rozwój bardzo dynamiczny potrzebna jest częsta refleksja nad kierunkami i efektami tego rozwoju. Referencji zgromadzeni na konferencji spróbowali takiej refleksji dokonać. Pionem konferencji jest publikacja pt. „*Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*” (Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, Kraków – Radom 2007) pod redakcją prof. zw. dr. hab. Tadeusza Aleksandra i dr Doroty Barwińskiej, wydana dzięki wsparciu prof. dr. hab. inż Henryka Bednarczyka.

Lukasz Hajduk

STUDENCI KOŁA NAUKOWEGO DORADZTWA ZAWODOWEGO I PERSONALNEGO UAM Z WIZYTĄ W INSTYTUCIE PEDAGOGIKI UMK, Toruń, 27 kwietnia 2006

27.04.2006 na zaproszenie Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów Sekcji Andragogicznej UMK mieliśmy zaszczyt gościć grupę 12 studentów wraz z opiekunem dr Małgorzatą Rosalską z Koła Naukowego Doradztwa Zawodowego i Personalnego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Za organizację spotkania odpowiedzialne były: Beata Szynkiewicz i Agnieszka Szaładzińska. Celem spotkania była wymiana doświadczeń oraz chęć pogłębienia współpracy między studentami UAM i UMK.

Spotkanie rozpoczęliśmy od zajęć warsztatowych z moderacji. Prowadzone one były przez studentki V roku pedagogiki: Małgorzatę Ernest, Justynę Józwiak i Magdę Tułodziecką. Uczestnicy mieli okazję zapoznać się z nowoczesną metodą podejmowania decyzji drogą bezkonfliktową i ułatwiającą pracę w grupach. Zadaniem studentów było koncepcyjne przygotowanie biwaku integracyjnego o charakterze międzynarodowym. Najpierw drogą burzy mózgów wybraliśmy kraj, w którym miałyby się odbyć ta impreza. Następnie przygotowaliśmy plakaty promujące miejscowości, które ubiegały się o przyjęcie uczestników biwaku. Na koniec metodą matrix podjęliśmy ostateczną decyzję.

Ukoronowaniem warsztatów było wręczenie dyplomów uczestnictwa. Organizatorzy otrzymali z rąk Justyny Błażejczyk album poznańskiej uczelni. Następnie udaliśmy się na obiad. Po obiedzie przygotowaliśmy dla naszych gości wycieczkę po Toruniu w grupach zadaniowych. Polegało to na dotarciu do wyznaczonych miejsc Torunia i rozwiązaniu zagadek dotyczących historii tego miasta. Na wzór podchodów grupy podażyły wyznaczonymi szlakami.

Po południu, już trochę zmęczeni, usiedliśmy w pubie, by pokrzepić siły i podsumować nasze spotkanie. Wszyscy byli zgodni co do wartości takich studenckich, międzyuczelnianych spotkań.

Agnieszka Szaladzińska

**X STUDENCKA KONFERENCJA NAUKOWA „ZMIENIAJĄCY SIĘ RYNEK PRACY A PERSPEKTYWY ZATRUDNIENIA”, ORGANIZOWANEJ PRZEZ STUDENTÓW IV ROKU SPECJALIZACJI ANDRAGOGICZNEJ WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO
Warszawa, 5 kwietnia 2006**

Edukacja dorosłych i chęć wymiany doświadczeń pomiędzy uczelniami w naszym kraju stała się inspiracją do zorganizowania już X Studenckiej Konferencji Naukowej pt. „Zmieniający się rynek pracy a perspektywy zatrudnienia”. Odbyła się ona w gmachu Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. Zaproszeni zostali studenci, doktoranci i kadra z uniwersytetów: warszawskiego, łódzkiego, poznańskiego i toruńskiego. Także członkowie naszego Koła Naukowego Pedagogów Sekcji Andragogicznej mieli możliwość uczestnictwa.

Atmosfera towarzysząca konferencji, jak i jej organizacja były idealne, a wręcz wykraczały poza nasze oczekiwania. Zostaliśmy przyjęci bardzo sympatycznie i otwarcie. Już na peronie powitała nas studentka Uniwersytetu Warszawskiego, która się nami zaopiekowała.

Patronat honorowy nad konferencją objęła Róża Thun – SzeF Reprezentacji Komisji Europejskiej w Polsce, która niestety nie mogła zaszczyścić nas swoją obecnością, jednak mieliśmy okazję wysłuchania od niej listu. Opiekę naukową sprawowali prof. dr hab. Mirosław S. Szymański – Dziekan Wydziału Pedagogicznego oraz prof. dr hab. Józef Półturzycki – Kierownik Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki.

Program konferencji przedstawiał się następująco. O godz. 10.00 powitała nas przewodnicząca Warszawskiego Koła Andragogicznego Emilia Pliszka, po czym nastąpiło uroczyste otwarcie konferencji przez prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego.

Sesję plenarną, która rozpoczęła się o godz. 10.45, prowadziła Krystyna Piaszczyńska, koordynator ds. referatów. Pierwszy referat nosił tytuł: „Etyka i odpowiedzialność w biznesie” i został wygłoszony przez studentkę Karolinę Deryńską. Obecność etyki w biznesie skłania do zastanowienia się nad priorytetami dla działalności gospodarczej, a także zmusza do odpowiedzi na pytanie: czy możliwe jest rozpatrywanie biznesu z etycznego punktu widzenia? zwróciła ona uwagę na pojęcie etyki według Adama Smith’a, Jana Kalwina, a także oparła się o katolicyzm. Normy moralne są zatem przeciwważą dla

zachowań, które mają na celu gromadzenie zysku kosztem innych ludzi, czyli zysk nie zagraża etycznemu wymiarowi ludzkiego bytowania.

„Światowe trendy zmian rynkowych a możliwości zatrudnienia w Polsce” to kolejny referat, który przedstawiła studentka Magda Maksymowicz. Zaprezentowała ona światowe trendy zmian rynkowych, obecnych również na rynku polskim, które czynnie kreują możliwości zatrudnienia w Polsce. Autorka opisuje między innymi takie zagadnienia, jak: model bezzatrudnienia węgło wzrostu gospodarczego, wzrost znaczenia sektora usług, upowszechnianie technologii informacyjnych, delokalizacja przedsiębiorstw, skracanie czasu pracy czy podwyższanie pozycji zawodowej kobiet, niestandardowych form zatrudnienia i form pracy. Ponadto nakreślone zostały perspektywy szans wygenerowania nowych miejsc pracy w zakresie omawianych trendów.

Po wyżej wygłoszonych referatach nastąpiła krótka przerwa (11.45–12.00), podczas której zostaliśmy zaproszeni na mały poczęstunek.

Małgorzata Retko w swoim wystąpieniu pt. „Kierunki rozwoju polityki personalnej”, zwróciła uwagę na fakt, iż w polityce personalnej coraz częściej uwzględnia się potrzeby zaangażowania oraz lojalności pracowników i współpracy. Rozwój i rekonstrukcja rynku globalnego stanowi wyzwanie dla polityki personalnej. Konkurowanie na rynkach światowych sprawia, że pozyskiwanie pracowników bądź ich przekwalifikowanie, odgrywa znaczącą rolę w rozwoju firmy. Warto zaznaczyć, że rok 2006 zyskał miano Europejskiego Roku Mobilności Pracowników.

O godz. 12.30 mieliśmy okazję wysłuchać już ostatniego referatu Małgorzaty Kalman i Kingi Redlickiej pt. „Samozatrudnienie szansą na zaistnienie na rynku pracy”. Autorki próbowały odpowiedzieć na pytania: Czym jest owo samozatrudnienie? Kto podejmuje działalność gospodarczą? Jakie są uwarunkowania prawne społeczne, kulturowe i ekonomiczne samozatrudnienia? Jakie należy podjąć kroki, aby powstała firma? Jakie bariery mogą napotkać przyszli przedsiębiorcy? Gdzie szukać źródeł finansowania działalności gospodarczej? Czy założenie firmy w krajach Unii Europejskiej różni się od założenia firmy w Polsce? Dowiedzieliśmy się, że aby założyć własną firmę najpierw musimy dokonać wpisu do ewidencji działalności gospodarczej, zdobyć regon, wybrać odpowiednią formę opodatkowania, NIP, rachunek bankowy oraz opłacić ZUS. Szokujące jest to, że według statystyk istnieje aż 30.500 osób bezrobotnych wśród absolwentów.

Zakończenie sesji plenarnej nastąpiło o godz. 13.00, po czym nastąpiła krótka przerwa, po której rozpoczęły się zajęcia warsztatowe pt. „Dobry biznesplan kluczem do sukcesu”. Podzieleni zostaliśmy na grupy warsztatowe. W każdej z nich były dwie osoby prowadzące, które zapoznały nas z tematyką zajęć oraz omówiły istotne zagadnienia. Wszyscy otrzymaliśmy notatnik „Mój biznesplan”. Biznesplan to: projekt przedsięwzięcia oraz zbiór uporządkowanych celów i wynikających z nich zadań oraz sposobów ich realizacji, sporządzonych w formie pisemnego dokumentu. Biznesplan powinien być obiektywny, celowy, konkretny, elastyczny, użyteczny, zwięzły i przejrzysty oraz kompleksowy. Na strukturę standardowego biznesplanu składają się: opis

przedsięwzięcia, analiza SWOT, plan marketingowy, analiza finansowa oraz załączniki. W ramach grup warsztatowych mieliśmy za zadanie założyć własny biznes. Naszym celem było stworzenie zakładu kosmetycznego oraz szkoły języków obcych. Na bazie wcześniej zdobytych informacji i otrzymanego notatnika zostały przydzielone nam zadania, dzięki którym mogliśmy prześledzić etapy tworzenia się firmy. Ćwiczenia polegały między innymi na wymyśleniu nazwy przedsięwzięcia, jego lokalizacji, identyfikacji słabych i silnych stron firmy, określeniu celów marketingowych oraz sposobu promocji firmy. Każda osoba biorąca udział w warsztatach otrzymała certyfikat, a także czasopismo z płytą CD inspirującą do założenia własnego biznesu oraz do pogłębiania wiedzy na ten temat.

O godz. 16.00 odbył się uroczysty bankiet, na który zostali zaproszeni wszyscy uczestnicy konferencji. Nastąpiło oficjalne podziękowanie i zaproszenie na kolejne spotkanie, które planowane jest już za rok. Bankiet przebiegał w miłej atmosferze i sprzyjał integracji zarówno studentów, jak i kadry.

Wyjazd nasz do Warszawy na X Studencką Konferencję Naukową umocnił współpracę pomiędzy Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu a Uniwersytetem Warszawskim na płaszczyźnie naukowej. Dzięki uczestnictwie w przygotowanych przez studentów Specjalizacji Andragogicznej wykładach i warsztatach, mieliśmy szansę zapoznania się z jakże bliską nam i interesującą nas tematyką rynku pracy.

Dziękujemy organizatorom za możliwość uczestnictwa w konferencji i mamy nadzieję, że wspólne zaangażowanie w sprawy dotyczące edukacji ustawicznej i współpraca w przyszłości okażą się owocne.

Monika Rutkowska, Agnieszka Szaladzińska

EUROPEJSKIE SPOŁECZEŃSTWO WIELOKULTUROWE. DIALOG NA POGRANICZU KULTUR, Kraków, 08–09.05.2006

Studenckie Koło Naukowe Animatorów Kultury „KNAK” działa przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie od 1999 roku. Od 2004 roku opiekunem naukowym i koordynatorem prac Koła Naukowego jest dr Dorota Barwińska.

Spektrum zainteresowań Koła to: kreowanie i aktywny udział w kulturalnych przedsięwzięciach Krakowa i Małopolski. Ważnym elementem działań jest integracja i aktywizacja studentów animacji kultury, jak i innych kierunków. Koło Naukowe prowadząc działalność kulturalno-oświatową, stwarza studentom animacji kultury możliwość nabycia doświadczenia zawodowego, przez udział w projektach kulturalnych, wyjazdach, obozach naukowych, praktykach i szkoleniach.

Czym jest animacja kultury?

Animacja kultury to pojęcie, które w naszym społeczeństwie niestety nadal brzmi obco i bardzo często jest błędnie definiowane. Aby wyjaśnić, czym tak naprawdę jest animacja kultury, najpierw należy zburzyć dwa powszechnie krążące o niej mity. Po pierwsze, mimo nazwy, która może wskazywać na związek z produkcją filmów animowanych, animacja kultury nie ma z nią nic wspólnego, poza łac. źródłosłowem „animo”, co znaczy ożywiać. Po drugie, działalność animatorów nie ogranicza się jedynie do promocji kultury.

Animacja kultury jako nauka jest dziedziną syntetyzującą wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, kulturoznawstwa oraz zarządzania kulturą. Podczas studiów studenci-animatorzy zgłębiają fenomen komunikacji społecznej, twórczości oraz tożsamości kulturowej, badają procesy i zjawiska zachodzące w różnych zbiorowościach oraz zależności pomiędzy kulturą a rozwojem jednostkowym. Istotne jest również poszerzanie zdolności w zakresie perspektywicznego działania na rzecz drugiego człowieka oraz zdobywanie doświadczenia poprzez praktyki we wspólnym działaniu oraz organizowanie różnego rodzaju imprez kulturalnych.

Animacja kultury jako praktyka zawodowa polega na odkrywaniu potencjałów twórczych w jednostkach, grupach i środowiskach, a następnie animowaniu ich aktywności. Animator jest zarówno aktywnym uczestnikiem kultury, jak i wnikliwym obserwatorem. Podstawą pracy animatora jest bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem, dlatego też ważna jest ogromna otwartość, tolerancja wobec poglądów, postaw i upodobań innych ludzi, a także umiejętność nawiązywania dialogu. Do zadań animatora należy projektowanie działalności kulturalnej, budowanie i pogłębianie tożsamości kulturowej oraz wrażliwości na sztukę. Pracując z grupą, doskonałą procesy komunikacji pomiędzy jej członkami i dążą do zmiany ich zachowań i stylu życia. Animatorzy niezbędni są wszędzie tam, gdzie pojawia się potrzeba kreatywnego działania i stymulowania innowacyjnych rozwiązań. Ponadto odgrywają ogromną rolę w walce z obserwowaną ostatnio stagnacją w sektorze kultury, poprzez swą działalność uświadamiając społeczeństwu potrzebę obcowania z kulturą oraz zdobywając środki na jej rozwój i animację.

Wielokulturowość – Międzykulturowość

Migracja istniała od zawsze. Przemieszczanie się ludności wydaje się, więc być czymś naturalnym, oczywistym, szczególnie dziś, gdy globalizacja „skurczyła czas i przestrzeń”, a Unia Europejska znosi granice udostępniając swój rynek pracy obywatelom państw członkowskich. Przyczyn, które skłaniają ludzi do opuszczenia „rodzinnego gniazda” jest wiele. Konsekwencja jedna – stworzenie mozaiki narodowościowej, kulturowej, religijnej, jaką stała się Ameryka Północna, Europa, czy inne kontynenty.

Współcześnie wydaje się dużym problemem wskazanie państwa względnie homogenicznego, bez jakiegokolwiek mniejszości narodowej czy etnicznej. Wielokulturowość, za którą uważa się harmonijne współistnienie w danym

społeczeństwie różniących się od siebie grup etnicznych lub kulturowych, staje się powoli standardem. Istotne jest, aby pojęcia tego nie sprowadzać tylko do wymiaru etnicznego, ale wyraźnie zaznaczyć rolę kultury i wszelkich zjawisk kulturowych, których uczestnicy wchodząc ze sobą w interakcje odwołują się do różnych obyczajów, religii i ideologii. Sytuacja taka może okazać się podłożem konfliktów, zwłaszcza, że pojęcie wielokulturowości nie wyklucza pewnej instytucjonalnej izolacji kultur etnicznych w danym społeczeństwie. Skutkiem takiej polityki może okazać się fragmentaryzacja społeczeństwa, stworzenie „gett kulturalnych”, których przykładem jest chociażby apartheid.

Nieco inny charakter ma definicja międzykulturowości, której istotą jest dialog mający na celu zapobieganie wszelkim konfliktom na tle kulturalnym. Interkulturowość to także pogląd mówiący o tym, iż ludzie poprzez poznawanie odmiennych kultur oraz obcowanie z nimi wzbogacają swoją własną osobowość. Znosi się tu jakąkolwiek hierarchię między kulturami, kultury są równorzędne i ocenia się je wyłącznie w oparciu o ich własne wartości.

Granice pomiędzy dwoma wyżej przytoczonymi definicjami powoli zacierają się. Nie można, bowiem mówić o wielokulturowości i międzykulturowości w dzisiejszych społeczeństwach, nie wspominając o tolerancji oraz dialogu międzykulturowym. Są to dwa niezbędne elementy gwarantujące utrzymanie dobrych stosunków między poszczególnymi grupami etnicznymi czy kulturowymi. Warto zaznaczyć, że wielokulturowość jest procesem dynamicznym, ciągle się zmieniającym, w którym dochodzi bądź to do dyfuzji kultur, hybrydyzacji kultur, bądź to do asymilacji. Polityka wielokulturowości powinna więc uczyć szacunku dla różnorodności oraz powinna dawać szansę zachowania własnej tożsamości narodowej. Każdy powinien mieć przecież wybór, czy chce zachować własną odrębność, czy przyjąć kulturę narodu, w którym przebywa.

„Europejskie społeczeństwo wielokulturowe – dialog na pograniczu kultur”

Refleksja nad problematyką międzykulturowości oraz doświadczenie związane z praktycznymi działaniami na rzecz społeczeństwa wielokulturowego, jakie nasze Koło zdobyło na obozie naukowym w Erfurcie w 2005 roku zaowocowały stworzeniem wielowymiarowego projektu.

Tak narodziła się konferencja: „Europejskie Społeczeństwo Wielokulturowe – Dialog Na Pograniczu Kultur” zorganizowana przez „KNAK” przy współpracy z Centrum UNESCO.

Celem konferencji była próba odpowiedzi na pytanie o drogi porozumienia międzykulturowego, którego głównym medium przekazu jest kultura. W czasie konferencji były poruszone zagadnienia dotyczące tożsamości narodowej, inkulturacji, komunikacji międzynarodowej, integracji, problemów mniejszości narodowych, życia w środowisku wielokulturowym. Jednocze-

śnie chcemy zwrócić uwagę na elementy zastosowania teorii w praktyce, zwłaszcza w dziedzinie edukacji i działań artystycznych.

Konferencja miała służyć propagowaniu problematyki wielokulturowości w środowiskach naukowych zjednoczonej Europy, wymianie spostrzeżeń i doświadczeń, jak również nawiązaniu nowych kontaktów naukowych oraz zainteresowanie młodych naukowców i studentów omawianą problematyką.

Konferencja odbyła się w dniach 8–9 maja 2006 roku. W uroczystym otwarciu konferencji w Auli Collegium Novum UJ wzięli udział przedstawiciele władz Uniwersytetu, prof. dr hab. Maria Flis, dziekan Wydziału Filozoficznego UJ i dr Krzysztof Polak, wicedyrektor Instytutu Pedagogiki UJ oraz konsulowie honorowi Danii i Litwy, a także przedstawiciele instytucji kulturalnych miasta Krakowa, m.in.: Domu Norymberskiego, Nordic House, Centrum UNESCO. Pierwszą sesję plenarną otworzył referat prof. Józefa Lipca. Obrady tej części dotyczyły problematyki wielokulturowości, wieloznaczności pojęcia, kontekstów edukacyjnych, kwestii tożsamości europejskich. W kolejnych wystąpieniach pojawiał się problem wzajemnych uwarunkowań między tworzącą się kolektywną tożsamością europejską, a ciągle żywymi kulturami lokalnymi.

Po zakończeniu wstępnych, teoretycznych rozważań, uczestnicy konferencji mieli okazję zetknąć się z obrazem codziennego życia w wielokulturowej Polsce w trakcie prezentacji krótkich filmów z cyklu „Etniczne klimaty”. Projekcja reportażu, zrealizowanych przez Waldemara Jandę i Braiana Scotta, która odbyła się w Bunkrze Sztuki pozwoliła zapoznać się z codziennością życia Litwinów, Białorusinów, Romów, Kaszubów, muzułmanów, Wietnamczyków i Ormian mieszkających w Polsce. Pokaz zakończyła dyskusja z udziałem redaktora Waldemara Jandy i Briana Scotta, reżysera Krzysztofa Krzyżanowskiego, dr hab. Krystyny Romaniszyn, prof. UJ, dr Barbary Turlejskiej, dr hab. Krystyny Ablewicz, dr. hab. Piotra Mroza, Alicji Lot i Beate Tröster na temat wielokulturowości i roli mediów w dialogu kulturowym.

Pierwszy dzień obrad zakończył wieczór filmowy w klubie Nordic House, gdzie zebrani obejrzelili cztery filmy. „Po drugiej stronie lustra” Alicji Wosik opowiada historię jednego dnia z życia dwóch nastolatek: Ukrainki mieszkającej w Zagórzu w Polsce i Polki mieszkającej w Samborze na Ukrainie. Nie znają się nawzajem. Żadna z nich nie była dotąd w swojej ojczyźnie. Ale też obie za swoją właściwą ojczyznę uznają rodzinne strony, których nie chcą opuszczać. Obie mają możliwość kultywowania nauki narodowego języka, kultywowania tradycji i religii. Nie przeszkadza im status mniejszości, który współcześnie nie rodzi konfliktów, czy problemów prawnych ani w Polsce, ani na Ukrainie. Film daje pozytywny obraz współżycia różnych narodów oraz próbuje odpowiedzieć na pytanie: czym jest właściwie ojczyzna?

Filmy Krzysztofa Krzyżanowskiego: „Jest nam tu fajnie”, „Andy czy Andrej” i „Lekcja historii po kaszubsku” każdy w specyficzny sposób ukazywały blaski i cienie życia w skomplikowanej, wielokulturowej strukturze społecznej. Pokaz filmów stał się jednocześnie przyczynkiem do dyskusji,

w której każdy głos przybliżał do większego zrozumienia i zmuszał do podjęcia odpowiedzialnego dialogu.

Obrazy drugiego dnia konferencji zostały podzielone na dwie równoległe sesje, odbywające się w Instytucie Pedagogiki UJ i w Bunkrze Sztuki. Pierwsza dotyczyła migracji, form pomocy dla imigrantów i praw mniejszości w różnych krajach, m.in. w Polsce, Niemczech i krajach skandynawskich. Część referatów dotyczyła także kwestii funkcjonowania stereotypów kulturowych. Tematem przewodnim drugiej sesji była sztuka jako medium przekazu wielokulturowego. Oprócz części teoretycznej można było zapoznać się ze stroną praktyczną omawianych zagadnień poprzez uczestnictwo w warsztatach. Równoległe odbyły się cztery warsztaty, w Nordic House i Bunkrze Sztuki.

Zajęcia z komunikowania międzykulturowego przeprowadziły Alicja Lot i Beate Tröster, przedstawicielki Internationaler Bund, organizacji pomagającej migrantom w Niemczech. Warsztat miał na celu odkrycie kodów komunikacyjnych, jakimi posługują się różne społeczności w Europie, a także ukazanie mechanizmów powstawania stereotypów, jako skutków ubogiej znajomości innych kultur.

Zagadnienia kodów komunikacyjnych były poruszone także podczas warsztatów „Komunikowanie alternatywne”. Na zajęciach prowadzonych przez dr Annę Wójcik można się było zapoznać z różnymi międzynarodowymi systemami znaków i symboli, które spełniają wielką rolę w porozumiewaniu się ludzi głuchych i komunikacji międzykulturowej.

Dr Ewa Pająk i mgr Ewa Śliwa na warsztacie, „Od czego zależy sukces w środowisku wielokulturowym?” przeprowadziły zajęcia w grupach, które miały za zadanie wypracować zestaw umiejętności adaptacyjnych. Warsztat zakończył się dyskusją na temat możliwości kształtowania kompetencji międzykulturowych.

Warsztat dr Jolanty Ambrosewicz-Jacobs i mgr Katarzyny Kopff-Muszyńskiej przedstawiał edukację międzykulturową w praktyce, na przykładzie programu NIKE. Celem programu jest podniesienie poczucia własnej wartości i kompetencji językowych oraz integracja. NIKE realizowany jest poprzez pracę w grupach, których uczestnikami są dzieci i młodzież ze szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Istotą programu jest szeroko pojęta wielokulturowość, której znaczenie obejmuje, oprócz mniejszości narodowych, etnicznych, religijnych, także osoby niepełnosprawne, niedostosowane społecznie i na wiele sposobów różniące się od „reszty”.

Konferencje zakończyły działania artystyczne w Bunkrze Sztuki, w tym happening „Kamienie milowe na drodze do Europy”, pokaz filmu „Polska... w poszukiwaniu utraconego raj” autorstwa Sylvie i Krzysztofa Derdackich, połączony z dyskusją z jego twórcami oraz koncert Miguela Corteza. Do udziału w happeningu zostali zaproszeni przechadzający się ulicami miasta krakowianie i turyści, wśród których znalazły się osoby pochodzące z różnych kultur. Ich obecność potwierdzała poczynione wcześniej teoretycznie spostrzeżenia na temat wielokulturowego charakteru Krakowa.

Osiągnięte cele

Konferencja została przyjęta z dużym entuzjazmem. Nasze przedsięwzięcie spotkało się z uznaniem zarówno środowiska naukowego, jak i artystów biorących w nim udział. W projekcie uczestniczyło wielu studentów różnych krakowskich uczelni, poruszana tematyka wzbudziła ich zainteresowanie. Różnorakie formy działania, jakie podjęliśmy w trakcie realizacji konferencji pozwoliły odkryć drogi porozumienia między wszystkimi jej uczestnikami, wśród których znalazły się osoby z różnych państw i mniejszości narodowych, żyjących w Europie, należące do różnych środowisk, naukowców, artystów, członków organizacji społecznych. Udział w konferencji uwrażliwił na potrzebę budowania i ochrony tożsamości w wielokulturowym społeczeństwie. Obrady umożliwiły wymianę doświadczeń z różnych krajów, dzięki czemu polska nauka i praktyka pracy z migrantami mogła skorzystać z już wypracowanych i sprawdzonych rozwiązań. Jesteśmy przekonani, że projekt wart jest kontynuacji i rozwijania.

Spotkania z filmem – sztuka filmowa w komunikacji międzykulturowej

Dzieło zapoczątkowane podczas konferencji, jest kontynuowane w spotkaniach filmowego klubu dyskusyjnego działającego w ramach Koła Naukowego Animatorów Kultury. W obrazach filmowych staramy się odkrywać jak najwięcej kulturowego przekazu, który służy dialogowi i porozumieniu, a często ukazaniu specyfiki i różnic każdej kultury.

Dialog międzykulturowy jest jedną z najważniejszych kategorii współczesnego świata. Nie bez powodu 2008 rok został ogłoszony Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego. Działania zrealizowane i wciąż podejmowane przez Koło Animatorów Kultury UJ są próbą przybliżenia problematyki komunikacji na pograniczu kultur oraz potrzebą rozwijania różnych form dialogu w wielokulturowym społeczeństwie.

Jadwiga Supska, Milena Moryson-Kowalska

VIII LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW, Zielona Góra, 15–20.05.2006

Już po raz ósmy młodzi adepci andragogiki mieli szansę spotkać się z mistrzami tej subdyscypliny pedagogicznej, aby zgłębić dziedzinę swoich zainteresowań. Organizatorem „Szkoły”, jak i w poprzednich latach, był profesor Józef Kargul z Zakładu Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Gośćmi „Szkoły” było ośmiu Mistrzów polskiej andragogiki przybyłych z takich uczelni, jak Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet Ślą-

ski, Uniwersytet Warszawski, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP i Uniwersytet Zielonogórski.

Na tegoroczną „Szkołę” przyjechało 13 młodych doktorów oraz doktorantów z różnych uczelni polskich, ale uczestnikami zajęć była również spora grupa pracowników Uniwersytetu Zielonogórskiego, związanych z andragogiką, a także studenci. Przybyli uczestnicy „Szkoły” reprezentowali takie uczelnie, jak: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Śląski (Wydział zamiejscowy w Cieszynie), Uniwersytet Łódzki, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Program zajęć VIII LSMA był napięty i wymagający, ale bardzo ciekawy. Spotkanie rozpoczęła pierwszego dnia prof. Józef Kargul, który przypominał historię i tradycję LSMA, określił ideę spotkania i obowiązki uczestników oraz przedstawił informacje organizacyjne. Oficjalnego otwarcia „Szkoły” dokonał Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego – prof. Zbigniew Izdebski, witając wszystkich przybyłych i życząc owocnych obrad.

Pierwszy wykład „Andragogika w perspektywie badań biograficznych” wygłosiła Profesor Olga Czerniawska z Uniwersytetu Łódzkiego i WSHE w Łodzi. Nawiązała ona w swoim wystąpieniu przede wszystkim do D. Demetrio i jego koncepcji trzech wymiarów biograficznej perspektywy: 1) edukacji permanentnej, 2) oświaty dorosłych (systemu instytucji edukacyjnych) oraz 3) edukacji w wieku dorosłym. Szczególnie ważnym elementem wystąpienia było zwrócenie uwagi na doświadczenia osób dorosłych. Doświadczenia te, osobiste i zawodowe, stanowią w edukacji dorosłych oraz badaniach biograficznych fakt podstawowy, z którym należy zawsze się liczyć. Profesor zwróciła również uwagę na rolę doświadczeń negatywnych związanych ze szkołą i nauką, które mogą być potężnym hamulcem w uczeniu się dorosłych. Doświadczenia dorosłych budują również ludzkie nawyki, które niełatwo zmienić i dlatego też niełatwo powrócić znów do roli ucznia. Wszystko to tworzy również kontekst badań biograficznych nad uczeniem się dorosłych, o czym każdy badacz musi pamiętać.

Następnie odbyło się spotkanie autorskie z profesorem Eugenią Potulicką z UAM na temat „Uniwersytety Otwarte w Anglii”. Wystąpienie przybliżyło uczestnikom genezę, istotę i zasady funkcjonowania Open University. Z instytucją tą prof. Eugenia Potulicka zapoznała się osobiście podczas pobytu i badań w Anglii. Jest to specyficzna uczelnia, model, który został opracowany w Wielkiej Brytanii, ale stał się wzorem dla wielu krajów świata, które na swoim terenie zorganizowały podobne uczelnie. Brytyjski Uniwersytet Otwarty odniósł niebywały sukces w dziedzinie edukowania osób dorosłych, zwłaszcza tych, które można by zaliczyć do tzw. grup marginalizowanych, czyli mających utrudniony dostęp do edukacji, zwłaszcza na poziomie wyższym. Profesor wskazała na cele Uniwersytetu Otwartego, sposób rekrutacji studentów, organizację zajęć, kadre, wymagania egzaminacyjne, stosowane materiały wspomagające uczenie się i odbiorców tej oferty edukacyjnej. Wy-

stąpienie profesor wypunktowało wszystkie istotne elementy funkcjonowania brytyjskiego Uniwersytetu Otwartego, które pozwoliły odnieść tej instytucji tak wielki sukces w dziedzinie edukacji dorosłych. Dziś jest to przykład godny naśladowania, a wiele rozwiązań wprowadzonych na Open University zostało upowszechnionych. Jednakże w momencie powstania tej instytucji (przełom lat 60. i 70.) była to nowość, której wielu specjalistów nie dawało szans na przetrwanie.

Popołudnie pierwszego dnia „Szkoly” wypełniły wystąpienia uczestników. Doktor Joanna Stelmaszczyk z UŁ przedstawiła refleksje na temat „Pokolenia JP II – wydarzenie globalne czy osobiste?”. Zaprezentowane wyniki badań są jednym z elementów szerszego projektu „Doświadczenia globalne i osobiste” zainicjowanego przez francuskich badaczy z Nantes w 2003 roku, przy którym współpracuje również Uniwersytet Łódzki. Referentka zrelacjonowała, jakie wydarzenia mają charakter globalnych, a jakie lokalnych dla studentów III i IV roku pedagogiki w Łodzi. Badania również miały przynieść odpowiedź na pytanie czy pokolenie JP II rzeczywiście istnieje, czy jest jedynie tworem medialnym i czy studenci identyfikują się z tym pokoleniem.

Z kolei mgr Beata Jagła z UJ poruszyła zagadnienie „Okłamywania nauczycieli akademickich przez studentów” na podstawie wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów pedagogiki specjalnej, historii i matematyki. Referentka przedstawiła główne powody, dla których studenci dopuszczają się kłamstwa. Wskazała również na uwarunkowania kłamstwa, np. stosunek studentów do przedmiotu, wykładowcy. Zapytani studenci wymienili również działania, jakie można podjąć, by kłamstw z ich strony było jak najmniej.

„Kontekstowość w badaniach etnograficznych jako źródło niepokojów badawczych” przedstawiła mgr Joanna Kłodkowska z DSWE TWP we Wrocławiu. Referentka scharakteryzowała badania etnograficzne, wskazała na ich miejsce w ramach paradygmatu interpretatywnego. Główną osią rozważań referentki była kwestia możliwości zapanowania nad wielością kontekstów w tego typu badaniach. W wystąpieniu pojawiły się również pytania o zasadność wykorzystanych metod, kategorii i teorii oraz wskazanie na wysokie wymagania wobec badacza.

Prezentacje uczestników tego dnia zakończył mgr Pavel Stolyarov, z UJ, pochodzący z miasta Abakan w Rosji, sekretarz Stowarzyszenia Polonijnego. W wystąpieniu zatytułowanym „Zachowanie języka ojczystego podstawą tożsamości narodowej” referent scharakteryzował działalność Stowarzyszenia Polonijnego działającego w Abakanie od 1994 roku, zachowującego polskie tradycje, język i dbające o zachowanie polskiej tożsamości osób mających polskie korzenie. Stowarzyszenie posiada własną spółkę medialną, dzięki czemu może prowadzić audycje radiowe i wydawać kwartalnik „Rodacy” w języku polskim. Charakterystyczną cechą stowarzyszenia jest to, że prowadzi naukę języka polskiego nie tylko dla dzieci, ale i dorosłych, jak również organizuje seminarium dla nauczycieli polonijnych.

Spotkanie autorskie z profesorem Katarzyną Olbrycht, z UŚ Wydział Zamiejscowy w Cieszyńcu, „Od edukacji kulturowej do edukacji osobowej” zapoczątkowało drugi dzień „Szkół”. Profesor zwróciła głównie uwagę na obecną sytuację pedagogów wobec rzeczywistości kulturowej – czy są oni w tym zakresie liderami, czy tylko obserwatorami. Profesor K. Olbrycht wskazała na smutny fakt, iż pedagodzy są coraz bardziej spychani na dalszy plan pod względem wpływu na człowieka, ponieważ coraz bardziej popularna staje się socjotechnika. Wreszcie, w wystąpieniu tym podkreślone zostały dwie perspektywy myślenia o kulturze: wertrykalna i horyzontalna oraz konieczność myślenia w obu tych wymiarach. Rolą pedagoga zaś jest bycie przewodnikiem po kulturowej mapie wartości. Profesor szczególnie podkreśliła wychowanie do wartości i konieczność wyraźnego odróżnienia działań pedagogicznych od manipulacji.

Po tym wystąpieniu uczestnicy mieli okazję wysłuchać innego mistrza – prof. Henryka Depty z UW, który mówił „O wychowaniu z perspektywy sztuki”. W pierwszej kolejności profesor rozważał zagadnienie wychowania wszechstronnego, odwołując się do myśli T. Adorno, radzącego, by w wychowaniu zadbać przede wszystkim o to, co w człowieku szczególne. Profesor wskazał na rolę sztuki w wychowaniu, jej funkcje, podkreślając zwłaszcza, że raczej stawia ona pytania niż udziela odpowiedzi oraz stawia człowiekowi pewne wymagania. Jest więc niezbędnym elementem w wychowaniu człowieka.

Po zakończeniu spotkań autorskich uczestnicy „Szkół” zostali zaproszeni na publiczną obronę pracy doktorskiej mgr Sylwii Słowińskiej. Promotorem pracy był prof. J. Kargul, zaś recenzentami prof. K. Olbrycht oraz prof. H. Depta. Obronie przewodniczył Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych UZ, prof. Z. Izdebski. Praca dotycząca koncepcji edukacji kulturalnej w Polsce i w Niemczech została obroniona bardzo dobrze, a sam temat wywołał duże zainteresowanie.

Po południu drugiego dnia odbyło się spotkanie autorskie z prof. Z. Izdebskim w Zakładzie Poradnictwa Młodzieżowego i Edukacji Seksualnej UZ. Zakład ten prowadzi działalność edukacyjną związaną z seksualnością, realizuje również projekty badawcze. Profesor przedstawił uczestnikom kilka najważniejszych projektów badawczych dotyczących seksualności oraz problemów z nią związanych, np. przemocy na tle seksualnym czy prostytutce dziecięcej, zrealizowanych w ostatnich latach. Zakład prowadzi również Poradnię Młodzieżową i Rodzinną Towarzystwa Rozwoju Rodziny oraz punkt, gdzie anonimowo można zbadać się na nosicielstwo wirusa HIV. Po zakończonym spotkaniu uczestnicy mieli okazję obejrzeć pomieszczenie przygotowane specjalnie do rozmów psychologa z dziećmi, wobec których istnieje podejrzenie, iż mogły być molestowane seksualnie. W pomieszczeniu znajduje się lustro weneckie i system monitorujący, dzięki czemu rozmowę może obserwować prokurator. Jeszcze inna ciekawa prezentacja dotyczyła programu „Lalka”. Jest to program przeznaczony dla nastolatków, aby uświadomić im, na czym polega rodzicielstwo. Młodzież otrzymuje specjalnie zaprogram-

mowaną lalkę, którą trzeba opiekować się tak, jak prawdziwym niemowlęciem. Program bardzo dobrze spełnia swoje zadanie.

Trzeci dzień „Szkół” rozpoczął się wyjazdem wczesnym rankiem do Poczdamu. Na miejscu uczestnicy spotkali się z Detlefem Franke, który oprowadził grupę po Centrum Sztuki i Socjokultury. Centrum powstało w 1990 roku, po przekształceniu dawnych obiektów wojskowych i jeszcze dziś znajduje się w rozbudowie. Na terenie Centrum funkcjonuje Fabryka Tańca, w której działa zespół taneczny, prowadzone są kursy tańca oraz organizowany jest Festiwal Tańca. W budynkach po dawnych stajniach zorganizowano teatr T-Werk, gdzie funkcjonują cztery półprofesjonalne grupy teatralne oraz galeria plastyczna sztuki współczesnej. Natomiast w budynku po dawnej pralni powstaje sala do zajęć kulturalnych, np. prób muzycznych dla lokalnych zespołów. Centrum prezentuje szersze rozumienie kultury, burzy podziały na kulturę wysoką i niską, oferuje lokalnej społeczności kontakt z kulturą za niewielką opłatą. Powstanie Centrum kosztowało około 100.000 euro, z czego po 1/3 kwoty przeznaczyło miasto, land oraz Unia Europejska. Poczdam leży w landzie Brandenburgia, który jest jednym ze wschodnich landów, doświadczających trudnych warunków materialnych. Oprócz spotkania w Centrum uczestnicy mieli okazję bliżej zapoznać się z samym miastem, a zwłaszcza ze wspaniałym kompleksem pałacowym Sanssouci.

Przedpołudnie czwartego dnia wypełnione zostało jednym wystąpieniem uczestnika „Szkół” i jednym spotkaniem autorskim z mistrzem. Ze strony uczestników referat zatytułowany „Przyjemność i znużenie w wychowaniu dorosłych przez media” wygłosił dr Bogusław Dziadzia z UŚ Wydział Zamiejscowy w Cieszynie. Referent podkreślił, że współcześnie poszerza się sfera czasu wolnego, jednakże coraz częściej jest ona zawłaszczana przez media. Z kolei przyjemność i nuda traktowane są jako zdobycz cywilizacyjna. Media zaś tworzą tylko namiastkę zaspokojenia potrzeb człowieka, mogą również wytworzyć poczucie znużenia przyjemnościami.

Następnie odbyło się spotkanie autorskie z profesorem Mieczysławem Malewskim z DSWE TWP we Wrocławiu, który przedstawił zagadnienie „Proces przesunięcia akcentu w edukacji z nauczania na uczenie się, które dokonało się w latach 90. XX wieku oraz wymienił przyczyny tego przesunięcia. W dalszej kolejności profesor szczegółowo scharakteryzował teorię uczenia się sytuacyjnego, egzystencjalnego, doświadczalnego wg P. Jarvisa. Profesor podkreślił również, że dla konstrukcji teorii uczenia się dorosłych podstawą jest perspektywa społeczno-kulturowa, natomiast uczenie się powinno być naturalne, a nie sztuczne.

Po południu kolejni uczestnicy wygłosili przygotowane teksty. Magister Marcin Muszyński z UŁ przedstawił zagadnienie „Śmierć jako zjawisko uniwersalne”. Referent scharakteryzował wymiary śmierci człowieka, a następnie przeszedł do charakterystyki jeszcze innych rodzajów śmierci, np. śmierci teorii naukowych wyjaśniających człowieka i świat, śmierci autorytetu, śmierci jako braku natchnienia itp. Zaproponował również nową subdyscypli-

nę – tanatologię jako osvajanie śmierci, wprowadzenie jej do dyskursu społecznego, ponieważ brak nam kultury umierania.

Następnie dr Anna Frąckowiak z SWPW w Płocku przedstawiła „Andragogiczne przygotowanie nauczycieli szkół dla dorosłych – refleksje praktyka”. Referentka nawiązała do swoich doświadczeń – prowadzonych zajęć dla nauczycieli i kadry zarządzającej szkołami dla dorosłych i opisała metody, które zastosowała podczas kursów. Przedstawiła również wnioski płynące z tej praktyki na temat tego, czego najchętniej uczą się dorośli oraz wysunęła postulaty co do przygotowania andragogicznego nauczycieli osób dorosłych.

Z kolei mgr Magdalena Wnuk z WSHE w Brzegu zaprezentowała swoje refleksje na temat „W poszukiwaniu dorosłości”. Referentka odwołała się do aspektów dorosłości według prof. M. Malewskiego oraz odraczania dorosłości. Nawiązała również do dorosłości w różnych typach społeczeństw według prof. E. Dubas. Przedstawiła także wypowiedzi studentów zaocznych na temat tego, co to znaczy być dorosłym i wyszczególniła wskaźniki dorosłości na podstawie wypowiedzi studentów.

Popołudniowe wystąpienia uczestników zakończyła mgr Magdalena Czubak z DSWE TWP we Wrocławiu tematem „Kultura organizacji jako miejsce uczenia się”. Referentka nawiązała do uczenia się sytuacyjnego, przez działanie. Odwołując się do typologii Cz. Sikorskiego dotyczącej kultury organizacji scharakteryzowała cztery jej typy. Podkreśliła, że zdolność do uczenia się jest siłą każdej organizacji, a podstawowym wynikiem uczenia się w organizacji jest nabywanie tożsamości organizacyjnej pracownika.

W tym dniu czekało uczestników „Szkoły” jeszcze jedno ważne zadanie – gra symulacyjna. Kierownik „Szkoły”, prof. J. Kargul podzielił grupę na trzy zespoły redakcyjne, które otrzymały po dwa teksty artykułów dotyczące edukacji oraz kryteria ich oceny. Zadaniem każdego zespołu było ocenić teksty i zdecydować o ich przyjęciu do druku w hipotetycznym czasopiśmie bądź ich odrzuceniu. Decyzję należało uzasadnić. Praca ta miała na celu przede wszystkim nauczenie uczestników prawidłowego konstruowania wartościowych tekstów naukowych. Uświadomiła uczestnikom na jakie elementy należy zwrócić szczególną uwagę i jakich błędów należy się wystrzegać.

Ostatni dzień Letniej Szkoły Młodych Andragogów został zdominowany tematami bardzo ważnymi w andragogice, tj. dotyczącymi poradnictwa. Profesor Alicja Kargulowa z UZ przedstawiła zagadnienie zmiany paradygmatu w poradnictwie dla dorosłych. Przesunięcie akcentu dotyczy zmiany roli doradcy i sposobu podejścia do osoby radzącej się. Dorosły przychodzący po poradę nie jest już instruowany co do swojego dalszego postępowania czy podjęcia konkretnego wyboru. Zadaniem doradcy jest przede wszystkim usamodzielnienie dorosłego, aby sam dokonał świadomych wyborów i mógł zmienić swoją sytuację życiową lub zawodową. Wreszcie, zmiana w poradnictwie dotyczy również rozszerzenia środowisk, które porady mogą udzielić, poza same instytucje.

Po spotkaniu autorskim z prof. A. Kargulową rozpoczęła się ostatnia runda wystąpień uczestników „Szkoły”. Doktor Alicja Czerkawska z DSWE

TWP we Wrocławiu wygłosiła referat zatytułowany „Problem oporu osoby radzącej się i doradcy w sytuacji poradniczej”. Referentka przede wszystkim zwróciła uwagę na to, skąd może się brać opór w sytuacji poradniczej. Wskazała także na przykłady form, w jakich opór może występować, zarówno po stronie doradcy, jak i radzącego się. Jest to sytuacja trudna i konfliktogenna co nie sprzyja rozwojowi relacji między doradcą a przychodzącym po poradę.

Następnie dr Daria Zielińska-Pękał z UZ przedstawiła zagadnienie poradnictwa zapośredniczonego. Jest to taki rodzaj poradnictwa, które rozwinęło się szczególnie w kilku ostatnich latach, dzięki większemu wykorzystaniu mediów i nowych technologii (przykładem fora internetowe). Referentka skupiła się w swoim wystąpieniu na poradach udzielanych przez Internet, odwołując się do badań przeprowadzonych przez studentów. Na tej podstawie określiła, kim jest doradca, kim zwracający się o poradę oraz jakiego rodzaju problemy ludzie próbują rozwiązać przy pomocy Internetu. W dalszej kolejności mgr Joanna Minta z DSWE TWP we Wrocławiu wygłosiła referat „Konstruowanie kariery przez pozornie dorosłych”. Wystąpienie to zawierało dwa główne wątki. Pierwszy dotyczył dorosłości, jej rozumienia i zmian związanych z dorosłością w dzisiejszym świecie, jak również nieostrych granic bycia dorosłym. Drugim zaś wątkiem były rozważania dotyczące ścieżki kariery zawodowej i sposobu jej wyznaczania przez młode osoby. Wystąpienia uczestników „Szkoły” zakończył swoim referatem mgr Marcin Szumigraj z UZ, który przedstawił zagadnienie klienta poradnictwa dla dorosłych w sprawie kariery zawodowej. Według referenta daje się zauważyć zróżnicowanie w korzystaniu z tego rodzaju poradnictwa ze względu na płeć. Otóż chętniej i częściej z takiego poradnictwa korzystają kobiety, które oczekują podania konkretnych informacji, wręcz instrukcji co do tego, jak mają postąpić.

Podsumowania tegorocznej Letniej Szkoły Młodych Andragogów dokonał profesor J. Kargul, dziękując równocześnie uczestnikom za udział w ósmej edycji. Szczególne zaś podziękowania należą się mgr. Mirosławowi Gancarzowi – sekretarzowi „Szkoły” za troskliwe opiekowanie się uczestnikami.

„Szkoła” organizowana przez prof. J. Kargula jest jedną z nielicznych okazji, gdzie młodzi adepci andragogiki mogą spotkać się z mistrzami tej dziedziny, wysłuchać ciekawych wystąpień, zadać nurtujące ich pytania, a przede wszystkim podyskutować i wymienić opinie. Oprócz tego każdy uczestnik ma swoje obowiązki. Pierwszym ważnym obowiązkiem jest przedstawić referat, którego tematyka koresponduje z jego zainteresowaniami naukowymi. Po każdym referacie również następuje dyskusja, która młodym doktorom i doktorantom daje wiele nowych tropów, wskazówek. Dyskutanci, a zwłaszcza kierownik „Szkoły”, prof. J. Kargul, dzięki wygłaszanym komentarzom dają okazję do uświadomienia sobie, jakie popełniło się błędy i co wymaga korekty. „Szkoła” uczy również prowadzenia ciekawych dyskusji naukowych i odwagi w zabieraniu w nich głosu. Drugim ważnym obowiązkiem każdego uczestnika „Szkoły” jest wprowadzenie do spotkania autorskie-

go z jednym mistrzem andragogiki, moderowanie następującej po wykładzie mistrza dyskusji oraz jej podsumowanie. Letnia Szkoła Młodych Andragogów wyrabia zatem umiejętności niezbędne do rzetelnego wykonywania zawodu pracownika naukowego. Każdej osobie zainteresowanej andragogiką i wiążącej swoją przyszłość z pracą na uczelni warto polecić uczestnictwo w takiej „Szkoła”.

Anna Frąckowiak

SPRAWOZDANIE Z WIZYTY STUDENTÓW UMK W UNIWERSYTECIE GDAŃSKIM, Gdańsk, 22.05.2006

Studenci IV roku pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika specjalności edukacja ustawiczna w ramach zajęć z metodyki pracy oświatowej zrealizowali projekt, jakim był studyjny wyjazd do Gdańska.

Celem projektu było zarówno nawiązanie współpracy ze studentami Uniwersytetu Gdańskiego, jak i wymiana informacji dotyczących specyfiki studiów oraz działalności kół naukowych.

22 maja 2006 roku o godzinie 7.30 pod opieką mgr Anny Kławsieńki wyruszyliśmy do Gdańska. Na miejscu zostaliśmy serdecznie powitani przez dwie studentki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego Katarzynę Syldatk i Agnieszkę Knimikowską. W drodze do instytutu spacerowaliśmy po pięknej starówce, gdzie zostaliśmy zaproszeni do jednej z kawiarni słynącej z pysznej kawy i wspaniałych słodkości. Pełni świeżej energii i wrażeń udaliśmy się na plażę do Jelitkowa. Piękna pogoda i krajobraz morski umiliły nam pobyt, szczególnie, iż wielu z nas dawno nie było nad morzem. Siedząc wspólnie na piasku wymienialiśmy się doświadczeniami, dzięki czemu mieliśmy okazję lepiej się poznać. Po chwilach relaksu przyszedł czas na docelową część naszego wyjazdu. Udaliśmy się do Instytutu Pedagogiki, znajdującego się w Gdańsku Oliwie przy ulicy Krzywoustego 19.

Zostaliśmy tam przywitani przez dra Tomasza Maliszewskiego oraz wicedyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego dr Alicję Jurgiel. Po krótkim zapoznaniu się wysłuchaliśmy wykładu dr Jurgiel na temat „Modułowego systemu kształcenia na Uniwersytecie Gdańskim”.

Wprowadzenie systemu modułowego wiąże się z reorganizacją systemu kształcenia na uczelniach wyższych i jest konsekwencją udziału Polski w Procesie Bolońskim. Większość uczelni w Polsce ogranicza się tylko do stworzenia dwustopniowego systemu studiowania (3+2), trzyletnich studiów licencjackich oraz dwuletnich studiów magisterskich. Gdańska uczelnia postanowiła iść „dalej” i wprowadziła modułowy system kształcenia. W skład modułu wchodzi przedmioty powiązane ze sobą tematycznie, np. w module „kształtowanie umiejętności do pracy z dorosłymi” znajduje się m.in. metodyka i dydaktyka. Moduły dzielą się na obowiązkowe oraz fakultatywne. Na gdańskiej uczelni studia magisterskie odbywają się jedynie w trybie zaocznym

i obejmują pedagogikę ogólną. Na studia uzupełniające przyjmowani są studenci pedagogiki, ale też kierunków pokrewnych nauk społecznych, tj. dziennikarstwa, języków obcych. W Gdańsku nastąpiła gruntowna zmiana systemu, co pociąga za sobą ogromne konsekwencje dotyczące mentalności zarówno studentów, jak i wykładowców. Nowy system koncentruje się przede wszystkim na indywidualnej pracy studenta, od którego oczekuje się aktywności w zakresie organizacji swojej pracy, jak i jej wykonania. Od studenta zależy to, jakie umiejętności opanuje na uczelni i jak będzie wyglądała jego droga zawodowa. Po ukończeniu studiów wraz z dyplomem otrzymuje suplement z wykazem wszystkich zajęć, na które uczęszczał. Suplement wydawany jest także w języku angielskim. Jak wspominała i wielokrotnie podkreślała dr Alicja Jurgiel w systemie modułowym chodzi przede wszystkim o kształtowanie konkretnych umiejętności, które są potrzebne na rynku pracy. Wymienione zostały trzy idee, które przyświecają kształceniu w Gdańskim Instytucie Pedagogiki:

- od społeczeństwa industrialnego do społeczeństwa ryzyka,
- od edukacji ustawicznej do uczenia się przez całe życie,
- od kapitału ludzkiego do kapitału społecznego (kapitał społeczny, taki który uruchamia sferę kompetencji miękkich, społecznych, poczucie sprawstwa).

W dużej mierze chodzi też o kształtowanie człowieka wewnątrzsterownego i tworzenie nowej jakości andragogiki. Do nowego systemu musi dostosować się także kadra dydaktyczna, co zmusza wykładowców do ciągłego dokształcania się i zmiany kompetencji. Co więcej, mowa tu o zmianie całej rzeczywistości akademickiej. Ponieważ studenci wybierają spośród olbrzymiej liczby przedmiotów, modułów i możliwości, każdy z nich ma tutora, czyli osobę, która doradza i pomaga dokonywać wyborów. Po początkowych doświadczeniach dr Jurgiel przyznała, iż rola tutorów jest duża i należy ją jeszcze wzmocnić. W gdańskim systemie nie ma ocen, należy jednak zdobyć odpowiednią ilość punktów kredytowych, co również jest dużą zmianą w myśleniu i podejściu do kształcenia.

System wprowadzony w Gdańsku jest dążeniem do standardów zachodnich i próbą wdrożenia kształcenia bardziej demokratycznego i przede wszystkim atrakcyjnego. Toruńscy studenci bardzo entuzjastycznie przyjęli taką formę studiowania i gdy wykład się skończył, można było usłyszeć szepkanie: „u nas też tak mogłoby być...”

Po wykładzie dr Alicji Jurgiel głos zabrał dr Tomasz Maliszewski, który opowiedział nam o projekcie „Uniwersytety Ludowe. Szkoła dla życia”. Projekt ten jest próbą odnowy i powrotu do starej i wydaje się zapomnianej idei uniwersytetów ludowych. Warto nadmienić, że w realizacji projektu brali również udział studenci i wykładowcy UMK w Toruniu.

Kolejną częścią spotkania była prezentacja grupy projektowej studentów z Torunia: Małgorzaty Ernest, Jakuba Gruszczyńskiego, Marty Majewskiej oraz Katarzyny Mireckiej. W ramach wystąpienia przekazane zostały infor-

macje dotyczące struktury i zasady funkcjonowania Zakładu Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika oraz realizowanych projektów w ramach specjalizacji. Słuchacze zapoznali się także z zakresem działalności koła naukowego Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika ze szczególnym uwzględnieniem sekcji andragogicznej. Studenci z Torunia posługując się wiedzą zdobytą na zajęciach zastosowali różne metody prezentacji, m.in. pokaz multimedialny, wizualizację, dzięki czemu wystąpienie było bardziej atrakcyjne.

Ostatnia prezentacja dotyczyła działalności koła działającego na Uniwersytecie Gdańskim, którą przedstawiła studentka Agnieszka Knimikowska.

Spotkanie uwieńczone zostało wymianą podarunków w formie toruńskich pierników, periodyków andragogicznych oraz książek „Uniwersytet ludowy. Szkoła dla życia”.

Po niezwykle owocnym pobycie w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego musieliśmy udać się na Dworzec Gdańsk Oliwa, gdzie o godzinie 18:04 odjeżdżał pociąg do Torunia. Mimo zmęczenia podróż powrotna była bardzo przyjemna, podczas której studenci wymieniali się wrażeniami z całego dnia. Wyjazd okazał się bardzo wartościową lekcją, ale i wielką atrakcją, dlatego dużym sukcesem jest to, że udało nam się połączyć przyjemne z pożytecznym.

Marta Majewska, Katarzyna Mirecka

**MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA „PROBACJA – STAN OBECNY I PERSPEKTYWY WOBEC OCZEKIWAŃ SPOŁECZNYCH”,
Mielno, 24.06-26.06.2006**

Od kilku już lat, tradycyjnie w maju, odbywają się w Mielnie konferencje dotyczące probacji. Tegoroczna miała szczególny charakter, gdyż obok honorowego patronatu Ministra Sprawiedliwości, współorganizatorem, obok Wielkopolskiego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych, był także Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zamiarem organizatorów było spojrzenie na szeroko rozumianą tematykę probacji z różnych perspektyw: teorii, praktycznych zmian systemowych, doświadczeń zagranicznych. Fundamentem tworzonego w Polsce systemu probacji pozostaje jednak współpraca kuratorów sądowych z innymi instytucjami podejmującymi działania w środowiskach dozorowanych. Dlatego też wśród uczestników konferencji nie zabrakło przedstawicieli Policji, Służby Więziennej i Pomocy Społecznej.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał Prezes WSKS Piotr Burczyk, witając wszystkich uczestników. W swoim wystąpieniu nawiązał do tematu konferencji, szczególnie akcentując aktualność podejmowanej tematyki.

Przedstawiciel Ministerstwa Sprawiedliwości, sędzia Katarzyna Pawlicka, zwróciła uwagę uczestników na proponowane zmiany w obowiązujących przepisach, związane przede wszystkim ze standardami pracy i usprawnieniem wykonywania kary ograniczenia wolności.

Prezes Sądu Okręgowego w Poznaniu, sędzia Michał Laskowski, w krótkim okolicznościowym wystąpieniu skoncentrował się przede wszystkim na działalności Wielkopolskiego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych, jako jednego z głównych reprezentantów środowiska kuratorskiego w Polsce.

Profesor Wiesław Ambrozik z UAM w Poznaniu w referacie inauguracyjnym pt. „Istota i wymiar współczesnej resocjalizacji i readaptacji społecznej”, nawiązał do klasyków polskiej resocjalizacji, zwracając uwagę na specyfikę rodzimej tradycji, która przejawia się również w sferze używanych pojęć. Prelegent zaakcentował, że readaptacja społeczna jest niejako ukoronowaniem procesu resocjalizacji; przedstawił także istotne mankamenty systemów probacji, totalny charakter placówek resocjalizacyjnych, represyjność, stygmatyzację i ograniczoną wychowawczą rolę instytucji izolacyjnych; zgłosił postulat wsparcia społecznego, akcentując rolę pomocy postpenitencjarnej w pracy z rodzinami ofiar i rodzinami sprawców przestępstw. Zdaniem W. Ambrozika podstawę procesu readaptacji społecznej skazanych stanowi kuratela sądowa. Działania kuratorów nie mogą być podejmowane bez istotnego wsparcia służb socjalnych i aktywności środowisk lokalnych. Zdaniem referenta, kuratorzy powinni mieć szczególne kompetencje integracyjne i koordynacyjne. Podejmowane działania powinny charakteryzować się wysokim poziomem specjalizacji. Wiesław Ambrozik zwrócił uwagę na konieczność tworzenia struktur pośrednich, przypisując istotną rolę w procesie readaptacji podopiecznych hostelom – metodzie pracy, szczególnie często spotykanej w brytyjskim systemie probacji, wskazując na konieczność wprowadzania alternatywnych form pracy z podopiecznymi. Szczególną rolę przypisał działaniom samopomocowym i różnym formom samoorganizowania się byłych przestępców, np. w grupy wsparcia.

Dan Richard Beto ze Stanów Zjednoczonych w swoim referacie skoncentrował się na rzadko poruszonym problemie oczekiwań społeczeństwa w stosunku do probacji. D.R. Beto zauważył, że jego zdaniem, istotę problemu relacji pomiędzy systemami probacji a społeczeństwem, stanowią dwa elementy: zbyt duża obojętność na poglądy społeczeństwa dotyczące probacji z jednej strony, a brak promocji założeń systemowych w społeczeństwie z drugiej strony. Zdaniem amerykańskiego gościa społeczeństwo powinno mieć możliwość uczestniczenia w debacie na temat polityki kryminalnej państwa. Podstawą systemów probacji powinno być zapewnienie bezpieczeństwa środowiskom lokalnym, przede wszystkim poprzez koordynację oddziaływań terapeutycznych i profesjonalnie zarządzaną kuratelę sądową.

Gerald Hinzman ze Stanów Zjednoczonych w swoim wystąpieniu „System zwalniania skazanych z zakładów karnych i ich adaptacja w warunkach wolnościowych” przedstawił założenia programów skierowanych do skazanych opuszczających zakłady karne. G. Hinzman zauważył, że aby efektyw-

nie wykorzystywać czas pobytu podopiecznych w zakładach karnych, ważne jest koncentrowanie się na powrocie osadzonych do społeczeństwa. Działania wychowawcze, terapeutyczne i pomocowe, muszą mieć zorganizowany charakter. G. Hinzman postuluje realizowanie w praktyce tylko wysoce zintegrowanych projektów, charakteryzujących się wysokim wsparciem grup prospołecznych, w których wszyscy uczestnicy będą traktowani jako partnerzy. Szczególnie istotna dla skuteczności podejmowanych działań jest konsekwencja w realizowaniu założeń, kreatywność uczestników procesu wychowawczego, racjonalne wydawanie środków i wypracowanie dobrego przywództwa.

David Thomas z Wielkiej Brytanii w referacie zatytułowanym „Efekty wprowadzania nowej ustawy o służbie kuratorskiej – praktyczne zmiany” przedstawił tendencje rozwojowe kurateli w Wielkiej Brytanii.

Pierwszy dzień konferencji zakończyły pytania do referentów, które przyczyniły się do zawiązania się ciekawej dyskusji na temat różnic i podobieństw pomiędzy systemami probacji w różnych krajach.

Drugi dzień konferencji rozpoczął referat prof. Piotra Stępniaaka z UAM pt. „Probacja – pomiędzy modelem idealnym a realiami społecznymi”. Prelegent przedstawił w swoim wystąpieniu źródła probacji i genezę prac nad kształtem kurateli sądowej w Polsce. P. Stępniaak przypomniał koncepcję w pełni niezależnej kurateli, która miała stanowić samodzielny departament probacji. P. Stępniaak należy już od wielu lat do zdecydowanych zwolenników funkcjonowania w Polsce maksymalnie autonomicznej kurateli sądowej, czego dawał wyraz nie tylko podczas tegorocznego wystąpienia, ale przede wszystkim w wielu publikacjach.

Don Evans z Kanady zwrócił w swoim wystąpieniu uwagę na bardzo istotny aspekt pracy kuratorów związany ze współpracą z policją. Tytuł wystąpienia „Współpraca kuratorów zawodowych z policją – efekty w praktyce” świadomie nawiązywał do praktycznego wymiaru podejmowanych wspólnie działań przez kuratorów i policjantów w środowisku podopiecznych. D. Evans zauważył, że aktywność kuratorów i policjantów powinna opierać się na zasadzie partnerstwa, wzmocnionego działaniami zintegrowanymi.

Małgorzata Węgrzyn, reprezentująca na konferencji służby socjalne, scharakteryzowała w swoim wystąpieniu zadania pomocy społecznej w re-adaptacji społecznej skazanych, akcentując konieczność współpracy pomiędzy MOPS a kuratorami zawodowymi.

Płk Włodzimierz Kościerkiewicz w wystąpieniu pt. „Zadania służby więziennej w systemie zwolnieniowym skazanych – stan obecny – perspektywy”, przedstawił strukturę i typy zakładów karnych, akcentując istotną rolę oddziałów terapeutycznych w pracy z uzależnionymi odbywającymi kary pozbawienia wolności. W. Kościerkiewicz przypomniał, że jednym z głównych problemów polskiego więziennictwa pozostaje brak pracy dla osadzonych.

Drugi dzień konferencji zakończyło walne zgromadzenie członków Wielkopolskiego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych, podczas którego

udzielono absolutorium zarządowi za 2005 r., przyjmując główne założenia działalności Stowarzyszenia w 2006 r.

Trzeci dzień konferencji rozpoczęła referatem nadkomisarz Beata Krzeszewska, dokonując analizy współpracy pomiędzy policją a kuratorami sądowymi, zwracając uwagę na główne trudności i problemy, których znaczna część uczestników konferencji, doświadcza w swojej codziennej pracy.

Sędzia Piotr Hejduk w wystąpieniu „System zwalniania skazanych z zakładu karnego w polskim prawie karnym – stan obecny i perspektywy”, skoncentrował się na przedstawieniu obowiązującego w Polsce stanu prawnego, związanego ze zwalnianiem skazanych z zakładów karnych.

Sędzia Magdalena Kociarska w swoim wystąpieniu skoncentrowała się na specyfice nadzoru sądu i kuratora nad nieletnimi, przedstawiając kompetencje sądu rodzinnego, a także rolę i zadania kuratora rodzinnego w pracy z nieletnim, który opuścił zakład poprawczy.

Podsumowania konferencji dokonał prof. Piotr Stępnik, wskazując na oryginalny charakter tego wydarzenia, w ramach którego spotykają się przedstawiciele świata nauki i praktycy probacji, aby wspólnie dokonywać oceny stany aktualnego i zgłaszać postulaty zmian, które w przyszłości mogą znacznie wzbogacić rodzimą probację. P. Stępnik podziękował gościom zagranicznym, wyrażając chęć kontynuowania podjętych na konferencji wątków w przyszłości, chociażby w ramach wspólnych projektów badawczych.

Uroczystego zakończenia konferencji dokonał Prezes WSS Piotr Burczyk, dziękując gościom z zagranicy i wszystkim zaangażowanym w organizację tego wyjątkowego przedsięwzięcia.

Omawiana konferencja była istotnym wydarzeniem, miejscem spotkania świata nauki i praktyki resocjalizacji, a także miejscem, gdzie zaistniała możliwość bezpośredniej wymiany doświadczeń z gośćmi z innych krajów. Konferencję charakteryzował wysoki poziom profesjonalizmu, zarówno w sferze organizacji przedsięwzięcia, jak i niezmiernie atrakcyjnego poziomu merytorycznego wystąpień.

Michał Szykut

POMORSKIE FORUM EDUKACJI DOROSŁYCH, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Starbienino, 05-07.10.2006

Na początku października w filii Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego im. Józefa Wybickiego w Starbieninie odbyła się druga już konferencja z cyklu: Pomorskie Forum Edukacji Dorosłych.

Jako studentki miałyśmy niewątpliwy zaszczyt uczestnictwa w takim przedsięwzięciu i poznania wielu animatorów i edukatorów oświaty dorosłych z województwa pomorskiego. Była to dla nas doskonała praktyka i nowe doświadczenie, które rozwinęło nasze zainteresowania i zapoczątkowało szereg inicjatyw edukacyjnych.

Hasłem przewodnim naszego spotkania było stwierdzenie, iż warto działać dla lokalnej społeczności, a edukacja ustawiczna jest sposobem przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu na obszarach wiejskich. Potwierdził to Marek Byczkowski, dyrektor Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, który otwierając konferencję nauczył wszystkich obecnych kaszubskich pieśni. Potwierdziła to także Sulisława Borowska z KUL-u, która powróciła do zeszłorocznego spotkania i tym samym zapoczątkowała wystąpienia w ramach tegorocznego Pomorskiego Forum Edukacji Dorosłych. Głos zabrał również Janusz Gałęziak, dyrektor Departamentu Europejskiego Funduszu Społecznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, który przedstawił ów Europejski Fundusz Społeczny w perspektywie lat 2007–2013. Pierwszy dzień konferencji zakończył Ryszard Zarudzki, który mówił o edukacji, kulturze, przedsiębiorczości na obszarach wiejskich w ramach nowego okresu programowania 2007–2013, tzw. Programie Rozwoju Obszarów Wiejskich.

Drugi dzień konferencji zainicjowała Barbara Burzyńska prezentująca projekt Regionalnego Programu Operacyjnego dla województwa pomorskiego na lata 2007–2013. Następnie przeszliśmy do prezentacji tzw. DOBRYCH PRAKTYK, czyli innowacyjnych przedsięwzięć, które powstały lub zostały ulepszone w zeszłym roku. Najbardziej zainteresowały nas szkolenia dla dorosłych realizowane przez Inkubator Przedsiębiorczości w Debrznie, które miały na celu aktywizację bezrobotnych i przekwalifikowanie rolników. Zdzisława Hołubowska ze Stowarzyszenia „Na Rzecz Rozwoju Miasta i Gminy Debrzno” wprowadziła nas w tajniki działalności tej pozarządowej organizacji promującej i aktywizującej zawodowo ludzi bez pracy oraz tworzącej nowe miejsca pracy. Przykładem tejsze działalności mogą być następujące kursy: „Uprawa i pozyskiwanie roślin zielarskich” (Pomorska Akademia Kształcenia Zawodowego w Słupsku), „Mały biznes na wsi” (Ośrodek Szkoleniowo-Badawczy „Wiedza” ze Słupska), „Bukieciarstwo” (Elbląski Uniwersytet Robotniczy), „Trójmodułowe szkolenie dla osób długotrwale bezrobotnych” (Pomorska Akademia Kształcenia Zawodowego w Słupsku), a także szkolenia dla organizacji pozarządowych. Dzięki tym „dobrym praktykom” przeszkolono prawie 1400 rolników, zorganizowano także staże i praktyki dla absolwentów. Inne przykłady przedsięwzięć na terenie województwa to m.in.: „Sołectwie więzi z Unią Europejską – edukacja proeuropejska” (Urszula Papoń, Centrum Informacji Obywatelskiej, Stowarzyszenie Wsi Krainy w Kratę), czy „Europejska Sieć Wolontariatu Społecznego REVOS” (Anna Rombalska, Stowarzyszenie Punkt Animacji Współpracy z Lęborka). Warto wspomnieć również o projekcie wspierającym przedsiębiorczość kobiet „Babski interes” (Ewa Krzaczkowska, Pomorska Agencja Rozwoju Regionalnego w Słupsku). Projekt ten miał miejsce w 2004 roku. Wzięło w nim udział 50 bezrobotnych kobiet, a głównym założeniem było założenie własnego biznesu. Kobiety te przeszły cykl szkoleń z zakresu przedsiębiorczości, marketingu, biznesplanu, obsługi komputera, a także integracji i komunikacji interpersonalnej. Zwycięski projekt został uhonorowany nagrodą o wartości 10 tysięcy złotych.

Możemy zadać sobie kluczowe pytanie: co tak naprawdę przesądziło o sukcesie każdego z tych projektów? Na pewno interesujący temat projektu, jego program, nowoczesne techniki stosowane w tym projekcie, promocja (Internet, bazy danych, mass-media), łatwe dotarcie do beneficjentów (projekt otwarty, nie tylko uderzenie w jedną grupę odbiorców), zaangażowanie różnych środowisk i umiejętność zainteresowania projektem, a także umiejętność pozyskiwania środków finansowych.

Po przerwie odbyły się warsztaty „Pomysły na dziś, jutro i oddalone w czasie”, w których miałyśmy możliwość uczestniczyć. Prowadzące (Monika Stasiewicz – UMK, Sulisława Borowska – KUL, Justyna Józwiak – UMK, Weronika Mikołajczyk – UMK/KUL) zaproponowały pracę metodą OPEN SPACE (otwarta przestrzeń), która wzbudziła zainteresowanie, a także niemałe kontrowersje, umożliwiła bowiem pracę w kilku grupach projektowych naraz. Zadaniem uczestników było stworzenie projektów, dokładne określenie celów i rozpisanie planu działania. Choć początki wydawały się trudne, efekty pracy były godne podziwu – projekt warsztatów z zakresu komunikacji interpersonalnej, żywe lekcje o tradycji i kulturze, gazetka lokalna czy wreszcie Wiejski Uniwersytet Trzeciego Wieku. Po warsztatach czekała nas miła niespodzianka – sala kominkowa, śpiewniki i akompaniament uzdolnionego akordeonisty ze Starbienina.

Ostatni dzień konferencji rozpoczął Mariusz Mówka z KUL-u prezentacją: „Pieniądze na edukację i kulturę na obszarach wiejskich. Źródła finansowania projektów”, która okazała się być pomocnym źródłem w poszukiwaniu różnych organizacji pomagających sfinalizować przykładowe projekty. Oprócz wystąpienia Mariusz Mówka poprowadził warsztaty przyszłości: „Co dalej? AQUA 2007”, podczas których wszyscy razem określiliśmy czas, miejsce, tematykę kolejnego spotkania, a także organizacje, fundacje, stowarzyszenia, z którymi chcielibyśmy się spotkać.

Podsumowując, udział w Pomorskim Forum Edukacji Dorosłych był dla nas okazją do pogłębienia dotychczasowej wiedzy, a także poznania ciekawych ludzi. Z żalem opuszczaliśmy XIX-wieczny pałacyk, będący siedzibą KUL-u w Starbieninie i mamy nadzieję, że uda nam się tam powrócić, być może na AQUĘ 2007? Wszak, jak to powiedział jeden z organizatorów konferencji: „Plany są niczym, a planowanie wszystkim”.

Sadowska Joanna, Strzelecka Małgorzata

**RESEARCHING ADULT EDUCATION
– druga wizyta prof. Petera Jarvisa w Instytucie Pedagogiki UMK,
Toruń, 24–26.10.2006**

W dniach 24–26 października 2006 r. profesor Peter Jarvis poprowadził wykłady i warsztaty dla studentów pedagogiki UMK. Była to kolejna wizyta,

pierwszy raz do Polski profesor przyjechał rok wcześniej w listopadzie, właśnie do Torunia. Klimat pracy i kontakt ze studentami zachęcił profesora do ponownego przyjazdu. Pobyt i przejazd gościa został sfinansowany ze środków Niemieckiego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych DVV w Polsce.

Prof. Peter Jarvis jest jednym z najwybitniejszych teoretyków edukacji dorosłych na świecie. Pracuje na Uniwersytecie Surrey w Guildford koło Londynu, gdzie przez kilka lat pełnił funkcję dyrektora Wydziału Studiów Edukacyjnych. Uzyskał również doktorat z zakresu socjologii edukacji na Uniwersytecie w Helsinkach. Jest członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych (EAEA). Posiada tytuł profesora honorowego Uniwersytetu Georgia w USA. Jest autorem ponad dwudziestu książek oraz współautorem dziewięciu, przetłumaczonych na szesnaście języków. Do najbardziej znanych należą: *Adult Learning in the Social Context* (1987), *Paradoxes of Learning: on Becoming an Individual in Society* (1992), *Adult and Continuing Education* (1995), *The Practitioner-Researcher* (1999).

Wykłady poprowadzone przez prof. P. Jarvisa pochodzą z najnowszej książki: *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*¹. Na pierwszym swoim wykładzie profesor skoncentrował się na teoriach uczenia się, analizując je w ujęciu psychologicznym i socjologicznym. Zaprezentował krytyczne spojrzenie na to zagadnienie, wskazując na fakt, w jak dużym stopniu niedoprecyzowana teoria szkodzi praktyce. W tym samym dniu studenci IV i V roku pedagogiki o specjalizacji Edukacja ustawiczna mieli okazję uczestniczyć w warsztatach na temat definiowania uczenia się. Na podstawie pracy indywidualnej, w parach i grupowej zostały wypracowane definicje uczenia się bazujące na własnych doświadczeniach uczestników. Następnie zostały one skonfrontowane z krytycznym ujęciem „Kręgu uczenia się” Kolba oraz wypracowanym na podobnych warsztatach ujęciem prof. Petera Jarvisa. Na zakończenie studenci mieli okazję pogłębić swoją wiedzę poprzez wysłuchanie odpowiedzi na pytania, które zrodziły się w trakcie zajęć. W seminarium uczestniczyło trzydziestu sześciu studentów i dwóch wykładowców. Uczestnicy wyszli zmęczeni, ale bardzo usatysfakcjonowani, nie tylko ze względu na możliwość pogłębienia swojej wiedzy, ale również z powodu indywidualnego podejścia do każdego studenta, chęci dyskusji i otwartości profesora.

25 października 2006 r. prof. Peter Jarvis poprowadził wykład *Globalizacja, wiedza i ustawiczne uczenie się*, w którym wychodząc od analizy teorii bazy i nadbudowy Karola Marksa wskazał, w jaki sposób współczesne społeczeństwa można scharakteryzować ze względu na warstwowość i wszechobecne struktury, dla których niezbędnym czynnikiem rozwoju jest edukacja.

Tego samego dnia prof. P. Jarvis miał okazję odwiedzić pobliskie uzdrowisko Ciechocinek, gdzie jego mieszkanka – doktorantka UMK mgr Weronika Mikołajczyk w sposób niesłychanie szczegółowy przekazała

¹ Wykłady i warsztaty były tłumaczone na j. polski przez p. Szymona Matusiaka, co dało szansę uczestnictwa również dla studentów nie znających j. angielskiego.

historyczne i współczesne informacje na temat miasta, poszczególnych budynków oraz łąki.

Ostatniego dnia pobytu gość poprowadził wykład o inspirującym tytule: *Learning to be a Person in Society: Learning to be Me*, w którym ponownie nawiązał do różnych ujęć i definicji uczenia się. Ponadto zwrócił uwagę na często zbyt idealistyczne lub szerokie ujmowanie edukacji ustawicznej versus poszukiwanie własnej tożsamości, odszukiwanie siebie, swoich priorytetów w procesie uczenia się.

Po zakończonych zajęciach studenci wyrażali zainteresowanie ponowną wizytą prof. Petera Jarvisa, który obecnie skoncentrował się w swojej pracy na publikowaniu pisanych przez siebie tekstów oraz prowadzeniu wykładów w wielu krajach świata, upowszechniając rozumienie idei edukacji ustawicznej również, jak sam podkreśla w ubogacających jego wiedzę i doświadczenie międzynarodowych kontaktach naukowych.

Alina Matlakiewicz

AQUA – MIĘDZYNARODOWE DZIAŁANIA, WSPÓLNY CEL, Kaszubski Uniwersytet Ludowy – Starbienino, 07-11.10.2006

W ramach projektu AQUA po raz kolejny odbyło się spotkanie edukatorów i animatorów dorosłych, aktywnie podejmujących działania na rzecz rozwoju obszarów wiejskich na terenie Europy Środkowej i Wschodniej¹. W 2004 roku powstała inicjatywa powołania grupy konsultatywnej AQUA, która wynikała z przekonania, że niezbędne jest stworzenie forum dla wymiany idei, pomysłów i doświadczeń. Skrót nazwy AQUA pochodzi od słów Access (dostęp), Quality (jakość) oraz Opening Up (otwarcie). Mowa jest tu o potrzebie ułatwiania powszechnego dostępu do edukacji, otwarcia systemów edukacji na środowisko i świat oraz dbania o jakość zmieniających się metod i treści nauczania i uczenia się.

W dniach 07–11 października 2006 roku w Kaszubskim Uniwersytecie Ludowym w Starbieninie spotkali się przedstawiciele dziesięciu krajów: Danii, Szwecji, Ukrainy, Białorusi, Litwy, Estonii, Armenii, Rumunii, Węgier i Polski. Międzynarodowy charakter spotkania miał przyczynić się do otwartego dialogu, wymiany doświadczeń, a w konsekwencji do kontynuacji lub

¹ Informacje na temat AQUA oraz poprzednich spotkań można znaleźć w: D. Pogorzelska, A. Kławsuń, Edukacja dorosłych sposobem przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu na obszarach wiejskich, w: *Rocznik Andragogiczny 2005*, Warszawa – Toruń 2006, s. 165–174; W. Koprowska, A. Kławsuń, Przyszłość obszarów wiejskich w świetle Strategii Lizbońskiej. Problemy i wyzwania edukacji dorosłych na obszarach wiejskich krajów Europy Środkowowschodniej. Starbienino, 10–12.12.2004, *Rocznik Andragogiczny 2004*, Warszawa – Toruń 2005, s. 232–241. <http://www.aqua.org.pl/>; <http://www.kfhs.com.pl/index.php?page=projektyaqua>.

rozpoczęcia współpracy. Organizatorami przedsięwzięcia był Kaszubski Uniwersytet Ludowy oraz Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych.

Spotkanie rozpoczął Prezes Zarządu Fundacji Kaszubski Uniwersytet Ludowy Marek Byczkowski. Zapoznał uczestników z charakterem działalności placówki oraz przedstawił idee uniwersytetów ludowych. Zaznaczył, że jednym z głównych założeń AQUA jest wspólna, międzynarodowa dyskusja w duchu otwartości i zaufania. Prezes Byczkowski wyraził nadzieję, że w ciągu następnych kilku dni uczestnicy spotkania wspólnie zastanowią się nad szeregiem pytań dotyczących społeczeństwa obywatelskiego, m.in.: Co oznacza być obywatelem, żyć w społeczeństwie obywatelskim? Czy transformacja była jedynie zmianą ustroju, systemu, ekonomii, czy też równocześnie zaszły zmiany postaw obywatelskich wobec regionu, kraju? Czy postawę roszczeniową obowiązującą wiele lat, zaczyna wypierać postawa wspólnoty i działania? Czy identyfikujemy się z politykami, z władzą, czy w dalszym ciągu pozostaje podział na MY i ONI? Co oznacza dla nas powiedzenie „Weź sprawy w swoje ręce” zwłaszcza w skali mikro, w skali lokalnej?

Dyskusja ma doprowadzić do konsensusu i wypracowania wspólnych działań na rzecz lepszej przyszłości. Przykład Polski pokazuje, że w tworzących się forach dyskusyjnych w ramach ruchów obywatelskich, w dalszym ciągu brakuje współpracy, kooperacji. Jak słusznie zauważył Marek Byczkowski, nie jest to problem natury materialnej, ale mentalnej. Wynika on z deficytu kapitału zaufania, woli współpracy. Międzynarodowa debata ma na celu dać odpowiedź także na pytanie, jak MY możemy zwiększyć skalę zaufania społecznego. Działaniom tego typu przyświeca hasło „Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia”. Koncepcja ta powstała, aby niwelować dystans między władzą a społeczeństwem, a także między wielonarodowymi społeczeństwami. Jest ona cały czas uzupełniana i doskonalona, dostosowywana do potrzeb i sytuacji. W tym roku organizatorzy zaproponowali zgromadzonym gościom, aby zastanowili się, czy koncepcja ta ma szansę zaistnieć w warunkach ukraińskich, czy Uniwersytet Ludowy może powstać w podlowskiej wsi?

Po niezwykle refleksyjnym wstępie Prezesa Fundacji KUL, uczestnicy zapoznali się z tegorocznym programem AQUA, który przedstawiła Sulisława Borowska, koordynator całego przedsięwzięcia. W programie wyszczególnione zostały cztery główne części: teoretyczna, na którą składają się wystąpienia uczestników, prezentacja dobrych praktyk, podczas których zebrani dzielą się swoimi doświadczeniami, część praktyczna w formie warsztatów oraz część kulturalna. Wątpliwości, interesujące kwestie, palące problemy pojawiające się w trakcie prezentacji wykładów będą podstawą do rozpoczęcia wspólnej debaty i twórczych warsztatów, zaplanowanych w dalszej części.

Przed rozpoczęciem pierwszej części uczestnicy mieli okazję bliżej się poznać. Niektórzy członkowie AQUA znali się z poprzednich spotkań, ale nie zabrakło też nowych sympatyków rozwijającej się idei. Wśród uczestników znaleźli się praktycy realizujący swoje cele w ramach działalności w stowa-

rzyszeniach, organizacjach pozarządowych, animatorzy środowisk wiejskich, a także przedstawiciele środowiska akademickiego zajmujący się tematyką edukacji dorosłych.

Wszyscy obecni wyrazili swoje oczekiwania wobec spotkania. W tym celu każdy odpowiedział na cztery pytania: Jaki jest mój wkład w spotkanie AQUA? Jakie korzyści spotkanie AQUA może wnieść do mojej pracy/organizacji? Jakie są moje oczekiwania wynikające ze spotkania AQUA? Jakie są moje obawy wiążące się ze spotkaniem AQUA? Odpowiedzi na powyższe pytania miały usystematyzować oczekiwania uczestników względem spotkania, a także miały służyć końcowej refleksji, podczas której uczestnicy mogli zastanowić się, które z powyższych założeń udało się zrealizować.

Po części organizacyjno-zapoznawczej rozpoczęła się prezentacja wystąpienia uczestników, której moderatorem był Karl Kristian Aegidius, ekspert do spraw edukacji dorosłych, długoletni, obecnie emerytowany nauczyciel w Wyższej Wolnej Szkole Nauczycielskiej w Ollerup (Dania).

Podczas wykładu „Społeczeństwo obywatelskie i edukacja dla aktywnego społeczeństwa w Danii” referent przedstawił dwa typy rozwoju społeczeństwa – hierarchiczny oraz liberalno-demokratyczny. Ukazując zależności między poszczególnymi częściami systemu, tworząc mapę zależności, powiązań i obowiązujących praw w relacjach między elementami systemu, szczególnie uwagę poświęcił zagadnieniu społeczeństwa obywatelskiego. W swoich konkluzjach zauważył, że demokracja nie jest jedynie rodzajem obowiązującego systemu, ale także może być sposobem na życie. Aby społeczeństwo obywatelskie mogło właściwie funkcjonować, każdy członek społeczności powinien mieć prawo wpływania na bieżące wydarzenia w kraju i z tego prawa korzystać, nie tylko biorąc udział w wyborach, ale poprzez bezpośrednie zaangażowanie. Komisje państwowe powinny zwracać się bezpośrednio do specjalistów, fachowców w danej dziedzinie wywodzących się z elektoratu, a elektorat powinien włączyć się do współpracy. Decyzje podejmowane przez parlament nie są wówczas samodzielnie podejmowane przez rząd, ale są także realizacją postulatów wywodzących się ze społeczeństwa.

W kontaktach rządu ze społeczeństwem olbrzymią rolę odgrywają media. Kontrolują one działania parlamentarzystów i pilnują przebiegu sprawowanej władzy. Podobną rolę pełnią organizacje pozarządowe i stowarzyszenia.

Reasumując Karl Kristian Aegidius podkreślił rolę aktywności obywatelskiej, której korzyści są widoczne dla całego społeczeństwa, nawet jeśli działania ograniczają się do zaangażowania poszczególnych jednostek. Równocześnie zaapelował do słuchaczy o aktywny udział w budowaniu bądź umacnianiu przedstawionych przez niego idei. Szczególnie ważne jest szukanie powiązań i praktycznych zastosowań między teorią i praktyką, bowiem przekazane treści początkowo rozwijają się w naszych umysłach, by następnie miały możliwość realizacji we wspólnych działaniach.

Kolejne wystąpienie „Wiejskie społeczeństwo obywatelskie w Polsce – mity i rzeczywistość”, zaprezentował dr Wojciech Knieć z Instytutu Socjologii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Referent przedstawił proces tworzenia się społeczeństwa obywatelskiego. Zwrócił uwagę, że w trakcie budowy społeczeństwa obywatelskiego istotne są relacje między rodziną, rządem i rynkiem. Złe proporcje pomiędzy tymi relacjami implikują bariery w tworzeniu się społeczeństwa obywatelskiego na terenach wiejskich. Należą do nich między innymi: niska świadomość praw i obowiązków społeczności wiejskiej, koncentracja na swoich, bieżących sprawach, dominacja katolicyzmu, który jest konsekwencją tradycyjalnych zachowań, a także niski stopień zaangażowania w sprawy lokalne. Bariery te powodują, że działalność organizacji powstających na terenach wiejskich ogranicza się zazwyczaj jedynie do zagospodarowania wolnego czasu społeczności wiejskiej rozrywką.

Ze statystyk przedstawionych przez prelegenta wynika, że motywacja społeczności wiejskiej do podejmowania działań wspólnotowych aż w 60% generowana jest z wiary – religijnej, politycznej, moralnej. Dla 39% mieszkańców wsi zaangażowanie społeczne jest rodzajem obowiązku, zwykłej pracy, natomiast 30% osób angażuje się w różnego rodzaju aktywność, ponieważ ma w sobie chęć niesienia pomocy.

Na zakończenie dr Knieć zwrócił uwagę na niekorzystny wizerunek organizacji pozarządowych kreowany w mediach. W wyniku nagłaśniania skandali towarzyszących działalności niektórych organizacji niepaństwowych, zmniejsza się poziom zaufania opinii publicznej do wszystkich tego rodzaju organizacji.

Kolejny referat przedstawił Levko Dovgan – trener, animator z Zachodnioukraińskiego Centrum Zasobów (The West Ukrainian Resorce Center). Tematem wystąpienia było: „Edukacja obywatelska dla NGO i społeczeństwa wiejskie na Ukrainie – retrospekcje i wyzwania”.

Tworzenie się organizacji pozarządowych na Ukrainie rozpoczęło się stosunkowo niedawno. Funkcjonowanie na rynku pojawiających się organizacji niejednokrotnie miało charakter tymczasowy, „od grantu do grantu”. Na początku 2000 roku pojawiały się organizacje, które rozwiązywały się po realizacji kilku projektów. Nie chciały lub nie potrafiły nawiązać współpracy, dalekosiężnych przedsięwzięć. Pierwsze szkolenia dotyczące społeczeństwa obywatelskiego zorganizowane zostały w latach 1996–1997 przez amerykańskie firmy szkoleniowe. Dla obywateli Ukrainy były to innowacyjne metody pracy, za pomocą których przekazywana była nowa, dotąd nieznaną na Ukrainie wiedza. W tych latach powstała pierwsza organizacja pozarządowa „Fundacja Edukacji dla Demokracji”. Grupami docelowymi szkoleń, a przez to osobami zainteresowanymi tematyką kształtowania społeczeństwa obywatelskiego, byli dziennikarze, politycy z partii opozycyjnych o orientacji demokratycznej. Pierwszymi formami szkoleń były treningi, dyskusje, konferencje, letnie szkoły, stypendia badawcze. Z czasem formy szkoleń stały się bardziej atrakcyjne, wzbogacone o tak zwane otwarte dyskusje, prezentacje multimedialne oraz szkolenia dla trenerów.

Przez kilka lat działacze ukraińskich organizacji pozarządowych zdobyli doświadczenie i umiejętności. Zaczęli samodzielnie i skutecznie zarządzać

organizacją, a także przyznawanymi grantami, dbać o efektywny PR i marketing organizacji. Powstawały pierwsze fundacje zajmujące się rozwojem społeczności lokalnej, zaczęto tworzyć programy lokalne, a także prowadzić akcje społeczne.

Pod koniec lat 90., na początku roku 2000 zaszły znaczne zmiany pod względem organizowania szkoleń. Rozpoczęto pracę z szerszym audytorium, a także nawiązano współpracę z rządem, z wojskiem i sądem. Powstawały aktywnie działające nieformalne grupy wiejskie. Organizowano kursy tematyczne dotyczące m.in. rozwoju społeczeństwa, zaangażowania społeczności lokalnej w działalność społeczną, wykorzystania zasobów danej społeczności. W tym okresie zaczęły formułować się samodzielne zespoły działające na rzecz rozwoju własnego regionu. Obecnie działacze ukraińscy oprócz doskonalenia nabytych już umiejętności, potrzebują nowych. Jedną z ważniejszych jest umiejętność pisania projektów.

Referent poruszył także problem motywacji społeczności wiejskiej do uczestnictwa w różnego rodzaju aktywnościach. Zauważył, że metoda prezentacji dobrych praktyk jest najskuteczniejszym sposobem propagowania innowacyjnych przedsięwzięć na ukraińskiej wsi, gdzie społeczność bardzo sceptycznie podchodzi do „amerykańskiej” wiedzy. Dodatkową motywacją jest zauważalny wzrost standardów życiowych, które powodują większą partycypację w szkoleniach oraz stopniowo zmieniają nastawienie względem „obcej” wiedzy.

Kolejnym problemem na Ukrainie jest ograniczona dostępność szkoleń dla ludności wiejskiej. Z jednej strony decyduje tu czynnik terytorialny, większość szkoleń organizowana jest na terenie dużych miast, z drugiej strony barierą jest czynnik ekonomiczny. Urynkowanie szkoleń doprowadziło do sytuacji, w której mieszkańców wsi często nie stać na uiszczenie opłaty szkoleniowej.

Zaniedbana jest także sfera ekologii. Niska świadomość zagrożenia, wynikającego z zanieczyszczenia środowiska naturalnego, powoduje bagatelizowanie tego problemu, zwłaszcza wśród ludzi zamieszkujących tereny wiejskie. Potrzebna jest także popularyzacja wiedzy na temat nowych technologii. Niejednokrotnie problem ten starano się niwelować za pomocą zakupu nowoczesnego sprzętu, zapominając przy tym, że jest to jedynie narzędzie i bez przeprowadzonych szkoleń będzie ono bezużyteczne.

Niepokojący jest również fakt niskiego zainteresowania szkoleniami wśród młodzieży, zwłaszcza z dużych miast. Brakuje też dobrych trenerów, którzy zdobytą wiedzę w czasie działalności w organizacjach pozarządowych, wykorzystują teraz na użytek przedsięwzięć biznesowych. Innym problemem są niskie oczekiwania społeczne względem organizacji pozarządowych, w odróżnieniu od roszczeniowej postawy wobec rządu. Wiąże się to także z nieufnością w stosunku do przedsięwzięć niepaństwowych, co trafnie obrazuje pytanie mężczyzny zaproszonego na szkolenie organizowane przez pewną ukraińską organizację pozarządową: „Z jakiej partii jesteście?”. Aby uniknąć tego typu pytań, należy dążyć do zmiany mentalności mieszkańców ukra-

ińskiej wsi, popularyzować nowe rozwiązania oraz uczyć aktywności, która przekłada się na polepszenie jakości życia.

Na zakończenie pierwszego dnia organizatorzy AQUA zadbali też o część kulturalną. W celu uświetnienia wieczoru, a także zapoznania uczestników z tradycją regionu, zaproszono do Starbienia kaszubski zespół folklorystyczny Koleczkowianie. Jak zawsze spotkał się on z serdecznym przyjęciem polskich i zagranicznych gości. Wspólna zabawa, śpiewy i tańce były niezwykłym przeżyciem dla wszystkich zebranych.

Drugi dzień rozpoczął się od prezentacji dobrych praktyk, którymi podzielili się uczestnicy tegorocznej AQUA.

Jako pierwsza wystąpiła przedstawicielka Estonii – Kadi-Mari Liping, reprezentująca organizację pozarządową Siksali Development Center, działającą na terenach wiejskich. Organizacja zajmuje się zarówno realizacją przedsięwzięć edukacyjnych dla dorosłych, jak i dla młodzieży. W jej ramach realizowane są treningi rozwijania osobowości, budowania aktywnego społeczeństwa, organizowane są warsztaty przedsiębiorczości, zajęcia komputerowe oraz inne warsztaty tematyczne. Sukcesy, które osiąga organizacja w dużej mierze uzależniane są od współpracy, realizacji wspólnych inicjatyw społeczności lokalnej. Świadomość większych korzyści płynących ze wspólnego działania jest czynnikiem mobilizującym kolejne osoby do pracy. W trakcie prezentacji można było zauważyć, że poczucie przynależności do danego miejsca, do danej społeczności jest na tyle silne, że sukcesy indywidualnych osób traktowane są jako wspólne osiągnięcie i powód do radości całej społeczności lokalnej.

Przedstawicielka Węgierskiego Uniwersytetu Ludowego – Melinda Hando – zapoznała uczestników z kolejnym projektem. Realizowany on był w regionie Tapolca obejmującym jedenaście wsi. Projekt złożony jest z dziesięciu filarów, w skład których wchodzi między innymi: przeprowadzenie diagnozy potrzeb mieszkańców, monitoring rynku pracy na obszarze objętym projektem, kursy dla nauczycieli, szkolenia e-learningowe. Celem projektu było wzmocnienie pozycji mieszkańców wsi na lokalnym i regionalnym rynku pracy, poprzez propagowanie idei uczenia się przez całe życie.

Przedstawiciel Litwy wskazał na konieczność uwzględniania w procesie edukacji zmian, pojawiających się na rynku pracy. Jego zdaniem nie wystarczy dopasowanie tematyki do zmieniających się warunków, ale istotne jest także zastosowanie właściwych metod nauczania. Referent nakłaniał do wykorzystywania aktywizujących metod nauczania uwzględniających wielość argumentów, bazujących na pracy w grupie, prowadzących do współpracy. Komunikatywność, kreatywność, autonomia oraz elastyczność to umiejętności, które nabyć możemy dzięki zastosowaniu nowoczesnych metod nauczania, a które stają się obecnie niezbędne w wielu sferach naszego życia.

Przykłady dobrych praktyk, polegających na wspieraniu lokalnych inicjatyw wiejskich, przedstawili także reprezentanci Białorusi, Armenii, Ukrainy oraz Polski. Wśród doświadczeń reprezentantów różnych krajów Europy Środkowowschodniej zauważalne były podobne problemy i metody działania,

choć wszystkie osadzone były w specyficznych warunkach danego miejsca. Przy okazji słuchacze uzyskali ciekawe informacje o krajach, z których pochodzili referenci.

Kolejna część konferencji miała formę warsztatową. Aktywny charakter tej części spotkania był owocny we wnioski, a proces ich tworzenia przyczynił się do lepszego poznania się uczestników, a także wypracowania planu międzynarodowego działania.

W początkowej fazie warsztatów uczestnicy zastanawiali się nad aspektami, o których trzeba pamiętać podejmując działania edukacyjne z osobami dorosłymi na terenach wiejskich. Wśród propozycji znalazły się między innymi: poziom wykształcenia mieszkańców wsi, ich motywacja, wzajemne relacje, czas, jakim dysponują, pieniądze, miejsce, kultura danego regionu. Spośród nich wyłoniono trzy główne grupy problemów: metody pracy z dorosłymi, aspekty psychologiczne oraz otoczenie.

Przez pojęcie metody pracy rozumiano nie tylko określone techniki, ćwiczenia, umiejętności, ale także dopasowanie metod do odbiorcy, biorąc pod uwagę jego poziom wykształcenia, język, jakim się posługuje, wiedzę i doświadczenia. W ramach tego zagadnienia za istotne uznano także relacje między uczącymi się, a nauczającymi oraz przygotowanie nauczycieli do kształcenia określonej grupy odbiorców.

Aspekty psychologiczne w rozumieniu uczestników warsztatów, to przede wszystkim potrzeby, jakie posiadają uczący się, ale także ich świadomość i motywacja do podejmowania aktywności, a także zaufanie do nauczyciela.

Jako trzecią grupę problemową wybrano środowisko kształcenia. Przy tym temacie uczestnicy zwrócili uwagę na aspekty geograficzne, takie jak odległość od większych miast, co związane jest z transportem, komunikacją, a w konsekwencji z czasem i pieniędzmi. Za istotne uznano poparcie autorytetów lokalnych oraz zamożność mieszkańców danego regionu. Uwzględniano też kulturę i tradycję regionu. Myśląc o środowisku kształcenia należy także zadbać o lokal przeznaczony do prowadzenia zajęć.

Biorąc pod uwagę wyżej wymienione aspekty, zgromadzeni zastanawiali się w jaki sposób niwelować występujące problemy, a tym samym sprzyjać popularyzacji edukacji na terenach wiejskich, wpływać na rozwój aktywności ich mieszkańców, przyczyniać się do rozwoju obszarów rustykalnych.

Wśród propozycji znalazły się między innymi konieczność przeprowadzenia diagnozy potrzeb mieszkańców wsi, zwiększenie współpracy i zaufania między mieszkańcami a liderami, zwiększenie motywacji potencjalnych uczestników kształcenia, poznanie mentalności, kultury danego regionu w celu lepszego zrozumienia mieszkańców oraz promocji regionu. W wyniku głosowania, uczestnicy spotkania jako najważniejszy problem w popularyzacji edukacji na terenach wiejskich uznali brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli.

Kolejnym etapem pracy było stworzenie koncepcji przygotowania nauczycieli do pracy ze społecznością wiejską. Uczestnicy podzieleni zostali na dwie grupy, z których każda pracowała nad własnym projektem.

Pierwsza grupa przedstawiła szczegółowy projekt polegający na pozyskaniu i przeszkoleniu liderów, wywodzących się ze środowisk wiejskich. Wszelkie działania proponują rozpocząć od przeprowadzenia diagnozy potrzeb wśród mieszkańców wsi. W tym celu sugerują przeprowadzenie ankiet i wywiadów. Zaznaczają też, że przy dokonywaniu oceny potrzeb należy uwzględnić tradycję, kulturę, a także położenie geograficzne danego miejsca. Zakładają, że na podstawie wyników badań przygotowują kursy, których tematyka jest kompatybilna z oczekiwaniami i zapotrzebowaniami potencjalnych uczestników. Kolejnym ważnym krokiem jest dotarcie z informacją o szkoleniach do poszczególnych mieszkańców wsi. Na tym etapie ważna jest promocja całego przedsięwzięcia. Z doświadczeń uczestników wynika, że skuteczne okazują się ogłoszenia w lokalnym radio, TV, zapowiedzi kościelne, informacje umieszczone w centralnym miejscu wsi, takich jak sklep, bar, przystanek autobusowy, czyli tych, w których ludzie są bardziej otwarci na zaakceptowanie nowej informacji. Twórcy koncepcji zakładają, że wśród osób, które zainteresują się propozycją szkolenia i przyjdą na zorganizowane spotkanie, znajdą się aktywni mieszkańcy wsi, którzy mają predyspozycje na przyszłych edukatorów. Stanowią oni grupę docelową, która zostanie przeszkolona na samodzielnych trenerów w swoim regionie. Pomysłodawcy projektu proponują, aby wybrani liderzy szkoleni byli pod kątem wiedzy z zakresu komunikacji grupowej, aktywizujących metod nauczania, ale także umiejętności pozyskiwania uczestników szkoleń, przygotowania miejsca pracy itp. Zaliczeniem kursu dla przeszkolonych liderów regionalnych jest zorganizowanie w pełni przygotowanego szkolenia. Polegać ma ono na pozyskaniu uczestników, zadaniu o wszelkie kwestie organizacyjne, a także przeprowadzeniu przygotowanego przez siebie szkolenia. Kandydaci na trenerów mają wykorzystać wiedzę zdobytą podczas kursu. Pomyślnie zdany egzamin upoważnia do pracy w charakterze trenera na terenie swojego regionu. Autorzy projektu zakładają, że przeszkoleni trenerzy wywodzący się z danej społeczności są bardziej wiarygodni dla społeczności lokalnej, lepiej zorientowani w aktualnych potrzebach mieszkańców, trafniej dobraćą tematy warsztatów i kursów. Każdy przeszkolony trener ma okazję konsultowania się ze swoim tutorem, czyli osobą doświadczoną w organizowaniu szkoleń. Kilka razy w roku nowi trenerzy spotykają się na kursach dokształcających, gdzie mają okazję wymieniać się spostrzeżeniami, nowymi rozwiązaniami i pojawiającymi się problemami.

Powyższy pomysł jest efektem wymiany myśli i doświadczeń przedstawicieli różnych krajów europejskich, dlatego może on mieć uniwersalne zastosowanie w wielu środowiskach.

Druga grupa za najbardziej istotne w przygotowaniu nauczycieli do pracy na terenach wiejskich uznała konieczność modyfikacji systemu edukacji. Zdaniem tej grupy, wiedza praktyczna powinna dominować w programie nauczania od początku trwania edukacji. W tym celu powinny być opracowa-

ne i stosowane specjalne metody nauczania. W szkole średniej praktyka również powinna zajmować centralne miejsce, natomiast wiedza teoretyczna ma zadanie ją uzupełniać. Na poziomie edukacji zawodowej program nauczania powinien uwzględniać wymogi rynku. Przy tym założeniu niezbędna jest współpraca między organizacjami zajmującymi się monitoringiem rynku pracy a organizatorami kształcenia. Tylko na poziomie akademickim występować ma balans pomiędzy teorią a praktyką. Według tej koncepcji treningi przeznaczone dla nauczycieli uzupełniane są praktycznymi metodami nauczania.

W celu zastosowania praktycznych rozwiązań na wszystkich poziomach edukacji autorzy koncepcji proponują wdrożenie specjalnie opracowanego programu „nabywania umiejętności życiowych”. Polega on na przeprowadzaniu szkoleń w zakresie rozwiązywania problemów, kreatywnego i krytycznego myślenia, radzenie sobie ze stresem, zarządzania emocjami itp. Program ma obejmować zewnętrzne seminaria, treningi, ale także wprowadzony zostanie jako przedmiot nauczania w programie zajęć uniwersyteckich. Na poziomie szkół podstawowych proponują zorganizować zajęcia szkolne przeprowadzone przez psychologów i pedagogów. Na realizację tego programu przewidziana została jedna lekcja tygodniowo trwającą nie dłużej niż 45 minut. Jeden dzień w miesiącu poświęcony jest na seminaria zewnętrzne. Docelowym punktem programu jest zorganizowanie miesięcznej letniej szkoły dla dzieci, rodziców i nauczycieli. Poruszane są tam problemy rodzinne, a także odbywają się szkolenia i seminaria dla nauczycieli. Pomysłodawcy uważają, że letnia szkoła sprzyja lepszemu rozwojowi, komunikacji i integracji. Aby pomysł włączony został do obowiązującego programu nauczania, twórcy proponują zgłosić projekt do ministerstwa edukacji, w celu jego legalizacji.

Propozycje obu grup znacznie różnią się od siebie, co pokazuje, jak wieloma sposobami można dążyć do osiągnięcia tego samego celu.

Odłącznym zagadnieniem, którym zajęli się uczestnicy spotkania AQUA 2006, była koncepcja stworzenia Galicyjskiego Uniwersytetu Ludowego jako przestrzeni edukacji obywatelskiej na obszarach wiejskich Ukrainy. Pomysł ten zainteresował wielu uczestników, którzy licznie przybyli na spotkanie, w celu jego przedyskutowania.

Przed rozpoczęciem dyskusji Karl Krystian Aegidius podzielił się z uczestnikami swoimi obserwacjami zawartymi w tekście „Stan obecny oraz przyszłość polskiego rolnictwa – widziane z duńskiej perspektywy”, który powstał 25 lat temu, kiedy to w Polsce zaczynały powstawać pierwsze uniwersytety ludowe. Tekst opatrzone został licznymi komentarzami dotyczącym sytuacji, w której obecnie znajduje się ukraińskie społeczeństwo.

Duńczyk zaważył, że tak jak niegdyś w Polsce, tak dzisiaj na Ukrainie prawidłowy rozwój demokracji wymaga aktywnego zaangażowania się obywateli w życie społeczne. Ze strony społeczności lokalnych powinny wychodzić inicjatywy działania, organizowania się w stowarzyszenia kulturalne i społeczne. Nawiązując do historii, Karl Krystian Aegidius przypomniał, że podczas tworzenia się szkół ludowych w Danii niezwykle ważnym czynni-

kiem była samopomoc mieszkańców, która przyczyniła się do stworzenia ekonomicznego i kulturowego postępu ubogiej grupy społecznej. Podkreślił, że w życiu społecznym ważne jest zaangażowanie pojedynczych obywateli na poziomie socjalnym, ekonomicznym, kulturowym i politycznym oraz ich współpraca z lokalnymi wspólnotami. Jest to droga do najbardziej owocnej i mobilnej przyszłości, niegdyś Danii, później Polski, a obecnie Ukrainy.

Następne wystąpienie przedstawił Levko Dovgan z Ukrainy. W historii swojego kraju odnalazł przykłady aktywnie działających organizacji na rzecz społeczności lokalnej, do których należała organizacja Prosvita. Obecnie społeczeństwo ukraińskie powinno łączyć tradycję ze współczesnymi doświadczeniami, także zachodnimi, w celu stworzenia nowej jakości. Błędem jest kopiowanie gotowych rozwiązań z przeszłości. Należy przyjrzeć się swojemu otoczeniu, uwzględnić jego sytuację historyczną i wykorzystując potencjał ludności przekształcić obserwację w nową jakość. Ważne jest również, aby odnaleźć ukryty potencjał wśród ludzi zmarginalizowanych i uwzględnić ich rolę w społeczeństwie. Należy szukać osób, które myślą w podobny sposób, docierać do liderów, którzy inspirowaliby innych. Uwzględniać należy też opór społeczności wiejskiej przed zaangażowaniem się w dodatkową aktywność. Często wynika on z braku czasu, ale także z mentalności społeczności wiejskiej. Zbyt duże oczekiwania wobec działań władz państwowych koresponduje ze zbyt małą wiarą we własne możliwości. Dodatkowo osoby zamieszkujące tereny wiejskie mają bardzo niski poziom motywacji. Dążenie do przełamania wymienionych postaw i wiara w sukces wspólnych działań jest podstawą myślenia o społeczeństwie obywatelskim.

W toku dyskusji zgromadzeni dzielili się swoimi doświadczeniami, zauważali możliwości i bariery, jakie stoją przed realizacją pomysłu powstania uniwersytetu ludowego w zachodniej Ukrainie. Uwzględniając cele przyświecające powstaniu nowej placówki, większość zebranych była przekonana o potrzebie umacniania przedstawionej idei. Do wymienianych celów należało m.in.: przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu mieszkańców wsi poprzez promowanie koncepcji edukacji obywatelskiej, partnerstwa obywatelskiego i zrównoważonego rozwoju.

Po niezmiernie intensywnej pracy przyszedł czas na kolejną atrakcję przygotowaną przez organizatorów, która także zakładała aktywny udział uczestników. Nawiązując do tradycji swojego regionu, zadaniem zgromadzonych gości z różnych zakątków Europy, było przygotowanie tradycyjnych potraw. Uczestnicy podczas pracy w kuchni, wykazali się dużym zaangażowaniem, w wyniku którego powstały wspaniałe, narodowe potrawy. Po zakończeniu przygotowań kulinarnych nastąpiła oficjalna prezentacja i degustacja przygotowanych smakołyków. Oprócz walorów smakowych, w tej części spotkania miały miejsce ciekawe opowieści dotyczące tradycji różnych regionów Europy, a także międzynarodowe śpiewy.

Ostatni dzień pracy przeznaczony był na dokończenie oraz prezentację wyżej omówionych projektów, dotyczących kształcenia nauczycieli na terenach wiejskich.

Gościnność i doskonała organizacja czasu wolnego stała się już tradycją starbienińskich spotkań, dlatego i w tym dniu nie zabrakło części kulturalnej. Kolejną atrakcją, w przerwach intensywnej pracy, była wycieczka do Muzeum Wsi Słowińskiej w Klukach. Unikalny zabytek w postaci muzealnej zagrody chronologicznie obrazował rozwój tamtejszej społeczności od czasów średniowiecza do dnia dzisiejszego. Niezwykle interesująca, oryginalna architektura, wyposażona w autentyczne sprzęty, opowieści przewodnika oraz niezapomniany wiejski klimat Kluk pozostanie długo w pamięci międzynarodowych gości.

Dopełnieniem tego niezwykłego przeżycia była wyprawa przez wydmy nad morze, co okazało się dla niektórych zadaniem niewykonalnym, natomiast dla tych, którzy dotarli do celu, czekała nagroda w postaci niezwykle uroczych widoków morskiego krajobrazu.

Po powrocie do ośrodka uczestnicy wrócili do pracy. Ostatnim zadaniem było dokonanie podsumowania tegorocznego spotkania AQUA. Każdy z uczestników w postaci anonimowej ankiety odpowiedział na trzy pytania, po czym zostały one zebrane i podsumowane. Na pytanie o zasadność organizowania tego rodzaju przedsięwzięć uczestnicy odpowiadali twierdząco uzasadniając, że są one okazją do wspólnej dyskusji, wymiany doświadczeń w ramach interesujących ich zagadnień, w wyniku których rozwiązywane są różne problemy. Ponadto w trakcie warsztatów istnieje możliwość poznania nowych metod pracy w grupie, a także nawiązania nowych kontaktów, które mogą owocować późniejszą współpracą. Uczestnicy wyrazili chęć kontynuowania spotkań, nie ograniczając się przy tym do konkretnego miejsca i czasu. Zaproponowali dwa główne tematy kolejnego spotkania: osoba dorosła jako podmiot aktywności edukacyjnej oraz zastosowanie aktywizujących metody nauczania w pracy z dorosłymi. Dokonując ewaluacji projektu uczestnicy uznali, że ich początkowe oczekiwania względem spotkania zostały zrealizowane, osiągnięte zostały także założone cele, a obawy nie znalazły swojego uzasadnienia.

Na zakończenie należy pogratulować organizatorom AQUA 2006 i życzyć powodzenia w przeprowadzeniu kolejnego, równie udanego międzynarodowego spotkania.

Anna Kławsiuć

WIZYTA PRZEDSTAWICIELI ORGANIZACJI POZARZĄDOWYCH Z UKRAINY W KASZUBSKIM UNIWERSYTECIE LUDOWYM, Wieżycza – Starbienino, 05–11.11.2006

W dniach 05–11 listopada 2006 odbyła się podróż studyjna grupy z Ukrainy do Polski w ramach projektu szwedzko-polsko-ukraińskiego pn. „Uniwersytet Ludowy we Lwowie”, którego inicjatorem i koordynatorem był Uniwer-

sytet Ludowy Santa Maria w Malmö. Pobyt grupy w Polsce rozpoczynał się dwudniową konferencją w Wieżycy. Celem konferencji, było przedstawienie idei uniwersytetów ludowych, nawiązując do tradycji szwedzkich, polskich i ukraińskich w tym zakresie. Spotkanie miało opierać się na wymianie doświadczeń między partnerami projektu, aby pomóc grupie zaproszonych gości utworzyć własny Uniwersytet Ludowy w okolicach Lwowa.

Na początku konferencji zaprezentowali się uczestnicy partnerzy: z Ukrainy – reprezentanci organizacji pozarządowych SWITLO i Priorytet oraz pedagogzy, pracownik socjalny, psycholog, ekonomista, prawnik oraz sołectwo z lokalnej wsi Wyżniany – 30 km od Lwowa), ze Szwecji Stefan Bietkowski (rektor Uniwersytetu w Santa Maria w Malmö), z Polski – dr Tomasz Maliszewski (Uniwersytet Gdański, sekretarz Rady Fundacji KUL), Marek Byczkowski (Prezes Zarządu Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego) oraz współpracownicy: Sulisława Borowska, Weronika Mikołajczyk.

Stefan Bietkowski zaprezentował organizację będącą głównym sponsorem projektu – Uniwersytet Santa Maria w Malmö. Mimo że jest to najmniejszy Uniwersytet Ludowy w Szwecji, ma ogromne doświadczenie w pracy z młodzieżą oraz osobami dorosłymi. Jest to wolna instytucja, nie podlegająca Ministrowi Edukacji, której działalność finansowana jest głównie przez państwo. Każdy Uniwersytet Ludowy w Szwecji ma swój profil. Większość uniwersytetów ludowych organizuje różne kursy zawodowe. Natomiast wszystkie uniwersytety ludowe są zobligowane do prowadzenia kursów ogólnokształcących przygotowujących do matury, na które środki pochodzą z państwa. Z jednej strony daje to zabezpieczenie finansowe, ale z drugiej strony powoduje, że idea wychowawcza uniwersytetów ludowych powoli zanika. Jest to duże niebezpieczeństwo. Dlatego tak ważne jest w obecnych czasach pamiętać o tradycji uniwersytetów ludowych, o historii ich powstania oraz roli, jaką odegrał N.F.S. Grundtvig.

Nawiązując do swojego przedmówcy dr Tomasz Maliszewski przedstawił historię polskich uniwersytetów ludowych. Opisał ich sposób działania oraz podkreślił ważną rolę, jaką pełniły i pełnią także współcześnie uniwersytety ludowe w walce z marginalizacją oraz społecznym wykluczeniem.

Dr T. Maliszewski wyróżnił i opisał sześć okresów, których podstawą wyodrębnienia była: odmienność sytuacji społeczno-politycznej, różne podejście do zagadnienia oświata dorosłych, podejmowane zadania edukacyjne oraz różnorodność form organizacyjnych.

Są to następujące okresy:

I okres – przygotowawczy (1772 – koniec XX w.), w tym to okresie, po I rozbiórce Polski polskie elity zaczęły postulować potrzebę gruntownych reform edukacyjnych, powstała KEN i aktywnie działali polscy pedagodzy: Cieszkowski, Estkowski, Jeżewski, Libelt i inni. W latach 1772–1795 funkcjonował „niedzielny uniwersytet ludowy” J. Czapskiego (Opalenie k. Gniewa), w którym realizowano edukację obywatelską, przyrodoznawstwo oraz nowoczesne gospodarowanie, zadania typowe dla uniwersytetów ludowych.

T. Maliszewski wskazuje, że jest to początek, przygotowanie gruntu pod pierwsze uniwersytety ludowe na obszarach Polski.

II okres (1900–1918), w 1900 r. pojawiła się pierwsza placówka prowadzona przez J. Dziubińską w Pszczelinie na terenie zaboru rosyjskiego. Została zarejestrowana oficjalnie jako ferma ogrodnicza, jednakże obok przedmiotów z zakresu rolnictwa nielegalnie realizowany był także program z literatury, historii, geografii i matematyki wzorem skandynawskich pierwowzorów. Podobne placówki oświatowe powstały w: Kruszyнку, Sokołówku, Gołotczyźnie, Krasieninie, Mieczysławie i Bratnem. W programach, celach i zadaniach wyżej wymienionych placówek widoczny jest wpływ duńskich szkół wyższych szkół ludowych.

III okres (dwudziestolecie międzywojenne), należy tu wspomnieć o UL I. Solarza w Gaci oraz UL powstały w 1924 r. z inicjatywy dr E. Nowickiego w Szycach (k. Krakowa) prowadzony do 1931 przez I. Solarza, pod patronatem Związku Nauczycielstwa Polskiego Szkół Powszechnych. Jeszcze wcześniej, w 1921 r. powstał UL założony przez ks. A. Ludwiczaka w Dalkach (k. Gniezna). Podobne placówki powstały w Odolanowie (pow. 1927 r.) oraz w Zagórzcu (pow. 1926 r.), Nałęczowie (pow. 1930 r.) i Michałowcu na Wołyńcu (pow. 1930 r.). W latach 1933–1939 powstało około 20 nowych uniwersytetów ludowych prowadzonych przez różne organizacje i instytucje społeczne oraz katolickie uniwersytety ludowe. Były to placówki zróżnicowane, odmienne zarówno pod względem programu, jak i głównych kierunków działań.

IV okres (II wojna światowa), okres wojny przerwał ciągłość w rozwoju uniwersytetów ludowych w Polsce. W tym czasie istniały dwie ważne inicjatywy odwołujące się do tradycji UL: „Młody Las” – wędrujący UL N. Kozłowski na Pomorzu i Powiślu oraz działalność oświatowa Babinicza na Lubelszczyźnie i Górach Świętokrzyskich, których celem było przygotowanie słuchaczy do odbudowy i rozwoju kraju po odzyskaniu wolności.

V okres (1945 – 1989), jest to okres złożony w dziejach polskiego ruchu uniwersytetów ludowych, ale pomimo trudności UL przetrwały z różnym natężeniem oraz różną liczbą.

VI okres (III RP), w dniu dzisiejszym istnieje kilkanaście nurtów (świeckich i kościelnych) nawiązujących do tradycji uniwersytetów ludowych. Placówki te muszą zmierzyć się z następującymi trudnościami: niesłuszne stwierdzenie, że uniwersytety ludowe mają swe korzenie w PRLu, brak ustawy oraz organizacji jednoczącej UL w Polsce.

Na zakończenie zostały krótko scharakteryzowane podobieństwa UL Santa Maria, UL na Galicji z pocz. XX w. oraz Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego.

Ostatnie wystąpienie pierwszego dnia konferencji to głos Marka Byczkowskiego na temat początków działalności Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, specyfice placówki oraz trudności, na jakie napotykał podczas realizacji swoich działań. Zaprezentowano realizowane kursy, spotkania na szczeblu krajowym oraz międzynarodowym. Starano się przekazać zaproszonym gościom charakter tych spotkań i zwrócić uwagę na takie aspekty, jak:

wspólny pobyt w internacie, samorząd grupowy i szkolny, partnerstwo na linii wychowawca – wychowanek, wykorzystanie doświadczeń życiowych oraz tzw. „żywe słowo”.

Kaszubski Uniwersytet Ludowy jest niepubliczną placówką oświatowo-wychowawczą, która od 25 lat skupia swoją działalność na wspieraniu rozwoju kształcenia ustawicznego na obszarach wiejskich. Od początku istnienia podejmuje tematykę oświaty i kultury regionu kaszubsko-pomorskiego. Do głównych celów Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego należy przede wszystkim kreowanie otwartego społeczeństwa obywatelskiego – wiernego ideałom wolności, sprawiedliwości, solidarności i tolerancji oraz rozwijanie systemu edukacji dorosłych, opartego głównie na tradycji uniwersytetów ludowych i koncepcji uczenia się przez całe życie.

Na zakończenie Marek Byczkowski nawiązał do międzynarodowej konferencji AQUA, która miała miejsce w Starbieniu 8–11 października 2006 (w Ośrodku Szkoleniowym Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego). Podczas tego spotkania zostały przedstawione podobieństwa między Danią, Polską w latach 80. oraz współczesną sytuacją Ukrainy, kiedy to kraje mierzyły się/mierzą z wyzwaniami związanymi z przejściem z systemu feudalnego, totalitarnego w drodze ku demokracji i gospodarki wolnorynkowej. Wskazana została ważna rola uniwersytetów ludowych w tych szczególnych czasach, w sytuacji, gdy pojawiła się konieczność przestawienia się na nowy porządek społeczny, nowy system ekonomiczny oraz aktywnego przejęcia odpowiedzialności za przyszłość kraju. Spotkanie w Starbieniu prowadził Karl K. Aegidius, który zwrócił uwagę na dominującą rolę uniwersytetów ludowych na obszarach wiejskich. Patrząc z perspektywy duńskich szkół ludowych widzi szanse, że na Ukrainie, podobnie jak w Polsce, może powstać swoiste centrum wiedzy. Uniwersytet Ludowy na Ukrainie byłby wsparciem dla lokalnej ludności i pomagał w zdobywaniu wiedzy o aktualnych, społecznych oraz gospodarczych stosunkach. Najważniejszym zadaniem stojącym przed tą placówką w przyszłości będzie zbadanie oraz sformułowanie rzeczywistych potrzeb, pragnień bądź propozycji edukacyjnych dla miejscowej ludności oraz troska, aby relacje opierały się na partnerstwie. Tą myślą M. Byczkowski zakończył swoje wystąpienie życząc gościom wytrwałości oraz twórczych i owocnych działań zmierzających do stworzenia podobnej placówki na Ukrainie.

Drugiego dnia konferencji odbyła się prezentacja autorskich programów każdego z uczestników z grupy ukraińskiej. Przedstawione zostały również wyniki badania potrzeb mieszkańców wsi Wyżniany. Okazało się, że najczęściej osób zainteresowanych było kursem komputerowym, który ułatwiłby zdobycie pracy oraz kursami z przedsiębiorczości, tworzenia biznesplanu czy przygotowujących do rozmowy kwalifikacyjnej. Obecnie we Lwowie jest coraz więcej miejsc pracy, gospodarka się rozwija i zarobki rosną. Ważna jest jednak znajomość obsługi komputera, ponieważ bez tej umiejętności nie znajdzie się dobrej pracy. Wielu ludzi, zwłaszcza z obszarów wiejskich jest nieufnych, boją się tego, co jest nowe i im nieznane. Z tego względu jest duży

problem z przekonaniem ludzi do możliwości, które mogliby posiadać dzięki umiejętności pracy z komputerem.

Na początek przygotowano następujące szkolenia:

- 1) podstawowy kurs obsługi komputera (pakiet Microsoft Office) dla dorosłych,
- 2) zaawansowany kurs z programu Flash oraz podstawowych programów do tworzenia stron www i obróbki zdjęć umożliwiających młodym osobom prowadzenie własnej działalności, tworzenia reklam itp.,
- 3) kursy, treningi dla osób bezrobotnych (szczególnie kobiet), mające na celu pomoc w szukaniu swoich mocnych stron, umiejętności, nowych kierunków rozwoju, szukania pracy, pisania CV, podstaw skutecznej komunikacji, prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej oraz autoprezentacji itp.,
- 4) kurs szycia dla kobiet mający na celu nawiązywanie do ludowych strojów z różnych regionów i łączenie tradycyjnych elementów z współczesnymi krojami. Jest to cel pośredni, gdyż głównym celem byłoby budowanie własnej tożsamości oraz podniesienie samooceny, świadomość własnych sił i możliwości.

Do tego byłyby prowadzone konsultacje, rozwinięte doradztwo (np. porady prawne). Członkowie grupy z Ukrainy przede wszystkim dążą do zaktywizowania lokalnej społeczności, głównie kobiet. Mężczyźni pracują w rolnictwie, budownictwie, natomiast nie ma perspektyw pracy dla kobiet, które nie znają obcego języka ani obsługi komputera i trudno jest im znaleźć pracę w mieście.

Po południu odbyła się wycieczka „Drogą Kaszubską” do Zakładu Necla (zakład garncarski), zwiedzanie gospodarstw agroturystycznych połączonych z prezentacją produktów regionalnych.

Po południu Sulisława Borowska przedstawiła aktualnie realizowane projekty Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego oraz zakończony projekt „Szkola dla życia” (1.10.2001–30.09.2003) finansowany ze środków z Programu Komisji Europejskiej Sokrates – Grundtvig. Dużym zainteresowaniem ze strony grupy z Ukrainy cieszył się projekt „Wiedza – umiejętności – nowe szanse dla rodzin rolniczych”, a także projekt skierowany do nauczycieli pn. „Edukacja dla Kaszub i Pomorza”. Powstała po prezentacji długa dyskusja na temat sposobu organizacji spotkań, rekrutacji oraz doboru nauczycieli, instruktorów do poszczególnych zajęć.

W dalszej kolejności zostały zaprezentowane współczesne modele oraz zasady kształcenia dorosłych. Dyskutowano na temat szans i ograniczeń, a na zakończenie dokonano porównania modelu technologicznego, humanistycznego i krytycznego. Pedagodzy i psychologowie stwierdzili, że informacje zawarte w prezentacji są im w większości znane, ale uznali za ciekawe ich uszerogowanie. Oczywiście największe zainteresowanie wykazała grupa podczas prezentacji modelu humanistycznego oraz funkcji nauczyciela, warunków i zasad nauczania wg M.S. Knowlesa.

Na zakończenie odbyło się spotkanie podsumowujące, na którym zastanawiano się, jakie należy podjąć pierwsze kroki, aby móc zrealizować opisane

wcześniej propozycje szkoleń. Grupa z Ukrainy przedstawiła pomysły promocji poszczególnych kursów, opisała, jak będzie wyglądać rekrutacja oraz sam przebieg spotkań. Poszukiwano najlepszych rozwiązań potencjalnych problemów mogących powstać podczas realizacji programów. Zadano sobie pytanie: co należy zrobić, aby te kursy mogły się rozpocząć? Grupa była zgodna, że pierwszym krokiem będzie nawiązanie kontaktu z osobami znaczącymi w środowisku, liderami społeczności lokalnej oraz zorganizowanie z nimi kilku spotkań w celu wzajemnego poznania oraz zaprezentowania oferowanego programu kursów. Stwierdzono także, że należy zabezpieczyć środki na pierwsze organizowane kursy (komputerowe, szycia oraz psychologiczne). Jednakże potrzebne będą nowe środki na zakup komputerów oraz maszyn tkackich i innych potrzebnych materiałów. Zastanawiano się także, jak można przystosować idee duńskich uniwersytetów ludowych do czasów współczesnych i wprowadzić je w życie.

Stefan Bietkowski podkreślił, że najważniejsza jest chęć, idea i entuzjazm grupy z Ukrainy oraz ich ogromna wiedza fachowa z zakresu edukacji dorosłych. W 2007 roku powstaną nowe możliwości finansowania projektów partnerskich i będzie można szukać środków niezbędnych na sprzęt oraz remont budynku przeznaczony na Uniwersytet Ludowy pod Lwowem.

W następnych dniach odbyła się prezentacja dobrych praktyk jako przykład skutecznej działalności w zakresie edukacji na obszarach wiejskich. Były to małe ośrodki, które dzięki swej innowacyjnej działalności mogłyby służyć przykładem i być inspiracją dla przyjezdnych gości z Ukrainy. Spotkanie to było również okazją do przybliżenia gościom szczególnego charakteru regionu Kaszub i Pomorza.

W środę (8 listopada 2006 r.) rozpoczęto część objazdową po Kartuzach. Grupa wizytowała Powiatowy Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli, gdzie zaprezentowała dyrektor Anna Dereń realizowane projekty doskonalenia zawodowego dla nauczycieli. Następnie Monika Bronk – Kierownik Powiatowego Urzędu Pracy zapoznała gości z różnorodnymi kursami zawodowymi oferowanymi dla osób bezrobotnych. W dalszym programie dnia było zwiedzanie Starego Miasta w Gdańsku.

W czwartek (9 listopada 2006 r.) grupa pojechała do Sierakowic. Tam Dyrektor Gminnego Ośrodka Kultury I. Kulwikowska, M. Regliński – UG i przedstawiciel lokalnej prasy „Wiadomości Sierakowickie” red. M. Karolak – zaprezentowali gminę Sierakowice, przedstawili działalność zespołów folklorystycznych oraz ich ważną rolę w podtrzymywaniu tradycji, wyjazdy zagraniczne oraz imprezy lokalne w celu promocji regionu, przedstawiono programy profilaktyczne – dla alkoholików i współuzależnionych, działalność gospodarstw agroturystycznych, a na koniec zaprezentowano zbiory muzealne.

Po krótkiej przerwie grupa pojechała do Głodnicy, aby zobaczyć pierwszą szkołę kaszubską. Dyrektor Witold Bobrowski przedstawił historię powstania szkoły, charakterystykę głównych działań oraz realizowany program szkolny. Chętnie odpowiadał na wszelkie pytania osób zainteresowanych.

Wizyta zakończyła się zwiedzaniem szkoły oraz wpisem do księgi pamiątkowej.

Po południu w Wierzychucie Prezes Oddziału Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego J. Kirkowska zapoznała gości z pracą organizacji pozarządowych na wsi oraz działalnością Oddziału Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego. Jarek Biały opowiedział o pracy samorządu gminnego, a dyrektor szkoły podstawowej Urszula Dopke przedstawiła system oświaty w Polsce, po wystąpieniach był czas na poczęstunek połączony z występem zespołu folklorystycznego.

W piątek (10 listopada 2006 r.) grupa ukraińska odbyła sesję podsumowującą, podczas której zaplanowano działania na najbliższą przyszłość, stworzono program spotkania informacyjnego o przygotowanych szkoleniach, zaprojektowano plakaty i zaproszenia oraz dokonano podziału obowiązków pomiędzy poszczególnymi członkami grupy ukraińskiej.

Wieczorem odbyła się uroczysta kolacja, po której był czas na rozmowy, wspólną wymianę wrażeń, refleksji na temat całego pobytu w Polsce. Marek Byczkowski opowiedział historię miejsca oraz budynku, w którym znajduje się ośrodek szkoleniowy. Przedstawił realia, w jakich tworzył i rozwijał się Kaszubski Uniwersytet Ludowy, jak stawiał pierwsze kroki (zapoznanie się z miejscową ludnością, szukanie różnych dróg dofinansowania na nowe inwestycje oraz zawieranie kontaktów, nowe partnerstwa itp.). Podsumowując spotkanie Prezes Zarządu Fundacji kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego Marek Byczkowski życzył grupie ukraińskiej, by głównym celem ich uniwersytetu ludowego- zgodnie ze słowami Stanisława Pestki – było również: *„kształtowanie nowoczesnego, o szerokich horyzontach umysłowych człowieka określającego siebie poprzez życzliwy stosunek do innych. Człowieka „niezabłąkanego” w świecie polityki, gospodarki, kultury, lecz z powodzeniem podejmującego wyzwania, jakie niesie chwila obecna. Człowieka myślącego globalnie i działającego lokalnie, odnoszącego się z szacunkiem do swoich korzeni, gdyż w nich są zawarte podstawowe treści i składniki, pomocne w budowaniu i utwierdzaniu własnej tożsamości”*.

Głównym celem tego projektu była pomoc w organizacji uniwersytetu ludowego w okolicach Lwowa z wykorzystaniem wzorów skandynawskich, polskich i ukraińskich w tym zakresie. Także istotne było zebranie jak największej ilości wiedzy o potencjalnych, przyszłych partnerach. Niezmiernie ważne było dzielenie się doświadczeniem oraz pomoc w wypracowaniu samodzielnego myślenia o istocie idei uniwersytetów ludowych, edukacji regionalnej i animacji środowiskowej.

Grupa z Ukrainy zafascynowana była możliwością rozwoju mikroprzedsiębiorstw na obszarach wiejskich. Szczególnie zainteresowały ich gospodarstwa agroturystyczne, produkcja biopaliw czy uprawa sadów leszczynowych. Uświadomili sobie, jak ważną rolę pełnią zespoły folklorystyczne w podtrzymywaniu dziedzictwa kulturowego. Spotkanie z kierownikiem Wojewódzkiego Urzędu Pracy wskazało, jak można walczyć z problemem bezrobocia oraz jakiego rodzaju oferty mogą być przydatne dla mieszkańców terenów wiej-

skich i podmiejskich. Natomiast wizyta w obu ośrodkach Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego stała się dla nich dobrym przykładem jak można wspólnie poprowadzić uniwersytet ludowy nie zapominając o tradycji duńskich szkół ludowych.

Weronika Mikołajczyk

KURS MODERACJI, Bielefeld 12–19.11 2006

Moderacja jako metoda wspierania procesu decyzyjnego i realizacji zadań w grupach opiera się na wizualizacji, dyskusji, pracy całego zespołu, pracy w grupach, pracy indywidualnej i prezentowaniu rozwiązań. Moderator kieruje grupą nie zagłębiając się w treść problemu, nad rozwiązaniem którego pracuje grupa. Jedną z naczelnych zasad moderacji jest to, że temat ma dla moderatora o tyle znaczenie, o ile konieczne jest, by potrafił poruszać się w gąszczu specyficznych pojęć języka grupy, z którą współpracuje. Moderator nie musi być specjalistą z dziedziny, której dotyczy moderacja, powinien jednak posiadać podstawową wiedzę z jej zakresu, by rozumieć podejmowane przez grupę decyzje.

Kurs moderacji został zorganizowany przez prof. Ewę Przybylską z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz dr Gernota Graeßnera z Uniwersytetu w Bielefeld.

Trenerami byli niemieccy studenci: Martina Voß, Markus Rübbe, Claudia Lobe, Sebastian Grab oraz Helena Löher – zajmująca się sprawami logistycznymi.

Był to drugi, zorganizowany przez tę grupę, międzynarodowy kurs moderacji. Pierwszy kurs moderacji trwał od 13 maja do 16 października 2005 roku. W tegorocznym uczestniczyli nie tylko studenci z Polski, ale także z Węgier i Litwy – dzięki temu dr Graeßner mógł określić ten kurs „międzynarodowym”.

Bardzo istotnym elementem tego kursu jest część dotycząca teorii moderacji, prowadzona metodą e-learningu. Dla uczestników kursu przygotowano materiały zawierające niezbędne informacje dotyczące moderacji; jej typów, metod, narzędzi, technik, wizualizacji, materiałów, roli moderatora w procesie pracy grupy. Materiały zamieszczone na platformie edukacyjnej Uniwersytetu w Bielefeld podzielone były na części:

- *Orientation* – wstęp do określonego typu informacji,
- *Explanation* – odpowiedź na pytania „Dlaczego?”,
- *Action* – metody realizacji tematu,
- *Example* – przykłady sytuacji i rozwiązań pojawiających się trudności,
- *Literature* – bibliografia,
- *Task* – test wielokrotnego wyboru sprawdzający efektywność dydaktyczną procesu kształcenia na odległość.

Uczestnicy kursu zobowiązani zostali do aktywnego uczestnictwa w kształceniu z wykorzystaniem platformy. Każdy partycypujący, po przeczytaniu kolejnych porcji materiału, musiał wypełnić test i odesłać go do niemieckiego tutora. Zadaniem tutora było sprawdzenie testu i przesłanie informacji zwrotnej.

Po zapoznaniu się z treściami umieszczonymi na platformie, studenci zostali podzieleni na dwu-, trzyosobowe grupy moderujące. Zadaniem każdej z tych grup było przygotowanie moderacji określonego typu. Proces ten również był wspierany platformą edukacyjną.

W dniach 12–19.11.2006 roku odbyła się w Bielefeld część praktyczna szkolenia. Polskę reprezentowali studenci UMK: Adam Czarnecki, Aleksandra Kuniec, Anna Kławsziuc, Anna Pietrzak, Ewa Tatarek, Ewa Węsierska, Paulina Dąbrowska, Milena Neumann, Natalia Kwapisz i Michalina Hering, dr Monika Staszewicz i mgr Justyna Józwiak uczestniczyły w kursie na poziomie zaawansowanym (advanced moderation).

Pierwszy dzień kursu rozpoczęto od wprowadzenia w tematykę pracy z grupami. W trakcie krótkiej prezentacji przedstawiona została definicja i rodzaje moderacji, role uczestników oraz procedury i zasady.

Wyróżnia się 6 rodzajów moderacji:

- moderacja kompilacji (compiling moderation),
 - moderacja doświadczenia (experience moderation),
 - moderacja decyzji (decision moderation),
 - moderacja realizacji (realization/action moderation),
 - moderacja konfliktu (conflict moderation),
 - moderacja podsumowująca (feedback moderation),
- „Reguła” w moderacji jest wynikiem porozumienia wszystkich uczestników co do przyjęcia pewnych formalnych zobowiązań. Wyróżnia się trzy typy zasad obowiązujących uczestników moderacji:
- reguły dotyczące pracy w grupach, np.:
 - wszelkie wątpliwości powinny być rozwiane zanim będą miały negatywny wpływ na pracę grupy,
 - uczestnicy wypowiadają się w swoim imieniu, nie w imieniu grupy,
 - uczestnicy wypowiadają się na forum,
 - obowiązuje kultura wypowiedzi,
 - reguły dotyczące współpracy moderatorów, np.:
 - zadania muszą być jasne,
 - moderatorzy są sobie równi i wiedzą, jakie mają zadania i pomagają sobie,
 - zadania wykonywane są po kolei,
 - moderatorzy razem zaczynają i razem kończą moderację,
 - rolę moderatora jest dopilnowanie przestrzegania zasad.
 - reguły dotyczące procedur np.:
 - bardzo ważne jest odpowiednie wprowadzenie,

- uczestnicy powinni mieć możliwość poznania siebie wzajemnie,
- rezultaty pracy są wizualizowane,
- jeżeli rezultat indywidualnej pracy uczestnika ma być zmieniony, wymagana jest jego zgoda.

W każdy dzień treningu wpisane było kilka stałych elementów:

- *consulting hour* – czyli czas, w którym trenerzy prowadzili konsultacje dotyczące przygotowywanych moderacji,
- *consulting hour* dla biorących udział w kursie na poziomie zaawansowanym,
- jednej lub dwóch moderacji, po każdej z nich odbywało się spotkanie, na którym przygotowujący moderację otrzymywali informację zwrotną (feedback) dotyczącą trzech aspektów prowadzonego przez nich spotkania, mianowicie informacje dotyczące metod, moderatora wiodącego oraz współpracy w zespole moderatorów,
- *group reflection*, czyli spotkania wszystkich uczestników kursu, na którym organizatorzy odpowiadali na pytania, dzielono się refleksjami dotyczącymi dnia oraz całego kursu, podejmowano decyzje co do dnia następnego i wykorzystania czasu wolnego,
- *video feedback* dla zaawansowanych moderatorów połączony z analizą ich dnia pracy.

W kolejnych dniach zmieniał się typ prezentowanej i omawianej moderacji. Pierwszą moderację przygotował zespół z Litwy, była to *Compiling Moderation*. Jest to typ moderacji, na podstawie której wyprowadza się problemy, nad którymi grupa ma pracować. Początkowo moderacja ta opiera się na indywidualnym doświadczeniu uczestników spotkania, jednakże kompilacja zachodzi podczas pracy grupy i daje podstawy do dalszego traktowania tematu (np. podczas moderacji decyzji lub moderacji realizacji). Temat, jaki został wybrany do zrealizowania tego typu moderacji to: „How to find a Yeti ?”.

Druga moderacja jaka została przygotowana to *Experiance Moderation*, wywodzi się ona z *Compiling Moderation*, opiera się na doświadczeniu indywidualnym i grupowym. Tematem tej moderacji były związki, które zapoczątkowane zostały dzięki Internetowi. Przedyskutowane zostały przyczyny i skutki tego typu znajomości, próbowano ustalić wspólne cechy łączące osoby, które decydują się na związki tego typu. Ważne w tej moderacji jest, by zebrać doświadczenia indywidualne i dokładnie je scharakteryzować, nie oceniając ich. Dzięki temu uzyskujemy szerokie spektrum możliwości, które przydatne są w kolejnej moderacji, moderacji decyzji.

Trzecią i czwartą przygotowaną moderacją była *Decision Moderation*. Jedna dotyczyła tematu „Idea of the students' campus”, druga „How to spend Your job bonus” . Grupa mając do dyspozycji szereg możliwości, dzięki zastosowaniu różnych technik podejmuje określone, konkretne decyzje. Dzięki tej moderacji zadanie do wykonania zostaje dokładnie scharakteryzowane, ponieważ trzeba wziąć pod uwagę wszystkie aspekty danego problemu. Mo-

deracja decyzji jest kluczowa dla realizacji. Tylko jasne decyzje prowadzić mogą do optymalnego zrealizowania zadania.

W trakcie moderacji decyzji mogą pojawić się konflikty interpersonalne bądź grupowe. Również w takich sytuacjach można zastosować metodę moderacji po to, by rozwiązać konflikty na forum grupy (jeśli istnieje taka konieczność). W Conflict Moderation ważne jest, by pamiętać o tym, że moderacja nie jest formą terapii, dlatego niektórych konfliktów nie powinno się tą metodą próbować rozwiązać. Moderacja konfliktu dotyczy określonych kompetencji uczestników. Moderację konfliktu można stosować wtedy, kiedy uczestnicy spotkania są świadomi konfliktu, biorą dobrowolnie udział w moderacji, ramy czasowe spotkania są wystarczające dla tego typu spotkania, uczestnicy uznali kompetencje moderatora oraz wykazują gotowość do rozwiązania konfliktu. Moderacja przygotowana przez team węgierski miała doprowadzić do rozwiązania konfliktu między pracownikami, managerami i zleceniodawcami dużego przedsiębiorstwa.

Kolejne dwie moderacje, przygotowane tym razem przez polskich studentów, to *Realization (Action) Moderation*. Ich tematy to: „Integration trip for the company employees”, oraz “Students’ conference”. Celem moderacji realizacji jest wprowadzenie w życie podjętych już decyzji. Decyzje mogą być podjęte podczas moderacji decyzji, zdarza się jednak, że podjęte zostały podczas innej formy pracy w grupie bądź narzucone przez przełożonych – w takich sytuacjach należy uczestników „oswoić” z nową dla nich metodą pracy. Moderacja realizacji określa konkretne cele, treści, reguły i procedury działań. Podczas tej moderacji następuje rozdzielanie zadań i odpowiedzialności ze względu na posiadane przez jednostki kompetencje. Działania zaczynają przybierać realny kształt. Elementem, który może pojawić się na tym poziomie jest ewaluacja dotychczasowej pracy i zaangażowania.

Kolejną, bardzo ważną ze względu na procesy grupowe moderacją jest Feedback Moderation. Często pojawiające się podczas pracy sytuacje, są różnie odbierane przez uczestników i wywołują różne odczucia, np. dla jednych ludzi odbieranie krytyki stanowi problem – dla innych nie, dla jednych ważne jest ciągle otrzymywanie potwierdzenia swoich racji w oczach innych ludzi, dla innych nie – dzięki feedbackowi i jego specyficznej kulturze, możliwe jest rozwianie wszelkich wątpliwości co do intencji i oczekiwań współpracujących ze sobą osób. Przedstawiony w ten sposób *feedback* (informacja zwrotna) może być stosowana po moderacji każdego typu. Ważny z punktu widzenia ewaluacji całości działań jest *feedback* po moderacji realizacji – dzięki niemu można dokonać dogłębnej analizy decyzji i działań oraz efektywności pracy osób pracujących nad poszczególnymi zadaniami.

Podczas kursu w Bielefeld przeprowadzone zostały trzy spotkania warsztatowe. Dr Monika Staszewicz prowadziła spotkanie dotyczące komunikacji interpersonalnej. Przeprowadziła szereg ćwiczeń uwydatniających rolę dobrej komunikacji jako czynnika optymalizującego pracę w grupie. Mgr Justyna Józwiak przygotowała warsztat dotyczący ról grupowych, było to szczególnie interesujące ze względu na możliwość zbadania własnych predyspozycji za

pomocą testu Belbina. Team niemieckich trenerów przygotował warsztat dotyczący dokumentowania prowadzonych moderacji. Oprócz wskazówek technicznych podkreślali oni rolę dokumentacji jako ważnego elementu pomagającego dokonać ewaluację pracy moderatora.

Podczas kursu zaprezentowany został szereg metod, mających bardzo duże znaczenie dla efektywności pracy. Niektóre z metod to: brainstorming, clustering, point query, card query. Podkreślano kluczową dla moderacji, rolę wizualizacji, która jest zorientowana na rezultat i produkt.

Uczestnicy kursu zostali szczegółowo zapoznani z moderacyjnym zapleczem technicznym, mowa o materiałach, które wykorzystywane są podczas prowadzenia moderacji: papierowe karty różnego rodzaju i wielkości, taśmy klejące, markery, naklejki, znaczniki, koperty, tablice korkowe, flipcharty itd. Przedstawiono również techniczne środki używane podczas moderacji: rzutniki multimedialne, rzutniki tradycyjne, prezentacje PowerPoint itd.

Każda moderacja przygotowywana przez uczestników kursu miała inny temat, dlatego moderacje decyzji i realizacji musiały zawierać elementy poprzedzających moderacji. Do moderacji decyzji włączono elementy moderacji kompilacji, do moderacji realizacji natomiast i kompilacji i decyzji. Dużo bardziej przejrzyste byłoby, takie jest przynajmniej moje osobiste zdanie, przygotowywanie moderacji tak, by kolejni prowadzący bazowali na tym, co grupie udało się już wypracować. Jednak przy grupie złożonej ze studentów różnych narodowości, którzy nie mieli wcześniej ze sobą kontaktu, byłoby to bardzo trudne. Może dobrym rozwiązaniem byłoby poświęcenie ostatniego etapu szkolenia na przygotowanie projektu, tak by praca od początku do końca prowadzona była drogą moderacji, czyli kolejno: compilation, decision, realization, a po wprowadzeniu projektu w życie i uzyskaniu konkretnych rezultatów – feedback. Wtedy nie tylko cel, jakim było poznanie i stosowanie moderacji byłby spełniony, ale również owocna byłaby studencka współpraca międzynarodowa.

Myślę, że kurs można uznać za ogromny sukces. Mam nadzieję, że nie jest ostatnim, w którym mieli szansę uczestniczyć studenci Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jako, że są wśród nas osoby, które posiadają już zaawansowaną wiedzę i umiejętności z zakresu moderacji – wyrażam nadzieję, że niedługo Toruń stanie się moderacyjnym centrum Polski.

Anna Pietrzak

Bibliografia

G. Graeßner, Materiały szkoleniowe, <http://cweb.uni-bielefeld.de/graessner>.

III KONFERENCJA „ROZWÓJ E-EDUKACJI W EKONOMICZNYM SZKOLNICTWIE WYŻSZYM, Kraków, 16.11.2006

Już po raz trzeci 16 listopada 2006 roku, tym razem w Krakowie, odbyła się konferencja adresowana do przedstawicieli zarówno szkolnictwa wyższego, angażujących się w organizację procesów kształcenia oraz zarządzania uczelnią, jak i przedstawicieli świata biznesu, instytucji pożytku publicznego, a także studentów zainteresowanych problematyką e-learningu. Celem konferencji była kontynuacja dyskusji środowiskowej nt. rozwoju e-edukacji w szkolnictwie wyższym, ze szczególnym uwzględnieniem roli nowoczesnych technologii, stosowanych w kształceniu na kierunkach ekonomicznych.

Pierwszą konferencję poświęconą tej tematyce, zorganizowano w listopadzie 2004 roku w Akademii Ekonomicznej w Katowicach. Miała ona na celu zapoznanie środowiska akademickiego z zagadnieniami e-edukacji oraz rozpoczęcie dyskusji na temat możliwych form współpracy w zakresie wspierania procesu dydaktycznego metodami kształcenia na odległość.

Gospodarzem odbywającej się rok później drugiej konferencji nt. e-edukacji była Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Podczas tego spotkania poruszano kwestie kierunków dalszego rozwoju e-edukacji i jej roli w społeczeństwie wiedzy. Nie zabrakło także przykładów zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, dobrych praktyk na gruncie współpracy międzyuczelnianej oraz tworzenia wirtualnych uczelni. Poszczególne akademie prezentowały także efekty wdrożenia idei, omawianych podczas pierwszej konferencji w 2004 roku.

Inicjatorem i zarazem organizatorem opisywanego cyklu konferencji, jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, której założycielami są Akademie Ekonomiczne w Katowicach, Krakowie, Poznaniu, Wrocławiu oraz SGH w Warszawie.

Trzecia konferencja, która odbyła się w Akademii Ekonomicznej w Krakowie, stanowi kontynuację poprzednich spotkań środowiskowych, ze szczególnym uwzględnieniem takich tematów, jak:

- nowe trendy w e-edukacji i społeczeństwie wiedzy,
- e-edukacja wobec przeobrażeń szkolnictwa wyższego,
- dobre praktyki w zakresie organizacji, metodyki i technologii,
- integracja nowoczesnych technologii z tradycyjnymi formami kształcenia,
- indywidualne możliwości zastosowań e-learningu,
- e-learning akademicki vs korporacyjny.

Tradycyjnie, także tym razem liczba referatów zgłoszonych na konferencję znacząco przekroczyła możliwości wystąpień w trakcie jednodniowego spotkania. W efekcie do wystąpień plenarnych i sesji równoległych zakwalifikowano 26 referatów oraz 10 prezentacji do sesji plakatowej. Spośród licznych wystąpień na uwagę zasługuje m.in. referat wygłoszony w sesji pierwszej przez dr. Andrzeja Wodeckiego, reprezentującego Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Poruszył on zagadnienie szkoleń dostępnych

„na żądanie”, swoistych repozytoriów wiedzy, wykorzystywanych np. przez pracowników korporacyjnych w trakcie pracy, kiedy tylko pojawia się jakiś problem lub brak informacji niezbędnych do wykonania danego zadania. Takie podejście do systemu szkoleń usprawnia zdaniem prelegenta działanie organizacji, a także jednocześnie zaspokaja rosnące potrzeby na wiedzę dostępną „od ręki”. Podsumowując swoje wystąpienie A. Wodecki zaznaczył, że owo podejście w doskonaleniu kompetencji zawodowych cieszy się ogromnym powodzeniem na zachodzie i małymi krokami wkracza także na polski rynek.

Podczas drugiej sesji, przedstawiciele różnych ośrodków akademickich (m.in. takich, jak Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polski Uniwersytet Wirtualny, Uniwersytet Łódzki, Politechnika Warszawska, Akademia Górniczo-Hutnicza, Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Wyższa Szkoła Informatyki, Zarządzania i Administracji w Warszawie, Uniwersytet Techniczny w Berlinie, Instytut Maszyn Matematycznych, SGGW) prezentowali wnioski i rezultaty dotyczące realizowanych przez nich projektów z zakresu e-edukacji, dzielili się doświadczeniami, a także własnymi analizami przyjętych przez nich rozwiązań metodycznych, organizacyjnych czy technologicznych w przeprowadzanych projektach. Szczególną uwagę w tej sesji zwróciło wystąpienie dr. Czesława Ślusarczyka, reprezentującego Szkołę Główną Handlową w Warszawie. Dotyczyło ono roli Internetu w edukacji osób niepełnosprawnych. Prelegent omówił nowe możliwości, jakie w zakresie kształcenia osób niepełnosprawnych stwarza społeczeństwo informacyjne. Podstawą wniosków i ocen formułowanych podczas wystąpienia były wyniki badania ankietowego, które miało na celu analizę różnych form e-edukacji wykorzystywanych przez osoby niepełnosprawne, a także wskazywało możliwości i bariery, jakie istnieją w tym zakresie.

Sesja trzecia również obfitowała w wiele ciekawych prezentacji, podczas których poruszano m.in. zagadnienia m-learningu, blended learningu, e-learningu w organizacji uczącej się, czy też wirtualnych społeczności w edukacji. Dr Krzysztof Wereszczyński, reprezentujący Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Koninie, podczas swego wystąpienia poruszył zagadnienie bibliotek cyfrowych jako jednego z elementów społeczeństwa wiedzy, prezentując przygotowywany przez siebie projekt Andragogicznej Biblioteki Cyfrowej (ABC)¹, mający premierę w maju 2006 roku. Jest to inicjatywa skierowana do pracowników naukowych i studentów szkół wyższych. Ma ona ułatwić dostęp do publikacji z zakresu edukacji dorosłych i propagować zagadnienia związane z tą subdyscypliną pedagogiki. Publikowane pozycje są efektem kilkunastoletniej działalności wydawniczej Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (ATA). Pozycje udostępniane są bezpłatnie w postaci plików Word. Zamieszczone materiały można wykorzystywać jedynie do celów edukacyjnych lub naukowych. Obecnie w bazie biblioteki dostępnych jest zaledwie siedem pozycji. Twórca projektu Andragogicznej Biblioteki Cyfrowej podczas konferencji zwrócił uwagę na fakt

¹ Więcej informacji znajduje się na stronie internetowej: <http://www.ata.xt.pl/>.

braku otwartości i chęci współpracy środowisk naukowych przy rozwijaniu opisywanego przedsięwzięcia.

W ostatniej, czwartej sesji m.in. prof. Tomasz Goban-Klas z Uniwersytetu Jagiellońskiego poruszył zagadnienie edukacji medialnej (będącej fundamentem e-edukacji), której zadaniem według prelegenta, jest doskonalenie kompetencji studentów (zarówno młodzieży, jak i dorosłych) w zakresie sprawnego komunikowania, poprzez dawne i nowe media oraz pozyskiwania, analizowania i oceniania tekstów, dźwięków, a także obrazów.

Równie interesującym wystąpieniem w opisywanej sesji była prezentacja Edwina Bendyka, reprezentującego tygodnik „Polityka” Pt. „Netokracja: utopia czy nowy ład społeczny?”. W swoim wystąpieniu prelegent próbował stworzyć wizję konsekwencji zmian wynikających z nowego charakteru procesów społecznych, o którym to charakterze decyduje głównie szczególna rola nowoczesnych technologii, rewolucyjnie zmieniających sposoby wytwarzania, dystrybucji oraz konsumpcji wiedzy. E. Bendyk skoncentrował się na analizie potencjalnie negatywnych konsekwencji rozwoju społeczeństwa wiedzy i związanego z nim ładu netokratycznego, wskazując, że optymistyczna utopia z łatwością może przekształcić się w swoje przeciwieństwo.

Na zakończenie dr Jerzy Skrzypek, przedstawiciel gospodarza konferencji – Akademii Ekonomicznej w Krakowie – przedstawił model wdrażania strategii e-learningowej na przykładzie Centrum e-Edukacji założonego w marcu 2006 roku w AE Kraków.

Wszystkie zaprezentowane podczas konferencji referaty (tak, jak to miało miejsce w przypadku dwóch poprzednich spotkań) zostaną opublikowane w recenzowanej publikacji pokonferencyjnej. Ponadto na stronie www.e-edukacja.net dostępne są w formacie PDF dwie poprzednie publikacje oraz filmy z wystąpieniami, a także pliki zawierające zaprezentowane podczas listopadowej konferencji referaty.

Katarzyna Turek

XV KONFERENCJA DYDAKTYCZNA pt. MODERNIZACJA DYDAKTYKI. AKSJOLOGIA I INFORMATYKA, Płock, 11.12.2006

Piętnasta Konferencja Dydaktyczna zorganizowana została przez Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku przy współudziale Sekcji Pedagogicznej Towarzystwa Naukowego Płockiego. Zgromadziła ona wielu przedstawicieli ośrodków akademickich z całej Polski, przybyli między innymi pedagodzy i dydaktycy z Uniwersytetów Warszawskiego, Łódzkiego, Szczecińskiego, Mikołaja Kopernika w Toruniu, Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, Szkoły Głównej Handlowej, Politechniki Warszawskiej, Mazowieckiej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu, Wyższej

Szkoły Pedagogicznej ZNP, Wyższej Szkoły Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.

Uczestnicy konferencji, pod przewodnictwem profesora Józefa Półturzyckiego, dyskutowali kwestie związane z nowymi wartościami płynącymi z wykorzystania nowoczesnych narzędzi informatyki w procesie dydaktycznym.

Wprowadzenia do obrad dokonał prof. Józef Półturzycki, odnosząc się w swoim wystąpieniu do problemów współczesnej dydaktyki. Zwrócił uwagę na te elementy postępowania dydaktycznego, które są bezpośrednio przydatne nauczycielowi w jego pracy. Profesor podkreślił, że współczesna dydaktyka w sposób szczegółowy akcentuje samodzielne uczenie się i aktywność poznawczą uczniów. Tego typu postępowanie uzupełnione metodami samodzielnego uczenia się i podstawami aktywności edukacyjnej jest podstawą do przebudowy tradycyjnego procesu nauczania w procesie kierowania uczeniem się, jest też zgodne z ideą nowoczesnej edukacji. Na koniec wystąpienia profesor życzył uczestnikom konferencji owocnych obrad.

Pierwszą sesję plenarną związaną z problemami aksjologii, której przewodniczyli prof. Halina Gajdamowicz i prof. Mirosław Krajewski, otworzył prof. Franciszek Bereźnicki wystąpieniem na temat modelu dydaktyki kształcenia ogólnego. Profesor stwierdził, że podstawowym zadaniem edukacji jest przygotowanie każdej jednostki do kreatywnego uczestniczenia w kulturze i informatycznej cywilizacji. Dużą rolę w rozwoju społeczeństwa uczącego się przez całe życie spełnia kształcenie ogólne. Związku z tym jawi się potrzeba opracowania dydaktyki szczegółowej określonego typu szkolnictwa. Tę lukę w podziałach dydaktyki wypełnia opracowana przez prof. Bereźnickiego dydaktyka kształcenia ogólnego. Stwarza ona większe możliwości praktycznego kreowania edukacji, aniżeli dydaktyka ogólna, która buduje zbyt ogólne konstrukty teoretyczne mało użyteczne w praktyce szkolnej.

Profesor Józef Półturzycki w swoim wystąpieniu na temat potrzeb rekonstrukcji aksjologii w procesie odradzania i modernizacji edukacji, wskazał na fakt, że raporty na temat modernizacji edukacji wskazują na konieczność przebudowy procesów dydaktycznych z systemu padającego na system poszukujący, aktywny i rozwijający samodzielność.

Przeorganizowania wymaga też plan i treści kształcenia w szkole podstawowej, a także średniej. Ważny i wyraźny jest cel końcowy edukacji: wykształcenie akademickie i dalsza aktywność samokształcenia i doskonalenia.

Ustawiczność kształcenia każe wdrażać uczniów do aktywności pozaszkolnej i korzystania z przekazów technologii edukacyjnej.

Po takich zmianach w kształceniu niezbędne będą zmiany w systemie kontroli i oceny. Tu już nie wystarczą suche informacje, ale ogólne efekty kształcenia zgodne z czterema filarami edukacji. W nowym systemie potrzebny jest nauczyciel inaczej przygotowany i lepiej pracujący.

Profesor Mirosław Krajewski w wystąpieniu pt. *Rewitalizacja i modernizacja wiedzy historycznej w kontekście edukacyjnego europeizmu* zwrócił uwagę na fakt, że przystąpienie krajów Europy Środkowej i Wschodniej do

Unii Europejskiej wyznaczyło przełomową cezurę w kształtowaniu modelu europejskiego edukacji historycznej.

Jak stwierdził profesor, model ten powinien ulegać stałym przeobrażeniom dostosowując się do przemian na kontynencie i w świecie oraz regionalnych i globalnych wyzwań XXI wieku. Dyskurs powinien dotyczyć celów wychowawczych i kształtujących historii jako przedmiotu nauczania. Zmodernizowane nauczanie historii powinno być zorientowane na objaśnienie współczesności i prognozowanie perspektyw przyszłości. Wiedza historyczna poddana rewitalizacji i modernizacji winna stać się istotnym elementem edukacji europejskiej.

Problem kultura szkoły a wartości przedstawiła prof. Beata Przyborowska. Rozważania nad podjętym tematem profesor dokonała w oparciu o kategorię „kultura organizacyjna” szkoły, gdzie wartości również te zawarte w misji stanowią istotny jej element. Wartości dla szkoły są więc punktem tworzenia misji, podstawą jej istnienia, funkcjonowania i odgrywają ogromną rolę we współkształceniu młodego człowieka kulturę organizacyjną profesor określiła jako „osobowość szkoły”, a wartości jako jej istotny element strukturalny. Dzięki współistnieniu wartości, człowiek może funkcjonować we współczesnym świecie.

O rozumieniu prawdy przez studentów pedagogiki mówiła dr Janina Świrko-Pilipczuk. W swoim wystąpieniu stwierdziła, że istotą wychowania jest wspomaganie człowieka w rozwijaniu jego człowieczeństwa. W procesie tym wartościom w każdej relacji wychowawczej wyznaczamy niezwykle ważne znaczenie. Uznajemy więc, że wychowanie bez wartości nie jest możliwe. Swoje rozważania doktor ograniczyła do jednej wybranej wartości – prawdy.

Prawda stała się przedmiotem badań wśród studentów Uniwersytetu Szczecińskiego. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie: jak ja rozumieją, w jakim stopniu akceptują i realizują. Wyniki badań wykazały, że istnieje potrzeba bliższego, głębszego i wieloaspektowego poznania i rozumienia w czasie studiów istoty prawdy. Stwarzałoby to realne szanse na bycie przez nich autorytetem dla przyszłych uczniów.

O interioryzowaniu wiedzy jako wartości w edukacji mówiła doktor Dorota Ciechanowska. Stwierdziła, że aby zabiegi edukacyjne nauczycieli przyniosły zamierzone efekty, charakter nauczania powinien być zgodny z osobistym doświadczeniem ucznia. Pozwoli to oprzeć proces nabywania wiedzy o struktury proceduralne. Staną się one zintegrowane z wiedzą uprzednią ucznia i pozwolą budować trwałą podstawę do zaangażowanej nauki.

Implikację problemów etycznych w szkole, bazując na autorytecie nauczyciela przedstawiła dr Liliana Tomaszewska. Autorka omówiła zagadnienie „rozchwiania autorytetu” w odniesieniu do wybranych koncepcji filozoficzno-etycznych, jak i typowo prakseologicznych analogii. Przybliżyła słuchaczom rolę autorytetu w świetle koncepcji Józefa Bocheńskiego, Theodora Adorno i na tym tle skonstruowała katalog przyczyn labilności autorytetu

nauczyciela. Wskazała między innymi na feminizację w zawodzie nauczyciela, jako jedną z przyczyn zmniejszającej się jego roli.

Doktor Andrzej Szerauc poruszył problematykę istoty wartości w dydaktyce obronnej. Każdy człowiek, by móc żyć i rozwijać się musi mieć zabezpieczoną podstawową potrzebę, jaką jest bezpieczeństwo. Ogólnie bezpieczeństwo zwykle się kwalifikować do spraw obronności, ale jak podkreślił referent problem jest o wiele szerszy.

Edukacja społeczna w tym zakresie winna odbywać się już w szkole podstawowej, oparta o dobrze przygotowane programy i właściwie wykształconych nauczycieli.

Wskazania Procesu Bolońskiego dla dydaktyki szkolnictwa wyższego przedstawiła dr Anna Frąckowiak.

Na temat warsztatów pedagogicznych w edukacji zdrowotnej studentów mówił dr Marcin Czechowski. Zwrócił uwagę, iż w tej formie edukacji niezbędne jest posiadanie dwóch grup celów. Pierwsza grupa zawiera cele związane z kształceniem wiedzy, umiejętności, przekonań i potrzeb przyszłych nauczycieli w zakresie zdrowia. Druga grupa to cele, które związane są z przygotowaniem do pracy w roli kreatora zdrowia. Realizacja treści edukacji zdrowotnej, za pomocą warsztatów, polega na umiejętności doboru ich elementów.

Magister Rafał Jobczyński poruszył problem ściągania w szkole – komunikat z badań. Referent zaprezentował wyniki badań dotyczące zjawiska „ściągania” w szkole określając je jako „nienazwane”, nieopisane i temat „tabu”. Stwierdził, że wiedza nauczyciela na temat ściągania jest mała, a pojęcie na temat jego rozległości jest nikłe. Brak też jest wypracowanych i konsekwentnie realizowanych metod zapobiegania temu zjawisku.

Humanitarne wartości Polskiego Czerwonego Krzyża w integracji ze szkolnym systemem edukacji zaprezentowała mgr Marianna Łucja Cichocka. Podkreśliła, że reforma szkolna zwiększyła autonomię nauczycieli, co pozwoliło im na większą samodzielność i swobodę w decydowaniu o poszczególnych elementach systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Reforma umożliwiła też tworzenie autorskich programów edukacji – w tym prozdrowotnej, dających możliwości szerokiej współpracy z PCK.

O relacjach wzajemności techniki i dydaktyki mówił prof. Piotr Zaczyński – podkreślił w swoim wystąpieniu, że rozwój pomocy szkolnych wiąże się ze wzrastającą obecnością wynalazków technicznych. Nasylenie techniką środków dydaktycznych ma, obok bezspornie korzystnych następstw, także skutki sięgające istoty dydaktyki jej antycznej i metodologicznej tożsamości. Co jest więc w tym przedmiocie z punktu widzenia dydaktyki właściwe? Traktowanie osiągnięć technicznych jako nowego środka uczniowskiego działania. By właściwie je wykorzystywać, konieczna jest powszechna edukacja informatyczna.

Profesor Andrzej Straszak omówił kwestię intopedagogiki w wysoce zinformatyзовanych szkołach i uczelniach XXI wieku.

Wskazał na zależności między funkcjonowaniem społeczeństwa informacyjnego, a nowymi wartościami rodzącymi się we współczesnej edukacji.

Odwołał się także do przemian na rynku telekomunikacyjnym, determinujących funkcjonowanie współczesnych społeczeństw, bazujących na informacji.

Prof. Maciej Tanaś przybliżył słuchaczom medialne wyzwania stojące przed zawodem nauczyciela. Wskazał na podstawowe zależności między światem współczesnych usług telekomunikacyjnych a pracą nauczycieli i pedagogów oraz funkcjonowaniem współczesnej szkoły.

Przygotowanie studentów do aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie informacyjnym w oparciu o raport z badań przedstawiła dr Beata Stachowiak. Stwierdziła, że przeprowadzone badania wykazały, iż poziom przygotowania do aktywnego uczestnictwa studentów społeczeństwie informacyjnym nie jest zadowalający.

Studentom, jak wykazały badania, niezbędna jest wiedza z zakresu Biuletynu Informacji Publicznej, zmian w strukturze zatrudnienia, bezpiecznego i efektywnego korzystania z usług dostępnych w społeczeństwie informacyjnym. Konieczne jest też szersze udostępnienie usług elektronicznych na uczelni. Działania te powinny doprowadzić do wyrobienia odpowiednich nawyków wśród studentów.

Próbę odpowiedzi na pytanie: Czy Sokrates nauczałby przez Internet? – podjęła dr Joanna Femiak. Stwierdziła, że odpowiedź musi brzmieć negatywnie. Sokrates bowiem stawiał nauczanie jako cel, nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przekazywanie sposobu poznawania siebie. Kontakt bezpośredni nauczyciela z uczniem wymaga nie tylko dużej wiedzy i umiejętności do wychowawcy, ale też wrażliwości i empatii. Przyjęcie więc Internetu jako jedynej narzędzia pracy ze słuchaczami może zmusić nas do przekazywania jedynie „suchej” wiedzy.

Elementy technologii kształcenia w nauczaniu zintegrowanym w szkole podstawowej zaprezentowali dr Dorota Dądzik i mgr inż. Mariusz Portalski. Omówili eksperyment przeprowadzony w nowoczesnej auli Szkoły Nauk Technicznych i Społecznych Politechniki Warszawskiej w Płocku z udziałem uczniów najmłodszych klas szkoły podstawowej.

Doktor Iwona Zielińska omówiła informatyczne wyzwania w dydaktyce przedmiotów humanistycznych. Zaznaczyła, że nauka szkolna wymaga nieustannego przyswajania i wykorzystywania dużych ilości informacji. Stąd też coraz młodsze dzieci zasiadają przy komputerze. Zajęcia z komputerem w nowoczesnej szkole to nie tylko lekcje informatyki, ale też forma realizacji programów edukacyjnych obejmujących różnorodne dziedziny nauki. Dzisiaj komputer to narzędzie technologii informacyjnej, pojawiające się na każdych zajęciach.

Z kolei mgr inż. Jerzy Piegat oraz Krzysztof Kowalczyk omówili rozwój technicznych środków kształcenia w Politechnice Warszawskiej, Szkole Nauk Technicznych i Społecznych w Płocku.

Mgr Roksana Neczaj i mgr Katarzyna Turek przedstawiły problem e-edukacji jako szansy unowocześnienia procesu kształcenia akademickiego. Ciągła, a zarazem gwałtowna zmiana otoczenia wymusza na uczelniach konieczności kształcenia świadomych obywateli społeczeństwa informacyjnego, jednostek potrafiących wybiórczo przetwarzać ogrom informacji. Efektywna e-edukacja prowadzona w murach uczelni w dużym stopniu umożliwia kształtowanie takich umiejętności, szczególnie w kontekście funkcjonowania w wirtualnych społeczeństwach wiedzy.

Z kolei mgr Sławomir Strzykowski zaprezentował najnowsze narzędzia informatyczne, jakimi może się posługiwać i wspomagać proces edukacyjny wykładowca. Przedstawił też najnowsze opracowanie firmy Microsoft Polska.

Ostatnia sesję plenarną zakończyło wystąpienie prof. Zbigniewa Krużewskiego i mgr Roberta Żaka poświęcone modernizacji nauczania informatyki poprzez wykorzystanie e-learningu. Referenci podkreślili, że w tworzącym się społeczeństwie informacyjnym zmienia się nastawienie do procesu kształcenia. Edukacja ustawiczna staje się podstawowym paradygmatem współczesnej dydaktyki. Szkoła współczesna nie może przekazywać tylko wiedzy gotowej, lecz powinna przygotowywać uczniów do samodzielnego jej zdobywania. Poszukiwać metod kształcenia, który pobudzałby uczniów do większej aktywności i zaangażowania w proces zdobywania wiedzy. Jedną z takich metod jest edukacja zdalna pozwalająca na doksztalcenie się w stosownym dla uczestników miejscu, czasie oraz w odpowiednim tempie.

Podsumowania XV Konferencji Dydaktycznej dokonał prof. Józef Pólturzycki, dziękując uczestnikom za aktywny udział, wkład pracy w przygotowanie konferencji. Życzył również powodzenia i sukcesów w pracy dydaktycznej i naukowej.

Romuald Dobrzeniecki

SEMINARIUM DORADCÓW ZAWODOWYCH W WOJEWÓDZKIM URZĘDZIE PRACY, Toruń, 19.12.2006

W ramach praktyk studenckich w Centrum Informacji i Planowania Karriery Zawodowej w Toruniu miałam możliwość uczestniczyć 19.12.2006 roku w seminarium poświęconym doradztwu zawodowemu – jego przeszłości, teraźniejszości i przyszłości oraz koncepcji „lifelong learning”, a także edukacji dorosłych, które odbyło się w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Toruniu. Spotkanie służyło promocji Forum Poradnictwa Zawodowego, które będzie zrzeszać nie tylko osoby pracujące w charakterze doradców zawodowych, ale też pracowników uniwersyteckich i wszystkie osoby zainteresowane tą tematyką.

Prelegentami i gośćmi spotkania byli przede wszystkim doradcy zawodowi i pracownicy Powiatowych i Wojewódzkich Urzędów Pracy w tym

Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, poza tym Ochotniczego Hufca Pracy Kujawsko-Pomorskiej Wojewódzkiej Komendy, pracownicy Gminnych Centrów Informacji z Lniana (powiat Świecki), Cekcyna i Jabłonowa Pomorskiego. Uniwersytet Mikołaja Kopernika reprezentowały dr Katarzyna Jurzysta, dr Alina Matlakiewicz oraz dr Hanna Solarczyk-Szwec z Zakładu Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej.

Seminarium rozpoczęli: przedstawiciel WUP, Wicedyrektor ds. Poradnictwa Zawodowego i Pośrednictwa Pracy Mirosław Kaczmarek oraz Kierownik Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Toruniu, koordynator Regionalnego Kujawsko-Pomorskiego Forum Poradnictwa Zawodowego Janusz Bokser. Po krótkim przywitaniu i nakreśleniu podstawowych problemów związanych z poradnictwem i doradztwem zawodowym (rynek pracy w Polsce nie reaguje wystarczająco szybko na zmiany zachodzące w gospodarce, brakuje satysfakcjonującego rozwiązania zagadnienia wchodzenia młodzieży na rynek pracy, istnieje wyraźna potrzeba doskonalenia kompetencji doradców zawodowych) przyszła pora na wystąpienia zaproszonych gości.

Pierwszy punkt spotkania to „Gminne Centra Informacji – dobre praktyki”. GCI zaczęły powstawać w 2002 roku i były finansowane z rządowych grantów.

GCI w Lnianie (powiat Świecki) otrzymało na swoją działalność 60 tysięcy złotych w grudniu 2002 roku. Była to jedna z pierwszych placówek w Polsce. Podobnie jak GCI „Zacznij od zaraz” w Cekcynie, które w grudniu 2003 roku otrzymało 64 tysiące złotych oraz to w Jabłonowie Pomorskim, które istnieje od niedawna, bo od grudnia 2005 roku. Wszystkie te placówki większość pozyskanych środków pieniężnych przeznaczyły na zakup sprzętu multimedialnego, dzięki czemu możliwe jest tam organizowanie na przykład kursów komputerowych i językowych dla dzieci, młodzieży i dorosłych, przede wszystkim bezrobotnych oraz udostępnianie sprzętu do poszukiwania ofert pracy przez Internet, napisania własnego CV itd. Wszystkie usługi świadczone przez Gminne Centra Informacji są nieodpłatne.

Oprócz wspomnianych wyżej działań placówki te zajmują się też aktywizacją bezrobotnych (Kluby Pracy) i animacją społeczno-kulturalną środowiska lokalnego przez organizowanie wystaw, prelekcji, warsztatów rękodzielniczych itp.

Zdarza się też, że współpracują z organizacjami pozarządowymi, co ułatwia pozyskiwanie funduszy na działania, a przede wszystkim umożliwia szeroką wymianę doświadczeń. Za przykład może tu służyć GCI w Cekcynie, które połączyło siły z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności.

Po zakończeniu prezentacji Gminnych Centrów Informacji głos zabrała Katarzyna Jurzysta. W swoim wystąpieniu „Konceptcja *lifelong learning* a poradnictwo całożyciowe w dokumentach i raportach Unii Europejskiej” zajęła się takimi zagadnieniami, jak: nowe umiejętności i kwalifikacje w epoce globalizmu, umiejętności uczenia się, a sukces na rynku pracy, wzmocnienie konkurencyjności gospodarki europejskiej na świecie. W koncepcji life-

long learning ważne jest uzupełnianie i unowocześnianie umiejętności i kompetencji, koordynacja edukacja – rynek, uznawalność kompetencji i dyplomów na obszarze UE. Kluczowe przesłania Memorandum z 30.10.2000 r. na temat uczenia się przez całe życie” to ciągły dostęp do uczenia się, rozwój metod uczenia się i dostęp do informacji, promowanie aktywnego obywatelstwa i promowanie inwestycji w kapitał ludzki. Służą temu między innymi takie programy, jak: Sokrates, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig.

Program sektorowy Comenius w programie „Uczenie się przez całe życie” 2007–2013 z początkiem 2007 roku zastąpił Programy Socrates, Leonardo da Vinci oraz eLearning – ma to służyć jeszcze lepszej koordynacji działań między państwami członkowskimi Unii. Szczególną rolę UE przypisuje wykorzystaniu nowych technologii w uczeniu się i nauczaniu.

W świetle tego wystąpienia nowy doradca zawodowy to osoba, która w swojej pracy zwraca uwagę przede wszystkim na to, co jest użyteczne dla klienta i uwzględnia szerokie potrzeby różnych odbiorców.

„Kultury edukacji dorosłych – stara, nowa, nowoczesna” – to tytuł referatu Hanny Solarczyk-Szwec. Edukacja dorosłych podlega ciągłym przekształceniom przede wszystkim z dwóch powodów: instytucjonalnych (zewnętrznych), czyli zmian w polityce i gospodarce oraz indywidualnych (wewnętrznych), czyli zmieniających się potrzeb klientów. Jak wiadomo, kultura to czynnik, który w głównej mierze decyduje o asymilacji wszelkich zmian.

Stara kultura edukacji dorosłych to ta do przełomu 1989 roku, kiedy edukację dorosłych ograniczano do form pozaszkolnych i ogólnokształcących, programy nauczania były ściśle określone i zamknięte, dominował technologiczny model pracy edukacyjnej (metody podające) oraz przekonanie, że wiedza jest obiektywna. W związku z tym poradnictwo postfiguratywne zakładało, że młodzi uczą się od starszych. Doradca zawodowy powinien być zdystansowany, neutralny. W poradni dominowały teorie behawioryzmu i psychoanalizy.

Nową kulturę określają przede wszystkim: wolny rynek edukacyjny, otwarte programy i aktywizujące metody nauczania. Wynika stąd zapotrzebowanie na ewaluację kształcenia. Poradnictwo kofiguratywne zakłada, że należy uczyć się na przykładzie rówieśników. Doradca ma być partnerem dla osoby korzystającej z jego usług. W poradni dominuje psychologia humanistyczna.

Według badań B. Przyborowskiej obecnie 75% słuchaczy wszystkich form edukacji dorosłych domaga się indywidualizacji kształcenia.

Nowa kultura staje w obliczu edukacyjnych wyzwań współczesności. Następuje zjednoczenia nauki i pracy, na przykład poprzez uczenie się w zakładach pracy. Duże tempo zmian wywołuje duże zapotrzebowanie na poradnictwo. Nauczyciel powinien przyjąć na siebie rolę doradcy i animatora procesu uczenia się. W nowoczesnej kulturze edukacji dorosłych dominują zasoby niematerialne.

Kolejne wystąpienie „Tendencje rozwojowe kształcenia ustawicznego. Brytyjskie szkoły wyższe i edukacja dalsza wobec rozszerzenia dostępu do edukacji” wygłosiła Alina Matlakiewicz.

Wielka Brytania wprowadziła system kwalifikacji i akredytacji, w postaci między innymi Narodowych Kwalifikacji Zawodowych (NVQ), systemu akredytacji instytucji, systemu kumulacji punktów CATS, APEL (dla osób bez formalnego wykształcenia, za to z doświadczeniem zawodowym długości 20–30 lat). Zmiany, jakie zaszły w tamtejszym szkolnictwie wyższym, to powołanie instytucji edukacji dorosłych na uczelniach, powoływanie pozauczelnianych instytutów edukacji dorosłych dla grup marginalizowanych, osób bezrobotnych, uzależnionych, z deficytami intelektualnymi i zdrowotnymi, uchodźców, imigrantów. Rozwinęła się współpraca tych instytucji z kolegiami edukacji dalszej. Wprowadzono też odpłatności za studia stacjonarne – zyski z tego tytułu wykorzystuje się na rozbudowę systemu edukacji dorosłych, szczególnie grup defaworyzowanych.

Pojawiła się nowa oferta edukacji dalszej, na przykład kursy alfabetyzacyjne (dla analfabetów funkcjonalnych i wtórnych), kursy dostępu do szkolnictwa wyższego, szkolenia dla bezrobotnych (przygotowanie do wolontariatu, pracy dowolnej na okres 6 miesięcy lub nauka w pełnym wymiarze godzin; program New Deal).

Wszystko to wspiera aktywna polityka rządu. Utworzono bezpłatną linię telefoniczną Learning Direct, Uniwersytet dla przemysłu, konta edukacyjne (system kredytów na edukację), a także organizuje się Tydzień Dorosłego Ucznia.

Wszystko to sprawia, że brytyjski system edukacji dorosłych cechują demokratyzm, otwartość, ciągłość, elastyczność form i metod, drożność i dążenie do rozszerzania uczestnictwa.

Ostatni referat: „Nowe trendy w poradnictwie zawodowym” zaprezentował Włodzimierz Trzeciak. Procesy globalizacji i zmiany technologiczne wywołują zmiany charakteru i treści pracy. Zmianom ulegają struktura organizacji i zatrudnienia w przedsiębiorstwach, natura samej pracy (zadania i obowiązki oraz zakres i odpowiedzialności rozpadają się), opisy pracy, klasyfikacje i charakterystyki zawodów tracą na znaczeniu w planowaniu karier. Dotychczas poradnictwo zawodowe pełniło rolę peryferyjną: zawód wybierało się raz na całe życie, a polegało ono głównie na określeniu zgodności jednostki z wymaganiami zawodu, a efektem procesu doradczego była porada zawodowa.

Obecnie poradnictwo pełni rolę centralną. Polega na doradztwie kariery zawodowej (poradnictwo na przestrzeni życia), bierze pod uwagę wielokrotność wyborów (przekwalifikowywanie się, nowe kompetencje), a także to, że kariera rozwija się na przestrzeni całego życia. Efektem procesu doradczego jest indywidualny plan działania.

Planowanie kariery to przede wszystkim ustalanie celów i poszukiwanie rozwiązań.

W modelu tradycyjnej kariery zawodowej istniała sekwencja pozycji w różnych organizacjach. Współcześnie kariera jest postrzegana subiektywnie

i personalnie. Jest sekwencją powtarzalnych cykli zatrudnienia (tzw. model podkowiasty). Opiera się na rozbudowywaniu umiejętności, kompetencji i doświadczeń zdobywanych w kolejnych miejscach pracy. Wynagrodzenie za pracę to nie tylko pensja, ale też doświadczenie.

Młodzi ludzie coraz częściej przyjmują taką strategię, iż pracują dla firmy, w której są zatrudnieni, jak najlepiej potrafią, następuje kumulacja ich kompetencji, a kiedy osiągną maksimum możliwości – przenoszą się do nowej pracy (zwrot nakładów). Ten cykl może być powtarzany wielokrotnie.

Według nowych tendencji poradnictwo jest procesem ciągłym, a klient jest aktywnym podmiotem tego procesu. Rozwój kariery zawodowej łączy się z całościowym planowaniem życiowym. Wspomniany już indywidualny plan działania to planowanie aktywności klienta w kierunku zmiany sytuacji zawodowej umożliwiającej uzyskanie zatrudnienia.

Doradztwo kariery wypiera poradnictwo zawodowe. Jest to usługa na przestrzeni życia, klient jest postrzegany jako aktywny podmiot. Doradca pełni rolę dialogową, a nie dyrektywną. Ważne są wszechstronność, dbałość o jakość procesu doradczego, dbałość o rozwój kompetencji i narzędzi doradczych, a także troska o efektywność własnej pracy.

Na tym zakończyło się pierwsze tego typu seminarium w WUP. Wszystkie wystąpienia były wzbogacone projekcjami multimedialnymi, zawierającymi nie tylko najważniejsze punkty referatów, ale też – w przypadku Gminnych Centrów Informacji – zdjęcia dokumentujące podejmowane inicjatywy. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że ze względu na zainteresowanie, jakim cieszyło się to spotkanie, podobne będą odbywać się cyklicznie.

Urszula Nowakowska

„JAK ODNALEŹĆ SIĘ NA RYNKU PRACY? PRZYKŁADY MODELOWYCH DZIAŁAŃ NA RZECZ GRUP DEFAWORYZOWANYCH” – SPRAWOZDANIE Z DEBATY

W gmachu Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego, 12 grudnia 2006 roku odbyła się debata poświęcona grupom defaworyzowanym na rynku pracy oraz sposobom ich wspierania. Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych (FISE) zorganizowała to wydarzenie w ramach realizowanego przez nią programu Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności „Bezrobocie – co robić?” (www.bezrobocie.org.pl). Licznie uczestniczyli w spotkaniu przedstawiciele pracodawców, organizacji pozarządowych, rządu oraz administracji publicznej. Patronat merytoryczny nad debatą objął Departament ds. Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Patronami medialnymi byli „Magazyn BCC”, Portal www.niepelnospawni.pl oraz Program 3 TVP.

Celem debaty była prezentacja modelowych rozwiązań wsparcia grup defaworyzowanych w walce z bezrobociem i wykluczeniem społecznym,

proponowanych przez organizacje pozarządowe. W kontekście rynku pracy rozpatrywano sytuację kobiet, osób niepełnosprawnych fizycznie, osób chorych psychicznie oraz dyskutowano kwestię spółdzielni socjalnych, jako narzędzia integracji społecznej i aktywizacji zawodowej.

Debata podzielona została na trzy części. Pierwsza część poświęcona była krótkim prezentacjom ekspertów. Ilona Gosk, prezes Fundacji Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych zaprezentowała wyniki programu „Bezrobocie – co robić?” (www.bezrobocie.org.pl), przedstawiła kondycję organizacji Trzeciego Sektora świadczących usługi na rynku pracy. Wynikiem czego był postulat dotyczący podjęcia szeroko zakrojonej współpracy pomiędzy organizacjami, gdyż dopiero skoordynowana akcja rozpropagowałaby działania Trzeciego Sektora oraz uświadomiłaby opinii publicznej rolę, jaką odgrywają NGO's w walce z bezrobociem poprzez narzędzia niematerialnego wsparcia osób nim dotkniętych. Chodziło głównie o działania aktywizująco-motywuujące oraz podnoszące kwalifikacje, takie jak: kursy, szkolenia, projekty aktywizujące, doradztwo zawodowe i prawne, współpraca z pracodawcami. Podczas wystąpienia Ilona Gosk zaprezentowała również publikację FISE „Jak odnaleźć się na rynku pracy? – Przykłady modelowych działań na rzecz grup defaworyzowanych”.

Wystąpienia poświęcone przybliżeniu aktywności swoich organizacji i wprowadzając do zagadnień objętych późniejszą debatą przedstawili także: Agnieszka Żychlak z Centrum Karier przy Fundacji Na Rzecz Transportowych Usług Dla Niepełnosprawnych TUS, Mariusz Panek z Fundacji Wspierania Rozwoju Społecznego Leonardo, Renata Berent Mieszczanowicz z Demokratycznej Unii Kobiet oraz Dorota Gołębowska z Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji (IOM).

Kluczowa dla spotkania była część druga, podczas której w oddzielnych salach odbywały się tematyczne panele dyskusyjne poświęcone poszczególnym zagadnieniom debaty.

„Sesja A” dotyczyła sytuacji kobiet na rynku pracy. Głównym tematem panelu dotyczył analizy barier, na które natrafiają kobiety, a także organizacje, instytucje i firmy prowadzące działania na rzecz ich aktywizacji zawodowej. Moderatorką debaty była Marta Lewandowska ze Stowarzyszenia OPTA, realizującego długofalowy projekt OdNowa, mający na celu między innymi, aktywizację zawodową kobiet znajdujących się w kryzysowej sytuacji życiowej. Ekspertami zaproszonymi do debaty w tej sesji byli: Renata Berent-Mieszczanowicz z Demokratycznej Unii Kobiet, Joanna Piotrowska z Fundacji Feminoteka, Barbara Stafiej ze Stowarzyszenia na Rzecz Kobiet Poszukujących Pracy „Victoria”, Bożena Stępień z Laboratorium Kosmetycznego dr Ireny Eris, Marta Cichowicz-Major z Departamentu ds. Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej oraz Grzegorz Lutowski z Urzędu Pracy m. st. Warszawy.

Podczas debaty uczestnicy wskazywali, że głównymi barierami na poziomie indywidualnym i społecznym są przekonania samych kobiet dotyczące ich tradycyjnie i stereotypowo postrzeganej roli, co utrudnia wielu uczestnic-

two w sferze publicznej. Zauważono także, iż pojawiają się w tej grupie problemy z elastycznym podejściem do zawodu oraz z niskim poziomem mobilności pracowniczej, co wiąże się zwykle z rolami pełnionymi w życiu prywatnym. Zwracano także uwagę na brak solidaryzmu społecznego, czego przykładem może być np. robienie zakupów lub korzystanie z usług firm, o których wiadomo, że łamią prawa pracownicze.

Za bariery z poziomu instytucjonalno-legislacyjnego uznano przede wszystkim mało dopracowane ustawodawstwo w zakresie równouprawnienia na rynku pracy, brak spójnej polityki oraz systemowych rozwiązań promujących „biznes społecznie odpowiedzialny”, co powoduje, że zatrudnienie kobiet jest bardziej „ryzykowne” finansowo dla pracodawcy. Podnoszono również kwestię braku skutecznych rozwiązań prawnych wspierających partnerski model rodziny (np. urlopy rodzicielskie zamiast macierzyńskich, obligatoryjne urlopy dla ojców etc.) oraz kwestię braku wiedzy wśród przedsiębiorców na temat korzyści wynikających z prowadzenia w firmie polityki opartej na równouprawnieniu. Zwrócono uwagę na problem niedostatecznej infrastruktury umożliwiającej kobietom godzenie pracy z obowiązkami domowymi. Mimo niżu demograficznego, brakuje miejsc w przedszkolach i żłobkach, co często unieruchamia zawodowo młode matki.

Podczas omawianej sesji wypracowano listę podstawowych działań, które powinny być podjęte dla realnej i trwałej poprawy sytuacji kobiet na rynku pracy, należą do nich: wprowadzenie zmian legislacyjnych i infrastrukturalnych sprzyjających partnerskiemu podziałowi obowiązków rodzicielskich, prowadzenie spójnej i konsekwentnej edukacji społecznej, mającej na celu podniesienie świadomości obywateli, związanie z rynkiem pracy projektów edukacyjnych skierowanych do tej grupy oraz włączanie w nie elementów podnoszących samoświadomość i pewność siebie u kobiet. Postuluje się także wprowadzenie mechanizmów awansu kobiet na rynku pracy (rozbicie „szklanego sufitu”) oraz rozwiązań prawnych promujących przedsiębiorców prowadzących równościową politykę zatrudnienia.

Drugim punktem debaty miały być kluby pracy, jako przykład programu służącego wprowadzaniu kobiet na rynek pracy, jednakże gorąca dyskusja dotycząca barier oraz ograniczony czas sesji nie pozwoliły na rozwinięcie tego zagadnienia.

„Sesja B” dotyczyła sytuacji osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy. Moderatorem debaty był Marek Piasecki z fundacji Fuga Mundi Agencji Zatrudnienia dla Osób Niepełnosprawnych. Ekspertami zaproszonymi do udziału w spotkaniu byli Piotr Todys z Fundacji na Rzecz Transportowych Usług Specjalistycznych dla Niepełnosprawnych, Elżbieta Głogowska z Fundacji Aktywnej Rehabilitacji oraz Piotr Kosiński z Polskiej Organizacji Pracodawców Osób Niepełnosprawnych.

Zadaniem panelu było wypracowanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Osoby Niepełnosprawne: problem czy niewykorzystany potencjał na rynku pracy?

2. Czy organizacje pozarządowe mogą być partnerem dla publicznych służb zatrudnienia w podejmowaniu działań na rzecz osób niepełnosprawnych?
3. W jaki sposób zwiększyć zainteresowanie pracodawców zatrudnieniem osób niepełnosprawnych?

W odpowiedzi na pytanie 1 zwrócono uwagę na niski poziom wykształcenia oraz na słabe przygotowanie niepełnosprawnych do konkurencji na rynku pracy. Zaproponowano także spojrzenie na problem z punktu widzenia pracodawców, dla których linia podziału wiedzy pomiędzy dobrymi i złymi pracownikami, a niepełnosprawnym w pracy jest każdy, kto nie radzi sobie z obowiązkami i zadaniami przypisanymi jego stanowisku.

Podkreślano, że osoby niepełnosprawne stanowią problem dla państwa i jego instytucji, a ich problematyka postrzegana jest w kategoriach pomocy społecznej, nie zaś aktywizacji zawodowej. Świadczenia i zapomogi często zniechęcają zainteresowanych do podjęcia pracy, która w świetle pomocy państwa wydaje się niekiedy nieopłacalna. Zauważono, że samorządy terytorialne ograniczają się do wspierania warsztatów terapii zajęciowej i kawiarenek internetowych dla niepełnosprawnych, gdyż jest to łatwiejsze niż realizacja programów przygotowujących tę grupę do aktywności na rynku pracy.

W tym kontekście odpowiedź na pytanie 2 wydała się dość oczywista. Publiczne służby zatrudnienia nie są przygotowane do obsługi osób niepełnosprawnych, co za tym idzie współpraca z trzecim sektorem wydaje się konieczna. NGO's są aktywne, rozumieją potrzeby swoich beneficjentów, mają minimalne ograniczenia proceduralne i mogą wprowadzać innowacyjne rozwiązania w celu poprawy sytuacji. Często w organizacjach takich pracują również niepełnosprawni, co je uwiarygadnia w oczach osób korzystających ze wsparcia.

Pytanie 3 oraz kwestia zainteresowania pracodawców zatrudnieniem osób niepełnosprawnych wydają się dość trudne. Krzysztof Kosiński porównał politykę zatrudnienia wobec osób niepełnosprawnych do stołu z trzema nogami, jedną z nóg są niepełnosprawni i ich organizacje, drugą państwo i jego instytucje, trzecią pracodawcy i ich organizacje. „Błatem łączącym trzy nogi” powinno być prawo, dbające o interesy wszystkich stron. Z żalem konstatowano, że zbyt często owe interesy przedstawiane są w opozycji. Kuriozalny wydał się demoralizujący przykład państwa, którego instytucje nie podlegają tym samym obowiązkom w zakresie zatrudniania osób niepełnosprawnych, co inni pracodawcy.

Uznano, że pracodawcy generalnie byliby zainteresowani współpracą z omawianą grupą, lecz skutecznie zniechęca ich niestabilne prawo, ciągłe zmiany przepisów oraz wizyty takich organów, jak Państwowa Inspekcja Pracy. Podkreślano, że prowadzenie biznesu wymaga, jak najmniej kłopotliwych i problemowych sytuacji, tymczasem polskie ustawodawstwo właściwie gwarantuje utrudnienia w funkcjonowaniu firmy po zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, ponieważ urzędnicy są nieprzygotowani do pomocy pracodawcom w tym zakresie.

Zwrócono również uwagę na rolę debat i kampanii społecznych, które przekonywałyby pracodawców, a także informowały o potencjale zawodowym osób niepełnosprawnych.

Ogólny wniosek z debaty dotyczył konieczności zintegrowania działań organizacji i instytucji oraz wypracowania stabilnego prawa dotyczącego zatrudniania osób niepełnosprawnych. Działania powinny być kompleksowe i obejmować również przygotowanie publicznych służb zatrudnienia do obsługi niepełnosprawnych klientów. W innym wypadku nic nie ulegnie zmianie, a wskaźnik zatrudnienia tej grupy zostanie na poziomie nie przekraczającym 20%.

„Sesję C” poświęcono formom aktywizacji zawodowej osób chorych psychicznie. Głównym zadaniem tej debaty była odpowiedź na pytanie czy w kontekście zmieniających się wciąż przepisów, programów i praktyk szanse osób chorych psychicznie na rynku pracy zwiększają się. Moderatorem sesji był Hubert Kaszyński ze Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju Psychiatrii i Opieki Środowiskowej. Ekspertami biorącymi udział w debacie byli: Elżbieta Gołębiowska ze Stowarzyszenia Niepełnosprawni dla Środowiska EKON, Agnieszka Lewonowska-Banach z Zakładu Aktywności Zawodowej „Pensjonat u Pana Cogito”, Mariusz Panek z Fundacji Wspierania Rozwoju Społecznego Leonardo oraz Elżbieta Przećławska z Warszawskiego Domu pod Fontanną.

Zauważono, że programy pracy dla omawianej grupy zwykle tworzy się w oparciu o już sprawdzone instrumenty aktywizacji społeczno-zawodowej. Eksperti uznali, iż istotne jest wprowadzenie w życie nowych instrumentów, takich jak spółdzielnie socjalne oraz integrowanie ich z instrumentami sprawdzonymi. Ważką rolę przypisano kampaniom społecznym mającym na celu edukację oraz informowanie społeczeństwa o zdolności do pracy osób chorych psychicznie oraz wpływającym na zmianę postaw wobec tej grupy społecznej, bardzo silnie negatywnie stygmatyzowanej.

Kluczowe znaczenie dla osób, które chorowały psychicznie mają organizowane na poziomie powiatowym formy wsparcia, mające na celu między innymi aktywizację zawodową. W zakres tych inicjatyw powinny wchodzić szkolenia i poradnictwo zawodowe oraz powoływanie dotowanych miejsc pracy. W działania te powinny być zaangażowane zarówno placówki samorządowe, organizacje pozarządowe, jak i placówki opieki psychiatrycznej.

Podczas debaty skonstatowano, że następuje powolna zmiana sytuacji, ponieważ powstają dotowane miejsca pracy, centra integracji społecznej, przedsiębiorstwa społeczne oraz tworzą się nowoczesne, zróżnicowane formy rehabilitacji społeczno-zawodowej, dostosowane do indywidualnych potrzeb beneficjentów. Istotą problemu jest również zmiana wizerunku osób chorych psychicznie w świadomości społecznej, gdyż często jest on ogromną barierą uniemożliwiającą wejście na rynek pracy jednostkom po przebytej chorobie psychicznej. Promocja zatrudnienia dla takich osób powinna obejmować prawo do pracy zgodnej z wykształceniem i doświadczeniem oraz powinna umożliwiać społeczny awans. Powyższe postulaty wskazują, że organizacje

Trzeciego Sektora mają olbrzymi obszar do zagospodarowania, niemożliwe są jednak skuteczne działania bez wsparcia ze strony samorządowej i prawodawczej.

„Sesja D” dotyczyła zagadnienia spółdzielni socjalnych, jako narzędzia integracji społecznej i zawodowej grup defaworyzowanych na rynku pracy. Podłożem dla debaty były doświadczenia z eksperymentalnego projektu współfinansowanego przez EQUAL „Partnerstwo dla aktywizacji zawodowej Romów poprzez narzędzia gospodarki społecznej”, który zakładał przygotowanie, stworzenie i wsparcie czterech romskich spółdzielni socjalnych, powstałych w Szczecinku, Krakowie, Olsztynie i Sławnie. W skład partnerstwa weszły Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji (IOM), Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Polski Czerwony Krzyż, Związek Romów Polskich oraz Stowarzyszenie Kobiet Romskich.

Moderatorką debaty była Anna Sienicka z Fundacji Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych. Ekspertami biorącymi udział w debacie byli: Anna Bulka z Agencji Rozwoju Spółdzielczości, Krystyna Gil ze Stowarzyszenia Kobiet Romskich w Krakowie, Dorota Gołębiewska z Międzynarodowej Organizacji ds. Migracji (IOM) oraz autorka niniejszego sprawozdania Katarzyna Bryczkowska-Kiraga reprezentująca IQ 145 – Centrum Projektów Rozwojowo-Edukacyjnych.

Eksperci podzielili się z uczestnikami doświadczeniami z realizacji projektu. Celem projektu było utworzenie miejsc pracy dla Romów, gruntowne szkolenie – aktywizujące i przygotowujące do pracy w spółdzielni socjalnej oraz przeciwdziałanie negatywnym stereotypom, (zwłaszcza wśród pracodawców, potencjalnych kontrahentów, klientów spółdzielni oraz wśród społeczności lokalnych). Uczestnicy byli zainteresowani szczegółami dotyczącymi wdrażania w życie projektu, a zwłaszcza kwestią współpracy z Romami, a także procesem ich szkolenia.

Zdaniem ekspertów, w odniesieniu do modelowego projektu aktywizującego zawodowo Romów, spółdzielnie socjalne dobrze sprawdzają się jako narzędzie gospodarki społecznej. Spółdzielnie wzmacniają więzi pomiędzy ich członkami, co sprzyja oddolnej budowie wspólnoty. Umożliwiają respektowanie odmienności romskiej tradycji i kultury. Szczególne zmiany zauważalne są na poziomie jednostek, których bierne, roszczeniowe postawy uległy zmianie w wyniku szkoleń oraz późniejszego podjęcia pracy. Romscy członkowie spółdzielni zaczęli wierzyć w swoje możliwości, jak i w szansę poprawy życia swojego i najbliższych. Szczególnie istotne jest to dla kobiet romskich, wyjątkowo narażonych na marginalizację. Bardzo ważnym efektem jest również zmiana stosunku społeczności lokalnych do grup romskich pracujących w spółdzielniach socjalnych, wiąże się to z łamaniem negatywnego stereotypu.

W czasie debaty zgodzono się, że najważniejsze przy planowaniu jakiegokolwiek spółdzielni socjalnej jest zrzeszenie małej ilości członków założycieli (5–6 osób) oraz rozwijanie przedsięwzięć nie wymagających skomplikowanych procesów produkcyjno-technologicznych (pozwala to na minimalizację

kosztów stałych, umożliwiającą przetrwanie zawsze trudnego okresu początkowego) oraz oddolna inicjatywa osób pragnących działać jako spółdzielnia. Właściwie trudno dostrzec szanse powodzenia dla przedsięwzięć odgórnie planowanych i rekrutujących członków spółdzielni na otwartym rynku. Założycieli powinny łączyć więzy społeczne oraz wspólna chęć zmiany swojej sytuacji.

Prezentowany modelowy projekt EQUAL uznano za idealny „inkubator” dla spółdzielni socjalnych. Jednocześnie wszyscy uczestnicy zgodzili się, że praktyka pokazuje, iż inni spółdzielcy socjalni nie mają wystarczającego wsparcia, pomimo obowiązującej od 2006 roku Ustawy o Spółdzielniach Socjalnych. Niektórzy pracownicy Urzędów Pracy z małych miejscowości nawet nie wiedzą o jej istnieniu, co powoduje problemy już na etapie rejestrowania przedsięwzięcia w Krajowym Rejestrze Sądowym. Spółdzielcy są zwykle osobami wykluczonymi społecznie bądź zagrożonymi marginalizacją, dlatego często nie posiadają odpowiednich kwalifikacji do prowadzenia przedsięwzięcia tego typu. Spółdzielnie socjalne potrzebują kompleksowej struktury wsparcia podobnej, do tej, jaką w latach 90. ubiegłego wieku świadczyły „inkubatory przedsiębiorczości” dla nowo powstających mikro firm.

Zakończywszy debaty tematyczne uczestnicy zebrali się ponownie w jednej sali, aby wziąć udział w krótkiej sesji kończącej całe spotkanie. Zabrali w niej głos moderatorzy, podsumowując poszczególne sesje oraz Ilona Gosk z FISE z wystąpieniem zamykającym całość.

Wydarzenia tego typu są znakomitymi forum wymiany doświadczeń, myśli i spostrzeżeń przedstawicieli bardzo różnych środowisk z całego kraju, służą nawiązywaniu kontaktów, koalicji i partnerstw, mimo to nadal bywają rzadkością. Należy mieć nadzieję, że pozytywne informacje zwrotne kierowane do organizatorów po debacie staną się inspiracją dla organizacji następnych spotkań.

Katarzyna Bryczkowska-Kiraga

Zaproszenie
NA XI STUDENCKĄ KONFERENCJĘ NAUKOWĄ
„CZŁOWIEK JAKO PODMIOT PRACY – SZANSE I ZAGROŻENIA”,
Uniwersytet Warszawski, maj 2007

Warszawa, dnia 4 grudnia 2006 r.

Szanowne Koleżanki i Koledzy!

W imieniu studentów IV roku Specjalizacji Andragogicznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, a także Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki mam zaszczyt zaprosić do udziału w organizowanej przez nas **XI Studenckiej Konferencji Naukowej na temat „Człowiek jako**

podmiot pracy – szanse i zagrożenia”, która odbędzie się w maju 2007 roku w gmachu Wydziału Pedagogicznego UW w Warszawie (Mokotowska 16/20).

Jak co roku konferencja skierowana jest przede wszystkim do studentów uczelni wyższych, którzy zdobywają swoje pierwsze doświadczenia zawodowe i pragną poznać zawilosci rynku pracy. W pierwszej części konferencji przedstawimy referaty, które dotyczyć będą oddziaływania rynku pracy na tożsamość człowieka, praw pracowników i pracodawców, zdobywania doświadczenia w czasie studiów oraz wyjazdów za granicę w celach zarobkowych. Wystąpienia te będą wstępem do zajęć warsztatowych na temat **„Uczymy się podmiotowości – odkrywamy możliwości”**.

Nasza inicjatywa cieszy się dużym zainteresowaniem środowiska akademickiego, natomiast warunki lokalowe naszego Wydziału są ograniczone. W związku z tym zmuszeni jesteśmy prosić Was o potwierdzenie udziału i dokonanie rezerwacji miejsc dla maksimum dziesięciu osób.

We wszelkich sprawach związanych z naszą konferencją proszę o kontaktowanie się drogą e-mailową z koordynatorem do spraw organizacyjnych Kordulą Pawlicką: kordula.pawlicka@onet.eu

Szczegóły dotyczące konferencji odnajdziecie na stronie internetowej Warszawskiego Koła Andragogicznego: www.adragogika.waw.pl

Będzie nam niezwykle miło gościć Was podczas naszej konferencji.

Serdecznie pozdrawiam

Łukasz Czajkowski
Przewodniczący Komitetu
Organizacyjnego

Zaproszenie
NA IV KONFERENCJĘ ANDRAGOGICZNA
„AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA, KULTURALNA I OŚWIATOWA
DOROSŁYCH”, Zakopane, 12–13.04.2007

Po raz czwarty z inicjatywy Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała A. Hłonda w Mysłowicach organizowana jest konferencja skupiająca pracowników naukowych, dydaktycznych oraz studentów wokół tematyki andragogicznej. Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych – tytuł cyklu spotkań zakopiańskich zobowiązuje do poszukiwania obszarów działalności naukowej, które z perspektywy edukacji dorosłych zasługują na miano kluczowych. Zeszlóroczna konferencja, skoncentrowana na problematyce procesu wykluczania społecznego dorosłych i roli edukacji w zapobieganiu tego zjawiska oraz minimalizowaniu skutków wykluczenia była asumptem do dyskusji nad aktywnością społeczną, kulturalną i oświatową człowieka dorosłego. I właśnie ten obszar tematyczny zdominuje kolejną edycję konfe-

rencji pt. „AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA, KULTURALNA I OŚWIATOWA DOROSŁYCH”. Proponowane są następujące zakresy tematyczne:

- Animacja społeczno-kulturalna dorosłych,
- Determinanty aktywności kulturalnej, oświatowej i społecznej dorosłych,
- Polityka oświatowa wobec dorosłych,
- Specyfika pracy edukacyjnej z osobami starszymi,
- Wolontariat dorosłych,
- Czas wolny dorosłych,
- Doświadczenia zagraniczne w animacji dorosłych.

Pokłosiem dyskursu naukowego będzie publikacja materiałów pokonferencyjnych, w której zamieszczone zostaną prace prelegentów oraz nadesłane artykuły korespondujące z tematyką seminarium naukowego.

Corocznie spotkaniu naukowemu przewodniczy profesor Józef Pólturzycki, który i tym razem podjął się trudu opieki naukowej nad konferencją. Corocznie także profesor Tadeusz Aleksander przewodniczy w drugim dniu obrad w posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Każdego roku podczas zakopiańskich konferencji odbywa się posiedzenie Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Cykl konferencji zakopiańskich jest także okazją do integracji środowiska andragogów, do zgłaszania wspólnych projektów badawczych i wydawniczych.

Jeśli na zaproszenie organizatorów – Zakładu Andragogiki i Gerontologii GWSP w Mysłowicach – odpowiedzą goście spoza Polski, konferencja będzie miała charakter międzynarodowy, jak bywało to w poprzednich edycjach.

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kard. A. Hłonda w Mysłowicach
41-400 Mysłowice ul. Powstańców 19
tel. 0-32 225 38 73
www.wsew.edu.pl, e-mail – af.gws@wp.pl

IV. RECENZJE

**Józef Pólturzycki, Aleksander Kamiński, Wydawnictwo Instytut
Technologii Eksploatacji – PIB; Józef Pólturzycki, Warszawa – Radom
2006, ss. 352**

Podzielam opinię wyrażoną przez Józefa Pólturzyckiego, który fragment wprowadzenia swej pracy poprzedza konstatacją, że Aleksander Kamiński ps. „Kamyk”, „Hubert”, „Juliusz Górecki” to: *„Nie tylko wybitny pedagog, ale wyjątkowy człowiek o bogatym życiorysie z licznymi osiągnięciami, ale także perypetiami, a nawet zagrożeniami dla dobrego imienia oraz życia. Należy nie tylko do szczególnie cenionych wychowawców i działaczy harcerskich XX wieku, ale także stanowi wzór cnót i wartości osobowych Polaka w trudnym i pełnym niepokoju minionym wieku”*. Autor opracowania stwierdza też, że wszyscy, którzy na swej drodze życiowej mieli okazję spotkać się z tym wybitnym wychowawcą, instruktorem, profesorem, konspiratorem i współtwórcą Szarych Szeregów, zgodnie zwracają uwagę na niezwykłą osobowość, trwałość Jego działań organizacyjnych i wychowawczych, oryginalność rozwiązań metodycznych. Zwraca wreszcie uwagę na wyjątkową życzliwość Aleksandra Kamińskiego wobec swych wychowawców, uczniów, studentów i współpracowników. Należy wreszcie podkreślić, iż w setną rocznicę Jego urodzin, parlament Rzeczypospolitej zorganizował okolicznościową sesję naukową, uznając zarazem rok 2003 jubileuszowym Rokiem Aleksandra Kamińskiego.

Jest wreszcie Aleksander Kamiński pedagogiem, o którym napisano najwięcej prac zbiorowych, indywidualnych monografii, licznych wspomnień, esejów i recenzji*. Prezentowana rozprawa Józefa Pólturzyckiego dopełnia i poszerza ten obraz. Opracowanie powstało bowiem z *„Osobistego zafascynowania postawą i pracami Aleksandra Kamińskiego, systematyczną lekturą Jego tekstów literackich, publicystycznych i naukowych, osobistym wieloletnim kontaktem z Profesorem, pogłębionym wspólnym wyjazdem w listopadzie 1970 roku do Belgradu na konferencję poświęconą problemom samokształcenia”*.

W aspekcie strukturalnym praca składa się ze spisu treści, wprowadzenia, podzielonych na paragrafy dwóch tematycznych i komplementarnych ze

* Przykładowo patrz chociażby: I. Lepalczyk (red.), Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze, Warszawa 1974; E.T. Woźniakowa (red.), Myśl pedagogiczna Aleksandra Kamińskiego, Jelenia Góra 1986; I. Lepalczyk, W. Cziczkowski (red.), Bogactwo życia i twórczości Aleksandra Kamińskiego, Toruń 2000; E. Marynowicz-Hetka, H. Kubicka, M. Granosik (red.), Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna, Łódź 2004; A. Janowski, Być dzielnym i umieć się różnić. Szkice o Aleksandrze Kamińskim, Warszawa 2001; B. Wachowicz, Kamyk na szafcu, gawęda o druhu Aleksandrze Kamińskim w stulecie urodzin, Warszawa 2000.

sobą części, posłowania oraz aneksu w postaci okolicznościowych fotografii. Te ostatnie stanowią integralną część pracy i jej merytoryczne dopełnienie poczynając od wymownego w symbolice harcerskiej ujęcia przedstawiającego kwaterę żołnierzy Batalionów „Zośka” i „Parasol”, a na fotografii „Kamyka” rodziną – kończąc.

Spójną strukturę pracy tworzą następujące części:

I – Człowiek i dzieło,

II – Bogactwo tekstów.

W pierwszej z nich, w układzie chronologiczno-problemowym Józef Półturzycki przedstawia m.in. Życie i działalność przed wojną Aleksandra Kamińskiego, lata wojny, losy i działalność po wojnie, prace o Aleksandrze Kamińskim i Jego dziełach, bibliografię prac wraz z podziałem na: druki zwarte, prace pod redakcją, teksty w pracach zbiorowych, artykuły, prace osobowo-przedmiotowe, następnie wypromowanych doktorantów wraz z kalendarium życia i twórczością. Wreszcie część II, będąca swoistą antologią wybranych utworów pt. Bogactwo tekstów w 19 tematycznych rozdziałach pt.: Oficer Rzeczypospolitej, opowiadanie o pułkowniku Lisie – Kuli; Antek Cwaniak; Książka wodza zuchów; Krąg Rady – książka o zuchach; Andrzej Małkowski; Wielka gra; Kamienie na szaniec; Narodziny dzielności; Nauczanie i wychowanie metodą harcerską; Jaćwież; Polskie związki młodzieży w pierwszej połowie XIX wieku; Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej; Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza; Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza; Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej; Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna; Józef Grzesiak „Czarny”; Michał Grażyński 1890–1965. (Niedokończona biografia); Zośka i Parasol.

Praca Józefa Półturzyckiego różni się jednak w warstwie metodologicznej od innych ujęć autorskich poświęconych Aleksandrowi Kamińskiemu m.in. tym, iż w części antologicznej przedstawia i analizuje teksty Kamińskiego w taki sposób: „*By sam znakomity Autor przemawiał do czytelnika odbiorcy*”. Przeanalizował bowiem autor wszystkie prace Kamińskiego, omówił je w obszernych cytacjach, tezach i konkluzjach oraz wybranych fragmentach. Zabiegi te w zamyśle autora miały na celu: „*Przypomnieć czytane i studiowane wcześniej prace, a także skłonić do bliższego poznania tych, którzy jeszcze nie przyswoili sobie treści i wartości ważnych dla pedagoga opracowań*”.

Podjęty przez Józefa Półturzyckiego trud związany z opracowaniem kolejnej monografii o Aleksandrze Kamińskim wywołuje zrozumiałe zainteresowanie i to nie tylko z poznawczego punktu widzenia, lecz również ze względu na potrzeby szeroko rozumianej praktyki m.in. w toku realizacji zajęć dydaktycznych na studiach pedagogicznych w ramach subdyscypliny, jaką jest pedagogika społeczna, opiekuńczo-wychowawcza, edukacja dorosłych. Praca umożliwi także przegląd najistotniejszych kwestii pedagogicznych sytuujących się w obrębie tych subdyscyplin oraz problemów społeczno-politycznych na przestrzeni kilkudziesięciu lat z najnowszej historii Polski

ubiegłego stulecia. Prezentowana praca jest jednak przede wszystkim portretem Aleksandra Kamińskiego i formą swoistej biografii tego zasłużonego dla nauki polskiej uczonego. Godna odnotowaniu jest także forma edytorska opracowania, zrozumiała i elegancki sposób narracji.

Witold Wojdyło

Zbigniew P. Kruszewski, Józef Pólturzycki (red.), *Adam Mickiewicz 1798–1855 – 2005. Wielkość – Tradycje – Pamięć*, Płock 2006, ss. 175

Książka, którą szanowny Czytelnik dostaje do ręki jest pod wieloma względami wyjątkowa. Stanowi relacje z obchodów jubileuszu związanego z osobą naszego wielkiego narodowego wieszca. Bogactwo opisywanej tematyki gwarantuje, że każdy, kto po nią sięgnie znajdzie w niej na pewno fragmenty zarówno bliskie sercu, jak i zaskakująco nowatorskie.

We wprowadzeniu autorzy i jednocześnie redaktorzy książki Zbigniew P. Kruszewski i Józef Pólturzycki opisują genezę powstania tego wydania. Okazją były obchody 150. rocznicy zgonu Adama Mickiewicza zorganizowane przez Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku i Towarzystwo Naukowe Płockie. We wprowadzeniu znajdujemy zarówno opis samych uroczystości, jak i jesteśmy w stanie przekonać się, jak znakomici goście i uczestnicy brali w nich udział. Możemy odszukać cenne informacje dotyczące działalności i tradycji związanych z ośrodkiem mickiewiczowskim działającym na terenie Płocka. Same obchody nie ograniczyły się do zoorganizowania konferencji naukowej (w murach Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica), ale połączone były z otwarciem bogatej wystawy pamiątek i współczesnych wydawnictw.

Cała książka składa się z jedenastu odrębnych artykułów napisanych przez uczestników obchodów.

Pierwszy z nich, autorstwa Ireny Szypowskiej, będącej Sekretarzem Głównego Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, został wygłoszony jako wystąpienie inauguracyjne obchodów mickiewiczowskich. Jest w nim zawarty opis tradycji związanych z tego rodzaju uroczystościami, tak w perspektywie historycznej, jak i w odniesieniu do współczesności. Autorka bardzo dokładnie zrelacjonowała obchody dwusetnej rocznicy urodzin poety, które zainicjowane zostały przez UNESCO ze szczególnym uwzględnieniem roli pozycji książkowej wydanej przy tej okazji, a zatytułowanej: *Le Verte et l'Histoire. Mickiewicz, La France et L'Europe*. Tekst kończy optymistyczny fragment odnoszący się do tłumaczenia i wydania tekstów naszego wielkiego rodaka w Japonii oraz nadzieja na zapewnienie dorobkowi poety stałego i należnego mu miejsca w kulturze europejskiej XXI wieku.

Drugi z tekstów został napisany przez Zbigniewa Sudolskiego, wybitnego znawcę zagadnień związanych z życiem i twórczością Mickiewicza. Ten fragment książki jest znakomitym opisem losów, skazanych przez władze

carskie w roku 1823, filaretów. Autor nie tylko opisuje, niezwykle realistycznie sposób, w jaki ta dążąca do niepodległości Polski grupa młodych ludzi była dyskryminowana i prześladowana, ale również posługuje się przy tym wieloma oryginalnymi cytatami z ich korespondencji. W trakcie czytania odnosi się wrażenie, że dawno minione wydarzenia, losy ludzi i ich przeżycia, trwają nie tylko w naszej pamięci, ale zakotwiczone są również w naszej wyobraźni i uczuciach.

Tekst trzeci, autorstwa Józefa Półturzyckiego, jest wnikliwym studium postaci i działalności Adama Mickiewicza, ale widzianej i analizowanej jako nauczyciela i pedagoga. Autor rozpoczyna swe rozważania od zarysowania życiorysu wielkiego poety, podkreślając jednocześnie te jego fragmenty, które w przyszłości zaowocują wykonywaniem wspomnianego i jakże zaszczytnego zawodu. Dalsze części poświęcone są: początkom kariery zawodowej w Kownie, opuszczeniu zawodu na skutek zesłania przez władze carskie, okresowi profesury w Akademii Lozańskiej oraz Collège de France. W części końcowej autor analizuje wartość i znaczenie pracy Adama Mickiewicza jako wykładowcy paryskiej uczelni. Tekst ilustrowany jest szesnastoma rysunkami, poczynając od portretu Mickiewicza w mundurze nauczyciela w Kownie, a na fotografii pomnika wieszca w Nowogródku, kończąc.

Kolejny tekst, stanowiący jednocześnie treść wystąpienia na seminarium naukowym, zatytułowany został przez autorkę E. Annę Wesołowską: *Narody i rozumienie ich spraw w twórczości Adama Mickiewicza*. Jest to dogłębne studium zarówno samego pojęcia odnoszącego się do tej wielkiej grupy społecznej, jak i ewolucji znaczenia tego terminu na przestrzeni wieków. Autorka ze szczególną troską i wnikliwością opisała okres romantyzmu i jego znaczenie dla współczesnej Europy. Wyeksponowaniu uległy te fragmenty twórczości Adama Mickiewicza, które jakże trafnie odnosiły się do godności, równości, braterstwa i solidarności narodów. To przecież te właśnie elementy stały się obecnie fundamentem, na którym budowana jest zjednoczona Europa, będąca już nie tylko kontynentem narodów, ale i osób, czerpiących swe siły z ich charakterów.

Piąty z tekstów, autorstwa Ewy Hoffmann-Piotrowskiej jest wykładem, w którym autorka zawarła poglądy Adama Mickiewicza odnoszące się do Boga, w okresie znanym w biografii wielkiego poety jako towianistyczny. Znajdujemy w nim również cały szereg informacji dotyczących tradycji Chrześcijańskich w tym zakresie, np.: co do koncepcji boskości i człowieczeństwa w prawosławnej doktrynie religijnej. Autorka niezwykle trafnie zatytułowała swój wykład: *Bóg romantyków, Bóg Mickiewicza*. Na zakończenie zamieszczony został pogląd bliski przekonaniom wielkiego poety o dystansie poznawczym ludzkiego umysłu wobec Boga, czyli o możliwości odzyskania pierwiastka boskiego w naszej duszy, przy jednoczesnej niemożności opisania Go.

Podobny co do charakteru treści jest tekst wykładu szóstego zatytułowany: *Towianizm Mickiewicza*. W tej części książki autorka – Agnieszka Zielińska, analizuje różnice i podobieństwa poglądów dwu wielkich postaci, które

los zetknął ze sobą i pozwolił im współpracować. Jednym z przejawów tej działalności było założenie w Paryżu Koła Sprawy Bożej – ruchu społeczno-religijnego. Obaj wielcy ludzie różnili się również znacznie w wielu kwestiach odnoszących się do działalności tej organizacji.

Wykład siódmy jest tekstem Henryka Depty noszącym tytuł: *Jak w zwierciadle?* Początkowa jego część poświęcona jest rozważaniom co do autentyczności i dokładności relacji opisów przyrody w *Panu Tadeuszu*. Jednak jest to jedynie pretekst, który prowadzi autora do rozważań znacznie głębszych i bogatszych. Mamy okazję zapoznać się z wieloma niezwykle istotnymi poglądami na sztukę i jej związki z rzeczywistością. Niejednokrotnie treść wykładu, ukazując paradoksy naszej egzystencji i w sposób brutalny określając jej istotę, wiedzie nas w stronę artystycznej wizji świata. Zaczynamy zdawać sobie sprawę, iż tylko w świecie sztuki nasze człowieczeństwo, niezależnie od tego, jakim jest, zaczyna promieniować blaskiem, jakiego nie zna żadna inna dziedzina naszej działalności. To tu znajdują swoje miejsce i wyraz nasze emocje, uczucia, miłości, niechęci, tęsknoty... Wizja świata złożona jedynie z elementów aksjologii, etyki, filozofii, fizyki... uzyskuje wreszcie swe dopełnienie – stajemy się ludźmi z krwi i kości. Czytając ten tekst odnosi się momentami wrażenie, że wiele pokoleń twórców złożyło się na ten porwijący manifest afirmujący twórczość artystyczną nie tylko Adama Mickiewicza.

Tekst wykładu Agnieszki Wielgus zatytułowany *Adam Mickiewicz – spojrzenie psychologa* można uznać za próbę przekazania Czytelnikowi treści zawartych w obszernej monografii autorstwa Jean – Charles Gill – Maisani¹. Mamy, w tym przypadku, do czynienia z głęboką analizą psychologiczną wielkiego poety, poczynając od dzieciństwa, a na dojrzałości, kończąc. Jest ona prowadzona z uwzględnieniem teorii takich wielkich psychologów, jak Z. Freud, A. Adler czy C.G. Jung. Szczególnie interesująca wydaje się analiza relacji Mickiewicza z jego matką i ojcem, co w określony sposób wpływać później miało na kształt twórczości oraz relacje wieszczą z innymi ludźmi. Autorka argumentując prowadzi nas do uznania osobowości poety za typ intuicyjnego introwertyka i harmonika z korelatami osobowości paranoicznej. Zostają poddane analizie również trudności w rozwoju Mickiewicza. Wykład jest niezwykle ciekawym studium psychologicznym pozwalającym znacznie lepiej zrozumieć charakter twórczości naszego wielkiego poety.

Treść i charakter kolejnego tekstu dwójga autorów Marzeny Brzózki i Daniela Korzana oddaje doskonale jego tytuł: *Obchody 150. rocznicy śmierci Adama Mickiewicza w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i Towarzystwie Naukowym Płockim*. Znajdujemy tu relacją z samych uroczystości. Autorzy szczególnie dokładnie i z wielką precyzją dokonali opisu wystawy pamiątek po Adamie Mickiewiczu gromadzonych w archiwach

¹ J.C. Gille-Maisani, Adam Mickiewicz Studium psychologiczne. Warszawa 1996, PWN.

Towarzystwa Naukowego Płockiego. Jest to relacja zaopatrzona w osiem rycin przedstawiających fotografie najciekawszych eksponatów.

W książce znajdujemy też tekst nie związany bezpośrednio z płockimi obchodami jubileuszowymi. Taki charakter nosi część napisana przez Alinę Radecką i zatytułowana: *Wieczornica w 150. rocznicę śmierci Adama Mickiewicza w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu*. Uroczystość odbyła się 1 grudnia 2005 roku. Tekst, zaopatrzony w trzy ryciny będące zdjęciami dokumentującymi ten jubileusz, jest dokładnym sprawozdaniem z tych właśnie obchodów.

Książkę zamyka artykuł Henryka Depty zatytułowany: *Płockie publikacje o działalności pedagogicznej i pamiątkach Adama Mickiewicza*. W przeważającej większości jest to świetnie zredagowana recenzja, zachęcająca Czytelnika do sięgnięcia po książkę: *Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog, Muzea Adama Mickiewicza*² napisaną przez Marię i Józefa Pólturzyckich.

Na końcu książki znajdujemy przedruk programu płockiej Konferencji Naukowej oraz osiem rycin będących fotograficzną relacją z tej imprezy.

Całość w sztywnej oprawie liczy 175 stron i zawiera liczne (czarno-białe) ilustracje. Stanowi doskonałe źródło wiedzy będąc jednocześnie hołdem złożonym naszemu narodowemu wieszczowi.

Andrzej Gałkowski

J. Czerny, B. Krzyszpín, *Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych*, Sosnowiec 2006

Przekazana mi do zaopiniowania praca pod wyżej wymienionym tytułem jest ważna z kilku co najmniej powodów.

Po pierwsze – pedagogika jako nauka ze swojej istoty prakseologiczna i stosunkowo młoda, wyrastająca z praktyki w konkretnych rzeczywistościach i jej służąca – długo ograniczała się do treści (czego nauczać), podmiotu (kogo nauczać) i metod (jak nauczać). Wychodzono też z założenia, że należy główną uwagę skierować na podmiot kształcenia – dzieci i młodzież – i głównie formy i metody edukacji i że wszelkie inne uwarunkowania są mniej ważne. Stąd pedagogikę traktowano jako swoistą, klarowną, specyficzną i jednolitą naukę, której głównym celem było, jak kształcić w specyficznych instytucjach, jaką były i są szkoły, które powstawały głównie z inicjatyw kościołów i państwa (szkoły kapłanów, wojowników w starożytności i średniowieczu) i były wspierane przez te instytucje. Stan ten był uznawany za optymalny przy stosunkowo powolnym rozwoju wiedzy o człowieku i świecie. Ostatnie pół tysiąca lat naszej ery – zwłaszcza wiek XX – przyniosły ogromne przyspie-

² Maria i Józef Pólturzyccy, *Adam Mickiewicz jako nauczyciel i pedagog. Muzea Adama Mickiewicza*. Płock 2005, Wydawnictwo Naukowe Novum.

szenie w przemianach egzystencji homo sapiens na Ziemi – powstanie także i szybki rozwój nauk przyrodniczych, ścisłych i społecznych badających te przemiany i przewidujących ich konsekwencje dla mieszkańców naszej planety. Szczególnie dramatyczne konsekwencje rozwoju nauk przyniosło ich zastosowanie w procesach wyniszczających ludzi i przyrodę (wojny światowe XX wieku, wyścig zbrojeń, żądza dominacji jednych grup nad innymi, związana z niszczeniem podstaw życia na Ziemi). Fakty powyższe budzą niepokój obywateli świata o przyszłość własną i planety. Pedagogika jako nauka o kształtowaniu człowieka – zakładająca jego pozytywną funkcję wobec innych i otaczającego świata – nie może być obojętna na to, co może nam zagrażać, nie może pozostawić go w nieświadomości – a wręcz przez upowszechnianie pełniej wiedzy o współczesności – przestrzegać przed zagrożeniami i mobilizować do działań samoobronnych – aby „ludzie ludziom nie zgotowali straszliwego losu”¹ – jak to miało miejsce w XX wieku.

Po drugie – argumentem na rzecz wydania pracy jest jej aktualność i współczesne znaczenie. Jest to problematyka interdyscyplinarna o szerokiej tematyce, trudna, wymagająca społecznej wrażliwości, kultury intelektualnej i wiedzy oraz osobistego zaangażowania – w konsekwencji wśród większości polskich pedagogów – specjalistów wąskich subdyscyplin tej nauki (dydaktyka, pedeutologia, pedagogika różnych struktur kształcenia szkolnictwa) – jest mało popularna i rzadko podejmowana. A niezwykle ważna ze względu na jej społeczne znaczenie, humanitaryzm, aktualność. Autorzy – według piszącej te słowa – przygotowując niniejszą publikację – sprościli powyższym wymaganiom.

Po trzecie – a wiąże się to z punktem drugim – Autorzy recenzowanej pracy tworzą podstawę zainteresowania polskich pedagogów takimi sprawami, jak:

- ocena współczesnego świata – i w konsekwencji omawiają:
- główne zagrożenia cywilizacyjne początku XXI wieku (nadmierny przyrost demograficzny, bezdomność, głód, obojętność ekip rządzących wobec tych faktów, a także niedocenywanie przez nie specyficznej funkcji edukacji w minimalizowaniu współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych, np. upowszechnianie edukacji międzynarodowej, pacyfistycznej, nowych możliwości i miejsc zarobkowania i inne),
- przemożny wpływ mass mediów na kształtowanie świadomości i postaw ludzi we współczesnym świecie – wpływ niekontrolowany, obliczony na zysk i wpływy,
- agresje (także nie bez wpływu mass mediów), motywy agresji, typy, konsekwencje, próby przeciwdziałania,
- terroryzm – jego powstawanie, konsekwencje jednostkowe i społeczne,
- krytykę współczesnej edukacji pod patronatem państw – poprzez takie instytucje, jak szkoły – z ich restrykcjami – instytucje religijne, społeczne i najbardziej powszechne – rodziny z ich nieprzygotowaniem do tej funkcji, słabą wydolnością, rozbiciami i innymi brakami,

¹ Określenie z Medalionów Zofii Nałkowskiej.

- propozycją stworzenia narodowego programu wychodzenia związanego z wychodzeniem poza kręgi rodziny, szkoły, kościoła – ze szczególnym podkreśleniem funkcji państwa jako pomocnika ww. instytucji; rozszerzona na nowe technologie (Internet, TV, otwarte i wspomagane formy samokształcenia w oparciu o nowe programy – nieprzeładowane drugorzędnymi informacjami).

Po czwarte – Autorzy pracy cytując i wskazując najnowsze publikacje – popularyzują aktualny dorobek naukowy przedstawicieli świata zachodniego – głównie uczonych różnych narodowości publikujących w USA i pracujących w najbardziej renomowanych ośrodkach naukowych tego państwa. Są to pozycje z ostatniego dziesięciolecia, niedostępne (brak wydań polskojęzycznych) szerokim rzeszom polskich pedagogów, a niezwykle ważne dla kształtowania sposobu myślenia o przyszłości człowieka i jego świata na obecnym etapie rozwoju – dla tej grupy zawodowej.

Powyżej wskazane wartości recenzowanej pracy przemawiają na rzecz jej szybkiej i starannie przygotowanej publikacji oraz na szeroką popularyzację wśród polskich pedagogów, czynnych zawodowo – i głównie studentów uczelni pedagogicznych.

Proponowałabym również szanownym Autorom i Wydawcy modyfikację tytułu pracy ze względu na jej kompozycję i tytuł. Obecny „surowo brzmiący” tytuł sugeruje czytelnikom poważną, klasyczną rozprawę naukową – ze względu na „ciężki” temat i „pedagogikę” na początku. Tymczasem jest to zbiór krótkich esejów (co wcale nie zmniejsza ich rangi) o niezwykle ważnej problematyce, opartych na poglądach najwybitniejszych przedstawicieli nauk społecznych świata Zachodu. Więc może bardziej adekwatny byłby tytuł: *Współczesne wyzwania cywilizacyjne – refleksje dla pedagogów*. Drugi człon jako podtytuł.

Niezależnie od powyższej propozycji uważam przygotowaną pracę za bardzo potrzebną i gratuluję Autorom.

E. Anna Wesółowska

Beata Przyborowska (red.), *Natura – edukacja – kultura. Pedagogia źródeł*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, ss. 330

W dniach 19–20 kwietnia 2006 roku w Toruniu odbyła się nieszablono- wa konferencja naukowa. Mianowicie, chociaż zorganizowana przez zespół pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, co wydawałoby się przesądzi o jej „pedagogicznym” charakterze, była wymianą myśli przedstawicieli nauk niekiedy bardzo odległych od edukacji. W sympozjum uczestniczyli bowiem (oprócz liczного grona pedagogów oczywiście) biolodzy, antropolodzy, teologowie, architekci. Myślą przewod-

nią obrad był intrygujący tytuł konferencji: *Natura – Edukacja – Kultura. Pedagogia źródeł*, gdzie (jak zaznaczali organizatorzy) termin *edukacja* miał być swoistym łącznikiem albo granicą (różnicą) pomiędzy *naturą* i *kulturą*. Tak podjęta inicjatywa była inspiracją dla prelegentów – uznanych badaczy o różnorodnych profesjach i zainteresowaniach, którzy z ogromną wiedzą prezentowali wyniki badań, przemyślenia, wnioski, co z kolei dla słuchaczy było źródłem inspiracji dla własnych poszukiwań i eksploracji badawczych. Konferencja adresowana była bowiem przede wszystkim do adeptów akademickiej pedagogiki.

Recenzowana książka pod redakcją Beaty Przyborowskiej (która była jednym z organizatorów konferencji) jest zapisem owego spektakularnego sympozjum. Składa się ona z trzech części – rozdziałów, w których poszczególne teksty skupione były wokół haseł – myśli przewodnich książki (część I – NATURA; część II – EDUKACJA; część III – KULTURA).

W pierwszym rozdziale znajduje się siedem tekstów z pozoru bardzo odległych od pedagogiki i jednocześnie ogromnie zróżnicowanych treściowo. Przedstawię je zatem kolejno. Część tę otwiera artykuł Zygmunta Gizejewskiego pt. *Rola środowiska naturalnego i zwierząt dzikich w życiu współczesnego człowieka*, gdzie autor wyjaśnia, podając liczne przykłady, jaką rolę odgrywały (i odgrywają) zwierzęta w kształtowaniu się kultur, zarówno tych prymitywnych, jak i współczesnych (istnieje nawet dyscyplina naukowa z pogranicza nauk przyrodniczych i humanistycznych wyjaśniająca te zależności – archeozoologia).

Tekst antropologa kultury Jerzego S. Wasilewskiego pt. *Antropolog kultury wobec człowieka natury*, dotyczy zależności między *naturą* i *kulturą*. Autor przytacza bogaty i interesujący materiał etnograficzny w celu wskazania i wyjaśnienia owych związków.

Kolejny artykuł, *Pustynie irlandzkich mnichów* Wojciecha Falarskiego – to opowieść o anachoretach – mnichach, wyznawcach monastycyzmu irlandzkiego, którzy w VI i VII wieku (na ten okres przypada rozkwit kościoła monastycznego w Irlandii) w bogatym i zróżnicowanym krajobrazie Irlandii budowali eremy, gdzie poświęcali się ustawicznej modlitwie i kontemplacji. Autor opisuje, w jaki sposób idee monastyczne dotarły do Irlandii z Egiptu, Palestyny, Syrii, które były kolebką anachoretyzmu oraz sięgając do bogatych źródeł (wierszy, często anonimowych) odkrywa przed czytelnikiem praktyki życia codziennego mnichów.

Tekst Elżbiety Wołk pt. *Ludzkie zwyczaje żywieniowe a ewolucja i kultura* – to swoista rekonstrukcja rodzajów diet oraz wpływu sposobów odżywiania na przeżywalność i rozrodność począwszy od wczesnych hominidów aż do czasów nam współczesnych, w którym autorka – biolog i antropolog jednocześnie – przekonuje, że upodobania pokarmowe gatunku *Homo sapiens* są wypadkową rozmaitych modyfikacji przystosowań i nawyków dietetycznych, gospodarki energetycznej organizmu, wrodzonych neurologicznych szlaków przyjemności i nagrody, które powstawały przez miliony lat ewolucji.

Medycyna naturalna czy komercjalizacja źródeł? – na to pytanie odpowiada w następnym opracowaniu Sławomir Czachowski. Autor prowadzi dyskusję nad obecnym stanem rozwoju medycyny, gdzie z jednej strony następuje niespotykany dotąd rozwój metod diagnostycznych i terapeutycznych (które zalicza do kultury), z drugiej współczesne czasy obfitują rozwojem różnorodnych, coraz nowszych metod medycyny niekonwencjonalnej, naturalnej, ludowej, filozoficznych nurtów zdrowego stylu życia aż do irracjonalnych sposobów wpływania na zdrowie (natura). Autor dowodzi, że ten osobliwy „mariaż kultury z wartościami natury” jest nie tylko potrzebny, ale konieczny, gdyż „kultura bez natury wyobcowuje się, a natura bez kultury ulega zanikowi”.

Kolejny tekst – to ocena związków natury i kultury z punktu widzenia nauki chrześcijańskiej. Ksiądz Jerzy Bagrowicz – teolog i pedagog ostrzega przed konsekwencjami rozwoju cywilizacyjnego (dewastacją przyrody, zagrożeniem biosfery). W tekście „*Czyńcie sobie ziemię poddaną...*” (Rodz. I, 28) czyli *jak doglądać i uprawiać Ogród Eden*, przekonuje czytelnika o tym, iż pomoc w niedopuszczeniu do tego – to powrót do przesłania zawartego na kartach Biblii, to działalność zmierzająca do ochrony naturalnego środowiska, która jest składnikiem powołania każdego chrześcijanina.

Pierwszą część książki zamyka tekst Piotra Błajeta *Sport, czyli doświadczanie pogranicza*. Jest to odmienne, interesujące podejście do sportu, a nawet szerzej – do cielesności człowieka, przekonujące czytelnika o negatywnych skutkach płynących z traktowania ciała przedmiotowo, pomijania, czy wręcz deprawowania cielesności. Jak pisze Błajet w „w edukacji opozycja ta przejawia się w platońsko-kartezjańskim dualizmie duszy (umysłu) i ciała. Przekłada się to w praktyce na apoteozowanie umysłu (jako „nośnika” Kultury) wychowanka oraz pomijaniu i lekceważeniu jego ciała (będącego zakorzeniem człowieka w naturze)” (s. 111).

Drugi rozdział recenzowanej książki jest zatytułowany EDUKACJA. Autorzy wszystkich siedmiu tekstów tu zamieszczonych – to pedagodzy bądź przedstawiciele nauk pokrewnych. Tę część otwiera artykuł Beaty Przyborskiej *Ambona i ambonka kultury*, który, jak sama autorka pisze „jest próbą refleksji nad problemem, czy edukacja, która jest zarówno wytworem kultury, jak i miejscem oraz formą przekazu jej wielorakich treści – swoistą amboną kultury – jest w stanie wywiązać się ze swych wielorakich zadań, zwłaszcza w zakresie zbliżania dwóch światów: natury i kultury?” (s. 125). Zbigniew Kwieciński w artykule *Somatyzacja problematyki socjologii edukacji* wskazuje na nowe, obecnie podejmowane wątki w naukach społecznych, takie jak np. seksualność, kobiecość, diety, będących dowodem na poszerzanie pola badawczego w naukach społecznych. Natomiast Piotr Petrykowski w opracowaniu pt. *Regionalizm jako oblicze terytorializmu* sugeruje, że porównanie cech regionalizmu człowieka i terytorializmu zwierząt może być interesujące poznawczo, a być może nawet pomóc w udzieleniu odpowiedzi na wiele pytań nurtujących pedagogów.

Kolejne interesujące opracowania w tej części to: tekst artysty rzeźbiarza, jednocześnie pedagoga – Andrzeja Wojciechowskiego, *Tapisserie*; psychologa Augustyna Bańki *Psychologiczne korzyści kontaktu z przyrodą i doświadczania dzikości*; socjologa Ryszarda Borowicza *Dlaczego upowszechnienie wykształcenia wyższego nie prowadzi do egalitaryzmu?*; czy wreszcie zamykający tę część tekst Ryszarda Łukaszewicza *Edukacja jako metafora kreowania witraży*. Teksty te z różnych punktów widzenia (bo też zainteresowania i profesje autorów są tu różnorakie) dotyczą związków i zależności pomiędzy edukacją, naturą i kulturą.

Trzecia część książki – pt. KULTURA, zawiera m.in. teksty: Andrzeja Bronka pt. „*Natura czy kultura?*” *Uwagi metodologiczne*; Agnieszki Salamuchy *Socjobiologia i psychologia ewolucyjna w sporze „natura czy kultura”*; Józefa Dołęgi *Strukturalne elementy kultury*; Edmunda Lewandowskiego *Nienaturalna kultura Zachodu*.

Z punktu widzenia pedagoga w tej części książki na szczególne wyróżnienie zasługuje tekst Romana Schulza *Jakiej antropologii potrzebuje pedagogika?*, ponieważ dowodzi, że dziedziną znajdującą coraz większe uznanie wśród pedagogów jest antropologia, gdyż traktuje ona człowieka w sposób holistyczny i tym samym daje szansę udzielenia odpowiedzi na wiele pytań o charakterze pedagogicznym. Z kolei najbardziej nietuzinkowy tekst to artykuł Zbyszko Melosika *Paradoksy tożsamości. Natura i kultura jako kategorie myślenia o kobiecości/męskości*, w którym autor dokonuje błyskotliwej konfrontacji różnych sposobów myślenia o różnicy płciowej, jak również odnosi się do istniejących we współczesnych społeczeństwach Zachodu praktyk kulturowych, w celu próby udzielenia odpowiedzi na pytanie o pedagogiczne konteksty „socjalizowania w płeć kulturową”.

Ostatni, zamykający trzecią część i jednocześnie książkę referat – to głos architekta Janusza Włodarczyka, który w tekście *Umiejscowienie szkoły w kulturze, czy może bliżej natury*, dotyka architektury, czyli jak sam pisze „edukacji opakowania, architekturego pudła, bez którego edukacji nie ma i być nie może” (s. 323).

Mam nadzieję, że powyższe krótkie wzmianki o treści niektórych tekstów przekonują, że całość jest warta uważnej lektury. I konferencja naukowa (ogromne nią zainteresowanie), i prezentowana publikacja są znakomitą przykładem potrzeby realizacji przedsięwzięć interdyscyplinarnych, zwłaszcza na gruncie nauk o edukacji, które ze swej natury podejmują problemy wielowątkowe, wielopostaciowe. Z pełnym przekonaniem zatem polecam studiowanie tej lektury zainteresowanym problematyką edukacji, zwłaszcza osobom, które poszukują inspiracji dla własnych przedsięwzięć badawczych.

Renata Góralska

**Ewa Maria Skibińska, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*,
Warszawa 2006**

Prezentowana praca dotyczy wielu obszarów życia współczesnego człowieka i chociaż w głównej mierze poświęcona została problematyce osób starszych, w nie mniejszym stopniu dotyka młodszej generacji. Kiedy w 1999 roku Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych w Warszawie opracowało Raport o rozwoju społecznym „*Ku godnej i aktywnej starości*”, a rok ten ogłoszono Rokiem Seniorów, nasiliły się komunikaty, komentarze, poglądy dotyczące procesu starzejącego się polskiego społeczeństwa. Głoszono, iż globalizacja zjawiska wydłużania cyklu życia biologicznego i dominujący odsetek ludzi starszych w społeczeństwie stanowią ogromne wyzwanie wobec wszystkich ludzi i organizacji gwarantujących opiekę i bezpieczeństwo. Rosnący udział ludzi starszych w populacji kraju wyznacza nowe potrzeby aktywności w różnych obszarach życia społecznego. Problem starzenia się potraktowany jest w kilku wymiarach: *materialnym* (jako zabezpieczenie materialne życia, dostęp do podstawowych dóbr konsumpcyjnych i usług), *społecznym* (opieka i pomoc ludziom starszym), *zdrowotnym* (opieka zdrowotna; zdrowie jako gwarant długości życia), *aktywności* (możliwość kontynuowania pracy zarobkowej, kształcenie się, uczestnictwo w kulturze, życiu społecznym i politycznym), *ludzkim* (stworzenie warunków do godnego przeżywania okresu mniejszej sprawności i choroby, w integracji z innymi).

Wszechobecna afirmacja młodości powoduje, że starość jest czymś wstydliwym, a nawet kłopotliwym dla reszty społeczeństwa. Jest to, jak pisze Autorka we wstępie, kłopot, z jakim musimy się zmierzyć, bo „stare bywa niepotrzebne, przeszkadza, utrudnia życie” (s. 7). Dokonując typologii potrzeb osób starszych, odnajdujemy potrzeby aktywne w cyklu całego życia; należą do nich potrzeby: emocjonalne i duchowe, więzi rodzinnych, aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym, aktywności zawodowej, edukacyjne, czasu wolnego, opieki zdrowotnej. Każda z nich nasila się w zależności od indywidualnych potrzeb jednostki.

Stopień nasilenia udziału ludzi starszych w życiu kraju wyznacza potrzebę potraktowania tego okresu jako kolejnej, bardzo ważnej fazy życia człowieka z wieloma jeszcze potrzebami i możliwościami. Ważne staje się przygotowanie ludzi młodych do współpracy z ludźmi starszymi, dostrzeganie wzajemnych szans i możliwości z życia we wspólnym kraju, a także przygotowanie tych młodych ludzi do starości. Ludzie starsi chętnie powracają do lat swojej młodości, analizując ją przez pryzmat dalszych wydarzeń, dalszego życia. Młodość i starość zderzają się ze sobą; wizerunek starości jest konsekwencją młodych przeżyć; to młodość przygotowuje nas do starszego życia.

Zakres tematyczny prezentowanej pracy można wyznaczyć kilkoma kluczowymi słowami-symbolami: życie, śmierć, historia, przemijanie, wspomnienia, młodość, starość, radość i smutek. Każdy człowiek żyjąc, gromadzi mnóstwo indywidualnych doświadczeń, które kreują jego tożsamość. Historia życia, jak pisze prof. Olga Czerniawska (*Drogi i bezdroża andragogiki i ge-*

rontologii, Łódź 2000, s. 7) „jest wspaniałym narzędziem odtworzenia czasu, który przeminął i bez którego jesteśmy w pewnym sensie płascy, tylko dzisiejsi”. Problematyka recenzowanej książki oscyluje na pograniczu nauk społeczno-humanistycznych. Z uwagi na podmiot poznania stanowi obszar dociekań i analiz andragogiki, gerontologii, demografii, geriatricy, psychologii, filozofii i pedagogiki. Ze względu na charakter podjętych badań i sposób interpretacji bliska jest socjologii. Badania autobiograficzne, które Autorka bardzo szczegółowo analizuje przez pryzmat indywidualnych przeżyć, są specyficzną odmianą badań jakościowych. Autorka zamiennie posługuje się nazwą narracja autobiograficzna, która z perspektywy badanych kobiet staje się szczegółową relacją z ich życia, „opowiedzianą przez nie w okresie późnej starości” (s. 8). Starsze kobiety opowiadając o własnym życiu, przywoływały w swej pamięci wiele przeżyć i doświadczeń, odtwarzały na nowo swoją tożsamość w kontekście różnorodnych wydarzeń, czasów, miejsc i osób. Życie kobiet zataczało kręgi wokół trzech pól: *homo faber* (człowiek produkcyjny), *homo ludens* (człowiek bawiący się), *homo viator* (człowiek wędrujący, poszukujący sensu życia, prawdy, drogi) [O. Czerniawska, s. 28]. Zaprezentowany w pracy szczegółowy, pierwotny w swej postaci materiał empiryczny stanowi o wartości badań, które mają charakter niepowtarzalny i oryginalny, ze względu właśnie na czas, miejsce i osoby oraz kontekst narracji.

Praca E.M. Skibińskiej „*Mikroświaty kobiet – relacje autobiograficzne*” jest publikacją bardzo obszerną, liczącą niemalże 600 stron, z uwagi na bogato zgromadzony i syntetycznie zaprezentowany materiał rzeczowy oraz empiryczny. Zestawienie bibliograficzne (ok. 800 publikacji), będące odzwierciedleniem rozległej tematyki, wskazuje, że problem starości, życia (kobiet) jest zagadnieniem szeroko omawianym w literaturze przedmiotu; cenne są opracowania nowe, jak i materiał źródłowy, które Autorka wykorzystała dla lepszego zrozumienia relacji i usytuowania ich w konkretnej rzeczywistości społecznej. Całość pracy zamyka się w dwóch wątkach – badań biograficznych i mikroświatów kobiet w kontekście późnej starości. Odpowiada to podziałowi na dwie zasadnicze części książki, w których wątek empiryczny przeplata się z teoretycznym. W części pierwszej poświęconej badaniom autobiograficznym Autorka dokonuje przeglądu badań na gruncie nauk społecznych, głównie socjologii. Autobiografie stanowią źródłowy materiał danych o człowieku, są jego dokumentem osobistym, mają postać pamiętnika, relacji jego rzeczywistych przeżyć. Towarzyszą temu emocje, wewnętrzne przeżycia, refleksja na sobą, aktywność procesów poznawczych. Rozdział I poświęcony jest analizie badań nad autobiografią podejmowanych przez polskich socjologów, spośród których prekursorem jest Florian Znaniecki. Przestrzeń badawcza analizowana jest w kontekście konkretnych dzieł, opracowań, często mających postać pamiętników. Przegląd badań socjologicznych w postaci autobiografii pozwala ukazać ich ewolucję. Aktualne badania socjologiczne wskazują, że metoda biograficzna nadal jest szeroko wykorzystywana w opisie rzeczywistości społecznej.

Rozdział II Autorka poświęca ukazaniu metody autobiograficznej jako sposobu na gromadzenie danych empirycznych w subdyscyplinach pedagogicznych. Jednocześnie nadmienia, że dyscypliny pedagogiczne w niewielkim zaledwie stopniu wykorzystują tak cenny treściowo materiał. Autorka nazywa to „oswajaniem pedagogiki z autobiografią” o dość słabym nasileniu. Jest to zjawisko niepokojące, bowiem narracje, opowiadania, relacje mogą być nośnikiem wielu „ukrytych” treści wychowawczych. Pamiętniki spisane przez nauczycieli sprzed kilkudziesięcioleci mogą być cennym materiałem źródłowym. W naukach pedagogicznych najszerzej autobiografią interesuje się andragogika i gerontologia. Kontekst edukacyjny biografii nadaje w swoich pracach i badaniach prof. O. Czerniawska, posługując się terminami: biografii edukacyjnej, dróg edukacyjnych i innych. Jednocześnie czytelnik nabiera przekonania, że biografia edukacyjna to nie życiorys, ale „opis swojego życia wyłącznie poprzez szeroko rozumiane wydarzenia edukacyjne” (O. Czerniawska, Drogi i bezdroża...). Autorka bardzo często powołuje się na prof. O. Czerniawską, traktując jej poglądy jako niezwykle trafne, cenne i inspirujące do własnych poszukiwań.

Ponieważ podmiotem interpretacji Autorki są starsze kobiety i relacje z ich życia, w końcowym fragmencie części pierwszej czytamy o doświadczeniach edukacyjnych kobiet, zaś w części drugiej poznajemy ich „mikroświaty”. Rozdział III ukazuje literaturowy wizerunek człowieka starszego; Autorka dokonuje jego krytycznej analizy. W literaturze człowiek starszy stanowi kłopot, problem, ciężar, sam określa siebie w kategoriach ułomności i braku ogólnej akceptacji. Równoległy z tym jest negatywny stereotyp człowieka starego funkcjonujący w naszym społeczeństwie.

Ukazując obszary aktywności ludzi starszych Autorka posługuje się wyrażeniami (nazwami pól): homo faber, ludens oraz *discipulus*, traktując ten ostatni w dosłownym tłumaczeniu jako człowiek uczący się. Wprowadzając to określenie do obszaru aktywności ludzi starszych, zwraca uwagę na zmianę stylu ich życia wyznaczonego potrzebami edukacyjnymi. Ilustracją tego jest z pewnością aktywność wśród uczestników UTW.

Rozdziały IV i V, będące empirycznym dopełnieniem całości rozważań nad podjętą problematyką, pozwalają poznać historie życia kobiet/bohatek narracji. Autorka przedstawia ich „mikroświaty”, czyli prywatne przestrzenie życia (mikros jako mały). Owe przestrzenie – mikroświaty wyodrębnia Autorka w zależności od rodzaju aktywności życiowej. Jest więc mikroświat edukacji, czasu wolnego, pracy, rodziny i samych kobiet oraz ich późnej starości. Historia życia opowiedziana z perspektyw tych mikroświatów stanowi o wyjątkowości każdej z badanych osób. Materiał empiryczny tak bogaty, został zaprezentowany w ciekawy sposób, podzielony na wiele wątków, kategorii, rozważań. Dzięki takiej koncepcji analityczno-syntetycznej łatwiej jest ogarnąć całość, dokonać interpretacji i uogólnień. Narracje autobiograficzne umożliwiły wyodrębnienie mikroświatów, czyli małych, prywatnych przestrzeni każdej z badanych kobiet.

Recenzowana książka stanowi bogaty, ciekawie skomponowany materiał rzeczowy i empiryczny, który dostarcza literaturze z tego zakresu nowych bodźców, przemyśleń i refleksji do dalszych rozważań na temat przestrzeni życia osób starszych (choć, jak zaznacza Autorka, starość nie jest wyłącznie przedmiotem pracy, a jedynie tłem dla podjętych rozważań). Nowe spojrzenie na metodę autobiograficzną przyczynia się do rozwoju polskiej andragogiki i gerontologii, a tym samym nauk pedagogicznych.

Elżbieta Wieczór

**Anna Frąckowiak, Krystyna Pleskot-Makulska, Józef Pólturzycki,
Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy,
Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 34, Warszawa – Płock 2005, ss. 240**

W ramach powołanej w 1994 r. serii *Biblioteka Edukacji Dorosłych* ukazała się kolejna, już 34 książka, po raz pierwszy w tym cyklu podejmująca problematykę andragogiki amerykańskiej. Jest to publikacja, która wpisuje się w obszar badań i analiz z zakresu komparatystyki zagranicznej, zainicjowanych przez prof. E. Annę Wesołowską i prof. Józefa Pólturzyckiego w środowisku andragogiki toruńskiej i warszawskiej. W rezultacie ukazało się już trzynaście prac obejmujących zagadnienia edukacji dorosłych w Szwecji, Norwegii, Japonii i Chinach¹, Francji², Szwajcarii³, Niemczech⁴ i Wielkiej Brytanii⁵. Tematyka podjęta przez Annę Frąckowiak, Krystynę Pleskot-Makulską, Józefa Pólturzyckiego i Sylwię Radzio zasługuje na szczególną uwagę, gdyż – jak podają sami autorzy – w języku polskim opublikowano jedynie 49 pozycji dotyczących edukacji w Stanach Zjednoczonych, w tym tylko 20 publikacji zwartych i 19 artykułów.

¹ J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998.

² E.A. Wesołowska, *Oświata dorosłych we Francji*, Warszawa 1988.

³ A. Fabiś, *Edukacja dorosłych w Szwajcarii*, Mysłowice 2004; A. Fabiś, *Kształcenie andragogów w Szwajcarii*, Mysłowice 2005.

⁴ N.F.B., Greger (red.), *Uniwersytety powszechne (ludowe) w Republice Federalnej Niemiec*, Toruń 1994; E. Przybylska, *Edukacja kobiet w systemie kształcenia dorosłych Republiki Federalnej Niemiec*, Toruń 1996; E. Przybylska, *System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec*, Radom 1999; H. Solarczyk, *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001; W. Gieseke, R. Siebers, H. Solarczyk, E.A. Wesołowska, *Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i RFN. Raport z badań biograficznych*, Toruń 2002; N.F.B. Greger, *Zawodowe kształcenie ustawiczne w RFN ze szczególnym uwzględnieniem firm symulacyjnych*, Warszawa 2002; H. Solarczyk, *Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej*, Płock 2003.

⁵ A. Matlakiewicz, *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2003; A. Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*, Radom 2006.

Praca pod redakcją naukową prof. Józefa Pótturzyckiego składa się z ośmiu rozdziałów, z których każdy stanowi odrębną całość. Na końcu rozdziałów, a czasami podrozdziałów zamieszczono obszerną bibliografię, głównie angielskojęzyczną, z uwzględnieniem bibliografii internetowej. Należy docenić aktualność danych zawartych w publikacji, m.in. opartych na statystykach Narodowego Centrum Statystycznego ds. Edukacji (NCES). Autorzy byli w stanie sięgnąć do tak wielu źródeł i materiałów dzięki pomocy jednej z autorek – Krystyny Pleskot-Makulskiej – przebywającej przez dłuższy czas w Stanach Zjednoczonych. W celu wzbogacenia treści w *Aneksie* zamieszczono opracowane przez Annę Frąckowiak tłumaczenie tekstu W.S. Griffitha dotyczące Ameryki Północnej, opublikowane w Międzynarodowej Encyklopedii Edukacji Dorosłych i Szkolenia pod redakcją A.C. Tuijnmana⁶.

W pierwszych dwóch rozdziałach autorstwa Krystyny Pleskot-Makulskiej (UW) został przedstawiony system edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych w perspektywie historycznej i ujęciu współczesnym. Jak podkreśla Malcolm Knowles – klasyk amerykańskiej edukacji dorosłych – zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Stanach Zjednoczonych początki edukacji dorosłych były związane z protestantyzmem, który za podstawę wiary przyjmuje Pismo Święte. Duży nacisk był kładziony na samodzielne czytanie Biblii, co wymuszało potrzebę alfabetyzacji we wczesnym okresie kolonialnym – jeszcze przed powstaniem państwa amerykańskiego. Ponadto osadnicy, którzy byli Purytanami traktowali niewiedzę jako grzech. Dodatkowym czynnikiem upowszechniającym oświatę dorosłych był rozwój przemysłu i konieczność kształcenia robotników⁷.

Wieloaspektowe i jednocześnie nadal ciekawe scharakteryzowanie powstania i rozwoju systemu edukacji dorosłych stanowi szczególnie wyzwanie dla autora, który nie jest historykiem. Krystyna Pleskot-Makulska poradziła sobie w mistrzowski sposób. W oparciu o wiele źródeł wprowadza czytelnika w badaną problematykę, charakteryzując m.in. powstałe w Wielkiej Brytanii Instytuty Mechaników; specyficznie amerykańskie *Lyceum*; kształcenie korespondencyjne – zapoczątkowane w USA przez Isaaca Pitmana już w 1837 r. w nauczaniu stenografii, a także *Chautauqua* – początkowo ośrodek doskonalenia nauczycieli szkół niedzielnych, który następnie przerosł się w masowy ruch oświatowy; uniwersytety rozszerzone; funkcjonujący także współcześnie Powszechny Program Oświaty Rolniczej; wieczorowe szkoły dla dorosłych, które stanowiły ważny obszar działań edukacyjnych, odpowiadający na potrzeby, które nie mogły zostać zrealizowane w ramach kształcenia czeladników oraz niezbędne w kraju wielokulturowym kształcenie imigrantów. Dodatkowym atutem rozdziałów autorstwa K. Pleskot-Makulskiej jest zamiesz-

⁶ W.S. Griffith, Północna Ameryka, w: A.C. Tuijnman (red.), *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, OECD, Paryż 1996.

⁷ A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pótturzycki, *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 34, Warszawa – Płock 2005, s. 158–159.

czenie w przypisach wyjaśnień terminów trudnych czy specyficznie amerykańskich, co w znacznym stopniu ułatwia czytanie i rozumienie tekstu nasyconego nazwami instytucji i organizacji, nazwiskami, faktami, datami.

Analizując początki nowoczesnego podejścia do oświaty dorosłych autorka podkreśla wpływ na rzeczywistość amerykańskiej edukacji dorosłych Raportu z 1919 r. wydanego w Wielkiej Brytanii, w którym stwierdzono, że edukacja dorosłych nie powinna być „luksusem dla nielicznych wybrańców tu i tam, ale stałą, narodową koniecznością, nieodłącznym aspektem obywatelstwa”⁸. W konsekwencji dostrzeżenia nowego kierunku rozwoju edukacji dorosłych w 1926 r. powołano do życia Amerykańskie Stowarzyszenie Oświaty Dorosłych (*the American Association for Adult Education AAAE*), którego celem było promowanie rozwoju edukacji dorosłych, współpraca z organizacjami lokalnymi i zagranicznymi, upowszechnianie wiedzy i prowadzenie badań naukowych⁹. K. Pleskot-Makulska w dalszej części podrozdziału charakteryzuje proces zmian i przekształceń w zakresie narodowych organizacji edukacji dorosłych konsekwentnie dążących do umacniania pozycji edukacji dorosłych jako jednej z dziedzin narodowej edukacji.

Na szczególną uwagę w omawianym rozdziale drugim zasługuje charakterystyka dwóch głównych elementów amerykańskiego systemu edukacji dorosłych: edukacji formalnej i nieformalnej. W skład edukacji formalnej w Stanach Zjednoczonych wchodzi: placówki kształcące na poziomie podstawowym, średnim, wyższym i podyplomowym, kursy języka angielskiego dla cudzoziemców, kursy zawodowe, kursy hobbyistyczne. Większość z tej oferty jest realizowana przez kolegia środowiskowe (*community* lub *city colleges*). W zakresie nieformalnej edukacji dorosłych jednym z najważniejszych ośrodków jej realizacji są biblioteki, które poza swoją podstawową działalnością organizują spotkania z pisarzami, terapeutami, projekcje filmów, występy solistów, zespołów muzycznych i tanecznych, porady specjalistów, wykłady dla rodziców, kursy komputerowe¹⁰.

Autorka przytacza ciekawe dane Narodowego Centrum Statystycznego ds. Edukacji NCES, z których wynika, że w edukacji zawodowej w latach 2002–2003 uczestniczyło prawie 83 mln osób, co stanowiło ok. 40% wszystkich aktywnych zawodowo dorosłych. W zakresie kształcenia na poziomie podstawowym, średnim i kursach językowych zaobserwowano, że po gwałtownym wzroście liczby uczestników następuje znaczący spadek. Podobna tendencja uwidoczniła się w obszarze akademickiej edukacji dorosłych. Nie-

⁸ The 1919 Report: The Final and Interim Reports of the Adult Education Committee of the Ministry of Reconstruction 1918–1919, Nottingham 1980, s. 5; por. A. Matlakiewicz, *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 38–39.

⁹ K. Pleskot-Makulska, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, w: A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pólturzycki, op. cit., s. 34.

¹⁰ Tamże, s. 43.

mniej prognozy NCES przewidują kolejny wzrost liczby studentów nietradycyjnych (dorosłych) do 2008 r.¹¹.

W rozdziale trzecim przedstawiono specyficznie amerykański ruch oświatowy *Chautauqua* oraz uniwersytety ludowe. Scharakteryzowana przez Krystynę Pleskot-Makulską nowatorska inicjatywa protestancka – *Chautauqua* – Zgromadzenie Nauczycieli Szkół Niedzielnych została utworzona w 1874 r. Jak się wyraził Theodor Roosevelt była to najbardziej amerykańska rzecz w Ameryce w tamtym czasie. „Przyjazd brązowego namiotu – symbolu *Chautauqua* był dla wielu Amerykanów czymś, na co dorośli czekają niczym dzieci na przyście Mikołaja”¹². Autorka ukazuje kontekst historyczny w jakim doszło do utworzenia tej instytucji oraz proces jej przekształcenia w prężny ogólnonarodowy ruch społeczny, którego świetność przypada na drugą połowę XIX wieku. Po 1924 r. popularność *Chautauqua* zaczęła gwałtownie spadać, prawdopodobnie ze względu na kryzys finansowy, który uniemożliwił społecznościom lokalnym jej finansowanie. Niemniej placówka założona przez Vincenta i Millera istnieje do dzisiaj w tym samym miejscu, co kiedyś, nad jeziorem *Chautauqua*. Corocznie liczba korzystających z jej oferty sięga ok. 150 tysięcy osób.

Inicjatywę tworzenia i rozwoju uniwersytetów ludowych w USA przedstawił Józef Pólturzycki. Pierwsza instytucja typu duńskiego o nazwie *Pocono People's College* została utworzona w Pensylwanii. Większość ówczesnie funkcjonujących placówek nie było formami internatowymi. Dopiero w 1894 r. powstała pierwsza rezydencjalna instytucja – *Warren Wilson College* w Swannanoa zorganizowany przez środowisko prezbiteriańskie. Autor szczegółowo charakteryzuje rozwój amerykańskich uniwersytetów ludowych aż do współczesności.

W rozdziale czwartym instytucjonalne oferty edukacji dorosłych zostały scharakteryzowane przez Annę Frąckowiak. Bazując na ujęciu edukacji dorosłych Malcolma Knowlesa autorka przedstawiła zarówno te instytucje, które wywarły istotny wpływ na rozwój amerykańskiej edukacji dorosłych, ale nie istnieją już współcześnie, jak i te, które nadal działają. Z charakterystyki wyłączone zostały kolegia i uniwersytety, którym został poświęcony oddzielny, szósty rozdział książki. Krótko zostały przedstawione *Junto* – klub dyskusyjny Benjamina Franklina, który powstał w 1727 r. w jedenastu koloniach; instytuty i biblioteki mechaników i handlu; scharakteryzowane w rozdziale I. *Lyceum* i *Chautauqua*. A. Frąckowiak szczegółowo analizuje proces tworzenia szkół publicznych, wskazuje na szereg problemów, które wiązały się z ich utworzeniem. Niemniej już przed końcem XIX wieku szkoły zdobyły ugrun-

¹¹ Tamże, s. 41–42.

¹² J.E. Tapia, *Circuit Chautauqua. From Rural Education to Popular Entertainment In Early Twentieth Century America*, Jefferson, North Carolina, London 1997, s. 32; za: K. Pleskot-Makulska, Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych, w: A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pólturzycki, op. cit., s. 50.

towaną pozycję, liczba dorosłych uczniów stale wzrastała. Zaobserwowano tendencję poszerzania oferty szkół wieczorowych, znaczącym elementem programu stała się edukacja zawodowa (wcześniej istniały wyłącznie prywatne szkoły zawodowe). Ponadto zwiększała się również liczba uczniów powyżej 18 roku życia, coraz powszechniej wprowadzano metody kształcenia odpowiadające specyfice kształcenia dorosłych uczniów. W dalszej części podrozdziału Anna Frąckowiak obszernie analizuje proces rozwoju szkolnictwa publicznego, charakteryzując również trend szkoły lokalnej (*Community School*)¹³. Ponadto czytelnik może zapoznać się z rozwojem szkół prywatnych, ofertą sektora przemysłu i biznesu oraz związków zawodowych. Ciekawą odrębną kategorię stanowią usługi w zakresie rozszerzonym dla rolników, które zostały zainicjowane po przyjęciu ustawy Hatcha w 1887 r., dzięki czemu powstał system stacji współpracujących z kolegami ziemskimi, których zadaniem było prowadzenie badań w zakresie rolnictwa i rozsyłanie ich wyników do wiadomości rolników. W dalszej części rozdziału autorka w skondensowanej, ale nasyconej faktami formie charakteryzuje centra niezależne i rezydencjalne; ważne dla społeczności lokalnej biblioteki, muzea i instytuty sztuki; mass media wspomagające edukację dorosłych, takie jak: materiały drukowane, audiowizualne oraz działalność radia i telewizji; agencje rządowe, które skupiały się w swojej działalności na: 1) doskonaleniu zawodowym i edukacji hobbystycznej dla urzędników i ich rodzin, 2) oferowaniu programów dla wybranych grup obywateli (np. rodzin pacjentów szpitali psychiatrycznych, więźniów, Indian z rezerwatów), 3) prowadzeniu badań, statystyk, usług doradczych w zakresie edukacji dorosłych. Organizacje wolontariackie są charakterystyczne zarówno dla brytyjskiej, jak i amerykańskiej edukacji dorosłych. Obejmują organizacje kobiece, młodzieżowe (np. YMCA), ekonomiczne, braterskie (religijne, biznesowe), edukacji rodziców, rekreacyjne, opieki społecznej, edukacji w zakresie spraw publicznych, towarzystwa zawodowe i inne. Oddzielną kategorię stanowią instytucje religijne obejmujące szkoły prowadzone przez kościół protestancki i katolicki oraz przez synagogi, a także fundacje¹⁴.

W dalszej części rozdziału Józef Pólturzycki skoncentrował się na problemie analfabetyzmu – powszechnie występującym w krajach wielokulturowych, o wysokim procencie imigrantów. Autor przytacza – jak w większości swoich publikacji na temat edukacji dorosłych za granicą – ciekawe dane statystyczne ukazujące skalę zjawiska w Stanach Zjednoczonych. Ponadto czytelnik może zapoznać się z inicjatywami zarówno międzynarodowymi, podejmowanymi głównie pod auspicjami UNESCO, jak i rodzimymi (ABLA, Alpha 97, PMRIS, EFF)¹⁵.

¹³ A. Frąckowiak, Instytucjonalne oferty edukacji dla dorosłych, w: A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pólturzycki, op. cit., s. 68–72.

¹⁴ Tamże, s. 72–88.

¹⁵ J. Pólturzycki, Problemy analfabetyzmu w Stanach Zjednoczonych, w: A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pólturzycki, op. cit., s. 88–93.

Kolebką edukacji na odległość są Stany Zjednoczone, nic więc dziwnego, że najobszerniejszy rozdział został poświęcony właśnie temu zagadnieniu. Sylwia Radzio zaprezentowała chronologiczny przegląd rozwoju *distance education* do współczesności. Jak podaje – jej rozwój można podzielić na cztery okresy: lata 1800–1900 – kursy korespondencyjne; lata 1950–1960 – kursy radiowo-telewizyjne; lata 1950–1980 – telekonferencje; lata 1990 – do teraz – kursy oparte o Internet. Na koniec podrozdziału autorka zamieściła bibliografię internetową. Krystyna Pleskot-Makulska swoją analizę zagadnienia rozpoczyna od przytoczenia definicji edukacji zdalnej. Następnie przechodzi do zaprezentowania rysu historycznego, koncentruje się jednak na współczesnych tendencjach rozwojowych amerykańskiej edukacji na odległość, szczególnie w szkolnictwie wyższym. Treści ponownie zostały ubogacone danymi NCES. W oddzielnym podrozdziale autorka zajmuje się *eLearningiem* – nową postacią edukacji. Wyjaśnia niejasności terminologiczne, omawia jego formy (banki wiedzy, internetowe systemy wymiany informacji, kształcenie asynchroniczne, kształcenie synchroniczne). W celu przybliżenia sposobu kształcenia w tym systemie K. Pleskot-Makulska posługuje się przykładem konkretnego kursu z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi w Kolegium Trumana (*Truman College*) w Chicago. Struktura kursu obejmuje sześć działów: zasoby, materiał podstawowy, krótki test dotyczący treści danej lekcji, zadanie do wykonania, dyskusja, materiały dodatkowe, test końcowy. Jak podkreśla autorka „*eLearning* nie jest magiczną różdżką, nie jest sposobem cudownego wszczepiania wiedzy. Jest po prostu jedną z postaci edukacji dorosłych, która dynamicznie się rozwija”¹⁶. Podsumowanie tego rozdziału stanowi prezentacja przewodnika Petersona po programach edukacji zdalnej. Jest to bogate źródło informacji dla każdego, kto chce podjąć naukę w systemie kształcenia na odległość. Jak podaje autorka opracowania – Anna Frąckowiak – sieciowe źródło edukacyjne czy internetowy serwis doradczy w zakresie wyboru college’u Petersona obsługuje rocznie ponad 55 mln klientów. W podrozdziale zamieszczono również analizę struktury przewodnika (924 stron) oraz przykłady ofert edukacyjnych na odległość, uwzględniających m.in. miejsce dostarczenia kursu, przykładowe koszty, ograniczenia, opcje zdobywania punktów kredytowych, uzyskiwane stopnie naukowe¹⁷.

Rozdział szósty stanowi kompendium wiedzy na temat akademickiej edukacji dorosłych. W pierwszej jego części Józef Pólturzycki koncentruje się głównie na korzeniach takich inicjatyw, jak: studia wieczorowe, zaoczne, sobotnio-niedzielne, otwarte, przemienne, uniwersytety rozszerzone. Jest to wieloaspektowa charakterystyka międzynarodowych inicjatyw, przede

¹⁶ K. Pleskot-Makulska, *Kształcenie na odległość w USA*, w: A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pólturzycki, op. cit., s. 126.

¹⁷ A. Frąckowiak, *Programy edukacji na odległość. Peterson’s, USA 2001*, w: A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pólturzycki, op. cit., s. 127–133.

wszystkim brytyjskich i amerykańskich¹⁸. W drugiej części rozdziału Anna Frąckowiak zaprezentowała wyniki swoich badań na temat college'u środowiskowego (*Community College*) oraz struktury amerykańskiego szkolnictwa wyższego, z uwzględnieniem rozwiązań z zakresu edukacji dorosłych. Autorka opisuje proces przekształcenia *Junior College* w *Community College*. Wymienia i opisuje kluczowe cechy kolegów środowiskowych: jest on demokratyczny, ma charakter ogólnokształcący, jest skoncentrowany na społeczności lokalnej, poświęca się edukacji ustawicznej, jest elastyczny. W dalszej części autorka koncentruje się na zagadnieniu realizacji przez amerykańskie szkoły wyższe idei edukacji ustawicznej w wymiarze historycznym, jak i współcześnie. Ze względu na decentralizację systemu edukacji trudno mówić o systemie szkolnictwa wyższego, dlatego w podsumowaniu rozdziału A. Frąckowiak podaje klasyfikację szkół wyższych i nadawanych przez nich stopni naukowych¹⁹.

Dwa ostatnie rozdziały zostały poświęcone kształceniu specjalistów edukacji dorosłych oraz teorii edukacji dorosłych i badaniom naukowym. Anna Frąckowiak szczegółowo przeanalizowała kwestie terminologiczne: rozumienie pojęcia andragogiki, jej status naukowy, dyskusje jakie toczą się na ten temat, a także miejsce andragogiki w kształceniu akademickim. Zadania edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego oraz badania w tym obszarze w oparciu o obszerną bibliografię przybliżył J. Półturzycki. Zagadnienie samokształcenia dorosłych w Stanach Zjednoczonych zostało przedstawione przez Annę Frąckowiak z perspektywy badawczej. Skrótkowo przedstawiona historia amerykańskich badań nad samokształceniem posłużyła za punkt wyjścia do przedstawienia trzech głównych nurtów badawczych: opisowego badania projektów uczenia się, badań ilościowych dokonujących pomiarów poziomu samokształcenia oraz badań jakościowych. Autorka stara się również odpowiedzieć na pytanie, dlaczego istnieją trudności w definiowaniu samokształcenia. W oparciu o publikację R.G. Brocketta i R. Hiemstra przytacza dziesięć mitów, które zafałszowują obraz samokształcenia. Wymienieni powyżej autorzy stworzyli również godny uwagi model PRO (*Personal Responsibility Orientation Model*), który uważają za podstawę do rozwoju i budowy teorii procesu samokształcenia. Jak zauważa A. Frąckowiak jest to całościowe ujęcie samokształcenia, które jednak nie stanowi ostatecznej odpowiedzi, ale może zachęcać do dalszych badań.

Prezentowana praca jest wartościowym kompendium wiedzy na temat amerykańskiej rzeczywistości kształcenia dorosłych. Charakteryzuje się przejrzystym, logicznym i spójnym układem treściowym. Pomimo nagromadzenia danych przekaz informacji jest klarowny i są one przedstawione w interesujący sposób. Aktywnie poznawczo nastawiony czytelnik odnajdzie w zawartych treściach inspirację do dokonywania porównań, poszukiwań we wła-

¹⁸ J. Półturzycki, Akademyka edukacja dorosłych, w: A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Półturzycki, op. cit., s. 135–151.

¹⁹ A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Półturzycki, op. cit., s. 151–174.

snej rzeczywistości edukacyjnej czy do samooceny. Poniżej zaprezentowany cytat stanowi główne przesłanie pracy i istotę amerykańskiej edukacji dorosłych:

„Skumulowany, wielowiekowy efekt działań licznych instytucji i osób indywidualnych zaangażowanych w realizację edukacji dorosłych – to pożytek dla państwa w postaci wyższego poziomu wykształcenia społeczeństwa, efektywniejszej pracy, lepszej adaptacji imigrantów i wielu innych korzyści. Od pierwszych lat tworzenia się kolonii, przez wiele wieków edukacja dorosłych niezmiennie towarzyszyła kolejnym pokoleniom mieszkańców Ameryki: pragmatyczna, pluralistyczna, wielowymiarowa, pełna sprzeczności i podlegająca dynamicznym zmianom. W swej bogatej historii przeżywała różne koleje losu: bywała traktowana jako działanie filantropijne i produkt uboczny, rozwijała się samoistnie, „plenila się jak chwast”, w niej szukano sposobu na rozwiązanie narodowych problemów. Obecnie, całożyciowe kształcenie stało się elementem stylu życia współczesnego człowieka, a edukacja zaczyna przybierać postać „przemysłu edukacyjnego”, który masowo kształci rosnącą liczbę osób. Edukacja dorosłych w Ameryce jest częścią tego „przemysłu”²⁰.

Alina Matlakiewicz

**Alina Matlakiewicz, *Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*,
Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 36, Wyd. Instytut Technologii
Eksploatacji – PIB, Radom 2006, ss. 143**

Jako 36. tom cenionej w środowisku pedagogicznym serii Biblioteka Edukacji Dorosłych ukazała się książka Aliny Matlakiewicz „*Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*”. Praca ta jest rezultatem już ponad 10-letniego zainteresowania Autorki tą problematyką, o czym świadczą jej inne publikacje w czasopiśmie naukowych, a także książka „*Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*”¹.

Swoje rozważania Autorka opiera na dogłębnych studiach literatury angielskiej oraz licznych pobytach za granicą, które pozwalają jej kontynuować badania w terenie, by konfrontować teorię z praktyką. Dla celów recenzowanej pozycji Autorka prowadziła badania zarówno w ośrodkach akademickich (University of Leeds, University of Warwick, University of Surrey, the Open University), jak i w instytucjach edukacji dorosłych (Ruskin College, National Federation of Women’s Institutes, Workers’ Educational Association WEA, NIACE, the Third Age University w Guildford). W efekcie

²⁰ K. Pleskot-Makulska, Narodziny nowoczesnego podejścia do oświaty dorosłych, w: A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pólturzycki, op. cit., s. 44.

¹ A. Matlakiewicz, *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, ss. 334.

powstała praca, która wraz z poprzednią książką tworzy udany tandem obfitujący wiedzą o edukacji ustawicznej w Wielkiej Brytanii, raz z punktu widzenia polityki oświatowej, drugi – z perspektywy jednego z jej ogniw – edukacji dorosłych.

Książka „*Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim*” składa się z trzech części. Pierwsza prezentuje edukację ustawiczną w ujęciu międzynarodowym. W tym względzie Autorka wskazała na wybrane źródła idei kształcenia ustawicznego, tj. poglądy Komeńskiego, Kidda, Deva, Lengrand, Gelpiego, jak i prace międzynarodowych organizacji UNESCO, OECD, Rady Europy oraz Unii Europejskiej. Uczyniła to w sposób skrótowy, ale nie uproszczony, zwracając uwagę na wszystkie zwrotne momenty w rozwoju koncepcji edukacji ustawicznej. Bardziej szczegółowo omówiła współczesne dokumenty i inicjatywy organizacji międzynarodowych, wyznaczające kierunek rozwoju edukacji ustawicznej tak w Wielkiej Brytanii, jak i w pozostałych krajach Unii Europejskiej, tj. Białą Księgę Komisji Europejskiej, Raport UNESCO „*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*”, Europejski Rok Edukacji Ustawicznej – 1996, Raport OECD „*Edukacja dla wszystkich*” oraz „*Międzynarodową Encyklopedię Edukacji Dorosłych i Kształcenia Zawodowego*”. Na tak zarysowanym tle w II części Autorka przedstawiła edukację ustawiczną w ujęciu brytyjskim.

O ile poglądy przedstawione w I części odnajdujemy także w pracach innych Autorów², o tyle II część jest źródłem najnowszej, nie publikowanej w innych źródłach wiedzy przede wszystkim na temat polityki oświatowej W. Brytanii w dziedzinie edukacji ustawicznej. Z dużym zainteresowaniem poświęcałam się lekturze tej części książki A. Matlakiewicz, przyjmując za tło inicjatywy polskiego rządu w opisywanym względzie, które zasadniczo prowadzą się do *Raportu o stanie kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego*, jaki opracował na zlecenie MENiS zespół pod kierunkiem A. Tuijnmana z Uniwersytetu w Sztokholmie, przyjęcia w 2003 roku *Strategii Rozwoju Edukacji Ustawicznej do 2010 roku*, jak i wydania *Raportu o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*³. Opracowanie *Strategii...* środowisko andragogiczne przyjęło z dużym zadowoleniem, nie szczędząc jej także konstruktywnej krytyki⁴, która po latach okazuje się niestety słuszną, o czym przekonuje „*Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*”.

² Np. J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1997; E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymaganiami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*; Poznań 2004; H. Solarczyk, *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001; D. Korzan, *Edukacja ustawiczna w pracach Wspólnoty Europejskiej*, w: *E-mentor* 4/2005;

³ Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Edukacja ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, Wyd. ITeE, Warszawa 2005.

⁴ J. Pólturzycki, *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*, w *Rocznik Andragogiczny* 2003, Warszawa – Toruń 2004, s. 37–54.

Odnajdujemy tam tradycyjne ujęcie edukacji ustawicznej, gdzie dominuje formalna i pozaformalna (zawodowa) edukacja dorosłych oceniana z punktu widzenia jeszcze bardziej tradycyjnych (wyłącznie ilościowych) kryteriów, np. udział placówek posiadających akredytację kuratora oświaty, udział placówek stosujących narzędzia do oceny personelu dydaktycznego, udział użytkowej powierzchni do zajęć teoretycznych w ogólnej powierzchni użytkowej przeznaczonej na zajęcia edukacyjne, udział słuchaczy wg płci, udział słuchaczy bezrobotnych, udział źródeł finansowania kształcenia/szkolenia dorosłych w roku kalendarzowym itp.

Jak zatem na tym tle jawi się polityka oświatowa rządu brytyjskiego w zakresie edukacji ustawicznej?

Po niepokojących danych z końca lat 80. na temat stanu osiągnięć i wykształcenia społeczeństwa brytyjskiego, ówczesny Minister Zatrudnienia ogłosił w 1991 r.: *„Edukacja ustawiczna jest kluczem do przyszłości Wielkiej Brytanii: ukształtowanie kultury kształcenia się wspierającej edukację ustawiczną jest narodowym priorytetem. Nie istnieje taka rzecz, jak wystarczająca edukacja początkowa: kształcenie jest niekończącym się procesem”* (s. 44). Wystąpienie to okazało się zwiastunem szerszego, teoretycznego i praktycznego zainteresowania się edukacją ustawiczną, co Autorka czyni przedmiotem kolejnych podpunktów swojej analizy. Cenne jest doszukiwanie się w warstwie teoretycznej niuansów w rozumieniu pojęcia edukacja ustawiczna oraz krytyczna ich ocena, co czytelnik może sam prześledzić dzięki licznym i trafnym cytatom z literatury anglojęzycznej. Zwraca uwagę ukazywanie edukacji ustawicznej przede wszystkim w kontekście społecznych, gospodarczych i ekonomicznych funkcji państwa. Potwierdzeniem tego kursu było oświadczenie nowego premiera rządu, lidera Partii Pracy Tony’ego Blaira w dn. 01.10.1996 r.: *„Zapytajcie mnie o trzy główne priorytety rządu, a ja odpowiem Wam: edukacja, edukacja, i jeszcze raz edukacja...”*.

Rok 1997 przynosi trzy najważniejsze dokumenty konsultacyjne rządu, z propozycjami zmian, które koncentrują się przede wszystkim na zagadnieniach dostępności i jakości edukacji:

- Raport Heleny Kennedy: *„Uczenie się działań. Rozszerzenie dostępu do edukacji dalszej”*,
- Raport Rona Dearinga: *„Szkolnictwo wyższe w uczącym się społeczeństwie”*,
- Raport Boba Fryera: *„Uczyć się dla XXI wieku”*.

Już w lutym 1998 roku ukazuje się dokument konsultacyjny Departamentu Edukacji i Zatrudnienia: *„Wiek uczenia się: odrodzenie dla nowej Brytanii”*, który korzystając z zaleceń poprzednich raportów, uzasadnia konieczność reformy systemu oświaty pod kątem realizacji zasad ustawiczności kształcenia dla poprawy możliwości zatrudnienia i samorealizacji. W tym celu proponuje się szereg rozwiązań (s. 61), które stanowią punkt wyjścia do narodowej debaty, np. w kwestii opłat za studia wyższe. Dokument nie porzeka na zaleceniach, propozycjach, które mają to do siebie, że wkrótce zapomina się o nich, ale wdraża w życie takie rozwiązania, jak: Uniwersytet

dla Przemysłu (wirtualny bank danych na temat oferty edukacyjnej oraz dostawca usług edukacyjnych z wykorzystaniem różnych środków i form kształcenia – przedsięwzięcie na miarę Open University), Linia Telefoniczna „Learning direct” (darmowa informacja w zakresie aktualnych ofert edukacyjnych) oraz Narodowa Siatka Ucznia się (wielokierunkowa pomoc dydaktyczna dla nauczycieli). W omawianym dokumencie znalazły się też zasady gospodarowania środkami publicznymi, w tym koncepcja indywidualnych kont edukacyjnych. W książce czytelnik znajdzie oczywiście więcej szczegółów, tj. genzę poszczególnych dokumentów, argumenty na rzecz aktualności idei, zasady i procesu edukacji ustawicznej, wielorakie innowacje, wreszcie opis przedsięwzięć wdrażających edukację ustawiczną w życie. Powinna być to zatem lektura obowiązkowa dla polskich decydentów w dziedzinie oświaty, by zobaczyli, jak innowacyjne rozwiązania stosuje się w świecie, jak daleko polska edukacja pozostaje za nimi w tyle. Dziś należałoby się skupić wzorem W. Brytanii na rozszerzeniu dostępu do szkolnictwa wyższego i edukacji dorosłych, co pozostaje także w duchu zaleceń Raportu Delorsa, czy Procesu Bolońskiego. W recenzowanej książce znajdujemy odpowiedź na te wskazania, tj. przykłady ofert edukacyjnych dla grup defaworyzowanych, np. kursy alfabetyzacyjne, kursy dostępu do szkolnictwa wyższego dla osób nieposiadających kwalifikacji akademickich, koncepcje szkoleń dla bezrobotnych oraz specjalne programy szkół wyższych dla nietypowych studentów, których coraz więcej w europejskim społeczeństwie (s. 67–76).

W tym miejscu nasuwa się Autorce recenzji jeszcze jedno porównanie, tym razem z niemiecką teorią i praktyką edukacji ustawicznej z uwagi na własne zainteresowania badawcze. Wspólny dla obu krajów jest początkowy dystans wobec międzynarodowych inicjatyw, a następnie prowadzenie równoległej pracy nad narodowymi koncepcjami edukacji ustawicznej. Trzeba przyznać, że Brytyjczycy pierwsi przystąpili do dzieła rozwoju edukacji ustawicznej, ich działania mają charakter bardziej pragmatyczny, a inicjatywa w dużym stopniu pozostaje w gestii państwa, które widzi sens inwestowania w edukację ustawiczną, przede wszystkim dla dobra gospodarki. W Niemczech dekadę później pojawiają się inicjatywy rządu na rzecz edukacji ustawicznej: w 1999 r. rozpoczyna pracę *Forum Edukacji* – doradcze i opiniotwórcze gremium w zakresie perspektywnego rozwoju systemu oświaty, w 2001 r. Bundestag powołuje Komisję ds. finansowania kształcenia ustawicznego, rozpoczyna się realizacja federalnego programu „*Uczenie się przez całe życie dla wszystkich*”, dopiero w 2004 r. pojawia się *Strategia uczenia się przez całe życie w RFN*⁵. Z uwagi na federalny charakter państwa inicjatywa wdrażania zaleceń edukacji ustawicznej należy do lokalnych ośrodków władzy oraz instytucji oświatowych, co nie daje tak przejrzystego obrazu, jak w przypadku Wielkiej Brytanii.

⁵ E. Przybylska, Republika Federalna Niemiec, w: Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Edukacja ustawiczna 2005. Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, Wyd. ITEE, Warszawa 2005, s. 32–34.

Ostatnia część książki prezentuje niektóre instytucje edukacji dorosłych pod kątem realizacji zasad edukacji ustawicznej. Do badań wybrano unikalne formy brytyjskiej edukacji dorosłych, stosujące oryginalne rozwiązania organizacyjne i metodyczne, wypracowane w odpowiedzi na potrzeby środowiska lokalnego i rynku pracy: Uniwersytet Otwarty, Kolegium Ruskina, Stowarzyszenie Edukacji Robotniczej, Instytuty Kobiet, Uniwersytet III Wieku. Oceniono je pod względem zasad wyłożonych w Raporcie B. Fryera: spójności, sprawiedliwości, jakości kształcenia, różnorodności, elastyczności, partnerstwa, odpowiedzialności, zaangażowania państwa w edukację ustawiczną. Szkoda, że Autorka nie odnosi się do tych zasad w trakcie omawiania poszczególnych instytucji, co nadałoby zamieszczonym charakterystykom bardziej oryginalny wymiar. Rekompensuje to częściowo zamieszczona na końcu tabela, która zbiorczo ocenia opisywane instytucje pod kątem realizacji zasad edukacji ustawicznej. Jest to syntetyczne i funkcjonalne ujęcie bardzo szerokiego kompleksu zagadnień, gdzie Autorka wykazuje się celnością spostrzeżeń.

Adresatami książki mogą być różnorodne grupy: **andragodzy**, dla których będzie źródłem wiedzy na temat ewolucji koncepcji i praktyki edukacji ustawicznej w kontekście realnych uwarunkowań współczesnego, dobrze rozwijającego się państwa; **studenci**, którzy mogą w ten sposób osiąść najnowszą wiedzę z pogranicza różnych dyscyplin naukowych, by zastosować ją czasami także w życiu, np. podczas pobytu w Wielkiej Brytanii, **politycy**, by mądrze kreować przyszłość naszego kraju, schodząc z poziomu zapożyczonych z międzynarodowych dokumentów sloganów, typu: uczące się społeczeństwo, inwestycje zasoby ludzkie, kluczowe kompetencje, na poziom praktycznych rozwiązań, **działacze oświatowi**, szczególnie w zakresie edukacji dorosłych, która zwykle szybciej i bardziej innowacyjnie reaguje na zmiany otoczenia bez wsparcia państwa oraz inni zainteresowani zagadnieniami z pogranicza kultury, polityki, gospodarki i edukacji.

Mam nadzieję, że wskazane walory książki zachęcą do jej przeczytania. Niezdecydowanym podpowiem jeszcze, że charakteryzuje ją ciekawy, pozbawiony translatorskiej maniery, język, przejrzystość tekstu: podpunkty, wypunktowania, tabele, wykresy oraz staranne przygotowanie edytorskie oraz graficzne.

Hanna Solarczyk-Szwec

Ettore Gelpi, *Przyszłość pracy*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 37, Warszawa 2006

Praca wydana w Serii Biblioteki Edukacji Dorosłych – tom 37. w 2006 r. pod redakcją naukową Serii i tomu 37. prof. dr hab. E. Anny Wesołowskiej. Książka została przetłumaczona z języka francuskiego (wydana w Paryżu w 2001 r. pod oryginalnym tytułem „*Futur du travail*”).

Przedmowę do książki napisał Etienne PONT profesor zwyczajny autonomicznego uniwersytetu w Barcelonie. Podkreślił wielokierunkowe spojrzenie na pracę i jej znaczenie oraz przedstawienie poruszanych problemów w sposób pobudzający do dyskusji i politycznej debaty.

Obszerne wprowadzenie do wydania polskiego opracowała prof. Olga Czerniawska. Poza przybliżeniem problematyki pracy podkreśliła doświadczenia Autora oraz niezależność w formułowaniu swoich spostrzeżeń i przemyśleń.

ETTORE GELPI był Włochem. Urodził się w 1933 r. W mediolańskim Uniwersytecie uzyskał dyplom w zakresie prawa konstytucyjnego. Studiował też nauki humanistyczne i społeczne. W Columbia University w Nowym Jorku uzyskał dyplom w dziale edukacji dorosłych. Stopień doktora habilitowanego – z nauk o człowieku – otrzymał na Uniwersytecie w Caen (Francja). Pracował w UNESCO w Paryżu, kierując działem edukacji permanentnej. Równocześnie z pracą w UNESCO prowadził wykłady i seminaria doktorskie w Uniwersytecie Paris I (Sorbona) w zakresie pedagogiki porównawczej i pedagogiki pracy. Wykładał w wielu uniwersytetach Europy, obu Ameryk, Azji. Zmarł w Paryżu 2002 roku.

Był człowiekiem otwartym na ludzi i świat, ciekawym innych, szanującym ich i przyjaznym. Mówił o sobie, że jest Włochem, Europejczykiem i Ziemianinem i to określenie najbardziej go charakteryzuje. Swoimi zainteresowaniami ogarniał całą planetę – Ziemię wraz z jej mieszkańcami, ich problemami współczesnymi i przyszłymi.

Książka Ettore Gelpiego „*Przyszłość pracy*” jest kolejnym przesłaniem tego wybitnego uczonego, humanisty, andragoga. Autor stara się ukazać rolę edukacji dorosłych w okresie globalizacji.

Praca składa się ze wstępu i czternastu rozdziałów. Problematyka uczenia się dorosłych analizowana jest w całej pracy. Przypisy do pracy pochodzą z opracowań wydawanych na wszystkich kontynentach i w różnych językach: angielskim, włoskim, hiszpańskim i portugalskim.

Wstęp rozpoczyna prowokacyjna sentencja K. Malewicha: „Wszystko, co żyje, wywodzi się z lenistwa. Równocześnie lenistwo jest podstawowym czynnikiem stymulującym do pracy, bowiem tylko przez pracę można odczuwać i przeżywać lenistwo”. W przeszłości, jak i przyszłości transformacja pracy wynika z przemian społecznych, ekonomicznych i politycznych. Przemiany i kryzys pracy powstaje na bazie rozwoju społecznego i jest wpisany w historię ludzkości. Badacze są podzieleni w swoich prognozach, jedni widzą ograniczony wpływ pracy jako wartości, drudzy podkreślają jej rozwój w wymiarze właśnie wartości. W latach 2000–2020 będzie pracować od 6 do 7 miliardów ludzi, choć charakter ich pracy będzie zróżnicowany: pełen etat, połowa etatu, praca dorywcza, bezrobocie, oczekiwanie na pracę, roboty sezonowe, praca w przedsiębiorstwie, w sieci przedsiębiorstw, w domu, w usługach, w podróży itp. Rewolucje, jakie przeszliśmy w XX wieku uczą nas pokory i ostrożności wobec przewidywań. Problematykę tę rozpatruje Gelpi w trzech pierwszych rozdziałach i przedstawia następująco.

Rosnącej konsumpcji i rozwoju globalnego rynku i handlu towarzyszą takie zjawiska, jak praca „na czarno”, migracja, praca dzieci, bezrobocie młodzieży i dorosłych. Mnożą się również ruchy społeczne antyglobalistów, pacyfistów, ekologów i feministyczne. Ruchy te same w sobie są edukacyjne i jednocześnie wyrażają frustrację, a czasem są antyspołeczne. Niszczą otoczenie, ale uczą organizować się, wspólnie walczyć, integrują zwolenników pewnych idei. Wśród tych ruchów są także ruchy na rzecz zatrudnienia i ograniczenia czasu pracy. Wielka liczba bezrobotnych i niezadowolonych, równocześnie oczekiwania na zaspokojenie rosnących potrzeb wydają się być problemami przeciwstawnymi i nie do rozwiązania. Te sprzeczności ujawniane są w różny sposób w różnych krajach. Na przykład w Polsce dąży się do prywatyzacji przemysłu, ale niechętnie podejmuje się pracę w prywatnym przedsiębiorstwie. Robotnicy wolą przedsiębiorstwa państwowe niż prywatne, wymagające ciężkiej pracy. Praca, czas wolny i edukacja, która staje się konieczna w zmieniającym się świecie stanowią wyzwanie dla społeczeństwa. Edukacja jest jednym z wytworów rynku. Można ją kupić jako produkt.

W latach 1970–1980 obserwowaliśmy przemiany ekonomii i rynku pracy. Od lat dziewięćdziesiątych wkroczyły nowe państwa postkomunistyczne i Południa¹ naszego globu. Ich produkty i udział w rynku pracy doprowadziły do zjawiska globalizacji. Równocześnie zaczęły zanikać niektóre zawody lub tracić dawny status. Należą do nich górnicy, hutnicy, ale także rzemieślnicy i nieokreślone zawody, jak handel końmi czy kotlarstwo wykonywane od wieków przez Romów. Zmieniającemu się rynkowi pracy towarzyszy zjawisko emigracji, uchodźstwa, imigracji. Ludzie uciekają, przenoszą się, tracą podłoże swojej kultury, język, zwyczaje, bliskich. Osiedlają w nieznanym, często wrogim środowisku w innej strefie klimatycznej.

Przed globalizacją stają różne wyzwania, jak wielość języków, zróżnicowane sytuacje społeczne, narodowości, zatrucie środowiska, kryzysy polityczne, terroryzm, kryzys organizacji międzynarodowych, jak ONZ, WHO, Międzynarodowe Biuro Pracy itp. Równocześnie globalizacja tworzy rynek pracy, uczy organizacji pracy, skłania do edukacji, do podnoszenia kwalifikacji i zdobywania nowych kompetencji. Przeciwstawieniem się złym elementom globalizacji winna być edukacja w szerokim tego słowa znaczeniu jako wprowadzenie w kulturę, wyzwolenie twórczych potencjałów jednostki, jej kreatywności i otwarcie na wartości i naturę.

Rozdział czwarty wprowadza czytelnika w świat problemów Afryki, jej sytuacji wobec globalizacji i jej sytuacji na rynku pracy. Afryka jest nękana przez bezrobocie. Została zubożona przez emigrację najzdolniejszych i najbardziej twórczych osób. W systemie edukacyjnym zaniedbano kształcenie zawodowe. Nękana przez choroby (cholera, AIDS), potrzebuje pomocy medycznej, dobrze rozwiniętej służby zdrowia. Jej bogactwo tkwi w tradycyjnych zawodach – w rolnictwie i rzemiośle. Afryka może być samowystarczalna, jeśli rozwiąże się problem wody. Afryka potrzebuje pomocy w rozwoju

¹ Południe rozumiane jest jako kraje biedne, zacofane, zdane na pomoc innych.

własnego przemysłu. Obok gmin wiejskich współdziałających w oparciu o samorządy lokalne potrzebuje ośrodków miejskich, rozwoju usług, sieci placówek oświatowych, które byłyby dostępne dla afrykańskich dzieci i przyczyniły się do likwidacji analfabetyzmu, podniosły poziom wykształcenia i samoświadomości mieszkańców Afryki. Rozdział poświęcony Afryce i jej problemom wprowadza w krąg prac edukacji dorosłych nową problematykę, która dotąd występowała przede wszystkim jako analfabetyzm i metody walki z nim. Ukazanie rolnictwa i rzemiosła afrykańskiego jako wartości i źródła utrzymania jest poszukiwaniem drogi wyjścia z trudności ekonomicznych i bezrobocia.

Rozdział piąty pt. *Bezrobocie, kształcenie i dostęp do pracy młodych w Basenie Morza Śródziemnego* wprowadza również nowe treści. Pierwsze zdanie rozdziału nawiązuje do idealnego obrazu Basenu Śródziemnomorskiego jako obszaru bogatego w kulturę, piękne krajobrazy, dobry klimat, wspinał się roślinność, zdrową dietę, z pominięciem tego, co złe, zagrażające mieszkańcom tej strefy. Jednym z głównych zagrożeń jest bezrobocie. Jak stwierdza E. Gelpi właśnie tutaj można zaobserwować jego złożoność i różnorodność. Brak kwalifikacji i przygotowania do pracy stwarza atmosferę wiecznej niepewności i lęku, przyczynia się do bezrobocia i niepewności czy nie będzie się bezrobotnym. Swoista sytuacja bezrobotnych występuje w europejskiej części tego obszaru, choć i tu sytuacja bezrobotnych jest zróżnicowana, inna we francuskiej części, inna we Włoszech, inna w Hiszpanii. Wspólnym problemem są imigranci, którzy nie mają kwalifikacji. Wśród nich występują Romowie, którzy podróżując nie mogli dobrze się wykształcić, a ich tradycyjne zajęcia zniknęły. Nie mogą handlować końmi, które zastąpiły traktory i samochody. Niepotrzebne są kotły i patelnie. We Włoszech imigranci z Północy Afryki mają się różnych prac sezonowych. Zatrudniani są w ramach staży przyuczających do pracy. Pracują na czarno i dorywczo. Ci sami emigranci z Andaluzji na Sycylii zatrudniani są na roli, w usługach turystycznych. Tereny Morza Śródziemnego mają swoje skarby: są nimi klimat, możliwość rozwoju turystyki, usług, ale do tego potrzebna jest infrastruktura. Główny problem dotyczy solidarności mieszkańców terenów bogatych w złoża ropy, z biednymi mieszkańcami górskich i pustynnych obszarów. Bezrobocie można pokonać tylko wspólnym wysiłkiem i rozwojem edukacji oraz różnych form zatrudnienia, np. zróżnicowanych stanowisk pracy.

Kolejny szósty rozdział pt. *Kształcenie i kultura wobec rozwoju technologii i globalizacji* jest wywiadem przeprowadzonym dla francuskiego czasopisma „Ressources”. Rozpoczyna go prezentacja sylwetki E. Gelpiego, jego pracy w służbie edukacji, w tym edukacji ustawicznej.

E. Gelpi uważa, że trzeba na nowo zdefiniować pojęcie kształcenia. Kształcenie ogólne, społeczne jest koniecznym elementem edukacji obok kształcenia zawodowego do produkcji. Dotychczas przestrzeń i czas edukacji był określony i ograniczony. Nowe technologie zmieniły to. Możliwość uczenia rozszerzyła się. Dzięki komputerowi i Internetowi komunikacja stała się dostępna.

Edukacja podstawowa i opieka zdrowotna powinny być bezpłatne i dla wszystkich dostępne. Każde dziecko powinno chodzić do szkoły. Wtedy zniknie analfabetyzm. Każdy powinien mieć dostęp do czterech dóbr: ziemi, powietrza, wody i ognia. Dobra te są niedostępne dla biednych warstw społecznych. Na przykład w Meksyku, aby oddychać zdrowym powietrzem, trzeba mieszkać na górze, a to jest strefa bogaczy. Dostęp do wody także jest ograniczony. Podobnie źródła energii oraz ziemia stały się dobrem prywatnym. Ostatni paragraf rozdziału kończy się deklaracją: „Według mnie – pisze E. Gelpi – kształcić się to przede wszystkim uczyć się i douczać, jak żyć razem, tworzyć, współżyć, uczyć relacji bez przemocy”. To podstawowe założenia dla edukacji człowieka XXI wieku.

Kolejny, siódmy rozdział nosi tytuł: *Euro-obywatelstwo, europejskość, globalizacja*. Autor przedstawia zależności wynikające ze wspólnoty monetarnej polegające na ujednoceniu płac, stawianych wymagań, kwalifikacji, na unifikacji rynku pracy, systemów kształcenia, zasiłków dla bezrobotnych i kształtu bezrobocia. Ograniczenie praw pracowniczych z jednej strony i otwarcie się granic dla osób wykwalifikowanych, przedsiębiorczych, bardzo zdolnych i zaradnych. Nowe warunki w Europie wymagają lepszego przygotowania nauczycieli do ich roli wprowadzania w świat zróżnicowany kulturalnie i ekonomicznie, kształtowanie postaw otwartości na to, co lokalne i globalne, narodowe i międzynarodowe.

Rozdział ósmy wprowadza czytelnika w trudną problematykę pracy osób niepełnosprawnych. E. Gelpi przedstawia przyczyny niepełnosprawności (wojny, wypadki przy pracy, praca dzieci). Lepsze zabezpieczenie pracy może ochronić pracowników przed wypadkami. Nowe technologie pozwalają lepiej zorganizować stanowiska pracy dla niepełnosprawnych. Niektórzy mogą pracować w domu. Równocześnie wymagający rynek pracy eliminuje niepełnosprawnych i skazuje ich na bezrobocie, bo nie wytrzymują konkurencji z młodymi bezrobotnymi, silnymi i sprawnymi. Niepełnosprawni wymagają instytucji edukacyjnych, klas integrujących i szkół specjalnych. Potrzebują przygotowanych nauczycieli, opiekunów i trenerów. Wszystko to tworzy nowy rynek pracy.

Tę część pracy Autor kończy kilkustronicowym Intermezzo, które zawiera wiele ważnych stwierdzeń, jak:

- powstał nowy paradygmat pracy, do którego nie jesteśmy jeszcze przygotowani i nie uświadamiamy sobie, na czym polega to nowe zjawisko. Obok zatrudnienia pojawiają się nowe, atypowe zajęcia, zawody.
- badania naukowe, które nie mają charakteru gospodarczego, są ważne, ponieważ rozwijają człowieka. One wyzwalały zadowolenie, przyjemność, poczucie szczęścia.
- w życiu społecznym ważną rolę odgrywają bezrobotni, emigranci, cudzoziemcy, pracujący „na czarno”, stanowiąc trudny, otwarty problem współczesnego świata.

- edukacja jest także swoistą produkcją, wpływa na nią i ją kształtuje. Przekazywanie kompetencji, pobudzanie do aktywności, wyzwalanie twórczości i innowacji przeciwdziałają bezrobociu.
- społeczeństwo informatyczne ogranicza miejsca pracy, zmusza do emigracji i przekształca rynek pracy. Szczególne szanse mają ludzie młodzi z kompetencjami informatyków.

Wszystkie te przemiany, włączając w nie globalizację i nowy rynek pracy, utrudniają przewidywanie przyszłości pracy i tym samym kształcenia zawodowego. Głównie aktualne tendencje to informatyka, języki obce, kompetencje do przekwalifikowania się.

Rozdział dziewiąty zatytułował Gelpi: *Spoleczny kontekst społecznej formacji*. Szybki rozwój edukacji we współczesnym świecie zależy od czynników ekonomicznych, społecznych i technicznych. Globalizacja przyczyniła się do ujednoczenia kształcenia, ale także przenikania różnych elementów z poszczególnych państw.

Edukacja dorosłych winna przekształcić się w edukację dla dorosłych przez dorosłych. Oznacza to, że sami uczestnicy powinni być twórcami programów i w praktyce przekształcać środowisko życia. Rozwój jednych nie może prowadzić do „niedorozwoju” innych. Rozwój to wzrastanie społeczności lokalnej.

Istnieje potrzeba przekształcania edukacji dorosłych z działań uczestniczących, we współtworzenie programu, w uczestnictwo w badaniach uczących się i nauczających, w poszukiwanie nowych form edukacji.

Rozdział dziesiąty ma tytuł *Kultura i edukacja powszechna (popkultura)*. E. Gelpi ukazuje, jakim paradoksem jest zalecenie powszechnej edukacji i wspieranie kultury w świecie, w którym toczą się wojny. Przeważnie terminem „kultura” określa się tzw. kulturę wyższą, elitarną, np. bez kultury regionalnej. W Afryce, w Azji i Ameryce Południowej w rejonach określanych jako Południe dokonuje się „kolonizacji” przez wspieranie i upowszechnianie kultury elitarnej przy równoczesnym amerykańskowaniu kultury. Nie służy to rozwojowi kultur regionalnych.

Rozdział jedenasty *Prawa dziecka, kultura i jej wyrażanie* przedstawia okrucieństwo wojny, szczególnie wobec dzieci, które cierpią i uczestniczą w niej. Autor uważa, że polityka pokojowa jest fikcją. Ciągłe mamy wojny i w ich wyniku są dzieci ofiary, dzieci żołnierze, dzieci nie uczące się, ciężko pracujące, głodujące. Dzieciom chorym, rannym, uciekającym, przeciwstawia się dzieci w ławkach szkolnych, przy komputerach, grające w piłkę, jeżdżące na nartach. Każda wojna tworzy podziały na dwie wyżej wskazane grupy. Współczesny świat jest pełen niesprawiedliwości wobec dzieci i ograniczający ich dzieciństwo. Są to kontrowersje i dylematy, które tworzy i gotuje świat dorosłych.

Następny rozdział to *Szkoły wyższe, społeczeństwo wielokulturowe i praca*. Autor uważa, że uniwersytety są wierne tradycji. Rzadko występuje interdyscyplinarność w badaniach i programach nauczania. Nauki humanistyczne i ścisłe funkcjonują oddzielnie. Badania naukowe są w wielu przypadkach

podporządkowane ośrodkom władzy (przez dofinansowanie ich przez rządy, samorządy czy przemysł). Same szkoły wyższe są miejscem pracy i przyczyniają się do globalizacji edukacji oraz sprzyjają wielokulturowości.

Przedostatni rozdział *Oświata dorosłych w Europie i Ameryce Łacińskiej – analiza porównawcza* dotyczy określenia poziomu wykształcenia i treści kształcenia dorosłych na tych kontynentach. W krajach rozwiniętych większość przeszła przez wykształcenie formalne do stopnia wyższego. Uczestniczy w edukacji zawodowej. W krajach, które nie przeszły przez rewolucję informatyczną proces edukacyjny wygląda inaczej. Podobieństwa pomiędzy Europą a Ameryką Łacińską upatruje Autor w wielu płaszczyznach – poziomie analfabetyzmu funkcjonalnego, kształceniu na odległość, uwrażliwieniu na konieczność edukacji ustawicznej.

Ostatni rozdział *Ekonomia polityczna, edukacja dorosłych i wykluczenie* jest pełen dylematów. Edukacja dorosłych traktowana jako środek podstawowy walki z bezrobociem okazała się bezsilna, dzieli pracowników na uprzywilejowanych i odrzuconych. Jest bowiem nadbudową edukacji początkowej. Pojawiają się pracownicy narażeni na ryzyko utraty pracy. Nowe technologie stwarzają miejsca pracy, ale też je ograniczają. Społeczeństwo boryka się z grupami uchodźców, emigrantów, bezrobotnych, którzy nie mogą przystosować się do rozwijającego się świata. Nie pomoże tu edukacja zawodowa. Jedynie edukacja kulturalna i humanistyczna może wyzwolić umiejętność współżycia społecznego.

Książka „*Przyszłość pracy*” wnosi nowe treści w edukację dorosłych. Przekazuje zmieniającą się funkcję i znaczenie pracy w teraźniejszości oraz przyszłości. Warto ją przestudiować i przedyskutować w zainteresowanych grupach nie tylko zajmujących się edukacją.

Daniela Żuk

Wojciech Horyń (red.), *Innowacyjność w procesie kształcenia w uczelniach cywilnych i wojskowych*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 38, ITeE – PIB, Wrocław – Warszawa 2006

Innowacyjność staje się wymogiem współczesnych czasów, podstawowym typem kompetencji kulturowej warunkującym owocne uczestnictwo jednostki w życiu teraźniejszego i przyszłego społeczeństwa. Zdolność do przejawiania zachowań innowacyjnych w rozmaitych zakresach uczestnictwa w kulturze stanowi dominantę osobowościową zarówno człowieka, jak i organizacji, w ramach której funkcjonuje.

S. Kwiatkowski w książce pt. *Społeczeństwo innowacyjne* stwierdza, iż bez innowacyjnej szkoły podstawowej, średniej i wyższej nie ma innowacyjnego przedsiębiorstwa. Zatem kształtowanie kompetencji innowacyjnej staje się ważnym zadaniem edukacji, również tej na etapie wyższym. Z ogromnym

zainteresowaniem zatem sięgnęłam do książki, która podejmuje ten ważny i aktualny temat w zakresie kształcenia osób dorosłych na poziomie wyższym, gdzie przygotowuje się profesjonalne kadry dla wszystkich sektorów praktyki społecznej.

Książkę pod redakcją Wojciecha Horynia otwiera tekst Krystyny Duraj-Nowakowej pt. *Interdyscyplinarność systemowa epistemologii pedagogiki szkoły wyższej*. Autorka podejmuje się w nim rozważenia dwóch problemów: 1) filozofia systemów w pedagogice szkoły wyższej oraz 2) radykalna zmiana paradygmatu poznania pedagogiki akademickiej.

Zwraca w nim szczególną uwagę na potrzebę reorientacji i reinterpretacji filozofii i metodologii pedagogiki i na tym tle ukazuje szanse i możliwości zastosowania paradygmatu systemowego współcześnie i w przyszłości oraz ukazuje problem interdyscyplinarności studiów i badań naukowych w pedagogice szkoły wyższej.

Kolejny tekst jest autorstwa Radosława Trębińskiego, pt. *Koncepcja studium podstawowego dla kierunków technicznych*, w którym autor przedstawia innowację programową, na którą składa się studium podstawowe. Celem tego projektu jest wyposażenie studentów na pierwszym roku studiów w podstawowy kanon wiedzy matematycznej i fizycznej w celu wyrównania szans edukacyjnych studentów. Autor przedstawia również szczegółowe zasady realizacji tego studium, ukazując jego zalety dla dydaktyki szkoły wyższej.

Wojciech Horyń analizuje w swoim tekście problem innowacyjności w szkolnictwie wyższym. Autor na tle zmian, jakie dokonują się w szkolnictwie wojskowych oraz w ustawodawstwie podejmuje się próby odpowiedzi na pytanie, czy dokonujące się zmiany w szkolnictwie wojskowym mają charakter innowacyjny. Zadaje w nim wiele istotnych pytań i analizuje problemy odnośnie możliwości, szans i barier dostosowań szkolnictwa wojskowego w różnych zakresach oraz widzi tu istotną rolę rozwiązań innowacyjnych w tym zakresie. Zarysowuje również sylwetkę i kompetencje dowódcy na miarę XXI.

Z kolei Mirosław Kaliński przedstawia tekst na temat kształcenia żołnierzy w zakresie dyscyplin społecznych i humanistycznych w wyższych szkołach wojskowych w latach 2004–2005. Ukazuje konieczność i cele kształcenia humanistycznego. Dowódca – wychowawca winien być w tym zakresie gruntownie wykształcony. Autor analizuje programy kształcenia realizowane w ramach poszczególnych przedmiotów lub grup przedmiotów. Podaje dane liczbowe oraz dokonuje oceny i wysuwa na ich podstawie wnioski, które ukazują braki w zakresie kształcenia humanistycznego żołnierzy oraz przedstawia własne propozycje zmian.

Wątek kompetencji zawodowych w procesie szkolenia i doskonalenia wojskowego podejmuje również w swoim tekście Andrzej Wawrzusiszyn. Autor wskazuje w nim, iż na tle współczesnych przeobrażeń w otoczeniu sił zbrojnych, jak i zmian dokonujących się wewnątrz instytucji, na potrzebę kształcenia nowoczesnych kadr dobrze wyposażonych w kompetencje zawodowe. Analizuje w nim składniki kompetencji profesjonalnej, tj. wiedzę ogól-

ną i zawodową, umiejętności i dyspozycje intelektualne, umiejętności praktyczne, aktywność, kreatywność, innowacyjność. Do kompetencji przywódczych zalicza między innymi wiedzę, mentalność, doświadczenie życiowe, walory osobowościowe, inteligencję emocjonalną i społeczną, autorytet, dojrzałość moralną, legitymizacja przywódczą, zdolności i umiejętności. Do istotnych kompetencji współczesnego żołnierza zalicza również Autor kompetencje pedagogiczne, dzięki którym możliwa jest właściwa praca dydaktyczno-wychowawcza i tu wyróżnia takie jej składniki, jak wiedza, umiejętności i postawy oraz kompetencje komunikacyjne.

Kolejny prezentowany tekst w tej książce autorstwa Barbary Le Mercier nosi tytuł *Zasadność etyki wojskowej*, w którym Autorka ukazuje zasadność istnienia etyki wojskowej oraz konieczność wprowadzenia jej do programu szkolenia oficerów i podoficerów. Dzięki temu etyka ta tłumaczy rodzaj specyficznej odpowiedzialności działań wojskowych oraz pomaga uświadomić sobie wybór norm, do jakiego dochodzi podczas wykonywania zawodu wojskowego.

Kolejny tekst autorstwa Anny Klim-Klimaszewskiej i Jiri Prokopa dotyczy podnoszenia jakości kształcenia w szkołach wyższych poprzez współpracę międzynarodową. Taką funkcję pełnią m.in. programy edukacyjne Wspólnoty, nadając w ten sposób edukacji wymiar europejski. Mowa tu głównie o programie Socrates, jego komponentach oraz zadaniach w zakresie współpracy między instytucjami edukacyjnymi oraz o innowacyjnych rozwiązaniach w tym zakresie.

Kolejny tekst w tej pracy jest obcojęzyczny, autorstwa W.A. Łykowa oraz W.J. Łykowa. Autorzy podejmują w nim problem fenomenu profesjonalnej (zawodowej) refleksji o podstawowych kompetencjach aktywności pedagogicznej. W kontekście edukacji całożyciowej przedstawiono zagadnienie podnoszenia poziomu umiejętności nauczycieli w zakresie refleksji pedagogicznej. W zakończeniu autorzy tekstu wskazują na aktualność podjętej problematyki.

I.I. Babin, W.A. Łykowa, Ł.P. Czertak podejmują w swoim tekście problematykę podejścia kompetencyjnego jako podstawy projektowania edukacji w szkolnictwie wyższym.

T.W. Guljajewa w tekście dotyczącym wybranych warunków profesjonalnej adaptacji młodego nauczyciela zwraca w uwagę na kształtowanie umiejętności nauczycielskich oraz wskazuje na związane z tym wybrane uwarunkowania środowiskowe. Zwraca w niej uwagę m.in. na rolę zespołu nauczycielskiego, zadowolenie z pracy, klimat w zespole nauczycielskim oraz warunki dla rozwoju nowatorstwa pedagogicznego. Ukazane są również badania na ten temat.

Kolejny tekst autorstwa L.I. Morskiej dotyczy wykorzystania technologii informacyjnej w kształceniu nauczycieli na Ukrainie. Ukazane są w nim liczne zadania i kompetencje, jakie musi nabyć nauczyciel w zakresie zarówno osobistego, jak i profesjonalnego wykorzystania nowoczesnych technologii.

Temat dotyczący nowoczesnych technologii jest również kontynuowany przez Lucynę Piekarską w tekście pt. „Internet w procesie samokształcenia studentów”. Autorka wskazuje na bardzo ważną kompetencję, jaką jest samo-kształcenie. Wskazuje na zmiany w procesie kształcenia, które dokonują się wraz z rozwojem nowoczesnych technologii. Ukazuje nowe możliwości jakie niesie wykorzystanie Internetu. Wskazuje również na problemy społeczne, jakie powstają w związku z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Nowoczesne media to obszar rozważań kolejnego Autora książki Marianna Kloczkowskiego. Przedstawił tekst pt. *Rewolucja informatyczna wyzwaniem dla edukacji w wojsku*. Autor ukazuje wpływ rewolucji informacyjnej na różne dziedziny i obszary życia człowieka oraz społeczeństwa jako całości. Wskazuje również na to, iż ma to również konsekwencje dla systemu edukacji wojskowej, gdyż wymusza konieczność wyposażenia absolwentów w nowe kompetencje. Autor przedstawia interesujące wyniki badań na temat poziomu świadomości informatycznej absolwentów szkół wojskowych. Na podstawie analizy wyników badań ukazuje konsekwencje i zmiany, jakie winien wprowadzić system kształcenia wojskowego w tym zakresie. Podkreśla również znaczenie edukacji na odległość. Autor ukazuje zarówno szanse i zagrożenia wiążące się z wykorzystaniem nowoczesnych mediów w edukacji.

Andrzej Pieczywok w tekście pt. *Innowacyjność w obudowie dydaktycznej zajęć realizowanych przez wojskowego nauczyciela akademickiego* podejmuje zagadnienia z zakresu innowatyki pedagogicznej. Autor podejmuje rozważania dotyczące twórczości nauczyciela. Ukazuje znaczenie innowacyjności w obudowie dydaktycznej zajęć realizowanych przez nauczyciela. Ukazuje istotną rolę środka dydaktycznego, jakim jest komputer, zwłaszcza multimedialny. Wskazuje na rosnącą rolę Internetu w procesie edukacji, jaką prowadzi nauczyciel w wojsku. Autor stwierdza, iż innowacje w obudowie dydaktycznej zajęć realizowanych przez wojskowego nauczyciela akademickiego wiążą się z wykorzystaniem zarówno środków, jak i materiałów dydaktycznych. Nauczyciel ten może być również twórcą wielu narzędzi.

Tekst Tadeusza Chruścickiego poświęcony został ogólnym założeniom i zagadnieniom związanym ze wstępną fazą budowy modelu Komputerowego Systemu Symulacyjnego, który można nazwać złożoną innowacją w zakresie zarówno metod, jak i programu kształcenia adeptów szkół wojskowych.

Ostatni tekst jest autorstwa Krzysztofa Uścińskiego nosi tytuł *Bez innowacji. Skromna sztuka pisania tekstów naukowych*. Autor ukazuje tutaj w jaki sposób w innowacyjnym zamieszaniu nie wykorzystujemy potencjalnych możliwości kryjących się w rozwiązaniach poprzedników. Ukazuje przykłady niewykorzystanych możliwości, jakie tkwią w trakcie przygotowywania tekstów naukowych.

Recenzowana praca jest wartościowa, znajdzie wielu odbiorców zainteresowanych problematyką przemian szkolnictwa wyższego.

Beata Przyborowska

Zygmunt Wiatrowski (red.), *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, wyd. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku, Włocławskie Towarzystwo Naukowe, Włocławek 2006, ss. 531

Bezrobocie, niestabilna sytuacja na rynku pracy, potrzeba stałego przekwalifikowywania się i podwyższania kwalifikacji to sytuacja, która w polskich warunkach stała się normą. Reakcją na wymienione problemy społeczne jest rozwój pedagogiki pracy i andragogiki. Najnowsza wiedza w tym zakresie zebrana została w książce „*Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*”, wydanej pod redakcją Zygmunta Wiatrowskiego. Pozycja stanowi zbiór kilkudziesięciu opracowań, w większości zaprezentowanych podczas konferencji naukowej, która odbyła się w kwietniu 2005 roku w Ciechocinku¹. Organizatorami konferencji oraz wydawcami niniejszej pozycji jest Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku oraz Włocławskie Towarzystwo Naukowe.

Książka składa się z pięciu głównych części, które jednocześnie stanowią strukturę treściową konferencji:

Część pierwsza – Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej – rozważania i analizy strategiczne;

Część druga – Współczesność pedagogiki pracy – stan i kierunki oraz dylematy dalszego rozwoju;

Część trzecia – Współczesność andragogiki – stan i kierunki oraz dylematy dalszego rozwoju;

Część czwarta – Pedagogika pracy i andragogika na usługach zmieniającego się rynku pracy, edukacji zawodowej i edukacji ustawicznej;

Część piąta – Poza formalnym podziałem – problemy dopełniające oraz rozwiązania wspomagające.

Tematyka rozdziału rozpoczynającego książkę, koncentruje się wokół ogólnych rozważań dotyczących pedagogiki pracy i andragogiki. Prezentowane dyscypliny traktowane są niezależnie, jednak poruszana w ich obrębie tematyka, często należy do tych samych obszarów zainteresowań. Jak podkreśla Zygmunt Wiatrowski, w obliczu globalizacji konieczne wydaje się dążenie do integracji pokrewnych sobie dyscyplin. Przed andragogiką i pedagogiką pracy stoją nowe zadania, nowe formuły współistnienia i współdziałania². W tym celu autor wymienia integralne części obu subdyscyplin, do których zalicza m.in. zainteresowanie głównie osobami dorosłymi oraz poruszanie przez badaczy tematów, koncentrujących się wokół wspólnego rdzenia treściowego.

¹ Ogólnopolska Konferencja Naukowa pod hasłem: „Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej” odbyła się 26–28 kwietnia 2005 r. w Ciechocinku.

² S. 24.

Dążenie pedagogiki pracy do integracji z innymi naukami ochroni ją przed ztraceniem charakteru nauki humanistycznej. Jak zauważa Tadeusz Lewowicki, pedagogika pracy jest dyscypliną, w której łatwo przekroczyć linię między uprawianiem praktyki a kompleksowym podejściem praktyczno-teoretycznym. Przechylenie szali w stronę praktyki spowodować może ztracenie naukowości na rzecz uprawiania pedagogiki stosowanej, która nauką nie jest. Jednym z zadań, jakie stoi przed pedagogiką pracy, jest podjęcie próby określenia swojej tożsamości naukowej.

Przedstawiciele nauk pedagogicznych zobligowani są do obserwacji zachodzących zmian, w kontekście integracji europejskiej i globalizacji. Poszukiwania koncentrować powinny się wokół relacji między edukacją, pracą i jakością życia. Niezbędne jest zatem śledzenie nowych teorii, statystyk, międzynarodowych raportów. Z obserwacji wynikać powinny konkretne wnioski dotyczące m.in. kierunku rozwoju rynku pracy i szans dla rozwoju społeczeństwa.

Stefan Kwiatkowski spekuluje, w którą stronę podążać będzie rozwój pedagogiki pracy w najbliższych latach. Jego przypuszczenia wskazują na cztery główne pola: zawodoznawstwo, poradnictwo zawodowe, standaryzację kwalifikacji zawodowych oraz kształcenie ustawiczne. W obrębie poszczególnych obszarów, szeroko omawianych przez autora, stoją zadania, których realizacja daje szansę pedagogice pracy oraz andragogice na silniejsze zaakcentowanie swojej działalności, w stosunku do innych subdyscyplin.

W związku z kształtującym się europejskim rynkiem pracy Janusz Sztumski proponuje dążyć do ujednoczenia systemów edukacji, w celu wprowadzenia porównywalnych standardów kształcenia na różnych poziomach edukacji. Ważna jest także edukacja wielokulturowa, która niwelować ma stereotypy i kompleksy funkcjonujące w społeczeństwie polskim. Program nauczania w szkołach powinien być bardziej pragmatyczny, pozbawiony, używając terminologii autora, gruzu naukowego. Konieczne jest też traktowanie języka obcego na równi z podstawowymi przedmiotami, tj. matematyką, historią czy językiem polskim. Kolejnym wyzwaniem jest stworzenie równych szans dostępu do kształcenia, na wszystkich poziomach edukacji.

Podobne poglądy w tej kwestii prezentuje Jerzy Niemiec. Uważa, że kierowanie uwagi pedagogiki pracy jedynie w stronę dorosłych, jest dużym zawężeniem tematu. Już na szczeblu szkoły podstawowej i gimnazjalnej odbywać się powinno kształcenie w kierunku preorientacji zawodowej.

Jerzy Sztumski podkreślił znaczenie edukacji ustawicznej w kontekście wysokiego wskaźnika wtórnego analfabetyzmu. Umiejętność krytycznego myślenia jest cechą szczególnie istotną we współczesnych społeczeństwach. W erze informatyzacji chroni ona społeczeństwa przed wszechogarniającą manipulacją. Krytyczne podejście do rzeczywistości, przyczynia się też do budowania społeczeństwa obywatelskiego. Edukacja ustawiczna powinna wspierać budowanie świadomości o konieczności upodmiotowienia obywatela.

Tadeusz Aleksander w swoim tekście dokonał dokładnej analizy aktualnego stanu andragogiki w Polsce, jako kategorii naukowej. Przedstawione przez autora spektrum tytułów książek, czasopism, obszarów badawczych, instytucji poruszających temat edukacji dorosłych, świadczy o ciągłym rozwoju tej dyscypliny naukowej i poszukiwaniu w jej obrębie nowych inspiracji.

Część druga, „Współczesność pedagogiki pracy – stan i kierunki oraz dylematy dalszego rozwoju”, jest kompleksowym ujęciem problematyki pedagogiki pracy w Polsce.

Pierwszy artykuł, autorstwa Zygmunta Wiatrowskiego, ukazuje przemiany, jakie zaszły w omawianej tu dyscyplinie naukowej. Na przestrzeni trzydziestu lat, bo tyle liczy pedagogika pracy, autor wyróżnił i szerzej opisał sześć płaszczyzn i etapów przemian. Należą do nich:

- Przemiany dotyczące istoty pedagogiki pracy oraz jej struktury problemowej.
- Przemiany w obszarze głównych problemów pedagogiki pracy.
- Przemiany w związku ze zmianą ustroju społeczno-gospodarczego w Polsce.
- Przemiany związane z osiągnięciami i niedomaganiem lat dziewięćdziesiątych w Polsce.
- Przemiany związane z dążeniem do integracji Europy oraz ze stawianiem się Polski członkiem Unii Europejskiej.
- Przemiany związane z dążeniem do społeczeństwa obywatelskiego, społeczeństwa informacyjnego oraz społeczeństwa wiedzy.

W okresie rozwoju pedagogiki pracy jako dyscypliny naukowej, zachodziły duże zmiany w sferze społecznej, politycznej i gospodarczej. W związku z tym, modyfikacji uległo rozumienie pewnych terminów. Franciszek Szlosek w swoim artykule rozwija tę myśl, w stosunku do kilku terminów, o kluczowym znaczeniu dla pedagogiki pracy. Szerzej analizuje następujące pojęcia: zawód, kwalifikacje zawodowe, kwalifikacje pracownicze, kształcenie zawodowe.

Zmiany społeczno-gospodarczo-polityczne prowadzą do powstawania nowych obszarów badań. Artykuł Ryszarda Gerlacha porusza ten temat z perspektywy pedagogiki pracy.

W związku z nową sytuacją, konieczne jest także kształcenie prozawodowe, przedzawodowe oraz zawodowe. Analizą tych tematów zajęli się: Iwona Mandrzejewska-Smól, Adam Solak, Tadeusz Brodziński.

Barbara Baraniak analizie poddaje relacje między kwalifikacjami i kompetencjami a aktywnością zawodową. Wysiada tezę, że aktywność pracownika tkwi w kwalifikacjach i prowadzi do kompetencji. W celu dokładnego przestudiowania poruszanego problemu określa zakres znaczeniowy wymienionych terminów oraz analizuje relacje zachodzące między nimi.

Tematem aktywności zawodowej zajął się także Bogusław Pietrulewicz. Powołując się na badania oraz analizy własne, wskazuje na czynniki wpływa-

jące na efektywność i skuteczność firm na rynku pracy. Podobnym zagadnieniem zajął się Henryk Błazejowski.

Kwalifikacje zawodowe stanowią temat zainteresowania Urszuli Jeruski. Zdaniem autorki, kwalifikacje zawodowe są podstawowym czynnikiem wzrostu gospodarczego, przy założeniu dostosowania ich do potrzeb nowej gospodarki, stwarzającej szansę zatrudnienia.

Kilka kolejnych artykułów poświęconych jest problematyce kształcenia nauczycieli i pedagogów pracy. Szeroko omawianym problem są kompetencje zawodowe. Temat ten jest ujmowany w sposób zróżnicowany przez poszczególnych autorów (por. Andrzej Cichocki, Kazimierz Uździcki, Jerzy Kunikowski).

Część trzecia w całości poświęcona jest andragogice. Poszczególne artykuły stanowią zbiór wiedzy na temat współczesnej andragogiki, kierunków jej rozwoju oraz zadań, jakie przed nią stoją. Różnorodność podejmowanych wątków andragogicznych w tej części książki nie pozwala na przedstawienie ich w sposób tematycznie uporządkowany.

Rozdział III rozpoczyna artykuł, autorstwa Lucjana Turowsa, w którym w sposób niezwykle interesujący przedstawiona jest sylwetka Platona. Ukazane z różnych perspektyw poglądy greckiego filozofa czynią go, w świetle artykułu, prekursorem myśli andragogicznej.

W kolejnym artykule, Józef Kargul, prezentuje temat całościowego uczenia się. Ukazując początki powstawania andragogiki jako nauki, zwraca uwagę na różnice terminologiczne oraz merytoryczne pojawiające się na przestrzeni lat. Chronologiczne ujęcie tematu pokazuje zmieniającą się rolę nauczyciela – andragoga oraz dorosłego ucznia.

Krytyczny stosunek do terminologii używanej w andragogice wyraża również Adrianna Nizińska. Dopatruje się w niej wielu sprzeczności oraz sygnalizuje niepoprawność posługiwania się niektórymi pojęciami andragogicznymi, także przez naukowców tej dyscypliny.

Hanna Solarczyk wnikliwie charakteryzuje edukację dorosłych w Niemczech. Analizując poszczególne etapy rozwoju niemieckiej andragogiki, autorka pokazuje wielość czynników mający wpływ na obecny stan tej dyscypliny w Niemczech. Proces kształtowania się tożsamości niemieckiej edukacji dorosłych może stanowić źródło inspiracji i refleksji dla konstytuującej się w dalszym ciągu polskiej andragogiki.

Elżbieta Podoska-Filipowicz wraz z Andrzejem M. Michalskim nakreśliła sytuację kształcenia ustawicznego *online* w Polsce. Artykuł jest próbą przedstawienia pozytywnych aspektów wynikających z uczenia się przez Internet oraz wskazania drogi rozwoju tej formy edukacji.

Mimo różnych koncepcji etapów życia człowieka, kategoria dorosłości nie zawsze jest łatwa do określenia. Niedorosłość, traktowana jako brak kompetencji społecznych, a nie psychicznych, stanowi nową kategorię, która hamuje start osoby młodej w życie dorosłe. Szerzej temat ten omawia Eliza Czerka, w artykule „Nedorosłość jako kategoria andragogiczna”.

Świadome dokonywanie wyborów powinno stanowić podstawę w kształtowaniu drogi swojego życia. Krzysztof Czykier prezentuje „mapę wyborów”, narzędzie ułatwiające dokonanie analizy przebiegu swojego życia. Jednocześnie autor zachęca do stosowania metody biograficznej, szczególnie użytecznej w pracy z osobami dorosłymi.

Według Jerzego Halickiego starzenie się społeczeństwa stanowi wyzwanie dla edukacji dorosłych. Starość niesie za sobą straty fizyczne, psychiczne i społeczne. W zależności od przyjętego modelu życia, osoby w starszym wieku różnie radzą sobie z procesem przemijania, dlatego niezwykle ważne w tym obszarze są działania pedagogiczne.

„Pedagogika pracy i andragogika na usługach zmieniającego się rynku pracy, edukacji zawodowej i edukacji ustawicznej” to tytuł czwartej części książki. Poruszane tu tematy stanowią przegląd spojrzeń i ocen na relacje edukacja a rynek pracy. Autorzy zastanawiają się, w jakim stopniu nauka powinna uwzględniać zmieniający się rynek pracy? Jaki wpływ rynek pracy ma na współczesną edukację i odwrotnie?

Kazimierz Wenta stawia pytanie, w jaki sposób uchronić edukację młodzieży i dorosłych przed zbyt dużym wpływem i dominacją rynku pracy. Równocześnie wskazuje na istotne elementy przygotowania przyszłych pracowników do funkcjonowania w nowych warunkach społecznych.

Kazimierz Żegnałek postuluje wprowadzenie zmian w treściach i programach kształcenia, zwłaszcza na poziomie szkół zawodowych. Prezentowane przez autora propozycje, korespondują z poglądami Janusza Sztumskiego, którego artykuł zamieszczony jest w pierwszej w części książki. Na niedostatki programowe szkół zawodowych, zwraca też uwagę Czesław Plewka, w artykule „Pedagogika pracy wobec kształcenia zawodowego widzianego z perspektywy zmieniającego się rynku pracy”.

Na uwagę zasługuje tekst Anety Strużyny „Doradztwo zawodowe wobec wyzwań rynku pracy”. Wymogi ponowoczesnego rynku nakładają na jednostkę bycie aktywnym, twórczym, przedsiębiorczym i elastycznym. Często oznacza to działania w obszarze samozatrudnienia. Szansę w propagowaniu takiego podejścia, w stosunku do wyzwań rynku pracy autorka odnajduje w roli doradztwa zawodowego. Jako jedno z wyzwań rynku pracy widzi potrzebę doskonalenia sieci poradnictwa i doradztwa zawodowego. Doradztwo zawodowe w kontekście wysokiego bezrobocia nie powinno się ograniczać jedynie do udzielania informacji związanych z ofertami pracy, ale także powinno pełnić funkcję terapeutyczną, stanowiącą istotny czynnik pomocy bezrobotnym.

Zygmunt Markocki analizuje zjawisko bezrobocia z punktu widzenia konsekwencji społecznych. Jak słusznie zauważa, bezrobocie jako czynnik społeczny, ma niekorzystny wpływ zarówno na osobę pozostającą bez pracy, ale także destrukcyjnie wpływa na jej życie rodzinne. Wsparcie i pomoc w zakresie przeciwdziałania dezorganizacji życia społecznego i rodzinnego powinny oferować osobie bezrobotnej wszelkie możliwe instytucje edukacyjne, społeczne i państwowe.

Kończący rozdział „Poza formalnym podziałem – problemy dopełniające oraz rozwiązania wspomagające”, jak sama nazwa wskazuje, jest luźnym zestawem tekstów, pozbawionych ścisłego podporządkowania tematycznego, niemniej oscylującego wokół tematu wiodącego w prezentowanej tu pozycji.

Ciekawe ujęcie tematu wartości, prezentuje Teresa Z. Sarleja w artykule „Wychowanie do wartości osób dorosłych (i studiujących) w konwencji Akwinaty”. Autorka przedstawia wyniki badań przeprowadzonych na grupie ponad dwustu studentów. Walorem badań jest ich porównywalny charakter, wynikający z dwukrotnego przeprowadzenia analiz na podobnej grupie, w odstępie trzech lat. Wartości rozpatrywane są z różnych perspektyw, co umożliwia szeroki wgląd w zagadnienie. Z punktu widzenia omawianej w książce problematyki, na szczególną uwagę badań, zasługuje część, poświęcona wartościom utylitarnym, zapewniającym godziwe życie. Najwięcej ankietowanych, bo 62,8%, jako wartość świadczącą o godziwym życiu, uznało posiadanie pracy. Kolejnym wyborem, na który zdecydowało się 24,5% ze 118 respondentów, są pieniądze.

Syndrom wypalenia zawodowego stanowi temat zainteresowania Andrzeja Mielczarka. Jako zawód szczególnie narażony na ten problem, autor wskazuje pracownika socjalnego. Likwidację problemu oraz skuteczniejszą profilaktykę zapewnić mogą: lepsza organizacja pracy, troska o ustawiczne kształcenie pracowników oraz gruntowne badania empiryczne.

Trzy ostatnie artykuły stanowią studium przypadku ośrodków zajmujących się na co dzień poradnictwem i doradztwem zawodowym. Janusz Abramczyk zapoznaje czytelnika z działalnością Centrów Informacji i Planowania Kariery Zawodowej. Mobilne Centrum Informacji Zawodowej jest przedmiotem artykułu Agnieszki Lisikiewicz. Mariola Kopacz prezentuje Gminne Centrum Informacji jako szansę zdobycia nowych umiejętności i możliwości na rynku pracy.

Na zakończenie przytoczę cytaty redaktora naukowego prezentowanej pozycji, Zygmunta Wiatrowskiego, który trafnie ocenia zawartość książki. *Wyuczwalnym plusem „zbioru” jest jego wielostronna wymowa oraz wymiar humanistyczny, natomiast określonym minusem to, iż są w nim skupione nade wszystko rozważania teoretyczne oraz często tzw. przeglądy literaturowe. Stanowczo za mało jest opracowań wynikowych, opartych na szerzej zakrojonych badaniach empirycznych”.*

Anna Kławsiuć

Zbigniew Kuszewski, Józef Pólturzycki (red.) Szkolnictwo wyższe w Płocku na tle tendencji rozwojowych współczesnej edukacji akademickiej, Płock 2006

W ciągu ostatnich 200 lat odeszliśmy od cywilizacji rolniczej, przechodząc do społeczeństwa industrialnego, a w ostatnich 20–30 latach jesteśmy świadkami tworzenia się społeczeństwa informacyjnego. Wiedza stanie się

najważniejszą wartością współczesnej cywilizacji – głosił Alvin Toffler. Wzrost zainteresowania edukacją zbiegł się w Polsce z przemianami ustrojowymi implikującymi przemiany na rynku pracy. Polacy zachłyśnięci wolnością zaczęli sobie zdawać sprawę z konsekwencji transformacji już w jej pierwszej dekadzie. Wraz z wolnością pojawiła się potrzeba odpowiedzialnego podejścia do życia społecznego i indywidualnego. Pomoc socjalna państwa musiała być zastąpiona przez samodzielną, trudną walkę o przetrwanie w nowych warunkach. Poza zewnętrznymi determinantami decyzji edukacyjnych Polaków, szczególnego znaczenia nabrały uwarunkowania wewnętrzne, do których należy zaliczyć:

- wzrost świadomości edukacyjnej,
- dostrzeganie relacji pomiędzy statusem społecznym a wykształceniem,
- wzrost aktywności społecznej,
- dostrzeganie własnych możliwości wyboru,
- potrzeba adaptacji do nowych uwarunkowań.

Polacy, a w tym również Płocczanie, dostrzegając konieczność podejmowania trudu edukacyjnego, przyczynili się do wyjątkowo dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Tendencje rozwojowe kształcenia wyższego pozwoliły w Płocku, obok już funkcjonujących ośrodków akademickich; Wyższego Seminarium Duchownego, Politechniki Warszawskiej Szkoły Nauk Technicznych i Społecznych na zaistnienie Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, jako dwóch samodzielnych jednostek organizacyjnych.

Przedmiotem rozważań naukowców w trakcie obrad sesji problemowej nt. „Szkolnictwo wyższe w Płocku: wczoraj, dziś, jutro” zorganizowanej przez Sekcję Pedagogiczną TNP w Płocku stały się powstanie, stan aktualny i perspektywy rozwoju szkolnictwa wyższego w tym mieście. Referaty wygłoszone oraz głosy w dyskusji zostały wydane pod redakcją Prezesa TNP prof. ndzw. dr. hab. Zbigniewa P. Kruszewskiego i Przewodniczącego Sekcji Pedagogicznej TNP prof. zw. dr. hab. Józefa Pólturzyckiego. Materiały użyły pożytywną recenzję prof. dr. hab. Witolda Wojdyło.

W składającej się z trzech części publikacji została ujęta specyfika rozwoju szkolnictwa wyższego w Płocku na tle historycznych, demograficznych i społecznych uwarunkowań oraz – jak to zostało określone we wstępie publikacji – autonomiczne studia przypadków, czterech płockich uczelni: Wyższego Seminarium Duchownego, Politechniki Warszawskiej Szkoły Nauk Technicznych i Społecznych i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej. Ostatnia część pracy zawiera referaty podejmujące tematykę wpływu tendencji i uwarunkowań rozwojowych edukacji akademickiej na świecie na procesy zmian lokalnego rynku edukacyjnego. Na uwagę zasługują tutaj tezy odnoszące się do przeobrażeń funkcji procesu studiowania, konsekwencji wynikających z realizacji postanowień Procesu Bolońskiego, jak i konieczności realizowania idei edukacji ustawicznej w odniesieniu do warunków lokalnych.

Do rąk czytelników trafiło spójne, przejrzyste i opatrzone przypisami opracowanie, pozwalające uzyskać wiedzę na temat przeobrażeń Płocka pod wpływem rozwijającego się szkolnictwa wyższego.

Pierwszą część opracowania otwiera referat Zbigniewa Kruszewskiego pt. „Dobre kształcenie studentów i rozwój kadry naukowej drogą do nowoczesności i atrakcyjności miasta Płocka”. Autor zwraca uwagę na dwa istotne elementy procesów zmian w szkolnictwie wyższym w Polsce, zaliczając do nich konieczność przystosowania do założeń Procesu Bolońskiego, jak i wymogów związanych z nową ustawą o szkolnictwie wyższym. Przyszłość szkół wyższych zależy od tego, w jaki sposób przygotowują się one do nieuchronnych zmian. Zostały tutaj omówione najważniejsze etapy formowania się Procesu Bolońskiego, ewolucja celów „harmonizacji” szkolnictwa wyższego w Europie i na Świecie.

Egzemplifikacja etapów Procesu Bolońskiego, wraz z ich szczegółową charakterystyką pozwoliła na sformułowanie wniosków odnoszących się do wymiaru społecznego zmian realizowanych na trzech poziomach:

- rządowym,
- działań instytucji szkolnictwa wyższego,
- współpracy organizacji studenckich.

Wielopłaszczyznowa współpraca w skali Europy, jak i na poziomie lokalnym może przyczynić się, zdaniem autora, do zrealizowania kluczowych celów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, do których zalicza:

- zrównanie dostępu do szkolnictwa wyższego,
- uzyskanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich,
- wdrożenie koncepcji uczenia się przez całe życie,
- inicjowanie współpracy pomiędzy światem nauki i biznesu.

Ukazanie rozwoju poszczególnych wyższych szkół w Płocku, wraz z ich specyfiką i tendencjami rozwoju stały się podstawą do sformułowania istotnego pytania, dotyczącego obszarów możliwej współpracy, z zachowaniem autonomii poszczególnych instytucji. Fakt postawienia tego problemu zasługuje na podkreślenie ze względu na samego autora, który od początku lat dziewięćdziesiątych jest jednym z głównych promotorów rozwoju szkolnictwa wyższego w Płocku.

Usytuowanie w stutrzydziestotysięcznym Płocku kilku szkół wyższych, zdaniem Kruszewskiego, nie narusza zdolności rozwojowych żadnej z nich. Jednak wspólne działania mogą przynieść zdecydowanie lepsze efekty, pozwalające na ugruntowanie pozycji Płocka na mapie dobrze rozwijających się miast w Polsce i w Europie. Główne tezy referatu, będące zarazem jego podsumowaniem, dotyczą odpowiedzi na wyżej postawione pytanie. Autor dokonuje wnikliwej oceny zdolności współpracy wszystkich środowisk akademickich w Płocku i proponuje działania na rzecz:

- kształcenia kadry, młodszych pracowników naukowych w oparciu o wspólny potencjał naukowy,
- ruchu wydawniczego opartego o zasadę wspólnego zabiegania o dotacje finansowe,

- wspólnego działania płockich uczelni z partnerami zagranicznymi,
- koordynacji bibliotek w celu zapewnienia szerszego asortymentu współczesnych publikacji,
- współpracy braci studenckiej na płaszczyźnie kulturalnej, sportowej i naukowej.

Niezwykle istotnym aspektem analiz dokonanych przez autora w zakresie rozwoju szkolnictwa wyższego w Płocku jest integralne ujęcie problemów kształcenia studentów w tym mieście, jak i podniesienie lokalnych problemów uczelni do rangi podstawowego czynnika rozwoju społeczności lokalnej.

W wielu miejscach publikacji autor wskazuje na potrzebę współpracy i wzajemnego zrozumienia różnych gremiów decyzyjnych, począwszy od rektorów uczelni, poprzez środowiska biznesowe, a skończywszy na władzach miasta. Na te potrzeby zwrócono tu szczególną uwagę, akcentując jednocześnie, iż w procesie elastycznego reagowania na zmiany nie można zapominać o ich celu, jakim jest dążenie do stania się społeczeństwem opartym na wiedzy. Autor przekonuje czytelników, że inwestowanie w rozwój edukacji północnego Mazowsza zaowocuje atrakcyjnością i nowoczesnością regionu.

Wchodzący w skład pierwszej części publikacji obszerny materiał Mariusza Portalskiego pt. „Proces kształtowania się ośrodka szkolnictwa wyższego w Płocku” ma charakter chronologicznego i zarazem analitycznego opracowania, zawierającego spostrzeżenia dociekliwego badacza rzeczywistości edukacyjnej w Płocku. Autor poddaje pod dyskusję wieloaspektowość przesłanek powstawania potrzeb edukacyjnych na tym terenie, odwołując się przy tym do wielu szczegółowych faktów historycznych i społecznych, które niewątpliwie wpłynęły na wzrost świadomości edukacyjnej Płocczan. Portalski formułuje tezę, odnoszącą się do zależności pomiędzy rozwojem miasta a zmieniającymi się potrzebami w zakresie edukacji. Chociaż początki szkolnictwa wyższego w Płocku miały już swoją długowiekową tradycję – ze względu na funkcjonowanie wyższej szkoły o charakterze religijnym, to dopiero w latach sześćdziesiątych następuje jego wyraźny rozwój.

Autor podejmuje się analizy statystycznej i historycznej stanu edukacji Płocka w okresie jego dynamicznych zmian, dokonanych za sprawą rozwijającego się przemysłu rafineryjnego. Wskazuje na pośrednie i bezpośrednie czynniki powstania Filii Politechniki Warszawskiej w Płocku, opierając się na dokumentach archiwalnych, ale i wybiórczo potraktowanych opracowaniach socjologicznych. Na uwagę zasługują tu wnioski dotyczące wpływu rozwijającej się uczelni na zmiany społeczno-kulturowe miasta. Niezależnie od roli jaką przypisuje się uczelni popularnie w Płocku nazywanej „Politechniką”, rozkwitu szkolnictwa wyższego można upatrywać w przeobrażeniach ustrojowych na początku lat dziewięćdziesiątych. Powstanie nowych ośrodków akademickich, jak i rozwój już istniejących umożliwił zdaniem autora rozkwit miasta. Znaczącą zaletą omawianego tekstu jest jego przejrzystość chronologiczna. Autor systematyzuje poruszaną wielokrotnie tematykę, znaną choćby z wewnętrznych opracowań, poszczególnych szkół wyższych w Płocku. Jednak dość nieprecyzyjnie zostały sformułowane tutaj wnioski oparte na charak-

terystyce poszczególnych uczelni. Teza o miastotwórczej roli ośrodków akademickich została dość jednoznacznie przypisana Ośrodkowi Naukowo-Dydaktycznemu Politechniki Warszawskiej. Ze względu na wieloletnią pracę w tym ośrodku trudno mieć pretensje do autora o tego typu założenie.

Pierwszą część publikacji zamyka tekst młodych pracowników dydaktycznych SWPW w Płocku: Daniela Korzana i Marzeny Brzózki nt. „Czasopiśmiennictwo naukowe płockich szkół wyższych”. Egzemplifikacja poszczególnych periodyków wydawanych przez uczelnie działające na terenie Płocka została poprzedzona wstępem, umożliwiającym czytelnikowi przybliżenie tematyki z zakresu klasyfikacji czasopiśmiennictwa naukowego. Opracowanie zostało przygotowane w oparciu o informacje o charakterze elektronicznym, zebrane na podstawie aktualnych danych umieszczonych na stronach internetowych poszczególnych uczelni.

Na uwagę zasługuje systematyczna analiza źródeł, periodyków, mająca jednak znamiona wstępnego opracowania badań prasoznawczych. Zamysłem autorów stało się zapewne zainteresowanie badaczy tego typu problematyką, która nie doczekała się w Płocku wyraźnego opracowania naukowego.

Druga część publikacji ma charakter monografii poszczególnych uczelni wyższych. Opracowania zostały uszeregowane zgodnie z chronologią powstawania poszczególnych instytucji. Autorami niniejszych referatów są znaczący przedstawiciele szkolnictwa wyższego w Płocku, reprezentujący omawiane ośrodki.

Pierwszą monografię stanowi tekst ks. Bogdana Czupryna zatytułowany „Wyższe Seminarium Duchowne w Płocku, wczoraj, dzisiaj i jutro”. Autor podejmuje problematykę społecznego oddziaływania seminarium na środowisko płockie. Historia seminarium ma tutaj charakter sumaryczny, co zostało sformułowane w przedmowie opracowania. Czytelnika zainteresuje zapewne pojmowanie roli kapłana jako osoby znającej rzeczywistość społeczną. Taka definicja absolwenta seminarium skłoniła ks. Czupryna do określenia funkcji, jakie się przypisuje praktykom podejmowanym w różnych środowiskach miasta. Przyszłość seminarium została tutaj określona poprzez dwutorowe cele, jakie przyświecają wspólnej pracy na rzecz Płocka. Obok celu autotelicznego, związanego z duchowym posłannictwem analizowanego środowiska naukowego, został sformułowany cel dotyczący współpracy środowisk akademickich, a wyrażający się w dążeniu do ideału *Fides et Ratio*.

Mariusz Portalski jest również autorem opracowania monograficznego na temat płockiej uczelni technicznej „Politechnika Warszawska, Szkoła Nauk Technicznych i Społecznych”. Referat składa się z trzech części; historycznej, aktualnej analizy sytuacji instytucji i perspektywicznej, będącej zarazem podsumowaniem. Odniesienia w przyszłość, przewidywane tendencje, możliwości rozwojowe omawianej instytucji pozwoliły autorowi na skoncentrowanie uwagi na perspektywie rozwoju uczelni z wyszczególnieniem zjawisk pozwalających na optymizm. Do tendencji przychylnych rozwojowi Szkoły Nauk Technicznych i Społecznych, Portalski zaliczył między innymi, deklarowane preferencje dla kształcenia na kierunkach ścisłych i technicznych.

Autorką opracowania dotyczącego szkoły niepublicznej działającej z powodzeniem od 1992 roku w Płocku jest Eugenia Anna Wesołowska, jej wieloletni pracownik i rektor. Referat pt. „Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku” został podzielony zgodnie z założeniami metody monograficznej na części odnoszące się do całościowego ujęcia problemu funkcjonowania omawianej instytucji. E. Wesołowska przedstawia systematyczny rozwój uczelni odwołując się do genezy i roli, jaką uczelnia zaczęła pełnić dla środowiska. Zostały tu omówione kierunki rozwoju uczelni, do których zalicza się:

- zwiększanie liczby studentów,
- kształcenie młodej kadry dydaktycznej,
- rozwijanie bazy dydaktycznej,
- podejmowanie badań i tworzenie środowiska naukowego.

W dalszej części referatu autorka kolejno omawia:

- strukturę SWPW,
- studentów,
- kadre naukową,
- działalność dydaktyczną,
- badania naukowe,
- konferencje i sympozja,
- publikacje,
- współpracę z placówkami naukowymi w kraju i zagranicą,
- osiągnięcia.

Z lektury referatu jasno wynika, że imponujący rozwój uczelni przyczynił się w wielu płaszczyznach do zmian na rynku edukacyjnym Płocka. Zakres analizowanych tu form działalności uczelni wskazuje na wielorakie funkcje dla miasta, jego mieszkańców i mieszkańców regionu. Uczelnia przyczyniła się w znacznym stopniu do podniesienia poziomu wykształcenia ludności Mazowsza, mierzonego chociażby liczbą absolwentów (ponad piętnaście tysięcy licencjatów, magistrów i inżynierów).

Kontynuacją problematyki rozwoju SWPW w Płocku z perspektywy funkcjonowania Wydziału Pedagogicznego zajęła się w opracowaniu pt. „Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku” Ewa Sulkowska. W obszernym referacie określiła genezę, stan aktualny i perspektywy rozwoju wydziału. Na uwagę zasługuje precyzja formułowanych przez autorkę spostrzeżeń, szczególnie tych związanych z wielopłaszczyznową organizacją Wydziału Pedagogicznego. Wyszczególnione obszary działania świadczą o wnikliwej działalności badawczej autorki, jak i imponujących osiągnięciach omawianej instytucji.

Drugą część publikacji zamyka analiza działalności najmłodszej uczelni Płocka: Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej autorstwa Ewy Wiśniewskiej. Opracowanie zawiera genezę instytucji, jej zaledwie kilkuletni rozwój, z perspektywy swoiście pojętej misji edukacyjnej w regionie wyrażającej się w potrzebie tworzenia możliwości edukacyjnych w obszarach zaniedbanych. Autorka wskazuje na ogromną rolę PWSZ w kształceniu studentów wywo-

dzących się z uboższych środowisk, zwracając przy tym uwagę na determinanty powstania charakteryzowanej uczelni. Podobnie jak inni autorzy, E. Wiśniewska upatruje rozwój uczelni w skoordynowanych i przejrzystych planach współpracy z innymi ośrodkami akademickimi Płocka.

Ostatnia część publikacji dotyczy tendencji rozwojowych szkolnictwa wyższego na Świecie i w Europie z odniesieniami do kształcenia studentów w Polsce.

Renata Góralska – autorka jednego z trzech referatów wchodzących w skład trzeciej części publikacji pt. „*Rzeczywiste funkcje uczelni wyższych ujawniające się w badaniach studentów*”, przedstawiła wnioski sformułowane z perspektywy badaczki zjawisk edukacyjnych. Analiza poszczególnych zmiennych stała się podstawą do wyodrębnienia, poza założonymi funkcjami szkół wyższych, ich funkcji realnych, rzeczywistych. Autorka wskazała tym samym na zmieniającą się rolę uczelni wyższych, które borykają się ze zjawiskami, jak wskazują badania, nie marginalnymi. Po wnikliwej analizie wyników badań dla takich zmiennych, jak:

- absorpcja,
- anomia,
- segmentacja,
- nowa klientela

badaczka formułuje wnioski odnoszące się do coraz to wyraźniejszego funkcjonowania nowych, często ukrytych zjawisk występujących w rzeczywistości poszczególnych uczelni.

„Szkolnictwo wyższe a idea i praktyka edukacji ustawicznej” to tytuł referatu Józefa Półturzyckiego, odnoszącego się do problematyki rozwoju krytycznej analizy stanu edukacji, stanowiącej podstawy do postulowania jej zmian. Autor przedstawia systematyczną analizę ewolucji podstawowych opracowań z zakresu potrzeb zmian edukacji akademickiej i na tej podstawie formułuje wnioski związane z koniecznością przeobrażeń w obrębie filozofii kształcenia ustawicznego. Za priorytetowe w „przewartościowaniu wartości” współczesnej edukacji uznaje upowszechnienie kształcenia otwartego, minimalizującego bariery dostępu do uczelni wyższych w różnorodnych wymiarach; egzystencjalnym, społecznym i komunikacyjnym. Analiza potrzeb w zakresie kształcenia otwartego na poziomie uniwersyteckim powinna uwzględniać wielorakie zakresy otwartości, których wyszczególnienie zostało tu umieszczone. Autor zwraca uwagę czytelników na edukacyjny charakter Europejskiego Roku Kształcenia Ustawicznego, ogłoszonego przez Unię Europejską w 1996 roku. Istnieje potrzeba uwrażliwienia społeczeństw na rolę edukacji ustawicznej w stawaniu się członkiem społeczeństwa wiedzy.

Opracowaniem, wieńczącym niniejszą publikację, jest referat Anny Frąckowiak pt. „*Proces Boloński w polskim szkolnictwie wyższym*”. W artykule autorka dokonuje charakterystyki ewolucji Procesu Bolońskiego wraz z postanowieniami kolejnych konferencji europejskich ministrów edukacji. Tak skonstruowana podstawa dała możliwość odniesienia się do działań uczelni polskich w tym zakresie. Systematyczny i dojrzały opis problematyki

skłaniać może czytelnika niniejszego tekstu do refleksji nad koniecznością zmian w zakresie harmonizacji struktur szkolnictwa wyższego w Europie. Autorka umieściła fragmenty znaczących dokumentów związanych z pracami Organizacji Edukacyjnej, Naukowej i Kulturalnej Organizacji Narodów Zjednoczonych, które mogą przybliżyć podejmowaną przez nią problematykę.

Można mieć nadzieję, że niniejsza publikacja spełni swoje edukacyjne zadanie – jest bowiem przykładem współpracy kilku środowisk akademickich Płocka, jak i szybkiej reakcji naukowców na nowe problemy szkolnictwa wyższego. Zaprasza do bardzo dobrze przygotowanej dyskusji na temat przyszłości kształcenia akademickiego nie tylko na terenie Płocka, ale również w skali kraju i Europy. Głównym celem tej publikacji jest sformułowanie wniosków dotyczących rozwoju szkół wyższych w Płocku na tle zarówno specyficznych przyczyn ich powstawania, jak i perspektyw rozwoju. Książka ta może stać się podstawą do rozważań nad edukacją dla osób zainteresowanych rozwojem Płocka nie tylko w odniesieniu do lokalnych uwarunkowań tego miasta, ale do rozwoju społeczeństw na Świecie.

Liliana Tomaszewska

Kazimierz Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, In Plus Oficyna, Szczecin 2006, ss. 421

Praca pod redakcją profesora K. Jaskota powstała jako efekt obrad i dyskusji Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Jak napisał we wstępie redaktor tomu, pomyślana została jako swojego rodzaju podręcznik dla kandydatów na nauczycieli akademickich oraz młodych pracowników naukowych. Publikacja wydana w 2006 roku w Szczecinie składa się z sześciu części, w których różni autorzy podjęli się analizy takich kwestii, jak: pedagogika szkoły wyższej – zagadnienia wstępne, teoretyczne i metodologiczne podstawy teleologii szkoły wyższej, elementy teorii wychowania w szkole wyższej, elementy dydaktyki szkoły wyższej, elementy pedeutologii akademickiej, problemy i tendencje rozwojowe szkoły wyższej. Na pracę składa się 31 artykułów napisanych przez 22 autorów, głównie profesorów z różnych ośrodków akademickich w Polsce. Całość publikacji kończy wykaz autorów.

Publikacja ta jest pierwszą tego typu próbą stworzenia podręcznika akademickiego dotyczącego szkoły wyższej. W wielu artykułach zwrócono uwagę na takie zagadnienia, jak cele edukacji na poziomie wyższym, funkcje i zadania uczelni oraz nauczycieli akademickich, kompetencje i podmiotowość studentów, czy zwiększanie samodzielności studentów w procesie studiowania. Większość autorów w swoich opracowaniach bardziej lub mniej bezpośrednio poruszyła kwestię jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Ponadto artykuły składające się na publikację akcentują bardzo silnie czynniki zmian wymuszające na polskim szkolnictwie wyższym reformę w wielu ob-

szarach. Jest to spowodowane m.in. zwiększonym popytem na wykształcenie wyższe nie tylko ze strony młodzieży, ale i dorosłych. Drugim ważnym motywu zmian jest Proces Boloński, którego postanowienia wymagają od uczelni wprowadzania określonych rozwiązań i nowych mechanizmów, jak np. system punktowy ECTS, by mogło dojść do harmonizacji funkcjonowania szkół wyższych na Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego.

Należy podkreślić, że opracowane w tym tomie zagadnienia dotyczące szkolnictwa wyższego można uznać za koncepcje autorskie. Każdy autor przyjął bowiem swój punkt widzenia na prezentowane kwestie, stanowczo przedstawiając swoje poglądy i opinie. Zaznaczyć przy tym trzeba, że wiele tekstów zamieszczonych w publikacji koresponduje ze sobą, tworząc swojego rodzaju dyskusję przedstawicieli środowiska akademickiego nad różnymi aspektami funkcjonowania uczelni.

Zagadnienia poruszone w tej publikacji tworzą w miarę pełny obraz szkolnictwa wyższego w Polsce. Autorzy sięgają również często do tradycji i historii myśli pedagogicznej. Bardzo dużo miejsca poświęcono dydaktyce szkoły wyższej i analizom przebiegu procesu kształcenia oraz jego poszczególnym elementom. Znaczące miejsce wśród prezentowanych zagadnień zajmuje sam nauczyciel akademicki pełniący funkcje: badacza, osoby nauczającej, wychowującej oraz organizującej wiele działań na uczelni. Akcent położono także na proces doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich oraz jego specyfikę.

Znamienne, że w publikacji poruszono także kwestię wychowania w szkołach wyższych, choć mogłoby się wydawać, że w „wieku studiowania”, jak to określił K. Jaskot, studenci są już osobami ukształtowanymi i że wychowanie nie jest już zadaniem uczelni. Tego typu myślenie jest jednak błędne – proces wychowania, tak jak i kształcenia, trwa przez całe życie. Zmieniać się może jedynie jego postać i nieco role wychowujących i wychowywanych. Procesy kształcenia i wychowania są bowiem ściśle ze sobą powiązane. Bardzo dobrze stało się, że kwestia wychowania w szkole wyższej zajmuje całą część trzecią publikacji.

W rozważaniach większości autorów ważne miejsce zajmują sami studenci oraz relacje między nauczycielami akademickimi a studentami. Co istotne, wielu autorów zwraca uwagę w swoich artykułach na kwestię kompetencji nauczycieli akademickich – nie tylko zawodowych, ale i moralnych. Jest to niezwykle ważny element w relacjach nauczyciel akademicki – studenci, ponieważ pracownicy naukowi oprócz tego, że są ekspertami w danej dyscyplinie naukowej, powinni stanowić dla studentów autorytet i wzór postępowania etycznego.

Dużą wartością recenzowanej publikacji jest to, że autorzy poszczególnych artykułów odwołują się do polskich, europejskich i światowych raportów oraz strategii rozwoju edukacji i na tej podstawie również opierają swoje rozważania i komentarze. Szczególnie ważne jest to, iż autorzy zadbali, by wskazać nie tylko na szanse rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, ale i na

mankamenty współczesnych uczelni oraz potencjalne dla nich zagrożenia, proponując jednocześnie sposoby poprawy sytuacji.

Jednym z istotniejszych wniosków płynących z lektury tej publikacji jest stwierdzenie, iż współczesne uczelnie powinny kształtować u studentów samodzielne i krytyczne myślenie, a wyzbyć się tego, co prof. M. Czerepaniak-Walczak określa jako przesterowany proces kształcenia. Na ten fakt wskazuje też dr R. Góralska pisząc o niebezpieczeństwach kształtowania się postawy konformistycznej u studentów, co nie jest wskazane w dzisiejszych czasach, gdy próby manipulowania człowiekiem są niemal na porządku dziennym.

Szkoda tylko, że rozważania autorów odnoszą się głównie do studentów dziennych. Pominięto natomiast szersze analizy funkcjonowania uczelni wobec studentów zaocznych, wieczorowych i eksternistycznych. Zupełnie inne działania stosować powinni nauczyciele akademicy wobec studiującej młodzieży, a inne wobec dorosłych. Nieco inaczej też przebiegają procesy kształcenia i wychowania wobec osób jeszcze bardziej doświadczonych i dojrzałych niż młodzież akademicka. Niestety, zupełnym milczeniem pominięto w publikacji bardzo ważną działalność uczelni, jaką jest funkcjonowanie uniwersytetów trzeciego wieku – jednostek autonomicznych, ale znajdujących się często w strukturach uczelni, korzystających również z pomieszczeń uczelni i będących pod merytoryczną opieką nauczycieli akademickich. Uniwersytety trzeciego wieku cieszą się wciąż niesłabnącą popularnością i wciąż są wyzwaniem dla uczelni i uczestniczących w ich działalności nauczycieli akademickich. Dorośli i seniorzy to potężna grupa odbiorców edukacji na poziomie wyższym i z ich wymaganiami uczelnie muszą się liczyć, dostosowując odpowiednio swoją ofertę, jak również uruchamiając odpowiednie formy organizacyjne (jak choćby omówione w tekście prof. J. Półturzyckiego czy prof. S. Juszczyka wykorzystanie komputerów, Internetu i multimediiów w procesie kształcenia i samokształcenia).

Zabrakło również w publikacji analiz dotyczących działalności i ofert edukacyjnych uczelni dla osób niepełnosprawnych oraz możliwości wprowadzania ułatwień różnego rodzaju dla osób z tzw. grup marginalizowanych. Uczelnie dysponują bowiem potężnym potencjałem w zakresie docierania z edukacją do osób, które do tej pory nie miały możliwości podjęcia studiów. Mówi się o tym, że uczelnie powinny zacząć funkcjonować bardziej jako instytucje edukacji ustawicznej, umożliwiając uczenie się przez całe życie. Zwrócił na to uwagę J. Półturzycki przedstawiając samokształcenie jako podstawową strategię edukacji na poziomie wyższym, zaznaczając, że jest to nie tylko samodzielna nauka, ale i dbanie o własny rozwój. Zatem i podczas studiów studenci powinni być zachęceni do edukacji ustawicznej, aby nawet po ukończeniu studiów mieli motywację, ale i możliwości dalszej nauki, aby absolwenci z chęcią wracali co jakiś czas w mury uczelni podnosząc i doskonaląc swoje kwalifikacje.

Recenzowana publikacja została poświęcona przede wszystkim specyfice środowiska akademickiego i procesów edukacyjnych, jakie w nim zachodzą. Natomiast niewiele jest mowy o badaniach naukowych, ich rozwoju, nowych

potrzebach badawczych czy też możliwościach wykorzystania wyników owych badań w praktyce. Badania są przecież bardzo istotną funkcją pełnioną przez nauczycieli akademickich, a dorobek w tym zakresie jest jednym z głównych czynników rozwoju zawodowego.

W pracy tej w niewielkim stopniu odniesiono się także do polityki wobec szkolnictwa wyższego, ale wynika to z faktu, że teksty były przygotowywane wcześniej i jak to zaznaczono we wstępie, napływały sukcesywnie. Natomiast nowa ustawa dotycząca szkół wyższych oraz zmiany ministerialne wymagają tego typu pogłębionej analizy i dyskusji.

Wszystkie wskazane powyżej braki tworzą dość rozwiniętą listę. Trudno byłoby wszystkie te kwestie zawrzeć w jednej tylko publikacji. Dlatego też recenzowany tom należałoby potraktować jako pracę otwierającą całą serię poświęconą pedagogice szkoły wyższej czy nawet jej poszczególnym aspektom. Jest to niezwykle ważne, ponieważ seria tego typu jest potrzebna współcześnie, gdy przed szkolnictwem wyższym stoją może nawet większe wyzwania niż do tej pory. Dlatego też kontynuatorzy pracy nieżyjącego już niestety prof. K. Jaskota, przyczyniliby się do zaspokojenia potrzeb poznawczych i badawczych wielu pedagogów i nauczycieli akademickich zarazem, tworząc taką serię publikacji, jako przestrzeń dyskusji środowiska akademickiego.

Anna Frąckowiak

„TEACH – Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym”, Ewa Przybylska (red.), Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2006

*„Człowieka nuży wszystko z wyjątkiem nauki”
Wergiliusz (70–19 p.n.e.)*

Idea edukacji całożyciowej propagowana przez Komisję Unii Europejskiej stała się punktem wyjścia do podjęcia międzynarodowej debaty na temat kształcenia specjalistów z zakresu edukacji dorosłych, edukacji ustawicznej. Podjęcie tej debaty stało się możliwe dzięki realizacji projektu „TEACH – Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym”, który był współfinansowany ze środków programu SOKRATES/GRUNDTVIG 1 Komisji Europejskiej. Finałem podjętej współpracy było opracowanie modułu studiów wszystkich szczebli, które umożliwiałyby nabycie kompetencji z zakresu wdrażania idei edukacji całożyciowej, edukacji dorosłych.

Niniejsza książka jest udokumentowaniem wypracowanych pomysłów, a także stanowi podsumowanie dwuletnich spotkań przedstawicieli partnerów, którzy wspólnie starali się wypracować model edukacyjny możliwy do reali-

zacji w krajach biorących udział we wspomnianym projekcie. Książka ukazała się drukiem w kilku językach.

Cała praca składa się z czterech części.

Część I zatytułowana „*Struktura studiów licencjackich z pedagogiki. Moduł: Edukacja Dorosłych*” powstała pod redakcją partnerów projektu europejskiego.

Rozdział I niniejszego opracowania podzielony został na dwie części. Część pierwsza zatytułowana „Tło” zawiera uzasadnienie, cele oraz zamierzone rezultaty. W uzasadnieniu czytamy, iż „zgodnie z decyzją podjętą przez partnerów projektu podczas pierwszego spotkania w Toruniu w październiku 2004 roku, w centrum działań został usytuowany program studiów Magister Edukacji Dorosłych (Master of Adult Education). Założono, iż struktura Master od Adult Education posłuży jako baza do opracowania modułu z zakresu edukacji dorosłych na potrzeby studiów licencjackich z pedagogiki (Bachelor of Education) oraz studiów podyplomowych Europejska Edukacja Dorosłych (European Adult Education)”¹.

W części tej autorzy przedstawiają założone cele, które warto przytoczyć dla zobrazowania podjętej tematyki.

Cele:

- Przekazanie podstawowej wiedzy z zakresu edukacji dorosłych, którą winien posiadać każdy pedagog;
- Zainteresowanie studentów działalnością w obszarze edukacji dorosłych i w konsekwencji podjęcie studiów z zakresu edukacji dorosłych na poziomie studiów magisterskich².

Podjęcie tych działań ma doprowadzić do uzyskania założonych rezultatów. Absolwent tych studiów ma posiadać nie tylko wiedzę z zakresu pedagogiki, socjologii i psychologii, ale także jest w stanie zrozumieć cały kontekst społeczno-kulturowy kształcenia w poszczególnych fazach rozwojowych człowieka. Osoba, która ukończy ten etap kształcenia winna posiadać warsztat umożliwiający jej komunikację społeczną, diagnozę oraz podjęcie pracy nad własnym samodoskonaleniem, tworzeniem swojego warsztatu pracy, a także gotowość podjęcia pracy w różnych instytucjach oświatowych.

Część II omawianego rozdziału zawiera „Zakres merytoryczny modułu: Edukacja Dorosłych”. Czytelnik odnajdzie tu opis poszczególnych modułów:

Submoduł 1: Podstawy edukacji dorosłych,

Submoduł 2: Dydaktyka edukacji dorosłych,

Submoduł 3: Grupy docelowe w edukacji dorosłych,

Submoduł 4: Systemy edukacji dorosłych.

¹ E. Przybylska (red.), TEACH – Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 11.

² Tamże, s. 11.

W każdym z opisów poszczególnych submodułów odnajdziemy cele, rezultaty kształcenia, opis treści programowych, zadania dla studentów oraz formy i metody pracy, a także zalecaną literaturę przedmiotu.

„*Struktura studiów licencjackich z pedagogiki. Alternatywny program specjalizacji z zakresu edukacji dorosłych*” to tytuł części II omawianej publikacji. Część tę przygotował Uniwersytet Mikołaja Kopernika. Także tutaj zastosowano podział na dwie odrębne części. Część I „Tło” zawiera uzasadnienie, cele oraz zamierzone rezultaty. Część II zawiera „Zakres merytoryczny programu”.

Jak czytamy w uzasadnieniu „koncepcja programu powstała w wyniku wdrożenia do praktyki uniwersyteckiej opcji nie branej pod uwagę w 2003 i 2004 roku, kiedy powstawała koncepcja projektu. W koncepcji tej założono, że na poziomie studiów pedagogicznych licencjackich zostaje wprowadzona specjalność z zakresu edukacji dorosłych – BA of Adult Education. Na powyższe rozstrzygnięcie zdecydował się Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (instytucja koordynująca projekt). Pierwsza edycja studiów BA of AE rozpoczyna się w semestrze zimowym roku akademickiego 2006/2007”³.

Według partnerów projektu, absolwent studiów zawodowych na kierunku pedagogika ze specjalizacją edukacja dorosłych powinien posiadać umiejętność konstruowania własnego rozwoju zawodowego i dalszej kariery edukacyjnej. Dysponuje on także wiedzą z zakresu teorii kształcenia dorosłych, psychologii człowieka dorosłego, uwarunkowań prawno-organizacyjnych i metodycznych edukacji dorosłych. Zna on także założenia polityki oświatowej Unii Europejskiej, a także potrafi odwołać się w swej pracy do „dobrych praktyk”, które pozwolą na dobre zorganizowanie działań mających na celu zaspokojenie potrzeb edukacyjnych różnych grup społecznych oraz zawodowych. Absolwent tych studiów posiada także umiejętności zdiagnozowania tych potrzeb. Aby wyżej wymienione rezultaty mogły być spełnione, muszą zostać zrealizowane cele:

- Teoretyczne i praktyczne przygotowanie do pracy zawodowej w instytucjach edukacji dorosłych, poradniach zawodowych lub edukacyjnych dla dorosłych bądź w organizacjach pozarządowych wspierających rozwój i kształcenie dorosłych;
- Rozwój kompetencji w zakresie zarządzania projektami edukacyjnymi, w tym projektami o charakterze międzynarodowym;
- Przygotowanie do roli animatora procesów edukacyjnych różnych grup społecznych⁴.

W części drugiej omawianego rozdziału przedstawiono w formie tabel przedmioty podstawowe i ogólne realizowane na kierunku pedagogika oraz

³ E. Przybylska (red.), *TEACH – Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 39.

⁴ Tamże, ss. 39–40.

przedmioty realizowane na kierunku pedagogika ze specjalnością edukacja dorosłych – 3-letnie studia zawodowe.

Część III zatytułowana „*Struktura Europejskiego Programu Magister Edukacji Dorosłych*” została opracowana pod redakcją partnerów projektu europejskiego. Rozdział ten został podzielony na pięć części. Część pierwsza, tak samo jak w przypadku poprzednich rozdziałów, zawiera uzasadnienie, cel oraz rezultaty. Dodatkowo umieszczono opis wymiaru europejskiego podjętych działań oraz opis strategii końcowej oceny wyników studenta.

Część druga tego rozdziału, zatytułowana „Struktura formalna” zawiera opis schematu, definicję elementów formalnych oraz podział punktów ECST. „Treść modułów”, a w tym lista modułów oraz lista modułów wraz z kluczowymi zagadnieniami stanowi trzecią część omawianego rozdziału. Część czwartą zawiera szczegółowy opis modułów, zaś część piątą zawiera opis zasad przygotowania pracy dyplomowej oraz obowiązkowych praktyk studenckich.

Omawiając ten rozdział chciałabym zwrócić znowu uwagę na zagadnienia zawarte w części pierwszej albowiem dają one możliwość oglądu podejmowanej w dalszej części tematyce. Autorzy tego rozdziału zwracają uwagę, że „europejska polityka oświatowa ma na celu stworzenie europejskiego <obszaru edukacji przez całe życie> dla wszystkich obywateli. Dąży do tego, aby zapewnić obywatelom Europy zatrudnienie oraz rozwój kompetencji porozumiewania się i rozwiązywania problemów społecznych w międzykulturowym, pluralistycznym świecie, jak i aktywnego uczestnictwa w budowaniu demokratycznego społeczeństwa i gospodarki rynkowej. Edukacja dorosłych (adult education) jako istotny element polityki oświatowej każdego kraju odgrywa kluczowe znaczenie w wysiłkach zmierzających ku demokratyzacji życia. Szczególnie dotknięte zachodzącymi współcześnie przemianami są grupy poszkodowane społecznie, mniejszości etniczne i religijne. Kształcenie i doskonalenie zawodowe wysoko wykwalifikowanych specjalistów edukacji dorosłych odgrywa tu kluczową rolę (...) Europejskie Studia Edukacji Dorosłych stały się możliwe dzięki partnerstwu europejskich uniwersytetów”⁵.

Wspomniany w spisie treści europejski charakter wyraża się poprzez:

- treści, opracowane przez specjalistów z różnych krajów europejskich, zawierające kanon wiedzy z zakresu edukacji dorosłych, odpowiadającej specyfice poszczególnych krajów;
- uznawalność studiów na płaszczyźnie europejskiej;
- nacisk na kompetencje odgrywające kluczową rolę we współczesnej Europie;
- priorytetowe znaczenie kompetencji międzykulturowych.

⁵ E. Przybylska (red.), *TEACH– Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, s. 49.

Przewidywane rezultaty to:

- zrozumienie polityki i systemów edukacji dorosłych na szczeblach krajowych i europejskich;
- zrozumienie teoretycznych podstaw edukacji dorosłych;
- wywieranie wpływu na lokalną, regionalną i krajową politykę w zakresie edukacji ustawicznej (poprzez edukację dorosłych);
- profesjonalne działanie w obszarze wielokulturowej edukacji dorosłych;
- działalność badawczą oraz działalność w praktyce edukacji dorosłych;
- efektywną organizację i realizację procesów edukacyjnych;
- pozyskiwanie funduszy na działalność oraz zarządzanie różnorodnymi środkami.

Ocena końcowa, jaką uzyska absolwent, składa się z sumy osiągniętych wyników obliczonych procentowo w skali dziesięciopunktowej. 50% punktów można uzyskać za posiadaną wiedzę, pozostałe 50% za opanowanie konkretnych umiejętności⁶.

Część II omawianego rozdziału, tak jak wspomniałam, zawiera schemat struktury formalnej oraz definicję elementów formalnych, a także podział punktów ECTS. Część III zawiera treść modułów, które przedstawię poniżej, oraz listę modułów wraz z kluczowymi zagadnieniami.

Moduł 1 (M1) – Teorie Edukacji Dorosłych,

Moduł 2 (M2) – Zarządzanie Edukacją Dorosłych,

Moduł 3 (M3) – Profesjonalizm i Kompetencje w Edukacji Dorosłych,

Moduł 4 (M4) – Dydaktyka i Metodyka Edukacji Dorosłych,

Moduł 5 (M5) – Systemy Edukacji Dorosłych,

Moduł 6 (M6) – Badania w Edukacji Dorosłych.

Każdy z wyżej wymienionych modułów zawiera moduł podstawowy oraz moduły fakultatywne.

W części IV zamieszczono szczegółowy opis modułów oraz literaturę przedmiotu.

Część V omawianego rozdziału zawiera zasady przygotowania pracy dyplomowej oraz obowiązkowych praktyk studenckich.

Ostatni rozdział, część IV, omawianej publikacji poświęcony jest programowi studiów podyplomowych Europejska Edukacja Dorosłych (tytuł tej części „*Program studiów podyplomowych. Europejska Edukacja Dorosłych*”). Rozdział ten został opracowany pod redakcją partnerów projektu europejskiego. W rozdziale tym ukazano tło programu. Podobnie jak we wcześniejszych częściach czytelnik odnajdzie tu uzasadnienie, cele, rezultaty, a także przegląd działań.

Omawiając ten rozdział chciałabym zwrócić uwagę na te elementy. „Wdrażanie koncepcji uczenia się przez całe życie oraz potrzeba rozwoju

⁶ E. Przybylska (red.), TEACH– Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, ss. 50–51.

systemu kształcenia ustawicznego stanowią zasadnicze elementy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Konieczność kształcenia ustawicznego na poziomie wyższym oraz odpowiedzialność za kwalifikacje specjalistów edukacji dorosłych są integralną częścią działań uczelni. Studia „Europejska Edukacja Dorosłych” służą wzmocnieniu wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym, m.in. poprzez wprowadzenie do programu studiów modułów europejskich, wymianę kadry i studentów, uczestnictwo w międzynarodowych projektach i zagranicznych praktykach (...) Beneficjentami stają się w konsekwencji szerokie rzesze obywateli Europy, którzy – wspierani w swoich wysiłkach edukacyjnych poprzez wysoko wykwalifikowanych specjalistów edukacji dorosłych – uczą się znacznie efektywniej i są lepiej przygotowani do wyzwań rynku pracy i innych obszarów życia”. Powyższe uzasadnienie pozwoliło na sformułowanie następujących celów:

- pogłębienie wiedzy i umiejętności z zakresu edukacji dorosłych poprzez bezpośrednie, osobiste doświadczenie europejskiego wymiaru tego obszaru edukacji;
- rozwój kompetencji z zakresu zarządzania międzynarodowymi projektami edukacyjnymi;
- rozwój umiejętności zawodowych w międzynarodowych instytucjach edukacji dorosłych.

Realizacja wyżej wymienionych celów daje szansę na osiągnięcie założonych rezultatów. W rezultacie podjętych działań edukacyjnych absolwent posiada udoskonalone kompetencje magistra edukacji dorosłych. Jest ponadto animatorem procesów kształcenia dorosłych i lobbystą na rzecz rozwoju nowych kultur uczenia się. Swobodnie porusza się we wszystkich obszarach edukacji dorosłych w kraju i na płaszczyźnie europejskiej. Jego kompetencje predysponują go do podjęcia pracy zawodowej w dowolnym miejscu Europy.

W zależności od aktualnych uwarunkowań organizacyjnych, finansowych, kooperacyjnych studenci korzystają z różnorodnych form nauki „wymiaru europejskiego”:

- uczestniczą w wybranych zajęciach dydaktycznych/modułach (moduły zgodnie z programem studiów Master of Adult Education oraz dodatkowe moduły z zakresu edukacji międzykulturowej);
- korzystają ze środków unijnych, umożliwiających praktyki w krajach europejskich;
- podejmują praktyki na podstawie umów bilateryjnych między uniwersytetami;
- doskonalą znajomość języków obcych;
- uczestniczą w wykładach poprzez Online Communities oraz Blended Learning;
- planują i realizują programy edukacyjne, np. Leonardo da Vinci, Sokrates i inne;

- przygotowują pracę dyplomową z zakresu porównawczej edukacji dorosłych pod kierunkiem specjalisty z innego kraju⁷.

Omawiana publikacja nie tylko odzwierciedla stanowisko partnerów projektu, ale stanowi także przewodnik dla tych, którzy szukają odpowiedzi na pytanie o to, jak nabywać kompetencje międzykulturowe i stawać się edukatorami osób dorosłych w kontekście edukacji całościowej. Książka „TEACH – Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym” wprowadza czytelnika w dyskusję nad zagadnieniem kształcenia kadry dla nowych przedsięwzięć edukacyjnych i nowych wyzwań.

Monika Kamper-Kubańska

Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between the Universities in Linköping and Gdańsk, edited by T. Maliszewski, W.J. Wojtowicz, J. Żerko, Linköping 2005, ss. 507

Książka zatytułowana “Anthology of Social and Behavioural Sciences. 20 Years of Co-operation between Universities in Linköping and Gdańsk” (Antologia nauk społecznych i o zachowaniu. Dwadzieścia lat współpracy uniwersytetów w Linköping i Gdańsku), przygotowana pod redakcją T. Maliszewskiego, W.J. Wojtowicza i J. Żerko, wydana została w 2005 roku w Linköping. Jest to publikacja zbiorowa, swojego rodzaju księga jubileuszowa, opublikowana z okazji dwudziestolecia owocnej współpracy polsko-szwedzkiej. Swoje artykuły zamieściło w niej 68 autorów, zarówno z Uniwersytetu Gdańskiego, jak i Uniwersytetu w Linköping.

Współpraca tych dwóch uczelni rozpoczęła się w roku 1984. Jej rezultatem są wspólne projekty badawcze, publikacje, wymiana kadry naukowej oraz studentów. Recenzowana publikacja pozwala dobrze zorientować się w przebiegu, wymiarach, jak i efektach tej współpracy.

Książka składa się z pięciu części, noty edytorskiej, słowa wstępnego i posłowie. W części pierwszej „Między tradycją a wyzwaniem współczesności” zebrane zostały artykuły poświęcone dokładnej charakterystyce współpracy polsko-szwedzkiej dwóch uniwersytetów, historii luterskich gimnazjów akademickich w Prusach Królewskich, współczesnych przemianach w edukacji i uczeniu się od innych, przyjaźni oraz procesie badawczym jako metaforze nauczania. Zamieszczono również laudację dla prof. Svena Erländera z Uniwersytetu w Linköping, który otrzymał od Uniwersytetu Gdańskiego tytuł Honoris Causa.

⁷ E. Przybylska (red.), TEACH – Kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w edukacji ustawicznej i szkolnictwie wyższym, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2006, ss. 151–152.

„Przykłady współpracy polsko-szwedzkiej” to druga część publikacji, w której można zapoznać się z rezultatami różnych projektów badawczych realizowanych wspólnie przez obie uczelnie. Projekty te dotyczyły głównie procesu uczenia się, funkcjonowania uniwersytetów ludowych, dziecięcych pytań filozoficznych czy analiz działania szkół wyższych.

Trzecia część „Zainteresowania edukacyjne” jest najobszerniejszą częścią całej publikacji. Zebrano w niej artykuły o charakterze teoretycznym, jak i relacje z badań. Poruszone w tej części zagadnienia związane są np. z męskością i kobiecością, twórczością, mediami, edukacją na odległość, dziećmi autystycznymi itp. Znalazły się w tym gronie także artykuły opisujące programy studiów przygotowujące nauczycieli uniwersytetów ludowych w Szwecji czy przygotowania nauczycieli polskich do dbania o kulturę lokalną na Kaszubach.

„Wyzwania przełomu wieków” stanowią czwartą część publikacji. Artykuły zamieszczone w tej części dotyczą głównie zmian i problemów społecznych, z jakimi w ostatnich latach boryka się polskie społeczeństwo. Autorzy poświęcili swoje opracowania takim zagadnieniom, jak perspektywy młodzieży w społeczeństwie po transformacji, uzależnienie od narkotyków, patologia społeczna, bezrobocie wśród młodych dorosłych czy cechy osobowości najlepiej sprzyjające zmianom.

Ostatnia, piąta część zatytułowana „Badania i publikacje gdańskich psychologów” poświęcona została wyłącznie problemom rozważanym z psychologicznego punktu widzenia. Znalazły się więc w tym miejscu głównie rezultaty badań przeprowadzonych nad takimi zagadnieniami, jak np. prawa dzieci dyslektycznych, postawy wobec raka i prozdrowotne, radzenie sobie ze stresem, procesy językowe, agresja i gry sportowe, a także duchowość i religijność.

Całość publikacji została opatrzona słowem wstępnym ze strony prof. Svena Erlandera, emerytowanego rektora Uniwersytetu w Linköping oraz prof. Andrzeja Ceynowy, rektora Uniwersytetu Gdańskiego. Profesorowie zwrócili uwagę głównie na genezę i rozwój współpracy pomiędzy tymi dwoma uczelniami – współpracy przeżywającej różne trudne chwile, co było związane głównie z zawirowaniami politycznymi i transformacją ustrojową w Polsce. W postłowie prof. Lech Mokrzecki w skrócie naszkicował trzy fazy polsko-szwedzkiej współpracy międzyuczelnianej, jak również scharakteryzował pięć części publikacji.

Recenzowana publikacja jest bardzo wartościową pozycją. Obrazuje trwającą już dłuższy czas współpracę i wymianę międzynarodową dwóch znaczących uczelni. Jest to szczególnie istotny fakt, zwłaszcza dzisiaj, gdy dokumenty Procesu Bolońskiego wskazują na współdziałanie między uczelniami jako jeden z kluczowych elementów budowania i siły Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Proces Boloński promuje ponadto tzw. programy i dyplomy łączone, wydawane przez współpracujące uczelnie, oferujące studentom odbycie części studiów w uczelni innego kraju. Uniwersytety w Gdańsku i Linköping jeszcze takich dyplomów nie wydają, ale kto wie, być

może to jest właśnie jeden z kolejnych etapów rozwoju tej owocnej jak dotąd kooperacji. Współpraca Gdańska i Linköping rozpoczęła się dużo wcześniej, zanim pojawił się Proces Boloński, ale realizowana jest również w ramach programów Unii Europejskiej, m.in. Socrates/Erasmus, Socrates/Grundtvig.

Wartość antologii znacznie podnosi fakt, że wydana została w języku angielskim. Staje się zatem pozycją dostępną dla wszystkich osób zainteresowanych z obszaru europejskiego, a nawet ze świata. Jest to bowiem przykład wspaniałego porozumienia, mimo polsko-szwedzkich zatargów w przeszłości oraz trudnej sytuacji Polski w ostatnich latach. Współpraca ta świetnie służy obu uczelniom, pozwalając na lepsze wzajemne zapoznanie się, a zwłaszcza, jak wynika to z zamieszczonych raportów z badań, wspólne poznawanie szkolnictwa polskiego i szwedzkiego, ich specyfiki i trapiących je problemów.

Na współpracy tej korzystają jednak nie tylko uczelnie, ale również społeczność lokalna. To właśnie dzięki wsparciu ze Skandynawii powstały w Polsce te jedyne w swoim rodzaju instytucje, mianowicie uniwersytety ludowe. Również ich doświadczenia zostały w publikacji scharakteryzowane.

Jedyną „wadą” publikacji, na którą można by wskazać, jest fakt, iż zbyt mało zostało pokazanych doświadczeń szwedzkich. Publikacja bowiem zdaje się bardziej koncentrować na polskiej stronie realizowanych projektów badawczych, co z drugiej strony jest bardzo dobrym działaniem promującym polskie dokonania. Natomiast niewątpliwym i dużym plusem publikacji jest fakt, iż większość artykułów upowszechnia wyniki badań przeprowadzonych przez pedagogów i psychologów nad wieloma ciekawymi zagadnieniami. Rzadko bowiem zdarza się, by w publikacjach tego typu przeważały raporty z badań. Nie oznacza to jednak niedostatków teoretycznych. Teoria również znalazła w antologii poczesne miejsce. Co więcej, przedstawione w niej analizy teoretyczne dostarczają świeżego spojrzenia, odwołując się do najbardziej nośnych, ale też i mało w Polsce znanych koncepcji.

W publikacji można zapoznać się z dość dużym przekrojem tematycznym. Ponadto autorzy artykułów poruszyli w swoich tekstach kwestie zarówno historyczne, jak i współczesne. Jest to zatem antologia przedstawiająca różnorodne ujęcia edukacji, jednocześnie pozwalająca na sięgnięcie do korzeni, co zapewnia szersze tło dla wszystkich poprowadzonych w niej rozważań i lepsze rozumienie teraźniejszości.

Teksty zawarte w recenzowanej publikacji równie często traktują o zmianach zachodzących w edukacji, jak też i w myśleniu o niej. Sygnalizują więc mocno pewne przesunięcia paradygmatyczne, co uwidacznia się również w tekstach relacjonujących przebieg i wyniki projektów badawczych. Publikacja wskazuje również na wyzwania, jakie stoją przed dzisiejszą edukacją, także przed szkołami wyższymi. W tych warunkach podejmowanie współpracy międzyuczelnianej staje się istotnym elementem rozwoju instytucji. Jeszcze inną wartością podkreślenia zaletą publikacji jest wielowymiarowość poprowadzonej w niej analizy. Autorzy często zwracają uwagę na uwarunkowania i czynniki decydujące o występowaniu i rozwoju analizowanych przez siebie zjawisk.

Autorzy, którzy zamieścili swoje teksty w tej antologii nie uchylają się od tematów trudnych, często wystosowując krytykę pod adresem mechanizmów funkcjonujących w polskiej edukacji. Czytelnik znajdzie w niej analizy na temat edukacji różnych grup wiekowych (dzieci, młodzieży, dorosłych), postrzegania w społeczeństwie oraz ról kobiet i mężczyzn, roli nauczycieli i rodziców, relacji między nauczycielami i uczniami, twórczości, jak i zaburzeń rozwojowych.

W podsumowaniu należy podkreślić, że recenzowana praca ma charakter komparatystyczny. Porównuje bowiem doświadczenia polskie i szwedzkie. Dlatego warto ją polecić przede wszystkim osobom zainteresowanym tematyką międzynarodową w edukacji oraz komparatystyką edukacyjną. Publikacja ta stanowi świetny przykład prezentacji zagadnień o charakterze porównawczym. Ostatnimi czasy można zaobserwować w literaturze pedagogicznej wzrost liczby publikacji tego typu. Wciąż jednak jest ich zbyt mało, a są to publikacje potrzebne w dobie wielu wyzwań, problemów i konieczności wypracowania nowych modeli postępowania wychowawczego. Recenzowana praca stanowi w tym względzie bardzo dobry wzorzec.

Anna Frąckowiak

Gabriela Grzegórska, *Najpiękniejsza przygoda mojego życia*, Expol, Włocławek 2004, ss. 144.

„Spotkania i kontakty z TUL-em uważam za najpiękniejszą przygodę mojego życia. I gdy pomyślę, że mogłaby mi się w ogóle nie przydarzyć...”

G. Grzegórska, *Najpiękniejsza przygoda...*, s. 7.

W ostatnim czasie rynek księgarski wzbogacił się interesującymi pracami o charakterze pamiętnikarskim powstałymi w kręgu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, jednego z najprężniej działających współcześnie w obszarze nieformalnej oświaty dorosłych podmiotów nawiązujących do idei „szkoły dla życia” Mikołaja F.S. Grundtviga (1783–1872) oraz działalności wychowawczej Ignacego Solarza (1891–1941), współtwórcy i dyrektora uniwersytetów ludowych w Szycach (w l. 1924–1931) i Gaci Przeworskiej (w l. 1932–1939). A wszystko za sprawą konkursu na wspomnienia dla wykładowców i uczestników zajęć w uniwersytecie ludowym ogłoszonego latem 2000 roku przez Komisję Historyczną działającą przy Zarządzie Krajowym TUL, Zakład Historii Ruchu Ludowego przy Naczelnym Komitecie Wykonawczym PSL oraz Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie. Całemu przedsięwzięciu dano tytuł: „Idea Uniwersytetu Ludowego w moim życiu”. Mimo iż plon konkursu nie był zbyt obfity pod względem ilościowym, gdyż na adres organizatorów wpłynęło jedynie nieco ponad trzydzieści wspomnień,

to jednak wartość historyczna uzyskanych za jego sprawą prac wydaje się nie do przecenienia dla wszystkich zainteresowanych tradycjami i współczesnością polskiego ruchu UL-owskiego. Przypomnijmy, że pierwszą nagrodę przyznano wówczas Franciszkowi Śliwie (1919–2002), uczniowi Ignacego Solarza za szkic wspomnieniowy „Idee UL oświeślały drogę mojego życia”; kolejną, drugą – otrzymała Gabriela Grzegórska za wspomnienia „Najpiękniejsza przygoda mojego życia”; trzecie miejsce uzyskała Krystyna Matuszewska za pracę „Moje tulowskie fascynacje i przeżycia”, a dwa wyróżnienia przyznano Jadwidze Harasimowicz („Zyskuję radość serca”) oraz Janowi Pieńkowskiemu („Trzeba TUL-owi pilnować <róż>”). Fragmenty kilku wybranych prac publikowano następnie od roku 2002 w kolejnych numerach kwartalnika „Polski Uniwersytet Ludowy” – środowiskowego pisma Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, a następnie plon konkursu wydano staraniem Fundacji Polskich Uniwersytetów Ludowych, a dzięki pomocy finansowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (DVV) oraz Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego w formie publikacji zwartej w Oficynie Wydawniczej „Stopka” w Łomży¹. Jej recenzję znajdzie czytelnik w poprzednim numerze „Rocznika Andragogicznego”².

Niestety ze względu na ograniczoną objętość tamtej publikacji redaktorzy zmuszeni byli dokonać arbitralnych skrótów niektórych materiałów. Tak stało się na przykład z maszynopisem nadesłanym na konkurs przez Gabrielę Grzegórską – nauczycielkę języka polskiego w Zespół Szkół – Rolnicze Centrum Kształcenia Ustawicznego im. Ziemi Kujawskiej w Przemystce i aktywną członkinię Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych od II połowy lat 80. ubiegłego stulecia. Całość liczyła bowiem aż 144 strony, więc w przywołanej wyżej publikacji zbiorowej zamieszczono jedynie fragmenty pamiętnika³, w sumie dziesięć urywków zajmujących łącznie 35 stron druku⁴.

Autorka postanowiła zatem poszukać możliwości wydania własnych wspomnień bez konieczności dokonywania skrótów i cięć redakcyjnych. Powiodło się. Dzięki życzliwości władz samorządowych powiatów radziejowskiego i aleksandrowskiego (woj. kujawsko-pomorskie), biura poselskiego jednego z posłów PSL oraz kilku innych podmiotów i osób⁵ udało się zgromadzić środki finansowe na opublikowanie pamiętnika w całości. Pod koniec 2004 roku – a więc jeszcze w momencie trwania prac redakcyjno-edytorskich

¹ Solarzowym gościńcem, pod red. Z. Kaczor-Jedrzyckiej, J. Sochy. Przedmową opatrzył B. Gołębiowski. Fundacja Polskich Uniwersytetów Ludowych/Oficina Wydawnicza „Stopka”, Warszawa-Łomża 2005, ss. 290, ryc., fotogr.

² Por. recenzja M. Brzózki, D. Korzana, [w:] „Rocznik Andragogiczny 2005” Warszawa-Toruń 2006, s. 268–273.

³ Z. Kaczor-Jedrzycka, Słowo od wydawcy, [w:] Solarzowym..., op. cit., s. 8.

⁴ G. Grzegórska, Najpiękniejsza przygoda mojego życia, [w:] ibidem, s. 129–163.

⁵ Patrz: Podziękowania, [w:] G. Grzegórska, Najpiękniejsza przygoda mojego życia. „Expol”, Włocławek 2004, s. 4.

wspomnianego wyżej tomu „*Solarzowym gościńcem...*” – ukazała się zatem nakładem „EXPOL-u” we Włocławku licząca blisko 130 stron tekstu książka Gabrieli Grzegórskiej (ISBN 83-919376-9-0). Uzupełniono ją „Wstępem” autorstwa Katarzyny Kadziłłowskiej⁶ oraz 32 fotografiami barwnymi umieszczonymi na kilkunastu kolejnych stronicach aneksu⁷. Publikacja stała się tym samym – z jednej strony – kapitalną kroniką działań samego TUL-u przez okres piętnastolecia po oficjalnej reaktywacji działalności stowarzyszenia, z drugiej zaś – opisem przywołującym jednostkowe losy człowieka (Autorki), który aktywnie i świadomie kroczy przez życie partycypując w różnorodnych działaniach proponowanych przez Towarzystwo (ale też i różnorodne inne podmioty – organizacje i instytucje kulturalno-oświatowe⁸).

Na podkreślenie zasługuje nie tylko przystępny, dojrzały język wypowiedzi Gabrieli Grzegórskiej, gdzie kolejne myśli i wspomnienia odnotowywane są z wielką pasją i zaangażowaniem właściwym jedynie tym ludziom, którzy bez granic oddali się jakiejś sprawie. Ważny jest bowiem również niemal detalicznie szczegółowy charakter narracji – przywoływanie licznych faktów, wielu dat i dziesiątek nazwisk, przez co zyskujemy (można powiedzieć, iż niejako przy okazji) stosunkowo kompletny opis działalności jednego z ważniejszych towarzystw oświaty dorosłych czasów współczesnych, czyli TUL-u. Pamiętnik, jak wspomniano wyżej, dotyczy lat 1986–2001, a więc obejmuje znaczący okres funkcjonowania reaktywowanego w 1984 roku Towarzystwa. A jako, że pisany jest z perspektywy członka niezwykle aktywnego, przeto ma szansę stać się ważnym dokumentem historii tej UL-owskiej organizacji i źródłem wiedzy o jej losach w drugiej połowie lat 80. i w latach 90. XX wieku dla przyszłych pokoleń TUL-owców.

I nie tylko. Książka ma bowiem w sobie duży walor poznawczy także dla osób nie związanych na co dzień z TUL-em, ale chcących poznać losy polskich uniwersytetów ludowych w okresie transformacji. Stanowiąc bowiem może interesujący przyczynek do najnowszej historii całego ruchu UL-owskiego w naszym kraju – jak na przykład wówczas, gdy Gabriela Grzegórska wspomina własną współpracę ze środowiskiem prymasowskich uniwersytetów ludowych (s. 81, 82) lub porusza wątki dotyczące debaty środowiska polskich uniwersytetów ludowych, która odbyła się w lutym 1994 roku w Konstancinie-Jeziornej jako „spotkanie wszystkich nurtów UL, działających obecnie w naszym kraju” w celu „wypracowania form współpracy pod patronatem MEN”. („Wiem, że sesja nie dla szeregowych członków, ale na szczęście mogę w niej uczestniczyć jako wolny słuchacz, dojeżdżam na obrady od koleżanki z Warszawy” – jak zanotowała przy okazji tego wydarzenia Autorka w swoim pamiętniku, s. 81).

⁶ Ibidem, s. 5–6.

⁷ Ibidem, s. 129–144.

⁸ Por. np. opisy III, IV i V Biesiady Krajeńskiej organizowanych przez Gminny Ośrodek Kultury w Miasteczku Krajeńskim we współpracy z regionalnym oddziałem TUL w Brzostowie – ibidem, s. 118–121.

Publikacja, jak każdy niemal tekst pamiętnikarsko-wspomnieniowy, rządzi się swoją logiką. Sama Autorka zastrzega już na wstępie: „nie będę usiłowała oceniać mojego kontaktu z TUL-em z dystansu i globalnie ani też silić się na obiektywizm. Nie chcę analizować ani wartościować. Chcę przekazać subiektywną prawdę moich przeżyć” (s. 7). Nie znajdziemy tu jednak wątków „plotkarsko-demaskatorskich”, które innym pamiętnikom napędzają czytelników. Wiele natomiast będzie materiałów i informacji, odnoszących się do różnorodnych form działalności oświatowej TUL. Czytelnik będzie miał okazję wyrobić sobie opinię o olbrzymim wysiłku koncepcyjno-organizacyjnym nieustannie podejmowanym w łonie Towarzystwa. Warsztaty, wykłady, sesje, spektakle, dyskusje, prelekcje, wizyty studyjne itp. – pełno ich na kolejnych stronach. Poznajemy kolejne miejsca i zdarzenia. Poznajemy również ludzi – i tych zapraszanych przez TUL wykładowców, i tych spotykanych przez TUL-owców „po drodze”, jak i samych członków Towarzystwa. Poznajemy również motywy ich zaangażowania w działalność organizacji: „Coś jednak w TUL-u jest, że pracujemy, ale nie narzekamy, nie mamy wolnego czasu, ale życie towarzyskie kwitnie, uczestniczymy we wszystkim, co TUL proponuje i nie uciekamy na wagary. Ta praca jest chyba jakąś formą relaksu, a może my już zahartowani po prostu nie chcielibyśmy inaczej wypoczywać. Może to nas przyciąga, że gdzie indziej nie ma takich atrakcyjnych propozycji” (s. 117).

Nie jest to przy tym obraz podkolorowany. Autorka nie unika wątków trudniejszych. Choć przyznać trzeba, że wszelkie dyskusje i spory, jak też troski i nadzieje wewnątrz TUL będzie ledwo delikatnie zarysowywać, z dużą kulturą i taktem. Jak wówczas, gdy opisuje sytuację po wyborach nowego zarządu TUL w listopadzie 1993 roku: „Wybrano nowe władze. Niestety Zosia [Kaczor-Jędrzycka] nie jest już prezesem. Zastąpił ją, znany nam, minister Tadeusz Pilch [...]. Zastanawiam się, co przyniosą te zmiany, czy będą lepsze. Rządzi w kraju koalicja SLD i PSL, więc może powieją wreszcie stosowne wiatry. Sam Pilch jako minister jest władny i może wreszcie wpisze TUL w oficjalny nurt kształcenia dorosłych. Wszyscy pokładamy w nim duże nadzieje. Nie wiemy jednak, czy nowy prezes, mający ogromne obowiązki w rządzie, będzie miał czas, będzie tak oddany TUL-owi, jak Zosia. Na pewno będzie wiele mógł w kwestiach finansowych” (s. 80). Czy innym razem, gdy sygnalizuje sprawę sukcesji po prof. Tadeuszu Pilchu w czasie wyborów władz TUL w 1998 roku: „Przewidziana jest dyskusja przedzjazdowa. Ma ją poprowadzić prezes, który nie będzie kandydował w wyborach władz TUL-u ze względu na ciekawsze propozycje, nie pozwalające mu na dalszą pracę z nami. Wielu się zamartwia, wielu poszukuje godnego zastępcy. Padają różnorakie propozycje, w tym Zosi Kaczor. Niektórzy uważają, że się nie zgodzi ze względów ambicjonalnych. Wielu starszych, znających TUL jako ukochane dziecko Zosi – widzi jedynie ją na tym miejscu. [...] Chciałabym by znów została prezeską. Czas pokaże, że moje życzenie się spełni” (s. 114).

Nawet gdy Gabriela Grzegórska wyraźniej prezentuje własne zdanie, wiadać – że opinie te formułowane są z dużą troską albo o całą organizację, albo o możliwość własnego rozwoju. Oto próbki: „Nie bardzo widzimy w praktyce

działalność Bożenki [Masłyk, wiceprezes TUL po wyborach w 1993 roku], mającej obowiązki w szkole, a dojeżdżającej do Warszawy. Także Majki [Sondij-Korulczyk, sekretarz ZK TUL po wyborach w 1993 roku] – choć ta na miejscu w stolicy, ale to tylko urzędniczka, pochodząca z miasta, znająca wieś z TUL-u i to tę <bajecznie kolorową>, nie rozumiejąca jej potrzeb, nie znająca realiów. No, może obawy są bezpodstawne, w końcu dajmy im czas, niech się wykażą. Pożyjemy, zobaczymy...” (s. 80); „Przecież jestem tylko członkiem TUL (a nie prezesem, czy choćby założycielką oddziału wojewódzkiego lub skromniej – szkolnego czy internatowego UL). Niektórym osobom to przeszkadza, bo przecież oni utworzyli oddziały, są animatorami na skalę nawet ogólnopolską. Dzięki Zosi [Kaczor-Jędrzyckiej] i zgodności słów z czynami, faktycznie TUL mnie przygarnia, nie odrzuca, nie dyskryminuje z jakichś tam powodów, czyichś niechęci. Ale, aby takie szanse stworzyć nauczycielom – czy mnie osobiście – trzeba wielkości Zosi i jej zapatrywań na funkcje nauczycielskich uniwersytetów. No cóż, nie wszyscy mogą być tego formatu” (s. 51).

Jak to bywa w materiałach o charakterze pamiątkarskim, czasami zdarzają się w tekście usterki, nazwijmy je – merytoryczne. A to bowiem po latach zawodzi pamięć, a to notatki okazały się nieprecyzyjne... Drobnie wpadki nie ominęły zatem niestety również recenzowanych wspomnień. Tak będzie na s. 78, gdzie zdarzyły się drobne błędy w nazwiskach wykładowców XV Letniej Sesji TUL (Ewa Radziejwicz zamiast Rodziejwicz (obecnie prof. Uniwersytetu Gdańskiego), Dorota Żołędź zamiast Żołądź (chodzi bowiem o Dorotę Żołądź-Strzelczyk – obecnie już prof. z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) czy Kazimierz Kossak-Główczyński zamiast Kossak-Główczewski (dr, UG) lub na przykład na s. 114, gdzie przy jednym z wątków dotyczących nauki pieśni kaszubskich odnotowano – „które z upodobaniem śpiewamy, a to głównie dzięki mądrym działaczom UL w Starobieniu (filii w Wieżycy), gdzie jesteśmy gośćmi”. Tymczasem chodzi zapewne o filię Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy, znajdującą się w Starbieniu koło Choczewa (woj. pomorskie). Podobnie na s. 118, gdzie błędnie użyto nazwy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego... Nie są to bynajmniej żadne wielkie zarzuty pod adresem Autorki, a jedynie wskazanie dla wszystkich tych, którzy będą chcieli nawiązać do „Najpiękniejszej przygody...”, iż wykorzystując w przyszłości tekst G. Grzegórskiej należy go traktować jako typowy materiał źródłowy, który zgodnie z klasycznym warsztatem metodologicznym historyka oświaty należy poddać weryfikacji innymi dokumentami⁹.

Konkludując: warto zatem zajrzeć do tego pamiętnika. I to przynajmniej z kilku powodów, które recenzent starał się przedstawić powyżej. Sama zaś

⁹ Por. np.: J. Grzywna, Z. Guldon, S. I. Mozdzeń, *Podstawy warsztatu historyka oświaty*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1992; *Konteksty i metody w badaniach historyczno-pedagogicznych*, pod red. T. Jałmużny, I. Michalskiej, G. Michalskiego. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

Autorka odnotowała: „TUL przecież także kształci dorosłych”, dodając w kolejnych zdaniach: „dzięki niemu i jego ideom jestem klasycznym przykładem pobierania nauk w sposób ustawiczny. Dobrze, że miałam taką cudowną życiową szansę, co prawda to raczej przypadek zdecydował, że otworzyła się przede mną taka droga, a ja chciałam, umiałam i mogłam z niej skorzystać” (s. 51). Należy podkreślić, że zamiar wydania szkicu bez jakichkolwiek skrótów okazał się niezwykle trafiony. Po przeanalizowaniu obu wersji okazało się bowiem, że „przystrzyżony” do potrzeb i możliwości wydanego przez „Stopkę” wydawnictwa zbiorowego tekst – mimo iż nadal ciekawy – tracił jednak wiele ze swych walorów. Dopiero zaprezentowany w całości ukazuje pełnię obrazu kilkunastu lat życia Autorki mocno zaangażowanej w działalność Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych.

Tomasz Maliszewski

Małgorzata Rosalska, *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*, Oficyna Wydawnicza „Garmond”, Poznań 2004, ss. 188

Nakładem Oficyny Wydawniczej „Garmond” ukazała się w 2004 roku interesująca publikacja dr Małgorzaty Rosalskiej, adiunkta w Zakładzie Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Liczące 188 stron opracowanie (ISBN: 83-89250-25-X) jest efektem Jej badań nad współczesnymi katolickimi uniwersytetami ludowymi przeprowadzonych w związku z przygotowaniem przewodu doktorskiego, pomyślnie sfinalizowanego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w styczniu 2003 roku pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambrozik. Autorka – co wydawnictwo odnotowało zresztą na zewnętrznej stronie okładki książki – „ukazuje działalność katolickich szkół ludowych w kontekście szeroko rozumianej zmiany społecznej ze szczególnym uwzględnieniem roli, jaką placówki te mogą odegrać w zakresie wspierania rozwoju wiejskich społeczności lokalnych”. Nadmienmy przy tym, że recenzowana pozycja nie jest jedyną próbą zmierzenia się Autorki z tematyką uniwersytetów ludowych. Zainteresowanym zagadnieniami dotyczącymi tej formy oświaty dorosłych znane są zapewne i inne jej prace naukowe z tego zakresu (jak choćby artykuły: *The role of folk high schools in shaping civic behaviour among the rural youth*, [w:] *Changing Citizenship*, edited by E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, (s. 101–115) czy *Uniwersytet ludowy jako forma aktywizacji społeczności wiejskiej*. „Studia Edukacyjne” 2004, nr 6).

W książce *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej* Autorka podjęła się zreferowania wyników badań nad działalnością tej części współczesnego ruchu polskich uniwersytetów ludowych, które

związane są ze strukturami Kościoła katolickiego. Bogaty materiał empiryczny zebrany w trakcie realizacji projektu badawczego pozwolił na kompleksowe ukazanie działalności katolickich UL-ów w Polsce na progu XXI-stulecia – m.in. celów i głównych kierunków ich pracy oraz realizowanych tam programów oświatowych. Umożliwił też rzetelne oceny, np.: stanu kadry, bazy lokalowej, sposobów rekrutacji, motywów uczestnictwa w zajęciach czy preferencji edukacyjnych słuchaczy. Odrębne fragmenty książki poświęcono również prawnym i finansowym aspektom funkcjonowania współczesnych placówek UL-owskich, ich formom organizacyjnym itp. zagadnieniom.

Usystematyzujmy jednak naszą analizę. Całość została poprzedzona krótkim „Wprowadzeniem”, a składa się z ośmiu rozdziałów i „Zakończenia”. W pierwszym z rozdziałów zarysowano genezę i rozwój idei wyższej szkoły ludowej – początkowo w Danii, a później również na ziemiach polskich. Mimo iż historycy oświaty dorosłych mogliby zapewne odczuwać pewien niedosyt co do stopnia pogłębienia niektórych wątków tej części, to jednak przyznać trzeba, że na potrzeby pracy o tak sformułowanym temacie wywód nt. dziejów wydaje się wystarczający. Jest bowiem przejrzysty i logiczny oraz dobrze przygotowuje czytelnika do odbioru kolejnych części pracy. Rozdział drugi przynosi charakterystykę wsi polskiej doby transformacji, zawierającą m.in. wątki odnoszące się do roli edukacji we wspieraniu przeobrażeń społeczności wiejskich. Wydaje się, że tezy postawione tam przez Autorkę – np. ta mówiąca o tym, iż „problem podniesienia poziomu szeroko rozumianej oświaty oraz dostępności oferty edukacyjnej dla ludności pochodzących ze środowisk wiejskich należy do najistotniejszych kwestii, które decydować będą o tempie rozwoju tych terenów” (s. 48) – wskazują zadania oświatowe możliwe do podjęcia także przez uniwersytety ludowe. A przyznać trzeba niejako przy okazji, że tak naprawdę po raz kolejny w historii tych placówek ich zadania okazują się podobne do tych, które UL-e podejmowały na przestrzeni minionych dziesięcioleci swego funkcjonowania, i to nie tylko w naszym kraju. W rozdziale trzecim Małgorzata Rosalska przywołuje wybrane aspekty społecznej nauki Kościoła – te odnoszące się do problemów wsi i rolnictwa. Wymienione trzy części przygotowują grunt pod zarysowanie metodologicznych przesłanek badań własnych Autorki nad tematem miejsca katolickich uniwersytetów ludowych w przemianach współczesnej wsi polskiej, które czytelnik znajdzie w kolejnym, czwartym rozdziale oraz prezentację i analizę wyników badań własnych w drugiej części książki.

Kolejne trzy rozdziały przynoszą szczegółową i kompleksową – jak wspomniano już wcześniej – prezentację środowiska kościelnych uniwersytetów ludowych w naszym kraju. Pomińmy pogłębioną prezentację poszczególnych, licznych wątków podjętych przez badaczkę w swych dociekaniach, a hasłowo jedynie wskaźmy podjęte tam zagadnienia – licząc, że wiele osób zachęci to do sięgnięcia po lekturę recenzowanej publikacji. I tak – rozdział piąty przynosi informacje na temat „Organizacyjno-prawnych uwarunkowań działalności współczesnych katolickich uniwersytetów ludowych”. Następny – szósty – ukazuje „Podstawowe kierunki działalności katolickich uniwersyte-

tów ludowych”. W rozdziale siódmym znajdziemy zaś „Demograficzno-społeczną charakterystykę słuchaczy katolickich uniwersytetów ludowych”. Wskazane wyżej rozdziały (V–VII) przygotowane zostały niezwykle starannie, z dużą dbałością nie tylko o formę wypowiedzi, ale przede wszystkim o optymalne udokumentowanie w formie wyników badań empirycznych podjętych zagadnień szczegółowych.

Integralną część prezentacji wyników badań zamieszczonych w książce stanowi rozdział ósmy pt. „Szanse i bariery rozwoju katolickich uniwersytetów ludowych”, który dr Małgorzata Rosalska przygotowała w oparciu o wywiady z kilkudziesięcioma osobami duchownymi zaangażowanymi w działalność uniwersytetów ludowych i duszpasterstwa rolników oraz analizę SWOT. Dzięki zastosowaniu obu technik badawczych Autorce udało się dokonać diagnozy złożonej kondycji współczesnych katolickich UL-ów w naszym kraju oraz sformułować prognozy co do dalszego ich funkcjonowania. Wśród słabości samych placówek tej formy oświaty dla dorosłych wskazała ona m.in. na: niewielką ich liczbę w poszczególnych diecezjach oraz brak współpracy między nimi, utrudniony dostęp nie tylko do miejsc pracy poszczególnych UL-ów, ale nawet do informacji o ich działalności czy też brak wymiernych korzyści z ukończenia UL-u w postaci formalnie uznawanych kwalifikacji i świadectw. Wśród głównych zagrożeń dla funkcjonowania katolickich uniwersytetów ludowych w najbliższych latach M. Rosalska widzi natomiast np.: niską aktywność edukacyjną mieszkańców obszarów wiejskich oraz ich nienajlepszą sytuację ekonomiczną, konkurencję ze strony różnorodnych kursów specjalistycznych, a także – niestety – „brak merytorycznego i finansowego wsparcia ze strony Kościoła lokalnego” (s. 172). Niemniej zdaniem Autorki należy dostrzec też zalety, takie jak: bogatą ofertę programową katolickich UL-ów, ich przyzwoitą bazę lokalową, brak (lub minimalny poziom) opłat pobieranych od uczestników zajęć czy znaczący potencjał kadry wykładowców. Szans na przyszłość należy również upatrywać między innymi w: rozwoju pozarolniczych form aktywności zawodowej mieszkańców wsi, wzbogaceniu oferty edukacyjnej o nowe typy kursów czy dalszym uelastycznieniu rozwiązań organizacyjnych.

Pracę dopełnia „Zakończenie”. Podsumowując w nim całą publikację na temat katolickich uniwersytetów ludowych Autorka wskazuje, że „zapotrzebowanie na taką formę oddziaływań edukacyjnych i formacyjnych jest znaczne”, ale stawia też tezę, że „kierunek i dynamika rozwoju tej formy oddziaływania na lokalne społeczności wiejskie zależeć będzie przede wszystkim od diecezjalnych duszpasterzy rolników, od ich merytorycznego przygotowania oraz zaangażowania w tworzenie kolejnych placówek w terenie” (oba cytaty – s. 176). Z tym przygotowaniem i zaangażowaniem w sprawy uniwersytetów ludowych bywa jednak w poszczególnych diecezjach różnie. Wystarczy bowiem obejrzyć mapę katolickich uniwersytetów ludowych zamieszczoną w książce (s. 77, porównaj również tekst na s. 77–80) czy strony internetowe poszczególnych diecezji, aby przekonać się, że nie wszyscy hierarchowie i powołani przez nich duszpasterze rolników tak naprawdę rozumieją ideę

i realne korzyści, jakie mogłaby przynieść społecznościom lokalnym (parafialnym) działalność uniwersytetów ludowych prowadzonych przez Kościół.

W końcu opracowania umieszczono jeszcze zestawienie bibliograficzne, zawierające około dwustu pozycji – w tym także angielsko- i niemieckojęzycznych – wykorzystanych w pracy (choć tu na marginesie można by zgłosić drobną uwagę: trochę rażą w „Bibliografii” niedociągnięcia korektorskie wydawnictwa, takie jak literówki /np. Grunudtvig – s. 177/ czy usterkowe zapisy niektórych pozycji /np. Jan Turowski – co oczywiste – nie jest autorem ani redaktorem publikacji *Uniwersytety ludowe w Polsce i za granicą* wydanej przez Ludową Spółdzielnię Wydawniczą w 1977 roku – por. s. 183/). W pracy pojawia się też interesujący „Aneks”, prezentujący zalecane treści programowe dla katolickich uniwersytetów ludowych przygotowane przez Komisję ds. Duszpasterstwa Rolników działającą przy Episkopacie Polski. Znajdujemy tam sześć bloków zagadnień zalecanych do realizacji we współczesnych uniwersytetach ludowych związanych z Kościołem. Wymieńmy je za Autorką: a) ewangelizacja środowiska; b) historia Kościoła, Polski i regionu (z wydzielaniem szczegółowych treści programowych osobno dla wszystkich tych trzech obszarów); c) edukacja samorządowa społeczeństwa; d) edukacja zawodowa wybranych środowisk/grup; e) edukacja kulturalna; f) zagrożenia cywilizacyjne współczesnego człowieka (s. 185–188). Te dziedziny wyraźnie zatem wskazują zainteresowanym problematyką uniwersytetów ludowych, zadania które stawia przed ich katolickim nurtem Episkopat. Miejmy zatem nadzieję, że teza M. Rosalskiej o uzależnieniu rozwoju UL-ów od diecezjalnych duszpasterzy rolników jednak nie potwierdzi się w przyszłości, i że znajdują się w łonie Kościoła liczni (!) liderzy rozumiejący sprawy wsi i uniwersytetów ludowych na odpowiednio wysokim szczeblu, którzy podejmą trud szerszego rozpropagowania idei.

Na koniec recenzji przywołajmy jeszcze postulaty, które Autorka książki sformułowała pod adresem katolickiej części placówek współczesnego polskiego ruchu uniwersytetów ludowych. Z jednej strony trafnie charakteryzują one bowiem wyzwania, jakie stają przed UL-ami o proveniencji kościelnej, z drugiej zaś – dobrze ukazują sposób formułowania sądów własnych przez samą Autorkę. Oto one:

- należy wypracować taki model funkcjonowania katolickich uniwersytetów ludowych w diecezjach, który zwiększy dostępność do tych placówek mieszkańców poszczególnych dekanatów, a w tym zakresie szczególnie istotne wydaje się zwiększenie liczby oddziałów działających na wsi;
- należy stworzyć prawne ramy działalności placówek umożliwiające słuchaczom uzyskiwanie formalnych korzyści z podjęcia nauki;
- należy nawiązać szerszą współpracę z różnego typu instytucjami samorządowymi, edukacyjnymi, kulturalnymi i finansowymi, w tym także zagranicznymi;

- należy wprowadzić do oferty programowej poszczególnych placówek treści bezpośrednio nawiązujące do problemów społeczności lokalnych, na terenie których funkcjonują;
- należy ustawicznie pogłębiać kompetencje społeczne duszpasterzy rolników w aspekcie animowania wiejskich społeczności lokalnych;
- w programie oddziaływań duszpasterskich należy stworzyć absolwentom katolickich uniwersytetów ludowych realne formy kontynuowania szeroko rozumianej formacji religijnej, społecznej i zawodowej (s. 172).

Chciałoby się powiedzieć – tylko tyle i aż tyle...

Podsumowując należałoby stwierdzić, że publikacja Małgorzaty Rosalskiej zasługuje na uwagę czytelnika, zarówno ze względu walory poznawcze, jak i całościowe, przemyślane i logiczne ujęcie podjętego tematu. Stanowi bowiem pierwszą w polskim piśmiennictwie naukowym próbę kompleksowej analizy funkcjonowania placówek oświatowych typu uniwersytet ludowy, działających w oparciu o struktury i koncepcje wypracowane w łonie Kościoła katolickiego. Zaprezentowana w niniejszej recenzji książka ma szansę stać też ważnym przyczynkiem do całościowych refleksji nad kondycją polskich uniwersytetów ludowych w czasach współczesnych.

Tomasz Maliszewski

***Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne. Tom 19, Wyd. SWPW,
Toruń – Płock 2006, ss. 206***

Recenzowana pozycja ukazuje się w serii, której początki sięgają 1991 r. Wówczas to staraniem pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki UMK oraz Wyższej Szkoły Oficerskiej im. Gen. Józefa Bema w Toruniu, ukazał się pierwszy jej tom jako pokłosie I Toruńskiej Konferencji Dydaktycznej. Następnie cyklicznie do 2001 r., zwykle raz do roku, ukazywały się kolejne tomy „*Toruńskich Studiów Dydaktycznych*”. W ciągu 10 lat ponad 160 specjalistów było czynnie związanych z obradami, uczestniczyło w nich oraz przygotowywało teksty do omawianej serii. Gdy w 2002 r. WSO została przekształcona w ośrodek szkoleniowy, zaprzestała prowadzić badania dydaktyczne i organizujące środowisko naukowe. Jednak uczestnicy konferencji dydaktycznych nadal się spotykali, a rezultaty obrad ogłaszano w zbiorowych publikacjach pod redakcją organizatorów spotkań:

- *Renata Góralska, Józef Pólturzycki, E. Anna Wesółowska, Witold Wojdyło (red.), Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*, Toruń – Płock 2003.
- *Renata Góralska, Józef Pólturzycki (red.), Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 33, Płock – Toruń 2004.*

– E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane profesorowi J. Pólturzyckiem, Płock 2004.*

Konferencje dydaktyczne od 2004 r. odbywają się w Płocku w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica jako Toruńsko-Płockie Konferencje Dydaktyczne, a od 2006 r. wznowione zostały Studia pod nowym tytułem „*Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne*”. Konferencje i Studia realizowane są przez dwie uczelnie: Wydział Humanistyczny UMK w Toruniu jako ich inicjator w 1990 r. i Wydział Pedagogiczny SWPW w Płocku jako kontynuator konferencji i wydawnictw.

Jak zapowiada we wstępie Redaktor Naczelny „*Toruńsko-Płockich Studiów Dydaktycznych*” – prof. dr hab. Józef Pólturzycki – pismo zachowa wydawniczą częstotliwość półrocznika i zajmować się będzie publikacją materiałów z kolejnych konferencji oraz tekstów przedstawiających problemy i tendencje nowoczesnej dydaktyki, dydaktyki szkoły wyższej i dydaktyki kształcenia ustawicznego¹.

Z myślą o kolejnej, XV Konferencji Dydaktycznej², przygotowany został 19 tom *Toruńsko-Płockich Studiów Dydaktycznych*. Składa się on z trzech rozdziałów oraz aktualności.

W pierwszym rozdziale „Problemy i poszukiwania dydaktyczne” znalazły się trzy teksty: Kazimierza Czerwińskiego „Opinie i oczekiwania studentów wobec wybranych aspektów przemian szkolnictwa wyższego”, Wojciecha Jana Maliszewskiego „Cele edukacyjne szkoły wyższej a sztuka skutecznego porozumiewania się” oraz Anny Frąckowiak „Koncentracja uwagi jednym z warunków wstępnych skuteczności uczenia się”.

W drugim rozdziale znalazły się teksty młodego pokolenia pedagogów – dydaktyków na temat e-edukacji jako paradygmatu edukacji ustawicznej. Za tło rozważań można uznać teksty Katarzyny Turek na temat idei edukacji ustawicznej w polskim systemie oświatowym oraz w wybranych krajach Europy. Edyta Soból prezentuje przepisy prawne regulujące kształcenia na odległość w Polsce oraz decyzję i program Parlamentu Europejskiego w sprawie wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych do edukacji. Ilustracją tych rozważań mogą być teksty Roksany Neczaj na temat edukacji na odległość w Australii oraz Daniela Korzana na temat wybranych platform internetowych polskich uczelni.

W rozdziale trzecim „Technologia informacyjna w procesie nauczania i uczenia się” Daniel Korzan analizuje zagadnienie edytorów muzycznych i pakietów graficznych w dydaktyce przedmiotowej, a w drugim artykule prezentuje infrastrukturę dydaktyczną szkolnych pracowni komputerowych w teorii i w praktyce.

Dział aktualności zamyka omawianą publikację. Znalazły się w nim omówienia wydarzeń oraz recenzje ważne dla środowiska dydaktyków.

¹ Wprowadzenie, s. 6.

² Sprawozdanie z tej konferencji znajduje się w tymże Roczniku Andragogicznym.

Podsumowując, należy stwierdzić, że cenna jest inicjatywa kontynuacji ważnej i cenionej w środowisku serii wydawniczej, jaką są Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne. Należy życzyć jej wydawcom oraz redakcji wytrwałości w realizacji kolejnych tomów.

Hanna Solarczyk-Szwec

E-mentor w 2006 roku

Idea kształcenia przez całe życie dostrzegana i realizowana jest w wielu ośrodkach akademickich w Polsce. Zaobserwować możemy różne inicjatywy i projekty. Jednym z takich działań jest prezentowanie problematyki kształcenia ustawicznego w akademickim dwumiesięczniku „e-mentor” wydawanym przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie oraz Fundację Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych. Jest to pismo elektroniczne, wydawane również w wersji drukowanej, które koncentruje się na zagadnieniach związanych z e-edukacją, zarządzaniem wiedzą, e-biznesem oraz metodami, formami i programami kształcenia na kierunkach ekonomicznych, a także wspomnianym kształceniem ustawicznym. Dwumiesięcznik przedstawia wiele interesujących i aktualnych artykułów poświęconych wyżej wymienionym zagadnieniom, jednak Czytelnikom „Rocznika Andragogicznego” przybliżone zostaną publikacje z działu kształcenie ustawiczne zamieszczone w pięciu numerach wydanych w 2006 roku.

W pierwszym numerze warty polecenia jest artykuł prof. Józefa Półturzyckiego pt. *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*, w którym dokonuje on analizy stanu współczesnej edukacji ustawicznej w świetle dokumentu, jakim jest *Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do roku 2010*. Autor krytycznie odnosi się do tego dokumentu, podkreślając jednocześnie jego wszelkie uchybienia oraz akcentując rolę, jaką mają do odegrania uniwersytety we współczesnej edukacji.

Drugim tekstem w tym numerze poruszającym zagadnienia edukacji dorosłych jest artykuł Anny Kwiatkiewicz pt. *Edukacja zawodowa w niemieckim systemie dualnym*. Autorka prezentuje doświadczenia niemieckiego systemu dualnego jako jedną ze wskazówek dla reformowanego obecnie polskiego systemu edukacji zawodowej. Wskazuje, że przyjęcie w nim działań zbliżonych do niemieckich rozwiązań, tj. zapewnienie bliższego związku między nauczaniem przedmiotami a zapotrzebowaniem na rynku pracy umożliwi zwiększenie efektywności tego systemu.

W drugim numerze prof. Józef Półturzycki w artykule pt. *Niepokój o edukację ustawiczną* kontynuuje problematykę dokumentów prezentujących uwarunkowania prawne i organizacyjne realizacji idei uczenia się przez całe życie w Polsce. Autor dokonuje krytycznej analizy *Raportu o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005*, publikacji przygotowanej na zlecenie ówczesnego Ministerstwa Edukacji i Nauki. Niestety, jak zauważa autor: „Tak

zrealizowana praca wymaga szybkiej korekty zarówno założeń koncepcji, jak i diagnozy za 2005 rok, zgodnie z przyjętym znaczeniem edukacji ustawicznej w Unii Europejskiej i literaturze przedmiotu [...], gdyż niedoskonałości tego dokumentu [...] nie tylko mylą specjalistów, ale co gorsza ośmieszają polski system edukacji ustawicznej i jego „badaczy”.

W kolejnym artykule tego numeru znajdziemy artykuł Małgorzaty Olejarz opisujący siedem lat działalności Letniej Szkoły Młodych Andragogów, którego celem jest przybliżenie specyfiki zielonogórskich spotkań oraz scharakteryzowanie poszczególnych obszarów aktywności edukacyjnej podejmowanej przez jej uczestników.

Numer czerwcowy przynosi także interesujące opracowania poświęcone kształceniu ustawicznemu, z których warto zarekomendować szczególnie jedno, poświęcone metodzie empowermentu. Małgorzata Rosalska w artykule pt. *Empowerment w kształceniu ustawicznym* prezentuje koncepcje i działania w kategorii empowerment, wskazując czytelnikom problematykę edukacyjnych mechanizmów profilaktyki i interwencji wobec wykluczenia społecznego. Uzupełnieniem problematyki poruszanej przez Rosalską jest następny artykuł prezentujący działalność Uniwersytetu Powszechnego im. Jana Józefa Lipskiego w Teremiskach. Autorzy – Katarzyna Winiarska, Paweł Winiarski, Monika Romanowska, Łukasz Atowski, Iwona Hupczak – dokonują w nim prezentacji idei i założeń inicjatywy stworzonej przez Fundację Edukacyjną Jacka Kuronia oraz opisu propozycji programowej, a także grupy młodzieży korzystającej z placówki. Na łamach tego numeru opublikowano krótki tekst informujący o inicjatywie założenia Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie oraz o proponowanej ofercie programowej kształcenia seniorów.

Następny numer gwarantuje również interesującą lekturę. Pierwszy z artykułów, Elżbiety Marciszewskiej i Anny Zbierchowskiej dotyczy europejskich projektów z zakresu kształcenia ustawicznego EQUIPE i EQUIPE PLUS. Znajdziemy w nim opis podstawowych inicjatyw Unii Europejskiej realizujących założenia edukacji całościowej. Zaprezentowane zostały działania europejskich uniwersytetów oferujących różnorodne formy doskonalenia, aktualizacji i podnoszenia umiejętności dorosłych, np. EUCEN (*European Universities Continuing Education Network*). Stworzenie sieci uniwersytetów oferujących kształcenie ustawiczne i w jej ramach projektów, mających na celu stworzenie współpracy szkół wyższych dotyczącej rozwoju i podnoszenia jakości indywidualnych ścieżek nauczania w kształceniu akademickim.

Drugi artykuł autorstwa Krzysztofa Wereszczyńskiego przedstawia zagadnienie kształcenia obywatelskiego w polskich szkołach dla dorosłych w latach 1945–2000. Autor wskazuje na brak przygotowania polskich nauczycieli do kształtowania postawy obywatelskiej oraz na ogólną niewiedzę polskiego społeczeństwa z tego zakresu, co przynosi istotne konsekwencje dla edukacji w kontekście demokracji.

W trzecim artykule autor – Zbigniew Wiśniewski – zastanawia się, jak powinno być organizowane kształcenie ustawiczne na polskich uczelniach –

centralnie czy niezależnie? Opracowanie jest próbą analizy wpływu obecnego systemu zarządzania kształceniem ustawicznym stosowanym w polskich szkołach wyższych na skuteczność, jakość i rozwój akademickiego kształcenia ustawicznego w porównaniu do europejskich ośrodków zarządzanych według odmiennej struktury organizacyjnej.

W ostatnim, grudniowym numerze „e-mentora” warto zwrócić uwagę na artykuł poświęcony koncepcji edukacji ustawicznej dla autoedukacji oraz jej konsekwencjom. Jego autorka, Walentyna Wróblewska, w sposób syntetyczny prezentuje genezę i rozwój edukacji ustawicznej oraz tytułowe założenia, z których wynika, że obok innych komponentów edukacji ustawicznej podstawowe miejsce zajmuje autoedukacja. Stwierdza również, iż w edukacji konieczne są zmiany, prowadzące do stworzenia warunków do podejmowania autoedukacji dla wszystkich osób zainteresowanych.

We wszystkich numerach „e-mentora” dopełnieniem artykułów poruszających teoretyczne zagadnienia kształcenia ustawicznego są aktualności, recenzje godne polecenia publikacje oraz sprawozdania ze środowiskowych wydarzeń, a także zapowiedzi przyszłych spotkań. W tym roku w „e-mentorze” polecono m.in. takie konferencje poświęcone kształceniu ustawicznemu, jak: Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra; Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych, Kraków; Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji, Zakopane; XXXI Międzynarodowa Konferencja EUCEN Kształcenie ustawiczne w społeczeństwie opartym na wiedzy, Gdynia.

Prezentowane w tegorocznym „e-mentorze” publikacje z zakresu edukacji permanentnej to m.in.: *Procesy uczenia się i ich efektywność*, Franciszek Bereźnicki, Janina Świrko-Pilipczuk; *Przyszłość pracy (Future du travail)*, Ettore Gelpi, red. E. Anna Wesołowska; *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Kazimierz W. Jaskot; *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, Anna Frąckowiak, Krystyna Pleskot-Makulska, Józef Pólturzycki; *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Alina Matlakiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec; *Myśl pe-deutologiczna i edukacja ustawiczna nauczycieli*, red. Agnieszka Jaworska i Sabina Zalewska; *Człowiek dorosły istota (nie)znana?*, red. Elżbieta Dubas; *Szkolenia. Jak je prowadzić, by...*, Mariola Łąguna; *Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie*, Katarzyna Lubryczyńska.

W „e-mentorze” polecane zostały również czasopisma publikujące teksty z zakresu edukacji dorosłych, takie jak: „*Toruńsko-Płockie Studia Dydaktyczne*”, „*Adult Education and Development*”, „*Edukacja Dorosłych*”, „*Rocznik Andragogiczny 2005*”.

W ciągu ostatniego roku w kolejnych wydaniach „e-mentora” można było znaleźć wiele ciekawych artykułów, recenzji najnowszych publikacji, informacje o bieżących wydarzeniach z zakresu tematów poruszanych w piśmie, a także relacje z minionych konferencji i spotkań środowiskowych. Zachęcam do odwiedzania internetowej wersji czasopisma www.e-mentor.edu.pl, jak również do publikowania na jego łamach.

Roksana Neczaj

Rocznik Andragogiczny 2005, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa-Toruń 2006, ss. 308

W 2006 roku ukazał się dziesiąty tom „*Rocznika Andragogicznego*” wydawanego przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, we współpracy z Instytutem Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytutem Badawczym w Radomiu. Publikacja ukazała się dzięki finansowemu wsparciu Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych – Przedstawicielstwo w Polsce oraz Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Redakcja „*Rocznika Andragogicznego*” tradycyjnie wprowadza nas we wstępie w zagadnienia prezentowane w tomie oraz przedstawia strukturę całej publikacji. Prezentowane działy to „*Teoria edukacji dorosłych w kraju i na świecie*”, „*Aktualia*” oraz „*Recenzje*”. Tom kończy felieton Józefa Pólturzyckiego podsumowujący rok 2005.

Tematem przewodnim „*Rocznika Andragogicznego*” jest teoria edukacji dorosłych w Polsce i na świecie. Autorzy starają się, w jak najszerszym kontekście zająć się wyżej wymienioną problematyką operując na przykładach z Unii Europejskiej i Stanów Zjednoczonych. Starają się również poruszyć aspekty dodatkowe, tj. związki edukacji ustawicznej z Procesem Bolońskim czy aktualna problematyka starzejącego się społeczeństwa. Wskazują na to, że edukacja ustawiczna nie ogranicza się tylko do programowego działania uniwersytetów. Osoby starsze stanowią coraz większy procent społeczeństwa i co za tym idzie, coraz bogatsza musi być oferta edukacyjna skierowana właśnie do nich. Całozyciowa edukacja (*Long life education*) stały się przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej, która stara się wprowadzać nowe rozwiązania będące odpowiedzią na owe rosnące zapotrzebowania.

Pierwszy dział otwiera artykuł J. Pólturzyckiego, pt. „*Pedagogika dorosłych w rozwoju*”, w którym to analizowanych jest kilka koncepcji edukacji dorosłych. Autor badając kwestie związane z ewoluowaniem pojęcia, opiera się przede wszystkim o publikację Lucjana Tyrosa, wyniki badań Andragogicznego Centrum Republiki Słowenii w Lublanie, rekomendację UNESCO z Nairobi czy wydany w Pradze „*Międzynarodowy podręcznik pedagogiki dorosłych*”.

Kolejnym prezentowanym tekstem jest artykuł Hanny Solarczyk-Szwec dotyczący stanu, kierunków oraz dylematów rozwoju andragogiki w Niemczech. Autorka przedstawia krótki rys historyczny rozwoju tej dyscypliny w tym kraju. Wymienia także teorie, które miały wpływ na kształt andragogiki w Niemczech. Wskazuje jednocześnie, że historia andragogiki niemieckiej to czas fascynacji nowościami i pluralizmu poglądów i teorii.

Na uwagę zasługuje tekst Anny Frąckowiak, pt. „*Edukacja ustawiczna w perspektywie Procesu Bolońskiego*”, wskazujący kierunek przemian edukacji ustawicznej, jako pewnej idei organizującej, w szerszym kontekście, całą edukację. Edukacja ustawiczna przestaje być sprowadzana tylko do organizowania kształcenia dorosłych na wyższych uczelniach.

Marcin Muszyński podejmuje temat całościowego uczenia się w kontekście Memorandum Komisji Europejskiej, wyznaczającego kierunek polityki Unii Europejskiej, a w którym duży nacisk położono na edukację. Autor wskazuje na konsekwencje i niebezpieczeństwo strategii lizbońskiej, która stawia edukację w roli służebnej wobec gospodarki.

Tekst „*Edukacja dorosłych i rozwój zasobów ludzkich (HRD) – dwa obszary kształcenia w Stanach Zjednoczonych*” autorstwa Krystyny Pleskot-Makulskiej przedstawia krótką analizę zakresów HRD (*Human Resources Development* – rozwoju zasobów ludzkich) oraz edukacji dorosłych. Próbuje jednocześnie uchwycić różnice i podobieństwa między nimi.

Katarzyna Lubryczyńska w tekście „*Problemy starzejącego się społeczeństwa w programach kształcenia na kierunkach pedagogicznych uczelni wyższych*” podejmuje temat „starzejącego się społeczeństwa” i konsekwencji, jakie pociąga za sobą to zjawisko. Analizuje programy dwudziestu czterech uczelni wyższych w Polsce, próbując uzyskać odpowiedź na pytanie, czy polskie szkoły wyższe są przygotowane do podejmowania tematyki edukacji osób starszych.

Dział „*Aktualia*” jest bogaty w wydarzenia. Otwiera go sprawozdanie z nadania Profesorowi Tadeuszowi Waławowi Nowackiemu tytułu Doktora Honoris Causa Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Drago-manowa w Kijowie. Podane są także informacje z krótkimi omówieniami o doktoratach uzyskanych w 2005 roku (stopień doktora uzyskali: Anna Frąckowiak, Andrzej Gałkowski, Dariusz Góras).

W „*Aktualiach*” znajdują się również sprawozdania z konferencji o tematyce andragogicznej, jakie odbyły się w 2005 roku. Są to sprawozdania m.in. z konferencji w Zakopanem dotyczącej unowocześniania procesu kształcenia dorosłych, z konferencji w Ciechocinku, której tematem była „*Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*”, z VII Łódzkiej Konferencji Andragogicznej „*Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii*”, z XI Międzynarodowej Konferencji Online Educa „*Technology Supported Learning and Training*”, a także z wrocławskiej konferencji „*Nauczyciel, Andragog w społeczeństwie wiedzy*”. W 2005 roku odbyły się także dwie konferencje w Warszawie: „*Rozwój kształcenia ustawicznego – wyzwania i bariery*” oraz „*Diagnoza edukacji ustawicznej 2005*”.

Ponadto w dziale znajdziemy sprawozdania z działań Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku, CKU – Toruń oraz Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Starbieniu. Uzupełnieniem tego działu są relacje między innymi z „*VII Letniej Szkoły Andragogów*” w Zielonej Górze, refleksje z wyjazdu studyjnego na Uniwersytet w Pesc i zaproszenia na konferencje zaplanowane na 2006 rok.

Ostatni dział zawiera dwadzieścia trzy recenzje różnych publikacji w tym poprzedniego „*Rocznika Andragogicznego*”. Wśród recenzentów można znaleźć między innymi Henryka Deptę, Elżbietę Dubas czy Józefa Pólturzyckiego.

Jak wspomniano wcześniej, cały tom kończy felieton redaktora naczelnego Józefa Pólturzyckiego, w którym dokonuje podsumowania 2005 roku.

Wspomina takie wydarzenia, jak śmierć Papieża Jana Pawła II oraz zwraca uwagę na kumulację jubileuszów znanych pisarzy: Mikołaja Reja, Henryka Sienkiewicza, Stanisława Staszica i Adama Mickiewicza.

Podsumowując dziesiątą edycję „*Rocznika Andragogicznego*” należy zauważyć, że stanowi on istotny wkład w badania nad edukacją dorosłych. Był to rocznik jubileuszowy, przez dziesięć lat swojego istnienia, udowodnił, że jest niezmiernie ważnym i potrzebnym pismem dotyczącym edukacji dorosłych. Można powiedzieć, że stał niezbędnym kompendium wiedzy i informacji dla zajmujących się andragogiką w szerokim tego słowa znaczeniu.

Rafał Jobczyński

ROK 2006

I znów minął rok. Jak każdy pełen wydarzeń, zmian i oczekiwań, które są świeże i znane. Ale jak to było przed 50 i 100 laty, a nawet jeszcze wcześniej w latach noszących końcową datę 06 lub 56.

Zacznijmy od wydarzeń sprzed 50 laty, które jeszcze dobrze pamiętamy i w których przebiegało nasze życie, pełne niepokoju i nadziei na lepsze zmiany.

Rok 1956 był rokiem wielkich przemian i przewartościowań nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach. W lutym zwołano w Moskwie XX Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, a w trakcie jego oficjalnych obrad I sekretarz Nikita Chruszczow wygłosił poufny referat o rządach i zbrodniach Stalina oraz potępieniu kultu jednostki. Odbyło się to co prawda w trzy lata po śmierci krwawego dyktatora, ale było ujawnieniem potrzebnym i oczekiwanym. Od tej częściowo ukrywanej prawdy zaczęły się przemiany roku 1956 w państwach podporządkowanych Związkowi Radzieckiemu oraz w innych krajach o silnie rozwiniętym ruchu komunistycznym. Już w marcu zwolniono z więzienia Mariana Spychalskiego, a na Węgrzech zrehabilitowano pośmiertnie Laszlo Rajka, skazanego na śmierć w 1949 na podstawie sformułowanych zarzutów i fałszywych oskarżeń. W czasie pobytu w Moskwie zmarł Bolesław Bierut, co spowodowało także rekonstrukcję w kierownictwie PZPR: odszedł z władz centralnych Jakub Berman odpowiedzialny za służby bezpieczeństwa i kulturę, aresztowano byłego wiceministra bezpieczeństwa Romana Romkowskiego i dyrektora X departamentu MBP Anatola Fejgina. Nowy I sekretarz KC Edward Ochab na spotkaniu aktywu stwierdził, że aresztowanie Władysława Gomułki było nieuzasadnione. Zaczęto przygotowywać jego powrót do władzy, ogłoszono amnestię i uwolniono ofiary procesów generałów i oficerów, z których jednak wcześniej 20 stracono na podstawie fałszywych oskarżeń.

W Moskwie popadł w niełaskę Wiaczesław Mołotow, pamiętny dla nas sygnatariusz układu z Ribbentropem w sierpniu 1939 roku w sprawie Polski.

Formy destalinizacji wystąpiły w Czechosłowacji i na Węgrzech, gdzie aktualny I sekretarz KC ustąpił ze stanowiska. W Moskwie nawiązano kontakty z władzami Jugosławii, rozwiązano Biuro Informacyjne Partii Komunistycznych i Robotniczych, nawet w Chinach Ludowych wprowadzono pewną liberalizację życia społecznego i ideowego zwaną popularnie „sto kwiatów”.

Przywódcy ZSRR Chruszczow i Bułganin udali się z przyjacielską wizytą do Wielkiej Brytanii i zostali przyjęci przez królową Elżbietę II, co zaowocowało także serią złośliwych, ale trafnych dowcipów.

Widoczna odwilż i ulgi wobec rządzących w systemie totalitarnym nie były wystarczające i rozpoczęły się demonstracje i wystąpienia robotnicze. W maju ponad 100 tysięcy osób demonstrowało w Berlinie na rzecz zjednoczenia Niemiec, 28 czerwca w Poznaniu w tak zwany „czarny czwartek” rozpoczęły się strajki, demonstracje i walki robotników oraz młodzieży

i mieszkańców Poznania z interweniującą milicją, służbą bezpieczeństwa, a nawet wojskiem. W czasie tych wydarzeń ówczesny premier rządu PRL Józef Cyrankiewicz wygłosił słynne przemówienie radiowe do mieszkańców Poznania i całego kraju, w którym zagroził: „każdy prowokator czy szaleniec, który odważy się podnieść rękę przeciw władzy ludowej, niech będzie pewien, że mu tę rękę władza odrąbie w interesie klasy robotniczej, w interesie chłopstwa pracującego i inteligencji, w interesie walki o podniesienie stopy życiowej ludności, w interesie dalszej demokratyzacji naszego życia, w interesie naszej Ojczyzny”.

Bunt poznański był poważnym ostrzeżeniem dla władzy ludowej, w Polsce był to pierwszy tak masowy i zdecydowany akt desperacji i protestu.

Już w lipcu zaczęto analizować przyczyny i skutki wydarzeń poznańskich, co prowadziło do niezbędnych przemian. Zwłaszcza VII plenum KC PZPR szukało rozwiązań na wyjście z kryzysu, ale niespodziewana wizyta w Warszawie delegacji rządu ZSRR z N. Bułganinem na czele miała utemperować próby liberalizacji polskich polityków z planem usamodzielnienia działalności partyjnej. Jest to przykład stałej ingerencji władz radzieckich w sprawy polskie oraz innych krajów czego tragicznym przykładem będzie powstanie Węgry w Budapeszcie i walki nie tylko z własną milicją, ale także z interwencją armii radzieckiej. Protesty i walki na Węgrzech rozpoczęły się 23 października i trwały do 18 listopada. Dopiero 22 listopada aresztowano Imre Nagyego, mimo zapewnienia nietykalności, przejęły go wojska radzieckie. Rozpoczęto pacyfikację, aresztowania i sądy. Za udział w proteście karano śmiercią nawet nieletnich, którzy w więzieniu czekali przez parę lat do uzyskania pełnoletności i dopiero wtedy wykonywano wyrok. Tak wyglądała sprawiedliwość komunistyczna i stosunek do wychowania młodzieży.

W sierpniu odnowiono na Jasnej Górze śluby króla Jana Kazimierza z 1655 roku i ponownie oddano Polskę pod opiekę Matce Boskiej jako naszej Królowej. Śluby przygotował więziony w Komańczy kardynał Stefan Wyszyński, który oddał się w opiekę Maryi i od Niej oczekiwał wybawienia dla kraju i dla siebie. Po trzech latach bezprawnego uwięzienia został zwolniony przez Gomułkę dopiero 28 października i powrócił do swych urzędów metropolity i prymasa Polski. Jeszcze we wrześniu Cyrankiewicz zapewniał przewodniczącego Episkopatu biskupa Klepacza, że prymas Wyszyński nigdy nie zostanie zwolniony z uwięzienia. Upór i tępota obcinacza rąk z Poznania godne są zapamiętania, bo to jeden z grabarzy narodowych i sługusów radzieckich w zniewalaniu rodaków. Jeszcze przez kilkanaście lat będzie pełnił swą niechlubną powinność, a później zostanie przewodniczącym Polskiego Komitetu Obrońców Pokoju.

Polski październik 1956 roku dokonał ważnych przemian politycznych. Gomułka powrócił do władzy, część stalinowców odeszła, Konstanty Rokossowski i inni dowódcy wojskowi wyjechali do Rosji, ale Cyrankiewicz pozostał na wysokim stanowisku premiera.

Rok 1956 to także ważna rocznica zgonów wybitnych osób. Zakończyła życie 16 marca Irena Joliot-Curie – córka Marii Skłodowskiej-Curie, także

laureatka Nagrody Nobla z 1935 roku. W Stanach Zjednoczonych 8 czerwca zmarł Jan Lechoń, znakomity poeta. W sierpniu zmarł znany i ceniony niemiecki poeta i dramaturg Bertolt Brecht, jeden z twórców niemieckiego teatru XX wieku, autor *Dobrego człowieka z Saczuanu*, *Kaukaskiego kredowego koła*, *Matki Courage i jej dzieci*, *Opery za trzy grosze i innych, nadal chętnie granych i oglądanych na scenach wielu krajów*.

Rok 1956 to także ważne wydarzenia sportowe. Stanisław Królak wygrał Wyścig Pokoju, a w Tour de France zwyciężył Roger Walkowiak. W lutym odbyły się Zimowe Igrzyska Olimpijskie w Cortinie d'Ampezzo, a 22 listopada otwarto Letnią Olimpiadę w Melbourne w Australii, gdzie odnieśliśmy ważne sukcesy: złoty medal w skoku w dal kobiet zdobyła Elżbieta Duńska-Krzesińska, Janusz Sidło został wicemistrzem olimpijskim, Jerzy Pawłowski i drużyna szablistów także zdobyli srebrne medale, Zbigniew Pietrykowski w boksie uzyskał brązowy medal, podobnie jak Henryk Niedźwiedzki, taki sam krążek wywalczył w podnoszeniu ciężarów Marian Zieliński, a w gimnastyce artystycznej zespół kobiet. Listę medalistów zamykał Adam Smelczyński w strzelaniu do rzutek, gdzie zdobył srebrny medal.

Wybitnymi mistrzami olimpiady pozostali Amerykanin Robert Morrow i Australijka Betty Cuthbert, którzy zdobyli po trzy złote medale w biegach sprinterskich, a również po trzy złote medale w gimnastyce zdobyli Rosjanie Larysa Łatynina i Wiktor Czukarin.

Wiele wyników to były rekordy świata w lekkoatletyce, pływaniu czy podnoszeniu ciężarów. Dzisiaj po pięćdziesięciu latach takie wyniki uzyskują juniorzy, a Otylia Jędrzejczak pokonałaby na wszystkich swoich dystansach – mężczyzn, zdobywców złotych medali w Melbourne.

Z innych ciekawych wydarzeń 1956 roku wspomnieć warto uruchomienie w Warszawie Ośrodka telewizyjnego w Pałacu Kultury i Nauki z programem nadawanym przez trzy dni w tygodniu w łącznym wymiarze 13 godzin. W porównaniu z dzisiejszym programem licznych stacji państwowych, komercyjnych i zagranicznych widać szalony postęp.

Sto lat temu w 1906 roku na przypomnienie zasługują wydarzenia trwającej rewolucji w Rosji z lat 1905–1907. Powołanie Dumy jako parlamentu rosyjskiego powodowało wydawanie dekretów carskich ograniczających jej prawa i swobodę. Kolejne decyzje cara zniosły karę śmierci bez sądu, ale już we wrześniu na wniosek Stołypina wprowadzono sądy wojenno-polowe. Wrzenie rewolucyjne obejmuje Kaukaz i Królestwo Polskie. W Warszawie i osiemnastu innych miastach Królestwa zorganizowano 15 sierpnia zamach na policjantów i dygnitarzy rosyjskich. Zginęło 80 policjantów i żandarmów rosyjskich. Po paru dniach zorganizowano zamach na generała Skałona, który jednak nie doznał poważniejszych obrażeń. W Petersburgu dokonano zamachu na dom premiera Stołypina, który także uniknął obrażeń, chociaż ranne zostały jego dzieci.

W Królestwie Polskim uzyskano ustępstwa na rzecz organizacji instytucji kulturalnych i oświatowych: założono Towarzystwo Śpiewacze „Harfa”, powstało Towarzystwo Literatów i Dziennikarzy Polskich, zalegalizowano

Polską Macierz Szkolną, założono Towarzystwo Biblioteki Polskiej oraz Towarzystwo Kultury Polskiej, zalegalizowano Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Towarzystwo Biblioteki Publicznej, Uniwersytet dla Wszystkich. Dzisiaj kontynuatorzy tych instytucji chlubią się stuleciem powołania i działalności na rzecz kultury i oświaty polskiej.

Sto lat działają także najstarsze polskie kluby sportowe: w Krakowie Wisła i Cracovia oraz AZS powstały we Lwowie.

W tym samym czasie w Wielkopolsce władze niemieckie wytoczyły 150 spraw karnych z powodu strajku szkolnego przeciw nauczaniu religii w języku niemieckim. Znany ten ruch protestu z Wrześni, ale objął on znacznie większy teren.

Wydarzenia zagraniczne to klęski żywiołowe: trzęsienie ziemi w San Francisco i gwałtowny wybuch Wezuwiusza, w wyniku którego kilkaset osób straciło życie, a miasteczko Ottajeno zostało całkowicie zniszczone.

Przykrą datą są zgony wybitnych osób: w 1906 roku, w wieku 78 lat zmarł Henryk Ibsen, znany dramaturg norweski, autor *Dzikiej kaczki*, *Nory*, *Wroga ludu* i innych utworów nadal prezentowanych w teatrach oraz w inscenizacjach telewizyjnych. Jest to także rok zgonu znanego francuskiego malarza Paula Cézanne, impresjonisty i jednego z czołowych twórców nowoczesnych. W kwietniu zmarł laureat Nobla Piotr Curie, mąż Marii Skłodowskiej, która 5 listopada podjęła kontynuację jego wykładów na Sorbonie. Przypomnijmy też zgon Juliana Klaczki, poety, historyka kultury i sztuki, popularyzatora twórczości Mickiewicza. Zmarł w tym roku słynny pszczelarz polski Jan Dzierżoń, ksiądz działający na Śląsku. Jest to także rok urodzin polskiego poety i dramaturga Romana Brandstaettera, historyka i bibliografa Karola Estreichera, Włodzimierza Trzebiatowskiego chemika i prezesa PAN, Stanisława Turskiego matematyka i wieloletniego rektora Uniwersytetu Warszawskiego, więźnia obozów hitlerowskich. Jest to także rok urodzin Jerzego Giedroycia publicysty, organizatora i wydawcy paryskiej *Kultury*.

Na zakończenie przeglądu ważnych i ciekawych wydarzeń sprzed stu laty przypomnijmy, że pokojową nagrodę Nobla otrzymał Teodor Roosevelt prezydent USA za mediację w wojnie rosyjsko-japońskiej. W dziedzinie literatury ukazały się w 1906 roku znane i cenione utwory *Saga rodu Forsytów* Johna Galsworthyego 1 tom i *Biały Kieł* Jacka Londona. G.B. Shaw wystawił *Cezara i Kleopatę*, a Maksym Gorki w czasie pobytu w Stanach Zjednoczonych napisał *Matkę* – klasyczny utwór socrealizmu, przez lata podstawowa lektura szkolna.

A sto pięćdziesiąt lat temu w 1856 roku, jakie ważne wydarzenia miały miejsce. Przede wszystkim 21 stycznia odbył się w Paryżu uroczysty pogrzeb Adama Mickiewicza, który zmarł w listopadzie poprzedniego roku w Konstantynopolu, a po kwarantannie i przewiezieniu zwłok do Francji pochowano poetę na cmentarzu Montmorency po nabożeństwie w kościele św. Magdaleny. Grób w Montmorency stał się rodzinnym grobem Mickiewiczów i jest tak dotychczas po ekshumacji prochów poety i przewiezieniu ich do Katedry Wawelskiej w Krakowie w 1890 roku.

W Paryżu w marcu 1856 roku zawarto pokój kończący wojnę krymską, która stała się celem wyprawy Mickiewicza do Konstantynopola, gdzie rozchorował się i zmarł 26 listopada 1855 roku. Sto pięćdziesiąta rocznica zgonu poety została uczczona w roku ubiegłym także na łamach *Rocznika Andragogicznego*. Pokój paryski zamknął na jakiś czas zagadnienie konfliktu wojennego na Krymie. Upadły polskie nadzieje na walkę o niepodległość kraju i pomoc przeciwników Rosji.

Rok sprzed 150 lat nie obfituje w zbyt liczne wydarzenia historyczne i kulturalne, ale dwa istotne wydarzenia zasługują na uwzględnienie. Jedno z terenu naszego kraju i jedno z zagranicy. Pierwsze to istotne w dzisiejszym życiu i technice uruchomienie pierwszej rafinerii ropy naftowej w Libuszy koło Gorlic po wynalezieniu lampy naftowej przez Ignacego Łukaszewicza, chemika i farmaceuty pracującego w gorlickiej aptece, gdzie prowadził własne badania.

Cały światowy przemysł rafineryjny jest rezultatem badań i odkryć Łukasiewicza, a on pierwszy zorganizował i uruchomił rafinerię w Libuszy. Później prace te zostały przeniesione do Bóbrki koło Krosna, gdzie dzisiaj znajduje się muzeum i skansen pierwotnej rafinerii.

Wydarzeniem z innego terenu stało się odkrycie szczątków człowieka neandertalskiego w jaskiniowym stanowisku antropologicznym z okresu zlodowacenia Würm w Neandertalu koło Düsseldorfu. Były to szczątki człowieka kopalnego, które później odkryto także w innych miejscach Europy, Afryki, Azji, a nawet na Jawie. Człowiek ten wyginął prawdopodobnie wytepiiony przez homo sapiens.

Dwieście lat temu w 1806 roku trwała i rozwijała się epoka Napoleona, który od dziesięciu lat odnosi zwycięstwa w wojnach z Austrią i Prusami, a od dwu lat jest cesarzem Francuzów. Już w 1796 roku prowadził z nim i z Dyrektoriatem rozmowy o powołaniu polskich oddziałów Henryk Dąbrowski. Legiony Polskie powstały w 1797 roku w Lombardii i walczyły u boku Napoleona. Dwieście lat temu zostały rozwiązane, żołnierzy wcielono do formacji francuskich, a po powstaniu Księstwa Warszawskiego do armii tego zależnego od Francji państewka polskiego.

W roku 1806 Napoleon podporządkował swej władzy większość terytorium Europy. Powołał Związek Reński z zachodnich księstw niemieckich, ogłosił blokadę handlową wobec Wielkiej Brytanii, rozwiązał Cesarstwo Rzeszy Niemieckiej i przekształcił je w Cesarstwo Austrii pod panowaniem Franciszka I, swego późniejszego teścia. Zwycięstwa nad Prusami pod Jeną i Aüerstädt doprowadziły do ich kapitulacji, a następnie wjazdu Napoleona do Berlina, Poznania i Warszawy. Przybył na tereny polskie i po pół roku w lipcu 1807 roku powoła Księstwo Warszawskie, nada mu konstytucję, a na władcę wyznaczy króla Saksonii, zgodnie z postanowieniami Konstytucji Trzeciego Maja, która przewidywała dziedziczny tron polski w rodzinie saskich Wettynów.

Rok 1806 i następne trzy, cztery lata to apogeum osiągnięć Napoleona jako władcy ponad połowy Europy, także Polacy mieli swój najlepszy przy

nim okres. Doczekali klęsk zaborców: Austrii i Prus, powołania Księstwa Warszawskiego i planów dalszej odbudowy Polski. Przypomnijmy, że wojna z Rosją w 1812 roku nazwana została wojną polską z planem rozszerzenia ziem Księstwa Warszawskiego o tereny pod zaborem rosyjskim.

To oczekiwanie Napoleona i wojsk polskich na Litwie i Kresach przedstawia trafnie i pięknie Mickiewicz w *Panu Tadeuszu*. Wiara i radość były powszechnym uczuciem rodaków. Niestety, wojna z Rosją zakończyła się klęską.

Ważną datą przed okresem napoleońskim było 230 lat temu ogłoszenie Deklaracji Niepodległości Stanów Zjednoczonych 4 lipca 1776 roku. Napoleon w latach późniejszych popierał Stany w konfliktach i sporach z Anglią, a w 1803 roku sprzedał Stanom za 15 milionów dolarów francuskie terytoria zwane Luizjaną położoną w dorzeczu Misisipi. Oslabiło to żywioł kolonialny francuski w Ameryce Północnej, szczególnie w późniejszej Kanadzie, która pozostaje do dziś we wspólnocie brytyjskiej.

Od zagadnień politycznych i militarnych przejdźmy do sztuki i to największej. W 1756 roku urodził się Wolfgang Amadeusz Mozart, prawdziwy geniusz o przełomowym znaczeniu dla rozwoju muzyki. Już jako dziecko komponował i koncertował w wieku 5 lat. Odbywał z ojcem podróże po Europie jako cudowne dziecko koncertujące w salonach arystokracji i duchownych. Był koncertmistrzem kapeli biskupiej w Salzburgu, a w 1787 roku uzyskał tytuł koncertmistrza cesarskiego na dworze wiedeńskim. Komponował opery, koncerty fortepianowe, symfonie, sonaty. Tworzył opery poważne, komiczne, śpiewogry. Generalnie łączył wątki i motywy tragiczne z komicznymi. Najbardziej znane jego utwory to *Wesele Figara*, *Don Giovanni*, *Czarodziejski flet*, *Urowadzenie z Seraju* oraz *Requiem d-mol*, *Msza c-mol* i inne liczne, zawsze chętnie słuchane i odtwarzane przez najwybitniejszych artystów oraz zespoły orkiestrowe. Wiedeńscy filharmonicy świetnie kultywują jego sztukę i przedstawiają w koncertach transmitowanych przez radio, telewizję i w formie licznych nagrań. Cały rok 2006 poświęcony był Mozartowi i jego muzyce.

Trzysta pięćdziesiąt lat temu 1 kwietnia 1656 roku w Katedrze Lwowskiej król Jan Kazimierz złożył śluby, w których oddał Matce Bożej Królestwo Polskie pod opiekę. W 1956 roku śluby zostały powtórzone przez kardynała Stefana Wyszyńskiego Prymasa Polski.

W latach potopu szwedzkiego i ślubów Jana Kazimierza filozof francuski Błażej Paskal ogłosił cykl panfletów pt. *Prowincjonaliki*, w którym krytykował Jezuitów, ich poglądy, postawy i działalność. Cykl ten podważył pozycję zakonu i w znaczny sposób przyczynił się do jego kasacji, ale to nastąpiło dopiero w następnym wieku w 1773 roku.

Cofamy się o kolejne 50 lat i odnotowujemy w 1606 roku narodzenie znakomitego dramaturga Piotra Corneillea, autora *Cyda*, *Horacjuszy*, *Cynny*, *Nikodema*. *Cyd* o treści związanej z historią Hiszpanii i jej bohaterem z Burgos, który walczył o wyzwolenie ziemi ojczystej spod zaboru muzułmańskiego, Corneille i młodszy od niego Jan Racine to twórcy klasycznej tragedii

w XVII wieku. *Cyd* tłumaczony pięknie na język polski przez Andrzeja Morsztyna jest często grany w teatrach polskich, a przed laty należał do podstawowych utworów lektury licealnej. Autor urodził się 400 lat temu, a jego dzieło w dobrym tłumaczeniu jest nadal żywe i interesujące.

Gdy Corneille miał 10 lat, w 1616 roku to literatura europejska doznała ogromnej straty – zmarli w tym roku Szekspir i Cervantes. Pierwszy z nich to znakomity dramaturg angielski – autor *Hamleta*, *Makbeta*, *Othella*, *Romea i Julii* oraz poematów i sonetów. Mistrz i źródło inspiracji literackiej dla całej plejady romantyków. Cervantes Miguel y Saavedra to autor *Don Kichota* określanego jako największej powieści świata. O ile jednak Szekspir widział sukces swych utworów na scenie to druga część *Don Kichota* ukazała się na rok przed zgonem autora. Sukces powieści był pośmiertny dla autora, ale wciąż jest osiągany i ma wymiar nieśmiertelny, co zaświadcza monumentalny pomnik Cervantesa w Madrycie na placu Hiszpańskim.

Rok urodzin Piotra Cornelle'a 1606 to także rok pierwszej dymitriady. W piętnaście lat po zgonie Dymitra najmłodszego syna Iwana Groźnego, który w 1591 roku zginął w Ugliczu, gdy liczył 10 lat. Po 15 latach od tego tragicznego wydarzenia pojawił się Samozwaniec podający się za uratowanego następcę tronu. Poparła go rodzina wojewody sandomierskiego Mniszcha, a córkę Marynę wydano za rzekomego carewicza. Wyprawa zbrojna do Moskwy osadziła oboje na tronie carskim, ale bunt Rosjan doprowadził do wygnania załogi polskiej i zabicia Dymitra Samozwańca. Jak stwierdzono był to mnich Grigorij Otriejew. Rozpoznała go jednak matka carewicza Maria Nagoja.

Po zgonie samozwańca pojawił się wkrótce Dymitr Samozwaniec II, którego spotkał podobny los, ale to nie zniechęciło kolejnych „pretendentów” i dokonali paru prób zawładnięcia tronem. Popierani byli przez lud i żołnierzy, rozpoznawała ich także Maria Nagoja matka prawdziwego Dymitra. Jednym z pretendentów był przywódca buntu chłopskiego Iwan Bołotnikow. Wydarzenia te, zwane ogólnie dymitriadą, stanowią fabułę wielu powieści, pieśni, utworów dramatycznych i filmów. Bałagan na dworze carskim, ła-twowierność, przekupstwa, oszustwa, mordy, pleniły się na Kremlu od dawna, a także później zdarzyły się mordy rodzinne, tajemnicze zniknięcia, intrygi i fałszywe oskarżenia. Bogaty materiał do sensacyjnych utworów z tajemniczymi wątkami.

Pięćdziesiąt lat wcześniej 31 lipca 1556 roku zmarł w Rzymie Ignacy Loyola, założyciel Towarzystwa Jezusowego, zwanego powszechnie jezuitami. Pochodził z rodziny rycerskiej, wychowywał się w rodowym zamku, został rycerzem wicekróla Nawarry i walczył z Francuzami o Pampelunę. Ranny w bitwie leczył się długo w rodzinnym domu, gdzie zajął się lekturą tekstów religijnych: *Złotą legendą* Jakuba de Voragin, *Życiem Chrystusa* Ludolfa Kartuzja i innymi. Wpłynęło to na jego duchowe odrodzenie. Podejmuje życie pokutne i dalsze doskonalenie duchowe. Odbywa pielgrzymki: do Montserratu, Manresy. Czas spędza na rozważaniach modlitewnych, swój rycerski ryzsztunek darował Matce Bożej w Monserrat. Zaczął zapisywać

swoje przemyślenia, powstały cenione *Ćwiczenia duchowe*, a następnie *Konstytucje* i *Opowieść pielgrzyma*. Udał się na dalsze nauki i studia do Rzymu i Wenecji, odbył pielgrzymkę do Ziemi Świętej, a po powrocie studiował w Barcelonie i Salamance filozofię i nauki humanistyczne, a następnie teologię, której ukończenie pozwoliło mu nauczać innych. Stopniowo skupił wokół siebie grupę wiernych współwyznawców. Świecenia kapłańskie przyjął w 1532 roku, gdy ukończył 40 lat. Podjął starania o założenie zakonu zgodnie z napisaną przez siebie konstytucją, którą papież Paweł III zatwierdził w 1541 roku i jest to rok powstania Towarzystwa Jezusowego. Ignacy Loyola został generalnym przełożonym jezuitów.

Zakon prowadził prace apostołskie, nauki religijne, katechizację, pomoc i opiekę w szpitalach, nauczanie. Wkrótce liczba jezuitów sięgnęła tysiąca i nastąpił szybki rozwój w innych krajach, a nawet w Ameryce i Azji.

W Rzymie było centrum zakonu, początkowo przy Bazylice św. Pawła za Murami, a z czasem wybudowany został pierwszy kościół jezuicki Il Gessu w Rzymie, który stał się wzorem dla świątyń jezuickich. W Polsce wzniesiono pierwszy taki kościół w Nieświeżu.

Ignacy Loyola zorganizował w Rzymie Collegium Romanum i Collegium Germanicum jako wzór uczelni jezuickich dla innych krajów. W Polsce pierwsze kolegium powstało w Braniewie w 1564 roku, a następnie w Pułtusk, Wilnie i Poznaniu. Działalność i myśl jezuitów były w Polsce znane, a formalne ich sprowadzenie do naszego kraju zrealizował biskup warmiński Stanisław Hozjusz w 1563 roku.

Ignacy Loyola osłabiony intensywną pracą zmarł w 1556 roku w opinii świętości. Jego dzieło rozwijało się i triumfowało. Sam twórca został beatyfikowany przez papieża Pawła V w 1609 roku, a kanonizowany w 1622 przez Grzegorza XV. Ten wielki kapłan, opiekun i wychowawca zmarł przed 450 laty, a dzieło jego trwa i rozwija się dla dobra wiary, kultury, wychowania, opieki i edukacji.

Lata życia Ignacego Loyoli i początki działalności zakonu przypadają na okres rządów w Polsce króla Zygmunta Starego, trzeciego z synów Kazimierza Jagiellończyka na tronie polskim. Zygmunt urodzony w 1467 roku w Koziencach, gdzie król z dworem odbywał łowy, był jednym z najmłodszych synów królewskich, piąty z kolei. Wyrastał w towarzystwie starszych braci i jak oni był uczniem Jana Długosza i Filipa Kallimacha. Nie licząc na tron polski przebywał po osiągnięciu dorosłości na dworze Władysława starszego brata w Pradze, w którego imieniu sprawował rządy dzielnicowe na Śląsku i Łużycach. Obaj bracia planowali powołanie uniwersytetu we Wrocławiu, ale opuszczenie przez Zygmunta Śląska oddaliło realizację tego planu.

Po niespodziewanym zgonie brata Aleksandra został wielkim księciem litewskim i królem Polski. Był to rok 1506, równo pięćset lat temu. Jego rządy nazwano złotym wiekiem kultury polskiej. Po zgonie Władysława króla Czech i Węgier został seniorem rodu Jagiellonów i zawarł umowę z cesarzem w sprawie następstwa tronów w Pradze i Budzie. Niestety tę ugodę przegrał.

W czasie rządów Zygmunta Starego i jego syna Augusta Polska rozwinęła się i wzmocniła. Rozkwitła nasza kultura – literatura rozwinęła się dzięki dziełom Mikołaja Reja, Jana Kochanowskiego, Sępa Szaszyńskiego, Piotra Skargi i innych. O wartości architektury świadczy kaplica Zygmuntowska, którą król zbudował jako pomnik rodzinny. Jest ona polską perłą renesansu, świadczy o poziomie sztuki renesansowej w Polsce, uzasadnia pojęcie złotego wieku. W Katedrze Wawelskiej czasy tego króla przypomina dzwon Zygmunt, na cześć władcy nazwany, a odlany z armat zdobytych na wojnie.

Warto przypomnieć, że w czasie swych rządów Zygmunt dbał również o szkolnictwo wyższe. Przyzwolił na powołanie Kolegium Lubrańskiego w Poznaniu oraz Uniwersytetu w Królewcu, które to miasto było stolicą polskiego lenna Prus Książęcych. W Uniwersytecie tym studiował Jan Kochanowski i jego bracia, a po dwustu latach wykładał w nim Immanuel Kant – jeden z najwybitniejszych filozofów w dziejach tej nauki.

W roku 1506 Zygmunt I z czasem zwany Starym rozpoczął rządy w Polsce i był to złoty okres kultury. Inni znani władcy też rozpoczynali swoje panowanie pod taką datą. W roku 1306 władzę w Polsce objął Władysław Łokietek, który zjednoczył kraj i odbudował Królestwo Polskie po rozbiciu dzielnicowych i osłabieniu politycznym kraju. Dwieście lat wcześniej Bolesław Krzywousty objął samodzielne rządy w Polsce, które trwały ponad 30 lat. Trzydzieści lat wcześniej w 1076 roku Bolesław Śmiały koronował się jako trzeci król w naszej historii. A tysiąc czterdzieści lat temu władca państwa Mieszko I przyjął chrzest z Rzymu za pośrednictwem Czechów. Nie tak dawno obchodziliśmy milenium tego ważnego wydarzenia w życiu i kulturze naszych przodków.

Ale nie tylko u nas władcy zaczynali swoje udane rządy w szóstym roku stulecia. Przypomnieć trzeba, że słynny wódz mongolski Temudżyn został w roku 1206 wyniesiony do godności Wielkiego Chana – Czyngis Chana.

Stworzył on jedno z największych imperiów w dziejach świata, a jego wnukowie rządzą Chinami – Kubiłaj, Bliskim Wschodem – Hulagu, Rosją z Syberią Batu Chan. Potęga ta narzuciła rosyjskim plemionom i krajom niewolę ponad 300 letnią, a także jej zagony docierały do naszych granic, a nawet je przekraczały pustosząc okolice Sandomierza, Chmielnika czy Legnicy, gdzie rozegrała się największa bitwa z Mongołami na ziemi polskiej w 1241 roku.

Rok 06 wystąpił także w starożytności jako data ważnych wydarzeń. W 306 roku – 1700 lat temu cesarzem rzymskim został słynny Konstantyn, zwany z czasem Wielkim. Utrwała jego imię nazwa założonej stolicy Konstantynopola na miejsce dawnego Bizancjum oraz na terenie Starożytnego Rzymu Łuk Konstantyna obok Koloseum. W wieku 26 lat został cesarzem i rządził imperium rzymskim do 337 roku przez 31 lat. W 313 roku ogłosił swobodę wyznaniową dla chrześcijan. Jego matka Helena dbała o tradycje i pamiątki chrześcijańskie. Prowadziła poszukiwania w Jerozolimie, odnalazła drewno Krzyża Świętego i przyczyniła się do budowy kompleksu świątyń na Golgotcie. Uznana została za świętą. Sam Konstantyn przyjął chrzest na łożu

śmierci. Założone i nazwane jego imieniem miasto przetrwało do 1453 roku, gdy po zdobyciu przez Turków nazwano je Stambułem. Nadal używa się także pierwotnej nazwy. Mówimy, że Mickiewicz zmarł w Konstantynopolu. Cesarz oceniany był jako zdolny wódz, dobry władca, życzliwy chrześcijanom, a religię tę uznał za ważny element jednoczący imperium. Po jego śmierci nastąpiło osłabienie rządów, podział państwa i stopniowy upadek cesarstwa zachodniego. Konstantynopol przetrwał ponad tysiąc sto lat. Imię Konstantyna przyjmowali inni cesarze i władcy. Carya Katarzyna II nadała to imię wnukowi z myślą o panowaniu we wskrzeszonym cesarstwie wschodnim. W Polsce imię to popularyzowała osoba świętego Stanisława Kostki, a także nazwisko Kościuszko wywodzi się z tradycji Konstantyna. Po tysiąc siedmiuset latach od koronacji warto przypomnieć w przeglądzie rocznic osobę znanego cesarza i formy utrwalenia jego pamięci w historii.

Tak jak każdy rok, również 06 i 56 związany jest w historii z licznymi wydarzeniami, które warto przypomnieć, zwłaszcza, że jest to rok ważny dla takich wybitnych osób, jak Konstantyn Wielki, Czyngis Chan, Bolesław Krzywousty, Łokietek, Zygmunt Stary, św. Ignacy Loyola i Wolfgang Amadeusz Mozart. Na zakończenie przypomnijmy jeszcze, że w 1506 roku – pięćset lat temu zmarł Krzysztof Kolumb, odkrywca Ameryki.

Józef Pótturzycki