

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

**ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
2007**

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

**ROCZNIK ANDRAGOGICZNY
2007**



SZKOŁA WYŻSZA im. PAWŁA WŁODKOWICA W PŁOCKU
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO
AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
ROCZNIK ANDRAGOGICZNY 2007

Redakcja ROCZNIKA ANDRAGOGICZNEGO:

Tadeusz ALEKSANDER, Olga CZERNIAWSKA, Artur FABIŚ, Norbert F.B.
GREGER, Józef PÓŁTURZYCKI – redaktor naczelny Eleonora SAPIA-DREWNIAK,
Ewa SKIBIŃSKA, Hanna SOLARCZYK-SZWEC – zast. redaktora naczelnego,
Agnieszka STOPIŃSKA-PAJĄK, Eugenia Anna WESOŁOWSKA – zast. redaktora
naczelnego

Sekretarze redakcji:

Anna ANTOSZ
Anna FRĄCKOWIAK

Recenzent wydawniczy:

Ewa SKIBIŃSKA

Copyright by WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UW, AKADEMICKIE
TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
Warszawa 2008

Rocznik sponsorują: Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku;
Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Współpraca wydawnicza: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut
Badawczy, Radom

ISBN 978-83-7204-710-6



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (048) 364-42-41, fax (048) 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

1836

SPIS TREŚCI
Rocznik Andragogiczny 2007

Wprowadzenie – <i>Zespół Redakcyjny</i>	15
Pismo prezes dr hab. Ewy Skibińskiej	17
Działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego w latach 1993–2008 – <i>Józef Pótturzycki</i>	21
I. Teoria i praktyka edukacji dorosłych	47
Elżbieta Trafiałek: Edukacja i kształcenie ustawiczne a program wzmacniania kapitału ludzkiego w latach 2007–2013	47
Ewa Skibińska: Proces kształcenia seniorów	57
Krystyna Pleskot-Makulska: Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack’a Mezirowa.....	81
Tomasz Maliszewski: Akademickie <i>Tredje Uppgift</i> a oświata doro- słych w Szwecji.....	97
Andrzej Kołakowski: Dorośli jako podmiot oddziaływań opiekuń- czych po zakończeniu II wojny światowej (1945–1947) na przykładzie województwa gdańskiego	112
Martyna Pryszmont-Ciesielska: Perspektywa ukrytego programu w badaniu edukacji uniwersyteckiej – projekt badań.....	123
Julia Kluzowicz: Teatr zaangażowany społecznie jako sposób odno- wienia dialogu z polskim widzem	134
Anna Kławsziuc: Instytucjonalne rozwiązania opieki dla osób starszych w Stanach Zjednoczonych.....	146
Emilia Mazurek: Kariera zawodowa i aktywność edukacyjna jako szansa samorealizacji współczesnej kobiety	152
Rozalia Čornaničová: Geragogika jako teoria edukacji seniorów i edukacja przygotowująca do „bycia seniorem” (opracowanie tekstu w języku polskim – Jacek Biczuk).....	163
Hanna Solarczyk-Szwec: Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej	174
II. Aktualia	189
Habilitacje 2007	
Ewa Maria Skibińska	189
Doktoraty 2007	
Joanna Belzyt-Sobczuk, Marianna Łucja Cichočka, Magdalena Cu- prjak, Joanna Janik.....	191

Konferencje 2007

Halina Gajdamowicz: Nauczyciele szkół łódzkich wobec przemian edukacyjnych w Polsce, Łódź 19–20.11.2007	202
Hanna Solarczyk-Szwec: 55 lat Instytutu Edukacji UNESCO w Hamburgu	203
Alina Matlakiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec: Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI w., Ciechocinek 04–06.06.2007	207
Paulina Dąbrowska: Wykorzystanie badań biograficznych w pracy z dorosłymi – Wieżyca 10–12 grudnia 2007.....	213
Sylwia Baranowicz: IV Międzynarodowa Konferencja Andragogiczna Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych, Zakopane 12–13.04.2007	215
Agnieszka Głowala: Aksjologia podstawą modernizacji systemu edukacji i współczesnej dydaktyki, Płock 26–27.09.2007.....	218
Katarzyna Mikołajczyk: IV Konferencja Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym, Wrocław, 22.11.2007.....	225
Krystyna Pleskot-Makulska: Pięćdziesiąta szósta konferencja Amerykańskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych i Kształcenia Ustawicznego (AAACE/, Norfolk 30.10–02.11.2007.....	230
Sylwia Słowińska: IX Letnia Szkoła Młodych Andragogów, Zielona Góra 21–26.05.2007	235
Katarzyna Smulska: Międzynarodowa Konferencja Naukowa Zmiana i opór, Gdańsk 15–17.06.2007.....	241
Agnieszka Bratko, Aleksandra Dubiel: Biograficzność w edukacji dorosłych. Warsztaty młodych andragogów, Łódź 06–07.02.2007	247
Jędrzej Sudnikowicz, Magdalena Szachniewicz: Partnerstwo kluczem do sukcesu – Pomorskie Forum Oświaty Dorosłych 2007, Starbienino 08–10.11.2007	253
Anna Antosz: Sprawozdanie z Walnego Zjazdu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Warszawa 24.01.2008.....	257

III. Recenzje

Dorota Dądzik (red.), Aktualne problemy edukacji ustawicznej, Płock 2007 – rec. Witold Wojdyło	263
Knud Illeris, Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się, Wrocław 2006 – rec. Renata Góralska.....	264
Johan Norbeck, Lena Skördeman, Å andra sidan... Om folkbildaren Hans Hovenberg, Linköping 2007 – rec. Tomasz Maliszewski.....	269
Tadeusz Aleksander, Dorota Barwińska (red.), Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych, Kraków–Radom 2007 – rec. Anna Frąckowiak	272

Ewa Maria Skibińska, Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne, Warszawa 2006 – rec. Krystyna Pleskot-Makulska	277
Beata Przyborowska, Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu, Olsztyn 2007 – rec. Piotr Błajet	281
Alicja Jurgiel, Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim, Gdańsk 2007 – rec. Hanna Solarczyk-Szwec.....	284
Anna Antosz, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Studium pedagogiczne, Warszawa 2007 – rec. Joanna Wawrzyniak.....	288
Sylwia Słowińska, Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje, Kraków 2007 – rec. Anna Bilon	292
Małgorzata Olejarz (red.), Dyskursy Młodych Andragogów, t. 8, Zielona Góra 2007 – rec. Alina Matlakiewicz	296
Artur Fabiś (red.), Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne, Bielsko-Biała 2007 – rec. Weronika Mikołajczyk	302
Cezary Obracht-Prondzyński (red.), Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie, Gdańsk–Wieżyca 2007 – rec. Katarzyna Kuziak.....	307
Ewa Kurantowicz, O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007 – rec. Alicja Jurgiel	311
Daniel Korzan, Telematyczne kształcenie dorosłych, Płock 2007 – rec. Józef Pólturzycki.....	313
Dorota Barwińska, Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 40, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2007 – Katarzyna Kuziak.....	315
Anna Frąckowiak, Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – konkurencja dla uczelni amerykańskich? „Płocka Biblioteka Pedagogiczna” – tom 1, Płock 2007 – Tomasz Maliszewski	317
Felieton Rok 2007 – Józef Pólturzycki	323

INHALTSVERZEICHNIS

Andragogisches Jahrbuch' 2007

Einführung – <i>Redaktionsgremium</i>	15
Ewa Skibińska: Brief an die Leser	17
Józef Pólturzycki: Tätigkeit der Akademischen Gesellschaft für Andragogik (ATA) in den Jahren 1997–2007	21
I. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung	47
Elżbieta Trafiałek: Aus- und Weiterbildung und die Stärkung des Humankapitals in den Jahren 2007–2013	47
Ewa Skibińska: Bildungsprozess der Senioren	57
Krystyna Pleskot – Makulska: Transformative Bildungstheorie von Jack Mezirow	81
Tomasz Maliszewski: Akademische <i>tredje uppgift</i> und Erwachsenenbildung in Schweden	97
Andrzej Kołakowski: Erwachsene als Subjekte der Pflege nach dem II. Weltkrieg (1945-1947) am Beispiel der Danziger Wojewodschaft... ..	112
Martyna Pryszmont-Ciesielska: Perspektive des versteckten Programms bei der Forschung des Hochschulbildung – Untersuchungsprojekt	123
Julia Kluzowicz: Gesellschaftlich engagiertes Theater als Erneuerungsmethode des Dialogs mit den Zuschauern	134
Anna Kławiś: Institutionelle Modelle der Seniorenpflege in den USA	146
Emilia Mazurek: Berufliche Karriere und Bildungsaktivität als Chance der Selbstverwirklichung von gegenwärtigen Frauen	152
Rozalia Čornaničová: Geragogik als Theorie der Seniorenbildung und als Vorbereitung auf „Senioren sein: (Bearbeitung des Textes in der polnischen Sprache – Jacek Biczyc)	163
Hanna Solarczyk-Szwec: Politische Bildung gegen die politische Macht: Tätigkeit an der Grenze der bildungspolitischen, kulturellen und sozialen Bereichen	174
II. Aktualitäten	184
Wissenschaftliche Beförderungen in der Andragogik' 2007	
Habilitation: Ewa Skibińska	189
Disserationen: Joanna Belzyt-Sobczuk, Marianna Łucja Cichočka, Magdalena Cuprjak, Joanna Janik, Joanna Olszewska-Gniadek	191
Halina Gajdamowicz: „Lehrer angesichts der Chancen und Gefahren im 21. Jahrhundert“, Łódź, 19-20.11.2007	202

Hanna Solarczyk-Szwec: 55 Jahre des UNESCO - Instituts des lebenslangen Lernens in Hamburg	203
Alina Matlakiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec: „Berufspädagogik und Andragogik über das Aufwachsen, Erwachsenenesein und Altersein im 21. Jahrhundert“, Ciechocinek, 04-06.06.2007.....	207
Paulina Dąbrowska: „Anwendung der biografischen Forschung in der Bildungsarbeit mit den Erwachsenen“, Wieżyca, 10-12 grudnia 2007 ..	213
Sylwia Baranowicz: 4. Internationale Andragogische Konferenz „Gesellschaftliche und bildungskulturelle Aktivität von Erwachsenen“, Zakopane, 12-13.04.2007	215
Agnieszka Głowala: „Aksjologie als Grundlage der Modernisierung des Bildungssystems und der gegenwärtigen Didaktik“, Płock, 26-27.09.2007	218
Katarzyna Mikołajczyk: 4. Konferenz „Entwicklung von e-learning im ökonomischen Hochschulbereich, Wrocław, 22.11.2007	225
Krzysztof Pleskot – Makulska: 56. Konferenz der Amerikanischen Gesellschaft für die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen /AAACE/, Norfolk, 30.10.-02.11.2007.....	230
Sylwia Słowińska: 9. Sommerschule für junge Erwachsenenpädagogen, Zielona Góra, 21-26.05.2007	235
Katarzyna Smulska: Internationale Konferenz Änderung und Widerstand, Gdańsk, 15-17.06.2007	241
Agnieszka Bratko, Aleksandra Dubiel: Biographizität in der Erwachsenenbildung. Werkstatt für junge Erwachsenenpädagogen, Łódź, 06-07.02.2007	247
Jędrzej Sudnikowicz, Magdalena Szachniewicz: Partnerschaft als Schlüssel zum Erfolg – Pommerisches Forum der Erwachsenenbildung' 2007, Starbienino, 08-10.11.2007	253
Anna Antosz: Bericht vom Kongress der Akademischen Gesellschaft für Andragogik (ATA), Warszawa, 24.01.2008.....	257

III. Buchersprechungen

Dorota Dądzik (Hrsg.), Aktuelle Probleme des lebenslangen Lernens, Płock 2007 – Witold Wojdyło	263
Knud Illeris, Drei Dimensionen des Lernens. Erkenntnisreiche, emotionale und gesellschaftliche Rahmen der gegenwärtigen Bildungstheorie, Wrocław 2006 – Renata Góralska	264
Johan Norbeck, Lena Skördeman, Å andra sidan... Om folkbildaren Hans Hovenberg, Linköping 2007 – Tomasz Maliszewski.....	269
Tadeusz Aleksander, Dorota Barwińska (Hrsg.), Stand und Perspektiven der Reflexion über die Erwachsenenbildung, Kraków - Radom 2007 – Anna Frąckowiak	272

Ewa Maria Skibińska, Die Microwelt den Frauen. Die autobiographischen Berichten, Warszawa 2006 – rec. Krystyna Pleskot-Makulska ...	277
Beata Przyborowska, Organisationskultur der Bildung im sich wechselnden Umfeld, Olsztyn 2007 – Piotr Błajet.....	281
Alicja Jurgiel, Erwachsenenlehrer in der Bürgergesellschaft, Gdańsk 2007 – Hanna Solarczyk-Szwec.....	284
Anna Antosz, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Pädagogisches Studium, Warszawa 2007 – Joanna Wawrzyniak.....	288
Sylwia Słowińska, Kulturelle Bildung in Polen und Deutschland. Inspirationen – Vorschläge – Konzepte, Kraków 2007 – Anna Bilon	292
Małgorzata Olejarz (Hrsg.), Diskurse der jungen Erwachsenenpädagoginnen, 8. Bd., Zielona Góra 2007 – Alina Matlakiewicz.....	296
Artur Fabiś (Hrsg.), Instytucjonelle Förderung von Senioren – polnische und ausländische Vorschläge, Bielsko-Biała 2007 – Weronika Mikołajczyk	302
Cezary Obracht-Prondzyński (Hrsg.), Probleme und Herausforderungen der interkulturellen Bildung. Polnische und deutsche Erfahrungen, Gdańsk – Wieżycza 2007 – Katarzyna Kuziak.....	307
Ewa Kurantowicz, Über die lernenden Gemeinschaften. Ausgewählte Bildungspraktiken von Erwachsenen, Wrocław 2007 – Alicja Jurgiel ..	311
Dorota Barwińska, Interkulturelle Bildung in den internationalen Gesellschaften, Bibliothek der Erwachsenenbildung, 40. Band, Płock 2007 – Katarzyna Kuziak.....	313
Daniel Korzan, Fernbildung von Erwachsenen, Płock 2007 – Józef Pólturzycki	315
Anna Frąckowiak, Europäischer Hochschulraum – Konkurrenz für amerikanische Hochschulen? Płock 2007 – Tomasz Maliszewski	217
Feuilleton' 2007 – Józef Pólturzycki	323

CONTENTS
The Andragogy Yearbook 2007

Introduction – Redaction	15
Ewa Skibińska – Letter from Chair	17
The Activity of Academic Andragogical Society – <i>Józef Pótturzycki</i> ..	21
I. Theory and Practice of Adult Education	47
Elżbieta Trafiałek: Education and lifelong learning in context of the programme for enhancing human capital in 2007–2013	47
Ewa Skibińska: Senior’s education process	57
Krystyna Pleskot-Makulska: Transformative learning, the theory of Jack Mezirow	81
Tomasz Maliszewski Academic <i>trede uppgift</i> and adult education in Sweden	97
Andrzej Kołakowski: Adults as an object of protective actions after the II World War (1945–1947) on the example of the Gdańsk voivodeship	112
Martyna Pryszmont-Ciesielska: Perspective of a hidden curriculum in research of university education – a study project	123
Julia Kluzowicz: Socially engaged theatre as a way to regain contact with the Polish audience	134
Anna Kławiś: Institutionalised solutions for elderly care in the United States of America	146
Emilia Mazurek: Career and active education as a chance for self-realisation of a modern woman	152
Rozalia Čornaničova: Geragogy as the theory of senior education and education “preparing for seniority” (summarized and translated from Slovak into Polish by Jacek Biczuk).....	163
Hanna Solarczyk-Szwec, Youth and Adult Civic Education in the Face of Political Violence – Operating on the Border of Social, Educational and Cultural Activity.....	174
II. Current Events	184
Postdoctorate Dissertations 2007	
Ewa Maria Skibińska	189
Doctorates 2007	
Joanna Belzyt-Sobczuk, Marianna Łucja Cichocka, Magdalena Cujrak, Joanna Janik.....	191
Reports	
Halina Gajdamowicz: The teacher and the chances and threats to education in the XXI century, Łódź, 19-20.11.2007	202

Hanna Solarczyk-Szwec: The 55 th anniversary of the UNESCO Institute for Education in Hamburg	203
Alina Matlakiewicz, Hanna Solarczyk-Szwec: Pedagogy of work and andragogy in the context of adolescence, adulthood and old age in the XXI century. Ciechocinek, 04-06.06.2007	207
Paulina Dąbrowska: „Using biographical studies in work with adults” – Wieżyca, 10-12.12.2007	213
Sylwia Baranowicz: The IV International Andragogy Conference Social, cultural and educational activity of adults, Zakopane, 12-13.04.2007	215
Agnieszka Głowala: Axiology as the basis for modernising the educational system and modern didactics” Płock, 26-27.09.2007	218
Katarzyna Mikołajczyk: IV Conference Development of e-education in economic higher studies, Wrocław, 22.11.2007	225
Krystyna Pleskot – Makulska: Fifty sixth Conference of the American Association of Adult Education (AAACE), Norfolk, 30.10.-02.11.2007	230
Sylwia Słowińska: IX Young Andragogues Summer School, Zielona Góra, 21-26.05.2007	235
Katarzyna Smulska: International Scientific Conference Change and resistance Gdańsk, 15-17.06.2007	241
Agnieszka Bratko, Aleksandra Dubiel: Biographicality in adult education. Young andragogues workshops , Łódź, 06-07.02.2007	247
Jędrzej Sudnikowicz, Magdalena Szachniewicz: Partnership as the key to success – The Pomeraniam Adult Education Forum 2007, Starbino, 08-10.11.2007	253
Anna Antosz: Assembly of the Academic Association of Adult Education, Warsaw 24.01.2008	257

III. Reviews

Dorota Dądzik (ed.), Current issues in lifelong education, Płock 2007 – reviewed by Witold Wojdyło	263
Knud Illeris, The three dimensions of learning. Cognitive, emotional and social framework of contemporary learning theory, Wrocław 2006 – reviewed by Renata Góralska.....	264
Johan Norbeck, Lena Skördeman, Å andra sidan... Om folkbildaren Hans Hovenberg, Linköping 2007 – reviewed by Tomasz Maliszewski	269
Tadeusz Aleksander, Dorota Barwińska (ed.), The state and prospects for development of thinking regarding adult education, Kraków-Radom 2007 – reviewed by Anna Frąckowiak	272
Ewa Maria Skibińska, Microworlds of women. Autobiographical relations. Warszawa 2006. – reviewed by Krystyna Pleskot-Makulska	277

Beata Przyborowska, The organisational culture of education in a changing environment, Olsztyn 2007 – reviewed by Piotr Błajet	281
Alicja Jurgiel, Teachers of adults in civic society, Gdańsk 2007 – reviewed by Hanna Solarczyk-Szwec	284
Anna Antosz, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. Pedagogy study, Warszawa 2007 – reviewed by Joanna Wawrzyniak	288
Sylwia Słowińska, Cultural education in Poland and Germany. Inspirations – Proposals – Ideas, Kraków 2007 – reviewed by Anna Bilon	292
Małgorzata Olejarz (ed.), Young Andragogues' Discourses, vol. 8, Zielona Góra 2007 – reviewed by Alina Matlakiewicz	296
Artur Fabiś (ed.), Institutionalised assistance for seniors – Polish and foreign solutions, Bielsko-Biała 2007 – reviewed by Weronika Mikołajczyk.....	302
Cezary Obracht-Prondzyński (ed.), Problems and challenges of intercultural education. Polish and German experiences, Gdańsk-Wieżyca 2007 – reviewed by Katarzyna Kuziak	307
Ewa Kurantowicz, On Learning Societies. Selected Adults' Educational Practices, Wrocław 2007, reviewed by Hanna Solarczyk-Szwec.....	311
Daniel Korzan: Telematic Adult Education, Płock 2007, reviewed by Józef Pólturzycki.....	313
Dorota Barwińska, Intercultural Education in Two-Nations Associations, Płock 2007, reviewed by Katarzyna Kuziak	315
Anna Frąckowiak, European Higher Education Area - Competitive for American Higher Education?, Płock 2007, reviewed by Tomasz Maliszewski.....	317
The Feuilleton Year 2007 – Józef Pólturzycki.....	323

WPROWADZENIE

Przekazujemy członkom Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i sympatykom ATA oraz osobom zainteresowanym edukacją dorosłych kolejny *Rocznik Andragogiczny* z 2007 roku. Był to ważny rok, kończył pewną epokę – kadencję dawnych władz Towarzystwa. W dniu 24 stycznia 2008 roku w Warszawie w Sali Rady Wydziału Pedagogicznego UW odbył się kolejny walny zjazd ATA. Po ustąpieniu dotychczasowego prezesa i innych wieloletnich członków Zarządu Głównego wybrano na Zjeździe nowe władze Towarzystwa. Godność prezesa Zjazd powierzył dr hab. Ewie Skibińskiej – członkowi założycielowi z 1993 roku. Także inne funkcje w nowym Zarządzie Głównym ATA zostały powierzone młodym andragogom z różnych środowisk akademickich.

Sprawozdanie z przebiegu Zjazdu zamieszczamy na końcu rozdziału Aktualności w opracowaniu dr Anny Antosz. Natomiast nowy prezes ATA dr hab. Ewa Skibińska skierowała do członków i czytelników *Rocznika Andragogicznego* okolicznościowe pismo z okazji wyboru i rozpoczęcia nowej kadencji Towarzystwa.

Wszystkie pisma ATA będą ukazywać się nadal, niektóre w zmienionych składach redakcji wsparte Radami Naukowymi. *Rocznik Andragogiczny* nadal będzie redagował profesor Józef Półturzycki.

Pismo Prezes dr hab. Ewy Skibińskiej otwiera cały tekst bieżącej edycji *Rocznika*, a po nim zamieszczamy sprawozdanie ustępującego prezesa, w którym charakteryzuje działalność ATA w latach od 1993 do końca 2007 roku. Jest to dłuższy materiał, ale wnikliwie przedstawiający pracę ATA w długim prawie piętnastoletnim okresie.

Jak w poprzednich latach, zamieszczamy w I rozdziale materiały teoretyczne i metodyczne na temat rozwoju i aktualnego stanu edukacji dorosłych w Polsce i za granicą. W aktualiach przedstawiamy informację z habilitacji dr Ewy Skibińskiej i pięciu doktoratów.

Kolejno omawiamy 13 konferencji i imprez oświatowych w minionym roku, kończy je sprawozdanie ze Zjazdu. W dziale recenzji omówiono 15 nowych pozycji wydawniczych. Całość tekstu kończy felieton redaktora naczelnego o wydarzeniach z roku 2007 i wcześniejszych stuleci.

Od 2007 roku *Rocznik Andragogiczny* staje się także wydawnictwem Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, za którą to decyzję serdecznie dziękujemy Dziekanowi Wydziału Panu Profesorowi dr hab. Mirosławowi Szymańskiemu.

Wierzymy, że publikowane teksty zainteresują czytelników i pozwolą konstruować ciąg tradycji polskiej myśli andragogicznej.

Zespół Redakcyjny

Szanowni Państwo,

24 stycznia 2008 roku podczas Walnego Zgromadzenia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego członkowie Towarzystwa powołali jego nowy Zarząd, powierzając mi funkcję prezesa.

Zdaję sobie sprawę z ogromnego zaszczytu związanego z pełnieniem tej funkcji, ale przede wszystkim jestem świadoma odpowiedzialności, jaka jest wpisana w jej sprawowanie. Jest to odpowiedzialność za dotychczasowe osiągnięcia Towarzystwa, przez wiele lat kierowanego przez **profesora dr. hab. Józefa Pólturzyckiego** przy współpracy tak wybitnych i zasłużonych dla rozwoju andragogiki postaci, jak profesorowie: Eugenia A. Wesołowska, Olga Czerniawska, Alicja i Józef Kargulowie, Tadeusz Aleksander, Franciszek Marek.

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne funkcjonuje od końca 1993 roku, prowadzi dwa czasopisma: „Rocznik Andragogiczny” i „Edukację Dorosłych” oraz serię wydawniczą „Biblioteka Edukacji Dorosłych” (liczącą 40 tomów). Pod auspicjami Towarzystwa podjętych zostało wiele inicjatyw naukowych, w tym organizowane cyklicznie konferencje andragogiczne, na których podejmowano aktualne zagadnienia związane z teorią andragogiki oraz praktyką szeroko rozumianej edukacji osób dorosłych. Od 10 lat corocznie na Uniwersytecie Zielonogórskim organizowana jest Zielonogórska Letnia Szkoła Młodych Andragogów, nad którą opiekę merytoryczną sprawuje prof. dr hab. Józef Kargul. Towarzystwo od początku jest jej współorganizatorem. Przez kilka lat funkcjonowało w Toruniu Podyplomowe Studium Edukacji Dorosłych, którego animatorem i kierownikiem była prof. dr hab. Eugenia A. Wesołowska – sekretarz Zarządu Głównego ATA.

Nasze szczególne podziękowanie winniśmy Niemieckiemu Związkowi Uniwersytetów Powszechnych (DVV) oraz Polsko-Niemieckiej Fundacji Edukacji Dorosłych, które przez wiele lat sponsorowały wydawnictwa ATA, a także profesorom: Norbertowi F.B. Gregerowi i Ewie Przybylskiej – aktywnie zaangażowanym w to przedsięwzięcie.

Wymieniłam jedynie najważniejsze osiągnięcia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Wydawnictwa, konferencje, młodzi andragodzy nadal pozostaną przedmiotem szczególnego zainteresowania Zarządu ATA, a wszystkie minione dokonania będą inspiracją dla podejmowania nowych inicjatyw. Będziemy również dbać o nasze kontakty ze wszystkimi instytucjami, z którymi dotychczas współpracowało Towarzystwo.

Zdaję sobie sprawę, że osiągnięcie sukcesów dzisiaj może być tylko wynikiem zbiorowej i zespołowej pracy. Zaangażowanie, kreatywność, poczucie odpowiedzialności, a także wzajemne zrozumienie członków Zarządu, jakie mogłam obserwować w ciągu zaledwie kilkunastu tygodni naszej wspólnej pracy, stanowią gwarancję udanego, wspólnego działania.

Mam nadzieję, że nadal będziemy mieli zaszczyt i honor cieszyć się sympatią prof. dr. hab. Józefa Pólturzyckiego – dotychczasowego Prezesa ATA, który zgodził się przewodniczyć powołanej przez nas Radzie Naukowej oraz korzystać z bogatego doświadczenia pana profesora i profesorów zaproszonych przez niego do uczestniczenia w pracach tego gremium. Mniemam, że wówczas, chociaż w części, uda nam się zrealizować cele Towarzystwa oraz spełnić oczekiwania jego członków.

Jestem przekonana, że cele statutowe Towarzystwa nie mogą być zrealizowane jedynie staraniem jego Zarządu. Będziemy zatem potrzebować ze strony wszystkich członków ATA nie tylko wsparcia dla naszych działań, ale przede wszystkim aktywnej współpracy. Jestem pewna, że będziecie Państwo razem z nami realizować cele statutowe Towarzystwa poprzez sieć kół terenowych, dbać o nasze wydawnictwa przysyłając nam swoje teksty, a na naszych konferencjach będziecie prezentować swoje przemyślenia i przedstawiać propozycje rozwiązań podstawowych problemów edukacji dorosłych.

Zapraszam Państwa do wspólnego działania, jednocześnie życząc wielu naukowych sukcesów.

dr hab. Ewa Skibińska
Prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Dear Mr and Mrs,

On January 24, 2008 during the General Gathering of Academic Andragogical Society, members of the Society established its new authorities and the function of chair was entrusted to me.

I am perfectly aware of the honour of the function, but most of all I am aware of the responsibility connected with it. It is the responsibility for the previous achievements of the Society, led for many years by **Professor Józef Pólturzycki** with cooperation by outstanding and deserving in the development of andragogy Professors: Eugenia A. Wesołowska, Olga Czerniawska, Alicja and Józef Kargulowie, Tadeusz Aleksander, Franciszek Marek.

Academic Andragogical Society is active since the end of 1993, publishes two periodicals: "Andragogy Yearbook" and "Adult Education" and series "Library of Adult Education" (counting 40 volumes). Under the auspices of the Society many scientific initiatives have been taken, e.g. periodic andragogical conferences, dealing with current issues connected with theory of andragogy and thoroughly understood practice of adult education. For 10 years Summer School for Young Adult Educators has been organized by University of Zielona Góra, mentoring by Professor Józef Kargul. The Society has been its co-organizer from the very beginning. Graduate Adult Education Study was organized in Toruń for a few years, initiated and led by Professor Eugenia A. Wesołowska – the secretary of the Academic Andragogical Society.

Our special acknowledgements are for the German Union of Popular Universities (DVV) and the Polish-German Adult Education Foundation, that for many years have been sponsoring the Society's publications, and Professors: Norbert F.B. Greger and Ewa Przybylska – actively engaged in Society's activity.

Only the most important achievements of the Academic Andragogical Society have been mentioned above. Publications, conferences and young andragogists will still be at the heart of the Society's authorities, and all the previous achievements will be inspiration for new initiatives. We will also take care for contacts with all institutions the Society has been cooperating with.

I am perfectly aware that success is an effect of common cooperation. Engagement, creativity, responsibility and understanding of members of au-

thorities I observed during just several weeks of our cooperation is a guarantee of successful common activity.

I hope that we still will have the honour to have the sympathy of Professor Józef Pólturzycki – previous chair of the Society, who agreed to lead the Scientific Board, that was established by us, and to use Professor's rich experience, as well as other Professors invited by Him to form the Board. I hope that in part we will manage to reach goals of the Society and fulfill expectation of its members.

I am convinced that the statue goals of the Society cannot be reached only by its authorities. We will need all the members of the Society not only to support but also to actively cooperate. I am certain that members will be reaching the statue goals by local Society's circles, publishing in our periodicals and being active at our conferences – presenting reflections and new propositions connected with adult education problems.

I invite all of You to common activity and wish scientific success,

dr hab. Ewa Skibińska
Chair of Academic Andragogical Society

DZIAŁALNOŚĆ AKADEMICKIEGO TOWARZYSTWA ANDRAGOGICZNEGO W LATACH 1993–2008

Powstanie ATA

Dnia 28 sierpnia 1993 roku w czasie seminarium polsko-niemieckiego na temat profesjonalizacji akademickiego kształcenia w zakresie andragogiki powołana została grupa inicjatorów w sprawie organizacji towarzystwa społeczno-oświatowego na rzecz andragogiki i edukacji dorosłych w uczelniach wyższych. Skład grupy był następujący:

- 1) prof. dr hab. Tadeusz Aleksander z Uniwersytetu Jagiellońskiego,
- 2) prof. dr hab. Olga Czerniawska z Uniwersytetu Łódzkiego,
- 3) prof. dr hab. Józef Kargul z Uniwersytetu Wrocławskiego,
- 4) prof. dr hab. Franciszek Marek z WSP w Opolu,
- 5) prof. dr hab. Józef Pólturzycki z Uniwersytetu Warszawskiego,
- 6) prof. dr hab. Lucjan Turowski z Uniwersytetu Warszawskiego,
- 7) prof. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska z UMK w Toruniu.

Trzem ostatnim osobom powierzono prowadzenie spraw organizacyjnych związanych z powołaniem Towarzystwa i przygotowaniem podstawowych dokumentów.

20 września na konferencji andragogicznej w Uniwersytecie M. Kopernika w Toruniu przedstawiono założenia statutu, cele Towarzystwa z propozycjami nazwy. Zgłosiła się także pierwsza grupa założycieli, którzy w liczbie 21 osób wpisali swoje dane personalne na zbiorowej liście.

W czasie dyskusji zaproponowano nazwę: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne i postanowiono go formalnie powołać w Łodzi 28 września 1993 roku w czasie kolejnej konferencji naukowej.

27 września przekazano uczestnikom konferencji projekt statutu oraz informacje wyjaśniające na temat przygotowywanego Towarzystwa. Uczestnicy konferencji w Łodzi sporządzili drugą listę założycieli, na którą wpisało się 17 osób.

28 września o godzinie 16.30 odbyło się założycielskie zebranie z udziałem uczestników konferencji, którzy zgłosili się na drugiej liście oraz część z listy pierwszej (obecnych na konferencji). Łącznie 21 osób.

Zgłoszono drobne poprawki do statutu i jednomyślnie przyjęto jego tekst z wprowadzonymi zmianami. Przyjęto nazwę „Akademickie Towarzystwo Andragogiczne” i skrót ATA. Członków grupy inicjatorów powołano w skład pierwszego Zarządu Głównego, a profesora Józefa Pólturzyckiego na prezesa Towarzystwa. W rezultacie władze ATA ukonstytuowały się następująco:

- prezes: Józef Pólturzycki UW,
- wiceprezesi: Olga Czerniawska UL i Tadeusz Aleksander UJ,
- sekretarz: Eugenia Anna Wesołowska UMK,

- skarbnik: Elżbieta Janina Karney UW,
- członkowie zarządu: Józef Kargul UW, Franciszek Marek WSP Opole, Lucjan Turos UW,
- przewodniczący Komisji Rewizyjnej: Jerzy Semków UW,
- przewodniczący Sądu Koleżeńskiego: Mieczysław Marczuk UMCS.

Uznano, że grupa założycielska liczy 41 osób, zgłoszonych na dwu listach i upoważniono pięć osób zamieszkałych w Warszawie do zgłoszenia wniosku o rejestrację Towarzystwa do sądu rejestrowego zgodnie z Ustawą z dnia 7 kwietnia 1989 roku „Prawo o stowarzyszeniach”.

Dnia 30.12.1993 prof. dr hab. E. Anna Wesołowska, prof. dr hab. Józef Pólturzycki oraz dr Ewa Skibińska zarejestrowali Akademickie Towarzystwo Andragogiczne w Rejestrze Sądowym.

Zadania i działania Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego planowano jako szerokie i różnicowane, a najważniejsze z nich to:

- 1) organizowanie, rozwijanie i doskonalenie form uniwersyteckiej edukacji dorosłych (zaocznych, otwartych, podyplomowych, eksternistycznych oraz innych);
- 2) kształcenie i doskonalenie specjalistów edukacji dorosłych w uniwersytetach oraz innych uczelniach;
- 3) rozwijanie i pomnażanie andragogiki jako teorii edukacji dorosłych, popularyzowanie jej w publikacjach oraz na wykładach na kierunkach pedagogicznych i nauczycielskich;
- 4) prowadzenie badań i podejmowanie innowacji w zakresie edukacji dorosłych oraz andragogiki i nauk z nią współdziałających na rzecz kształcenia i wychowania dorosłych;
- 5) organizowanie i prowadzenie nieakademickich form edukacji dorosłych z wykorzystaniem zasobów uczelni wyższych (kursy, szkoły dla dorosłych, uniwersytety ludowe, uniwersytety powszechne, letnie uniwersytety i szkoły, kształcenie na odległość);
- 6) współpraca z instytucjami powszechnej edukacji dorosłych oraz placówkami prywatnymi i społecznymi w zakresie popularyzacji andragogiki, doskonalenia nauczycieli, prac metodyczno-programowych, ekspertyz i innych oświatowych form współpracy;
- 7) popularyzowanie narodowej tradycji w zakresie edukacji dorosłych oraz kierunków współczesnego jej rozwoju w innych krajach oraz z działalnością organizacji międzynarodowych (UNESCO, MROD, ICUAE, ICDE, EBAAE);
- 8) prowadzenie autonomicznego pisma poświęconego andragogice i edukacji dorosłych, inicjowanie publikacji i innych form wymiany informacji oraz doświadczeń;
- 9) reprezentowanie stanowiska i opinii społecznej w zakresie polityki oświatowej i edukacji dorosłych wobec władz Rzeczypospolitej Polskiej: Sejmu, Rządu RP, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Polskiej Akademii Nauk, ZNP i innych centralnych instytucji oświatowych oraz naukowych;

- 10) prowadzenie współpracy z innymi towarzystwami oświatowymi na rzecz rozwoju edukacji dorosłych i myśli andragogicznej, inicjowanie krajowych konferencji edukacji dorosłych oraz starań o powołanie federacji towarzystw prowadzących edukację dorosłych;
- 11) prowadzenie współpracy z zagranicznymi towarzystwami edukacji dorosłych, zwłaszcza z Międzynarodowym Kongresem Uniwersyteckiej Edukacji Dorosłych (ICUAE), Międzynarodową Radą Kształcenia na Odległość (ICDE), Międzynarodową Radą Oświaty Dorosłych (ICAE), Europejskim Biurem Edukacji Dorosłych (EBAE) oraz innymi instytucjami i ośrodkami badawczymi, a głównie UNESCO.

Planowana działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego nawiązuje do bogatej polskiej tradycji, przerwanej po II wojnie światowej, a wymagającej kontynuacji i rozwinięcia zgodnie ze współczesnym doświadczeniem państw zachodnich, UNESCO i Międzynarodowego Kongresu Uniwersyteckiej Edukacji Dorosłych.

W pracy ATA mogą i powinni brać udział nie tylko pracownicy wyższych uczelni specjalizujących się w andragogice, ale wszyscy chętni i zainteresowani tą dziedziną aktywności społecznej. Także studenci, zwłaszcza ze studiów zaocznych i podyplomowych, mogą wnieść wiele wartości do tej dziedziny edukacji.

Spółeczno-oświatowy ruch ATA jest inspirowany i będzie organizowany w uczelniach wyższych. Każda uczelnia, w której prowadzone są formy edukacji dorosłych i zajęcia z andragogiki, powinna organizować grupę chętnych, którzy będą działać dla rozwoju i unowocześniania różnych form edukacji dorosłych oraz badań i analiz teoretycznych z andragogiki i nauk z nią współpracujących.

W każdej takiej uczelni powstanie koło ATA, które będzie główną strukturą organizacyjną. Nie przewiduje się bowiem zarządów wojewódzkich, a jedynie koła ATA w uczelniach, ponieważ uczelnie stanowią teren podstawowej jego działalności na rzecz edukacji dorosłych. Jeżeli w mieście działa więcej uczelni, to mogą powstawać odrębne koła, ale także może być jedno dla dwu lub większej liczby uczelni. Zarząd ATA będzie koordynował pracę kół przy poszczególnych uczelniach.

Zarząd ATA w pierwszych miesiącach dążył do zdobycia niezbędnych środków na działalność statutową. Zakładano, że będą uzyskiwane z następujących źródeł:

- składek członkowskich,
- darowizn sponsorów,
- kwot uzyskanych za wydawnictwa i usługi oświatowe,
- innych źródeł zgodnych z prawem finansowym, dotacji.

Kolejnym zadaniem stało się przygotowanie następujących przedsięwzięć:

- zjazd programowy wszystkich członków ATA,
- wydanie pierwszego numeru kwartalnika *Edukacja Dorosłych* i zapoczątkowanie *Biblioteki Edukacji Dorosłych*,

- nawiązanie współpracy z instytucjami i towarzystwami w kraju oraz za granicą,
- zaplanowanie badań i wystąpienie o granty,
- powołanie nowych kół ATA.

W ciągu kilkunastu lat działalności Akademickie Towarzystwo Andragogiczne podejmowało liczne inicjatywy. Spośród najważniejszych wymienić należy organizację kilkunastu konferencji edukacji dorosłych, które odbywały się w Toruniu, Warszawie, Łodzi, Krakowie, Opolu, Katowicach, Wrocławiu i Zakopanem, a których efektem były publikacje pod redakcją prof. E. Anny Wesołowskiej, dr. Wojciecha Horynia oraz dr. Artura Fabisia. ATA prowadzi szeroką działalność wydawniczą. Począwszy od 1993 roku Towarzystwo publikuje kwartalnik *Edukacja Dorosłych*, którego redaktorem od początku jest prof. dr hab. E. Anna Wesołowska. Profesor E. Anna Wesołowska jest również redaktorem serii publikacji ukazujących się pod nazwą *Biblioteka Edukacji Dorosłych*, w której ukazało się łącznie czterdzieści tomów pozycji naukowych. Spośród ostatnich publikacji tej serii należy wymienić pracę dr Aliny Matlakiewicz *Edukacja dorosłych w ujęciu brytyjskim*. Ważną cykliczną publikacją Towarzystwa jest *Rocznik Andragogiczny*, który w tym roku obchodzi 14 rocznicę. Inną inicjatywą Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego było zorganizowanie trzech edycji Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych w Toruniu. Opiekunem Studium była prof. E. Anna Wesołowska. Dzięki tej inicjatywie powstały seminaria doktorskie, w trakcie których wypromowano dziesięć dysertacji doktorskich. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne jest także współorganizatorem odbywającej się cyklicznie, począwszy od 1999 roku, na Uniwersytecie Zielonogórskim Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Celem tego przedsięwzięcia jest stworzenie młodym adeptom nauki okazji do spotkania ze znanymi polskimi uczonymi oraz możliwości zaprezentowania własnych zainteresowań naukowych i dokonań badawczych. Opiekę merytoryczną nad tym przedsięwzięciem sprawuje prof. dr hab. Józef Kargul. Efektem działalności Szkoły jest publikacja rocznika naukowego pod nazwą *Dyskursy Młodych Andragogów*.

W 2002 roku z inicjatywy dr. Wojciecha Horynia powstało Dolnośląskie Koło Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego zorganizowane przy Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu. Dr hab. Ewa Skibińska jest pomysłodawczynią i opiekunem merytorycznym, odbywających się w Warszawie Studenckich Konferencji Naukowych oraz działającego przy Wydziale Pedagogicznym UW Warszawskiego Koła Andragogicznego.

Należy podkreślić, że praca wszystkich członków Towarzystwa była i jest pracą społeczną. Uzyskiwane przez Towarzystwo środki finansowe przeznaczone były na drukowanie publikacji. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne współpracuje z wieloma organizacjami w kraju i za granicą takimi, jak: DVV, Zespołem Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Niemieckim Towarzystwem Akademickiej Edukacji

Dalszej i Studiów na Odległość (DGWF), Uniwersytetem Humboldta w Berlinie, Instytutem Edukacji Dorosłych w Petersburgu, Uniwersytetem Otwartym Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie oraz innymi ośrodkami zagranicznymi w Bułgarii, Niemczech, Czechach oraz na Węgrzech, Litwie i Słowenii.

Kolejne posiedzenie Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN nowej kadencji odbyło się 10.03.1994 r. w Warszawie. W posiedzeniu wzięli udział zaproszeni do współpracy andragodzy z całej Polski i równocześnie członkowie powołanego z inicjatywy Zespołu poprzedniej kadencji – Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

W posiedzeniu uczestniczył Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. Tadeusz Lewowicki. Zebranie prowadził prof. Józef Półturzycki – przewodniczący Zespołu poprzedniej kadencji.

Posiedzenie było poświęcone problemom:

1. Informacji o pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i funkcji zespołów problemowych,
2. Wyborowi prezydium Zespołu Pedagogiki Dorosłych,
3. Omówieniu propozycji planu pracy Zespołu w nowej kadencji,
4. Przygotowaniu seminarium na temat akademickich programów kształcenia andragogicznego oraz aktualnego stanu i potrzeb oświaty dorosłych,
5. Działalności i sprawom organizacyjnym Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego,
6. Promocji książki *Andragogika ogólna* L. Turosa.

Na posiedzeniu prof. Tadeusz Lewowicki przedstawił aktualne wyniki funkcjonowania KNP (brak środków na poczynania i konieczność oparcia całej aktywności na działaniach społecznych), nakreślił niezbędne kierunki prac – odbudowa samodzielnej kadry naukowej, współpraca z ośrodkami zagranicznymi (zaniedbana w ostatnich latach), modernizacja systemu edukacji, działalność badawcza i publikacyjna. Na zakończenie podkreślił dużą aktywność Zespołu Pedagogiki Dorosłych i podziękował Przewodniczącemu za jego działalność.

W wyniku tajnych wyborów Przewodniczącym Sekcji nowej kadencji został J. Półturzycki (otrzymał 29 głosów), zaś wiceprzewodniczącym J. Kargul (otrzymał 7 głosów).

Prof. J. Półturzycki zaproponował plan pracy na bieżącą kadencję, który jednogłośnie zaakceptowano, uznano za słuszną współpracę z Akademickim Towarzystwem Andragogicznym.

Jednym z pierwszych punktów planu będzie organizacja seminarium na temat kształcenia i doskonalenia andragogicznego, które zaplanowano w Toruniu w dniach 25–26 kwietnia 1994 r. Organizatorami seminarium będą andragodzy z UMK, zaś jego treścią prezentacja i analiza zgłoszonych programów wraz z obudową dydaktyczną – zajęć z andragogiki i specjalizacji tego kierunku na wydziałach pedagogiki uczelni wyższych.

Prof. E. Anna Wesołowska przedstawiła stan organizacyjny Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – zostało już zarejestrowane w sądzie, opublikowano pierwszy numer kwartalnika ATA pt. *Edukacja Dorosłych*, drugi oddano do druku, opublikowano pierwszy tom z serii *Biblioteki Edukacji Dorosłych*, drugi był w przygotowaniu. Koncepcja pisma i serii *Biblioteki Edukacji Dorosłych* była opracowana szybko i przez mniejszą grupę specjalistów. Nad jego dalszym kształtem i losami – strukturą tematyczną, zabezpieczeniem finansowym i edytorskim, a także popularyzacją – należy podjąć dyskusję, której finał przewidziany jest na seminarium w Toruniu. Jako materiał do przemyśleń i własnych propozycji wszyscy uczestnicy otrzymali pierwszy numer *Edukacji Dorosłych* i pierwszy tom z jej *Biblioteki*.

II Konferencja Andragogiczna

W dniach 25–26 kwietnia 1994 roku w Toruniu odbyła się kolejna, druga konferencja andragogiczna pod hasłem *Kształcenie andragogiczne w wyższych uczelniach*. Organizatorami tego spotkania byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika oraz Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Rakietowych i Artylerii. W konferencji wzięli udział przedstawiciele 22 polskich uczelni (uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne, akademie rolnicze, uczelnie wojskowe i inne).

Otwarcia sesji naukowych dokonali prof. dr hab. Roman Schulz – dyrektor Instytutu Pedagogiki UMK, płk dr inż. Jan Majkut – prorektor WSOWRiA oraz prof. dr hab. Józef Pólturzycki prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

W swoich wystąpieniach podkreślili oni, iż obecnie coraz większe zainteresowanie uczelni problematyką kształcenia dorosłych jest konsekwencją przemian dokonujących się w naszym kraju. Konferencja ta ma prowadzić do ich zrozumienia.

Wystąpienia rozpoczął prof. dr hab. T. Aleksander z UJ referatem pt. *Doświadczenie w zakresie kształcenia dorosłych w Uniwersytecie Jagiellońskim*. Na najstarszym polskim uniwersytecie najwcześniej, bo już od czasów międzywojennych, rozpoczęło się kształcenie dorosłych. I chociaż w pewnym okresie stworzono w Krakowie pełne 4-letnie studia andragogiczne, obecnie oświatę dorosłych realizuje się jako przedmiot i jedną ze specjalizacji.

Jako drugi wystąpił płk prof. B. Szulc (Akademia Obrony Narodowej) mówiąc, że „w wojsku andragogika stanowi podstawę kształcenia, bo tam są ludzie dorośli, zatem cała działalność w wojsku jest działalnością czysto andragogiczną”. Prof. Szulc przedstawił też cykl kształcenia oficerów oraz możliwość ich uczestniczenia w różnorodnych formach doskonalenia w celu podniesienia swoich kwalifikacji.

Prof. dr hab. E. Karney oprócz przedstawienia form kształcenia dorosłych na Uniwersytecie Warszawskim, wróciła do definicji andragogiki oraz

przedstawiła cele tego kształcenia w wyższych uczelniach: przygotowanie studentów do pracy z ludźmi dorosłymi, a także rozwój wiedzy i metodologii pedagogicznej. Wynika z tego, że andragogiem musi być człowiek specjalnie przygotowany.

W popołudniowej sesji wystąpienia rozpoczęła prof. dr hab. E. A. Wesołowska z miejscowego uniwersytetu. Przedstawiła ona cele i program kształcenia dorosłych opracowane w Instytucie Pedagogiki UMK, realizowane w ramach przedmiotu andragogika oraz specjalizacji andragogicznej. W Toruniu zamierza się również otworzyć podyplomowe studium andragogiczne. Z kolei prof. dr hab. J. Semków opowiedział, jak wygląda kształcenie dorosłych na Uniwersytecie Wrocławskim. Na specjalizację z zakresu tego kształcenia składa się aż 25 przedmiotów. Prowadzący zajęcia starają się uwzględnić specyfikę tegoż kształcenia, dbając o logiczne powiązanie treści poszczególnych przedmiotów.

Następne referaty poświęcone były szczegółowym zagadnieniom dotyczącym programów kształcenia andragogicznego. Wygłosili je: prof. dr hab. K. Przyszczypkowski z Uniwersytetu Adama Mickiewicza, doc. S. Gawryniuk z Akademii Rolniczej w Poznaniu i prof. M. Marczuk z Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej. Mówili oni m.in. o nawiązywaniu współpracy z innymi placówkami andragogicznymi, a także o osiągnięciach wydawniczych w dziedzinie oświaty dorosłych.

Po referatach programowych odbyła się dyskusja. Głos w niej zabrały dr A. Rynio z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz dr B. Małecka z Gdańska. Obie referentki mówiły o formach kształcenia andragogicznego w swoich uczelniach.

W drugim dniu konferencji III sesji naukowej przewodniczyli: prof. dr hab. E. A. Wesołowska, płk prof. dr hab. B. Szulc i płk dr S. Specjalski.

Wystąpienia rozpoczął płk dr inż. L. Gawroński referatem pt. *Doskonalenie specjalistyczne kadry dla potrzeb ich uczelni*. Referent podkreślił, iż doskonalenie kadry odbywa się na wykładach, konwersacjach, konferencjach. Jest to kształcenie o charakterze teoretycznym i praktycznym, preferujące samodzielność w podejmowaniu decyzji.

Jako następny wygłosił referat dr S. Ścisłowicz, zapoznając uczestników konferencji z celami (zakres i geneza andragogiki, popularyzowanie idei kształcenia ustawicznego), metodami (dyskusje, pogadanki, gry dydaktyczne) oraz planami (uruchomienie specjalności andragogicznej i kierunku – praca socjalna) kształcenia andragogicznego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach.

Z kolei dr hab. E. Sapia-Drewniak z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Opolu mówiła o realizacji kształcenia andragogicznego w ramach przedmiotu andragogika. Szkoda tylko, że nie na wszystkich kierunkach przedmiot ten jest uwzględniony w programie studiów. Następnie referat wygłosiła dr B. Perepeczko ze Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie. Autorka zauważyła, że działalność SGGW w zakresie oświaty dorosłych skupia się na doskonaleniu technologicznym, doradztwie ludziom zajmującym się produkcją żywności oraz dawaniu rolnikom możliwości przekwalifikowania się.

Po zaprezentowaniu referatów programowych odbyła się dyskusja. Jako pierwsza wystąpiła mgr Z. Szarota, przybliżając słuchaczom treść i metody pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie. Na uwagę zasługuje też wystąpienie kolejnego dyskutanta – prof. T. Aleksandra, który sformułował wnioski nasuwające się jego zdaniem po wysłuchaniu wystąpień:

- należy podjąć inicjatywę zorganizowania w Polsce pełnych 5-letnich studiów andragogicznych,
- należy wprowadzić do programów wszystkich studiów pedagogicznych elementów andragogiki, z uwagi na ważność jej funkcji dydaktycznej i wychowawczej.

Innym ciekawym wystąpieniem była odpowiedź prof. J. Semkowa na zadane wcześniej przez E. Karney pytanie o model wykształconego andragoga. Prof. J. Semków zaproponował wyjście kompromisowe: edukacja andragogiczna to kilka klasycznych, stanowiących nienaruszalną bazę przedmiotów (jednakowych w całym kraju). Reszta przedmiotów formowałaby się w charakterystyczne dla poszczególnych ośrodków specjalizacje, wychodząc w ten sposób naprzeciw oczekiwaniom studentów. Dyskusję zakończyło wystąpienie prof. J. Pótturzyckiego, który mówił o konieczności zorganizowania podyplomowego studium o charakterze andragogicznym na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika.

Podsumowanie i ostateczne konstatacje wygłosiła prof. E.A. Wesołowska. Profesor podkreśliła, że cele konferencji zrealizowane zostały poprzez:

- diagnozowanie istniejącego stanu (prezentowanie dorobku, osiągnięć, kłopotów),
- integrowanie środowiska andragogicznego,
- przedstawienie programów kształcenia andragogicznego w poszczególnych uczelniach.

W dn. 27–31.05.1994 r. z inicjatywy polskiego Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i niemieckiej Grupy Roboczej Uniwersytecka Oświata Dorosłych (Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung) przy pomocy finansowej i organizacyjnej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych zorganizowano polsko-niemieckie seminarium specjalistów – andragogów. Ze strony niemieckiej wzięło w nim udział piętnaście osób z uniwersytetów w Berlinie, Bielefeld, Hanowerze, Rostoku, Koblencji, Regensburg, Trierze (7): Wyższych Szkół Technicznych w Jenie, Kottbus, Hamburgu: Domu Techniki (oddział w Berlinie), Centrum Kształcenia Ustawicznego w Bremie oraz Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych.

Stronę polską reprezentowało 30 osób z uniwersytetów w Krakowie, Warszawie, Wrocławiu, Toruniu, Lublinie, Łodzi; z wyższych szkół pedagogicznych w Krakowie, Opolu, Kielcach, Słupsku; z Akademii Obrony Narodowej i Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Rakietowych i Artylerii w Toruniu; z Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, organizującego się Europejskiego Uniwersytetu Eksternistycznego, z kwartalnika *Edukacja Do-*

rosłych. Łącznie wzięło udział 24 profesorów wyższych uczelni z Niemiec i Polski zajmujących się edukacją dorosłych oraz 16 doktorów reprezentujących młodszą generację andragogów.

W pierwszym dniu seminarium odbyło się spotkanie z wiceministrem Edukacji Narodowej w Polsce prof. dr. Tadeuszem Pilchem, który – jako odpowiedzialny za ten dział polityki resortu – przedstawił kierunki działań Ministerstwa, podkreślając, że pakiet problemów dotyczących edukacji dorosłych został przygotowany i przedłożony do rozstrzygnięcia Sejmowi RP.

Trzydniowe seminarium rozpoczynało się dwoma referatami na sesji plenarnej – ze strony polskiej i niemieckiej – po których trwały obrady w sekcjach tematycznych, związanych z problemem sesji plenarnej. W każdej sekcji – prowadzonej wspólnie przez stronę polską i niemiecką – były wprowadzenia przewodniczących sekcji oraz po dwa wystąpienia specjalistów polskich i niemieckich. Po nich trwała dyskusja.

Pierwszy temat wiodący seminarium: *Szkoły wyższe a oświata dorosłych – historia, pozycja, perspektywy* w sesji plenarnej został wprowadzony przez wystąpienia: prof. E. Prokopa z uniwersytetu w Regensburgu i prof. J. Pólturzyckiego z Uniwersytetu Warszawskiego. Obaj referenci skupili się głównie na współczesnej kondycji i zadaniach uniwersytetów w dziedzinie kształcenia dorosłych.

Temat drugi: *Szkoły wyższe animatorami oświaty dorosłych swego środowiska* został zainicjowany referatem plenarnym prof. J. Schäfera z Wyższej Szkoły Technicznej w Jenie oraz wystąpieniem prof. T. Aleksandra z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Temat trzeci: *Badania naukowe w oświacie dorosłych – tematyka, publikacje, finansowanie* przedstawili: dr Gernot Graeßner z Bielefeld oraz prof. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska z UMK w Toruniu. Referaty przybliżyły słuchaczom specyficzne uwarunkowania badań oświaty dorosłych w Polsce i Niemczech.

Polsko-niemieckie seminarium *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych* było spotkaniem teoretyków i praktyków dwóch sąsiadujących krajów, którzy zebrali się w celu wymiany doświadczeń i nawiązania bliższej współpracy między analogicznymi towarzystwami naukowymi. Materiały z seminarium opublikowano w tomie *Biblioteki Edukacji Dorosłych*.

Podyplomowe Studium Edukacji Dorosłych

Na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu w dniu 22 października 1994 r. o godzinie 12.00 w sali im. Ludwika Kolankowskiego zainaugurowano zajęcia Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Uroczystość ta zgromadziła wielu gości. Przybyli na nią:

- wiceminister Edukacji Narodowej prof. dr hab. Tadeusz Pilch,
- prorektor ds. Kształcenia UMK prof. dr hab. Czesław Łapicz,

- prorektor Wyższej Szkoły Oficerskiej w Toruniu im. gen. Józefa Bema płk. dr inż. Jan Majkut,
- kurator Oświaty w Toruniu – dr Kazimierz Bielski,
- dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli i Kształcenia Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej wraz z wicedyrektorem tego Departamentu,
- dyrektor Instytutu Pedagogiki UMK prof. dr hab. Roman Schulz,
- dr Norbert F.B. Greger – dyrektor przedstawicielstwa Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) w Polsce.
- prof. dr hab. Józef Pólturzycki z UW – prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego,
- Kierownik Studium Podyplomowego prof. dr hab. E.A. Wesołowska z UMK.

Przybyli licznie pracownicy Instytutu Pedagogiki UMK, działacze oświatowi i słuchacze z całej Polski nowo powołanego Studium.

Witając przybyłych, otwarcia Studium dokonał dyrektor Instytutu Pedagogiki prof. dr hab. R. Schulz, podkreślając potrzebę istnienia takiej placówki. Stwierdzenie to znalazło poparcie w wypowiedzi wiceministra MEN prof. dr hab. Tadeusza Pilcha. Podkreślił on znaczenie andragogiki dla rozwoju kultury i społeczeństwa oraz zwrócił uwagę na konieczność podnoszenia wiedzy i kwalifikacji szczególnie u osób związanych z szeroko pojętą edukacją narodową. Wypowiedź swoją zakończył stwierdzeniem, że z dużym zadowoleniem resort oświaty popiera toruńską inicjatywę andragogów pracujących na UMK, gdzie znaleziono warunki i przychylność władz Uniwersytetu dla tej placówki. Została ona wsparta materialnie przez Przedstawicielstwo Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych (DVV) w Polsce. Wszystkim uczestniczącym w tym przedsięwzięciu przekazał słowa podziękowania.

Prorektor UMK prof. dr hab. Czesław Łapicz, gratulując powołania Studium, przypomniał obecnym o jubileuszu UMK, który w 1995 r. ukończy 50 lat.

Dyrektor przedstawicielstwa DVV na Polskę dr Norbert F.B. Greger wyraził swoje zadowolenie z możliwości zorganizowania Studium i przekonanie, że ta forma podnoszenia wiedzy i umiejętności oraz kwalifikacji okaże się wielce przydatna polskim andragogom i będzie przynosić w niedalekiej przyszłości dostrzegalne korzyści. W Niemczech od dawna przywiązuje się dużą wagę do kształcenia ustawicznego, prowadzonego w różnych formach.

Docent dr hab. Janusz Gęsicki, dyrektor departamentu KN i KU w MEN, przedstawił wykład nt. *Reforma edukacji narodowej – idee i realizacja*. Rozważania związane z tytułem wykładu poprzedził przypomnieniem dziejów oświaty w Polsce po II wojnie światowej.

Na zakończenie dyrektor doc. dr hab. J. Gęsicki stwierdził: Studium, które dzisiaj zostało otwarte, dzisiaj nastąpiła jego inauguracja – jest zacznym dla rozwoju oświaty dorosłych w Polsce. A powstało ono w Toruniu, bo tylko

UMK gromadzi najwybitniejszych – jeszcze aktywnych specjalistów andragogów.

Profesor dr hab. E.A. Wesołowska wyraziła podziękowanie za zaufanie, jakim jest powierzenie jej kierownictwa nowo powołanym Studium. Mogło ono być powołane dzięki życzliwości władz uczelni toruńskiej, a przede wszystkim dzięki wsparciu finansowemu przedstawicielstwa dra Norberta F.B. Gregera.

Poinformowała, że tematyka spotkań, wykładów i dyskusji w Studium opierać się będzie na pracach i publikacjach o charakterze socjologicznym, pedagogiczno-społecznym związanych z andragogiką i najnowszymi osiągnięciami w tej dziedzinie opracowanymi za granicą, ale dostępnymi w Polsce, jak też na literaturze i badaniach polskich.

Charakteryzując program Studium poinformowała, że uwzględnić on będzie bieżące i przyszłe potrzeby edukacyjne, a nawiązane kontakty współpracy z DVV i innymi organizacjami i placówkami oświaty permanentnej zapewnią słuchaczom aktualność wiedzy.

Organizatorami Studium są: Zarząd Główny Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i dyrekcja Instytutu Pedagogiki UMK.

Studium rozpoczęło działalność w 1994 roku z 44 uczestnikami. Na drugiej edycję zgłosiło się 88 osób, a na trzecią 30 z ośrodków edukacji dorosłych z całej Polski.

Wśród słuchaczy Studium byli pracownicy centrów kształcenia ustawicznego, uniwersytetów ludowych, pracownicy wyższych uczelni Torunia, Oddziału Doskonalenia Nauczycieli. Słuchacze przyjeżdżają na zajęcia prowadzone w systemie studiów zaocznych.

Zgodnie z założeniami programowymi Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych każda Jego edycja trwała dwa semestry i obejmowała 305 godzin bezpośrednich zajęć.

Głównym celem Studium była organizacja instytucjonalnej akademickiej formy kształcenia specjalistów edukacji dorosłych, a cele szczegółowe obejmowały następujące zagadnienia:

1. Zapoznanie uczestników z tradycjami polskiej oświaty dorosłych i potrzebami jej rekonstrukcji.
2. Zrozumienie przez uczestników podstaw autonomiczności edukacji dorosłych jako specyficznego procesu oświatowego.
3. Poznanie zasad i tendencji rozwojowych współczesnej edukacji dorosłych na świecie.
4. Poznanie pracy i zasad działania podstawowych placówek oświaty dorosłych.
5. Poznanie form i metod współczesnej pracy oświatowej w środowisku osób dorosłych.
6. Wdrażanie uczestników do badań naukowych i popularyzacji problemów edukacji dorosłych.

7. Poznanie zasad organizacji placówek oświatowych i podstaw animacji społeczno-edukacyjnej.
8. Poznanie zasad wykorzystania komputerów i systemów multimedialnych w edukacji dorosłych.
9. Rozwijanie samokształcenia i doskonalenia nauczycieli edukacji dorosłych.

Realizatorami programu i wykładowcami Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych byli specjaliści z Instytutu Pedagogiki UMK – profesorowie: Roman Schulz, E. Anna Wesołowska, Józef Pólturzycki, Witold Wojdyło, Marian Bybluk, dr Bolesława Jaworska oraz młodszy pracownicy, a także zapraszani wykładowcy z innych uniwersytetów i instytucji – profesorowie: Olga Czerniawska (UŁ), Józef Kargul (UWr), Norbert Greger – dyrektor przedstawicielstwa DVV w Polsce.

Do edycji w 1997 roku, środki na realizację Studium uzyskiwane były w ramach pomocy finansowej z Niemieckiego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych DVV. W ramach hospitacji niemieckich placówek oświaty dorosłych słuchacze pierwszej edycji Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych UMK uczestniczyli w podróży studyjnej do Niemiec. Uczestnicy mieli okazję poznać sposób funkcjonowania m.in.: Uniwersytetu Powszechnego w Berlinie, Uniwersytetu Europejskiego Viadrina we Frankfurcie n. Odrą.

Organizacja Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych przy UMK w Toruniu jest z pewnością bardzo doniosłym wydarzeniem dla środowiska polskich andragogów, gdyż Studium to, jako pierwsze w Polsce rozpoczęło kształcenie specjalistów edukacji dorosłych w takim zakresie i formie. Studium to dało możliwości zdobycia wiedzy, umiejętności i uprawnień z zakresu andragogiki uczestnikom, będącym w posiadaniu dyplomu innego kierunku uczelni wyższych, rozszerzając tym samym zakres oddziaływania andragogiki. Podkreślić należy znakomitą, przyjacielską atmosferę wszystkich trzech edycji Studium, panującą pomiędzy słuchaczami, a także między nimi a wykładowcami.

Pierwsze tomy „Biblioteki Edukacji Dorosłych” w 1994 roku

Powołana przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne a sponsorowana dzięki dotacjom Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych (Ludowych) i osobistej aktywności i życzliwości Dyrektora Przedstawicielstwa DVV w Polsce N.B.F. Gregera – seria wydawnicza o profilu andragogicznym zamknęła roczną działalność pełną realizacją swego planu.

Pierwszy tom *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego* zawiera materiały – referaty, komunikaty, dyskusje – z polsko-niemieckiego seminarium w Łodzi w dniach 25–28 sierpnia 1993 roku, zorganizowanego przez N.B.F. Gregera – odpowiadające treściowo tytułowi publikacji.

Tom drugi *Uniwersytety powszechne (ludowe) w Republice Federalnej Niemiec* – przygotowane pod redakcją i przy współautorstwie N.B.F. Gregera

i innych działaczy DVV udostępniła po raz pierwszy polskim czytelnikom doświadczenia niemieckich andragogów.

Trzeci tom *Biblioteki Edukacji Dorosłych: Edukacja dorosłych w dobie przemian* zawiera wystąpienia na międzynarodowej konferencji w Toruniu w dniach 19–20 września 1993 roku.

W konferencji tej obok licznego grona specjalistów polskich aktywnie uczestniczyli andragodzy z Niemiec, Białorusi i Rosji.

Czwarty tom serii *Akademickie programy kształcenia andragogicznego* jest pokłosiem II Ogólnopolskiej Konferencji Andragogicznej w Toruniu 25–26 kwietnia 1994 r., która była poświęcona prezentacji i analizie treści kształcenia andragogicznego w polskich uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i innych uczelniach wyższych naszego kraju.

Tom piąty *Szkoły wyższe a edukacja dorosłych* jest wynikiem współdziałania i wymiany doświadczeń dwu uniwersyteckich towarzystw andragogicznych sąsiadujących ze sobą krajów: Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego z Polski i Uniwersyteckiej Oświaty Dorosłych AUE (Arbeitskreis Universitätäre Erwachsenenbildung e. V) z Republiki Federalnej Niemiec. Spotkanie organizacyjne połączone z naukowym seminarium odbyło się w Warszawie Miedzeszynie 27–31 maja 1994 roku i materiały z seminarium są treścią tego tomu.

Tom szósty serii, zamykający 1994 r., miał charakter autorski – dotyczył *Komputerów i hipermediów w procesie edukacji dorosłych*, by przybliżyć praktyce andragogicznej nowoczesne technologie

Redaktorem Biblioteki Edukacji Dorosłych od 1993 do 2008 roku była Profesor dr hab. E. Anna Wesołowska i zadanie to wykonywała społecznie.

Kolejne Konferencje Andragogiczne

W dniach 7–9 maja 1995 roku w Toruniu odbyła się trzecia, międzynarodowa konferencja andragogiczna. Po raz trzeci organizatorami toruńskiej konferencji byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Wyższa Szkoła Oficerska w Toruniu. W konferencji uczestniczyli przedstawiciele 32 uczelni (w tym 8 zagranicznych – z Litwy, Niemiec, Rumunii i Węgier), 17 uniwersytetów, 6 WSW, 9 Wyższych Szkół Pedagogicznych, administracja oświatowa (łącznie z przedstawicielami Ministerstwa Edukacji Narodowej).

Zagadnieniem, wokół którego toczyła się konferencja, było *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli andragogów*.

Po autoprezentacji gości z Polski i z zagranicy przedstawiono pierwszy referat – prof. dr Wiltrud Gieseke z Niemiec, dotyczący rozwoju i różnicowania kształcenia z punktu widzenia edukacji dorosłych. W nowej rzeczywistości zjednoczonych Niemiec w obliczu rosnącego bezrobocia, należy tak postawić akcenty edukacji, by „nie tworząc nowych studiów zapewnić profe-

sjonalność, zachowując równowagę pomiędzy kształceniem ogólnym, politycznym i zawodowym”.

Drugi dzień konferencji rozpoczął prof. dr Ernst Prokop bardzo interesującym referatem na temat: *Modele kształcenia i doskonalenia społecznych nauczycieli edukacji dorosłych*. Wystąpienie gościa z Niemiec spotkało się z dużym zainteresowaniem uczestników konferencji.

Następnie prof. dr. hab. Czesław Banach z krakowskiej WSP przedstawił referat pt. *Aktualne problemy i tendencje kształcenia nauczycieli*. Postulował konieczność ewolucyjnych zmian w kształceniu kadry nauczającej (m.in. przygotowania do samowychowania, uwzględnienia aspektów: emocjonalnego, praktyczno-działaniowego, poznawczo-intelektualnego w kształceniu studentów).

Kolejne wystąpienie prof. dr hab. Jerzego Semkowa z UW dotyczyło edukacyjnych funkcji lidera w działalności społeczno-kulturalnej. Wobec niespotykanych przedtem wymagań i zadań w sferze społeczno-kulturalnej winni oni spełniać trojaki rodzaj funkcji: organizatorskie, animatorskie i nauczycielskie. To stwarza potrzebę kształcenia liderów w ich swoistej misji.

Z ciekawym referatem ujmującym edukację dorosłych i przygotowanie nauczycieli, animatorów i doradców z perspektywy antropologii filozoficznej i aksjologii, wystąpiła prof. dr hab. Zofia Matulka. Kluczowym było stwierdzenie pani profesor, że „podstawowym prawem człowieka jest jego rozwój w drodze autonomicznych wyborów wartości z sumy doświadczeń i dziedzictwa intelektualnego wszystkich ludzi. Drugim podstawowym prawem jest arbitralne prawo człowieka do poznania samego siebie – przez pryzmat woli i emocji”. Tak więc przygotowanie nauczycieli do pracy z dorosłymi jest tym głębsze, im głębsze są ich podstawy filozoficzne.

W wystąpieniu gościa z Węgier, prof. Andreasa Maroti, po raz kolejny na tegorocznej konferencji padł wniosek o stworzenie odrębnego kierunku studiów andragogicznych. Profesor mówił też o brakach (teoretycznych, motywacyjnych, informacyjnych) w kształceniu nauczycieli.

Kształcenie autorytetu organizatorów i nauczycieli edukacji dorosłych – to problem główny referatu prof. dr. hab. Jana Bogusza *Co składa się na osobowy autorytet nauczyciela dorosłych?* Obok szerokiej wiedzy, dobrego wykształcenia, profesor wymienił także: odpowiednią postawę etyczno-moralną i zdolność do postrzegania specyficznych zależności. Ponadto nauczyciel dorosłych musi osiąść umiejętność pracy nad sobą, w czym zawiera się też umiejętność bycia nauczycielem, który winien kierować się zasadą: „Radź się przeszłości, kieruj się terażniejszością i patrz w przyszłość”.

Referat zatytułowany *Kształcenie kursowe nieprofesjonalnych nauczycieli*, autorstwa dr Ewy Skibińskiej i mgr Krystyny Pleskot-Makulskiej, zawierał podstawowe założenia wobec kompetencji osób prowadzących kursy (kompetencji: merytorycznych, zawodowych i estetycznych), w obliczu wzrostu kursowego kształcenia dorosłych w Polsce, które coraz częściej prowadzone jest

przez profesjonalne w danym zawodzie, będących nieprofesjonalnymi nauczycielami.

Z kolei dr Bożena Wojtasik z UW omówiła problemy poradnictwa i doskonalenia nauczycieli dorosłych w pracy doradczej. Zagadnienia poruszone w artykule to doksztalcanie czy wspieranie rozwoju:

- Model nauczyciela-wychowawcy (ekspert, informator, konsultant, spolegliwy opiekun, leseferzysta),
- Wspieranie rozwoju.

Prof. dr hab. Józef Kargul podzielił się z uczestnikami konferencji refleksjami nad doskonaleniem animatorów kultury. Wychodząc od podsumowania istniejących definicji animacji i animatora, profesor podkreślił, że animacja występuje nie tyle w związku z miejscem pracy, ile jest rodzajem aktywności. Wytyczyć można cztery obszary wiedzy animatora:

1. Problematykę administracyjno-prawnych warunków animacji.
2. Wiedzę i umiejętności w zakresie pedagogiki i stosunków międzyludzkich.
3. Wiedzę z zakresu społeczno-kulturalnych uwarunkowań animacji (m.in. dla interkulturalnego dialogu).
4. Wiedzę o technikach animacyjnych.

O działaniach UMK w zakresie kształcenia specjalistów edukacji dorosłych mówiła w swoim wystąpieniu prof. E. A. Wesołowska.

Następne referaty, wygłoszone przez uczestników konferencji z Litwy, Rumunii i Węgier, poświęcone były zagadnieniom takim jak: praca z nauczycielami dorosłych na Litwie (Rita Racziulaityte), konieczność zmiany sposobu myślenia o uczniach dorosłych, dostrzeżenia ich potrzeb edukacyjnych, ich specyficznych właściwości i możliwości (prof. Maria Olariu z Rumunii), edukacja, która realizowałaby ideę ustawiczności (dyrektor wydawnictwa ORADEA Constantin Malinas z Rumunii) oraz społeczno-polityczne przyczyny i skutki zmian w edukacji dorosłych na Węgrzech (prof. dr hab. Denes Koltai), a także konieczność współpracy i pomocy z zewnątrz, w obliczu powstawania nowego, demokratycznego systemu.

Ostatni dzień konferencji, był dniem, w którym głos zabrała największa liczba referentów, gdyż po referatach programowych miała miejsce dyskusja. Tego dnia także padła propozycja poparcia wniosku Instytutu Historii UMK w kwestii nadania tytułu profesorskiego pani dr hab. Elżbiecie Zawackiej.

Podsumowania III Konferencji Andragogicznej dokonał prof. Józef Półturzycki. Profesor przedstawił ogólne wnioski z konferencji zawierające się w stwierdzeniach:

- problem kształcenia nauczycieli i specjalistów w zakresie edukacji dorosłych jest wielopłaszczyznowy i sprzyja rozwojowi praktyki edukacyjnej,
- kształcenie dorosłych jest przedmiotem w wielorakiej refleksji naukowej, w związku z czym obecna oferta kształcenia w tym zakresie jest niewystarczająca,
- należy zmienić programy kształcenia nauczycieli dorosłych, w których obok podstaw ogólnofilozoficznych, ogólnopedagogicznych oraz podstaw

wychowania i kształcenia dorosłych, winny znaleźć się też: poradnictwo i doradztwo oraz szeroko rozbudowany system praktyk.

Profesor zaznaczył też, że Toruń stał się ośrodkiem, w którym wiele czyni się w kierunku rozwoju edukacji dorosłych, m.in. dzięki wydawanym tu pismom.

Podczas konferencji na uwagę zasługiwały liczne komentarze i wnioski, wypowiedziane przez kierownika naukowego konferencji prof. E.A. Wesołowską.

W dniach 31.05–1.06.1996 roku odbyła się IV Toruńska Konferencja Andragogiczna. Jej tematem były *Nowe poszukiwania w edukacji i pedagogice dorosłych*. Charakterystyczną cechą tej konferencji było to, że wystąpienia były zarezerwowane dla młodych wiekiem lub stażem pracy andragogów. Pomysł taki zrodził się na podstawie obserwacji wielu innych seminariów naukowych, gdzie często brakuje miejsca i czasu, aby dać możliwość wypowiedzenia się tym, którzy dopiero zaczynają swoją pracę naukową jako andragodzy. Organizatorami tej konferencji byli: Zakład Dydaktyki Instytutu Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. J. Bema w Toruniu, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Niemieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych DVV. W konferencji wzięło udział 67 osób z 18 środowisk akademickich: 6 uniwersytetów (w tym Uniwersytet Humboldta), 7 wyższych szkół pedagogicznych, 2 akademie wojskowe, 3 wyższe szkoły oficerskie, a także przedstawiciele DVV, uniwersytetów ludowych, 4 centrów kształcenia ustawicznego, uczestnicy i absolwenci Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych oraz studenci IV i V roku specjalizacji edukacja ustawiczna organizowanej w Instytucie Pedagogiki UMK.

Dnia 30 kwietnia 1998 r. odbyła się konferencja Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i posiedzenie Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Badań Pedagogicznych PAN. Tym razem gospodarzami spotkania byli pracownicy Zakładu Oświaty Dorosłych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego, którym kieruje Prof. Olga Czerniawska. W spotkaniu wzięli udział przedstawiciele wielu ośrodków akademickich (Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), a także innych wyższych szkół, w tym WSP z Krakowa, Zielonej Góry, Olsztyna, Kielc oraz Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku i Wyższej Szkoły Oficerskiej im. gen. J. Bema w Toruniu. W spotkaniu brali też udział przedstawiciele Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych DVV.

Spotkanie było poświęcone bieżącym problemom andragogiki. Obrady otworzyli przewodniczący Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – Prof. J. Pótturzycki i Prof. E. A. Wesołowska.

Posiedzenie rozpoczęło się promocją drugiego już *Rocznika Andragogicznego 1995/96* – kolejnej pozycji wydawniczej, powstałej z inicjatywy ATA. Po rozdaniu wszystkim uczestnikom spotkania egzemplarzy *Rocznika*

tom zaprezentowali członkowie zespołu redakcyjnego Prof. J. Półturzycki i Prof. E.A. Wesołowska.

Prof. E.A. Wesołowska z uwagi na będący w przygotowaniu kolejny tom *Rocznika Andragogicznego* prosiła zebranych o aktywną pomoc w zbieraniu materiałów do publikacji. W związku z tym zaproponowano, by każdy ośrodek przygotował informacje dotyczące tematów badawczych, organizowanych konferencji, wydawnictw i awansów naukowych.

Następnie omówiono XV już tom z serii *Biblioteki Edukacji Dorosłych* (BED), tym razem autorstwa Józefa Półturzyckiego pt. *Edukacja dorosłych za granicą*. Ta stanowiąca kompendium wiedzy z zakresu andragogiki poza granicami Polski książka została przyjęta z zainteresowaniem ze strony specjalistów w tej dziedzinie. Autor omówił najistotniejsze problemy – główne wątki pracy.

Prezentacja książki wywołała żywą dyskusję związaną z przyszłymi losami kolejnych tomów BED oraz kwartalnika *Edukacja Dorosłych*.

Inicjatorami i organizatorami konferencji w 1998 roku były: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Instytut Pedagogiki UMK, Wyższa Szkoła Oficerska im. gen. J. Bema, Szkoła Wyższa im. P. Włodkowica w Płocku oraz DVV przedstawicielstwo w Polsce. Organizatorem i osobą prowadzącą konferencję oraz jej kierownikiem naukowym była prof. dr hab. E. Anna Wesołowska.

Obrady konferencyjne rozpoczęły się 26 października 1998 r. w Instytucie Pedagogiki UMK w Toruniu, były kontynuowane w Wyższej Szkole Oficerskiej, a następnego dnia uczestnicy przyjechali do Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica w Płocku, gdzie był realizowany program drugiego dnia konferencji.

Konferencja miała charakter międzynarodowy, uczestniczyły w niej 82 osoby, w tym 18 gości zagranicznych z Niemiec, Rosji, Białorusi, Ukrainy, Słowacji i Litwy. Były reprezentowane między innymi takie zagraniczne ośrodki naukowe jak: Uniwersytet Humboldta w Berlinie, Międzynarodowa Akademia Kształcenia Nauczycieli oraz Instytut Kształcenia Nauczycieli-Wychowawców w Moskwie, Instytut Edukacji Dorosłych Rosyjskiej Akademii Nauk oraz Państwowy Uniwersytet Mistrzostwa Pedagogicznego w Petersburgu, Uniwersytet Ukraiński we Lwowie i Uniwersytet Kijowski, Instytut Nauczycielski w Witebsku, Uniwersytet w Bratysławie oraz Centrum Kształcenia Ustawicznego i Litewskie Towarzystwo Andragogiczne w Wilnie.

Nasz kraj był reprezentowany przez przedstawicieli następujących uczelni: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Białostockiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Gdańskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie.

Obrady zainauguowała Pani prof. dr hab. E.A. Wesołowska. Wygłoszony referat został poświęcony działaniom integracyjnym andragogów polskich, działalności wydawniczej oraz innym formom pracy naukowej andragogów. Pani Profesor wymieniła najbardziej zasłużone dla andragogiki polskie uczelnie, a wśród nich Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, UMCS i UMK, które wielokrotnie już organizowały konferencje poświęcone edukacji dorosłych.

W naszym kraju funkcje integracyjne pełnią czasopisma andragogiczne, a wśród nich kwartalnik *Edukacja Dorosłych* i wydawany od 1995 r. *Rocznik Andragogiczny*. W ciągu ostatnich czterech lat ukazało się 16 tomów z serii *Biblioteka Edukacji Dorosłych*. Pani profesor poinformowała również zebranych o tym, że 147 osób ukończyło zorganizowane w trzech edycjach podyplomowe studia edukacji dorosłych, a niektórzy młodzi pracownicy naukowci odbyli staże zagraniczne w Niemczech i Wielkiej Brytanii.

Temat integrowania andragogów spoza Polski został podjęty również w referacie Pani Rity Raciulaitite z Wilna na Litwie, absolwentki Podyplomowych Studiów Edukacji Dorosłych w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu.

W kolejnym referacie prof. dr Wiltrud Gieseke z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie omówiła andragogiczne projekty realizowane na reprezentowanej przez nią uczelni. Przedmiotem zainteresowania Pani profesor była sytuacja kobiet na rynku pracy oraz propozycje ich kształcenia. Gorsze możliwości zawodowe kobiet najprawdopodobniej są efektem deficytu ich kształcenia. Należy wyzwoić je z roli ofiary, stosując odpowiednie formy edukacji dorosłych. Problemowi świadomości edukacyjnej kobiet poświęciła swój referat również Pani mgr Adriana Jagielska, biorąca udział w polsko-niemieckich badaniach tego problemu pod kierunkiem prof. W. Gieseke i prof. E.A. Wesołowskiej.

Dr Igor Semenow z Moskwy przedstawił w swoim wystąpieniu historię andragogiki. Wskazał na kluczowe momenty w rozwoju tej dyscypliny naukowej na świecie oraz w Rosji. Zasygnalizował problemy metodologiczne, szczególnie dotyczące terminologii i przedmiotu zainteresowania poszczególnych subdyscyplin pedagogiki. W swoim referacie omówił też konkretne formy edukacji i dorosłych realizowane w jego kraju.

Przedstawiciele Ukrainy – dr Jarosław Kamineżky oraz dr Petro Sikorskij skoncentrowali się w swoich referatach na kształceniu zawodowym oraz konieczności przygotowywania do wykonywania więcej niż jednego zawodu lub specjalności. Na zakończenie swojego przemówienia dr P. Sikorskij poinformował zebranych o konferencji pedagogicznej, którą zaplanowano w dniach 9–10 grudnia 1998 r. we Lwowie.

W dalszej części obrad bardzo ciekawy referat poświęcony strategiom integracyjnym w andragogice europejskiej wygłosił prof. dr hab. Tadeusz Aleksander z UJ. W swoim przemówieniu zwrócił uwagę na różne międzynarodowe

we inicjatywy, których celem jest budowanie pozytywnych relacji między narodami i państwami współczesnej Europy. Temu celowi służy między innymi organizowanie międzynarodowych wystaw i konferencji i powstawanie międzynarodowych towarzystw. Dzięki propagowanej idei partnerstwa coraz liczniej powstają miasta partnerskie, związane wspólnymi inicjatywami i działaniami na rzecz społeczności lokalnych różnych krajów, współpracujące ze sobą w płaszczyźnie gospodarczej i kulturowej. Podobną funkcję integracyjną spełniają Euroregiony łączące regiony nadgraniczne państw sąsiadujących ze sobą. Ważną rolę w scalaniu współczesnej Europy odgrywają też liczne inicjatywy ze strony ONZ, UNESCO i innych międzynarodowych organizacji. Dzięki tym działaniom możliwa jest bardziej owocna gospodarcza i finansowa współpraca oraz pomoc krajów lepiej rozwiniętych na rzecz słabszych i bardziej zaniedbanych ekonomicznie. Pan prof. T. Aleksander podkreślił również w swoim referacie znaczenie międzynarodowych ruchów społecznych (np. religijnych, społecznych, feministycznych) oraz migracji ludności dla tworzenia zintegrowanej Europy, do której należymy.

Kolejny referat został wygłoszony przez Panią dr Helgę Stock z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie. Uczestnicy konferencji mogli się dowiedzieć o jednej z form edukacji dorosłych w Niemczech o II-semestralnych studiach zaocznych realizowanych w Berlinie.

W drugim dniu obrad konferencyjnych uczestnicy gościli w murach młodej uczelni niepaństwowej – Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica w Płocku. Tę część obrad otworzył Kanclerz Uczelni – Pan dr inż. Zbigniew Paweł Kruszewski prezentując swoją uczelnię. Na wstępie głos zabrała prof. dr Wiltrud Gieseke z Berlina omawiając rodzaje czynności wykonywanych przez pracowników pedagogicznych w ewangelickiej oświacie dorosłych. Wyróżniła tu czynności organizacyjno-planistyczne, dydaktyczne oraz zarządzające, dokonując ich charakterystyki. Wskazała tym samym integracyjną funkcję edukacji dorosłych między środowiskami religijnymi.

W czasie konferencji było miejsce nie tylko na bardzo ciekawe referaty, które łączył temat integracji działań andragogów, ale również na swobodną dyskusję i wymianę poglądów zarówno na sali obrad, jak i poza nią. Andragodzy z kilku krajów europejskich mieli okazję do porównania swojej pracy z wysiłkami i efektami osiąganymi na innych uczelniach zarówno polskich, jak i zagranicznych. Zawarte znajomości i zdobyta wiedza z pewnością zaowocują w pracy na polu edukacji dorosłych. Z obrad wydano publikację zbiorową pod redakcją Zbigniewa P. Kruszewskiego i E. Anny Wesołowskiej.

Po raz siódmy zgromadzili się w Toruniu andragodzy, aby debatować nad aktualnymi zagadnieniami oświaty dorosłych w Polsce. Tym razem obrady koncentrowały się na problemach edukacji dorosłych, a także szkolnictwa wyższego w obliczu reformy polskiej oświaty. By sprostać temu zadaniu organizatorzy konferencji: Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki UMK, Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica, Wyższa Szkoła Oficerska im. Gen. Józefa Bema oraz

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne wskazało na miejsca obrad uniwersytecki ośrodek andragogiczny w Toruniu (31.05.1999) oraz niepaństwową uczelnię wyższą w Płocku (01.07.1999).

Ostatnia konferencja z cyklu Toruńskich Konferencji Andragogicznych odbyła się w dn. 15.05.2000 r., gromadząc 74 przedstawicieli ośrodków akademickich. Tematem spotkania było kształcenie kobiet. Różne aspekty tego zagadnienia przedstawiło 16 prelegentów, co znalazło swoje odzwierciedlenie także w 21 tomie Biblioteki Edukacji Dorosłych pt. *Kobiety a edukacja dorosłych* pod red. Prof. E. A. Wesołowskiej.

Letnia Szkoła Młodych Andragogów

W dniach 13–19 września 1999r. w Ochli koło Zielonej Góry odbyła się Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Organizatorami konferencji byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych DVV oraz Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Inicjatorami zorganizowania konferencji dla asystentów i adiunktów specjalizujących się w pedagogice dorosłych byli: prof. dr hab. Józef Pólturzycki, prof. dr hab. E. Anna Wesołowska oraz prof. dr hab. Józef Kargul – kierownik naukowy Szkoły. Zajęcia odbywały się w ładnie położonym Ośrodku Nadleśnictwa, około 7 km od Zielonej Góry.

W konferencji uczestniczyło siedemnastu młodych andragogów z siedmiu polskich i dwóch rosyjskich ośrodków akademickich (WSP Zielona Góra, UG, UŁ, UMK, UO, UŚ, UW, Instytut Kształcenia Dorosłych w S. Petersburgu, Uczelnia Pedagogiczna w Irkucku).

Kierownik naukowy Szkoły prof. dr hab. Józef Kargul zaprosił do uczestnictwa i wygłoszenia wykładów najlepszych specjalistów z zakresu głównie pedagogiki dorosłych z całej Polski. Zajęcia w Szkole koncentrowały się wokół teoretycznych i metodologicznych problemów pedagogiki dorosłych, metodyki badań andragogicznych, edukacji dorosłych w kontekście przemian społeczno-kulturowych, a także nauczania andragogiki w szkołach wyższych.

Uczestnicy Letniej Szkoły spotkali się z profesorami andragogiki z wielu polskich uczelni, z profesorami Olgą Czerniawską, Agnieszką Stopińską-Pająk, Eleonorą Sapią-Drewniak, Dzierzymirem Jankowskim, Józefem Pólturzyckim, a także wysłuchali sprawozdań uczestników z prowadzonych badań.

W kolejnych latach odbywały się systematycznie sesje Letniej Szkoły Młodych Andragogów. Miejsce spotkań przeniesiono do pomieszczeń Uniwersytetu Zielonogórskiego, a grupa uczestników zwiększyła się i odbywała spotkania ze znanymi polskimi andragogami. Grono prelegentów uzupełnili profesorowie: Alicja Kargulowa, Mieczysław Malewski, Ewa Marynowicz-Hetka, Tadeusz Aleksander i inni.

Od kilku lat prace uczestników Letniej Szkoły ukazują się w roczniku pt. *Dyskursy Młodych Andragogów*, który stał się kolejnym wydawnictwem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i zarazem Uniwersytetu Zielonogórskiego. Trwałą pozycją są także wyjazdy studyjne do Berlina lub innych miast Brandenburgii w celu zwiedzenia i poznania niemieckich instytucji edukacji dorosłych.

W 2008 roku w maju odbędzie się 10 jubileuszowa Letnia Szkoła Młodych Andragogów. Jest to pożyteczna i w pełni przydatna dla młodych andragogów inicjatywa, a wieloletni organizator i opiekun Szkoły – prof. dr hab. Józef Kargul zasługuje na specjalne uznanie.

Dolnośląskie Koło Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Dolnośląskie Koło Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego działa przy Wyższej Szkole Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu i skupia kadre naukowo-dydaktyczną oraz nauczycieli akademickich z wielu uczelni na Dolnym Śląsku. Członkami Dolnośląskiego Koła ATA są pracownicy z wrocławskich uczelni, min. z: Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych, Uniwersytetu Wrocławskiego, Akademii Ekonomicznej, Akademii Wychowania Fizycznego. Zasadniczy człon koła tworzą nauczyciele akademicy z Zakładu Andragogiki UW., kierowanego przez dr hab. Jerzego Semkova oraz Zakładu Nauk Humanistycznych WSOWL, kierowanego przez dr Wojciecha Horynia.

Głównym celem Dolnośląskiego Koła Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (oprócz działalności zawartej w Statucie Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego) jest zacieśnianie więzi między uczelniami zajmującymi się problematyką oświaty dorosłych oraz wymiana naukowa między andragogami z różnych ośrodków (nie tylko uczelnianych).

W grudniu 2001 roku Towarzystwo zorganizowało ogólnopolską konferencję Andragogiczną nt. *Nauczyciel-andragog u progu XXI wieku*. Pokłosiem konferencji była wydana przez Uniwersytet Wrocławski publikacja *Nauczyciel-andragog u progu XXI wieku* pod redakcją Wojciecha Horynia i Jana Maciejewskiego.

W dniach 6–12.05.2002 roku przewodniczący Koła uczestniczył w Letniej Szkole Młodych Andragogów, zorganizowanej przez prof. dr hab. Józefa Kargula z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kolejna edycja Letniej Szkoły prowadzona była w sposób profesjonalny i wzbogaciła jej uczestników o nowe wiadomości oraz pozwoliła nabyć umiejętności przydatne do kierowania działalnością Dolnośląskiego Koła ATA.

We wrześniu 2002 roku Dolnośląskie Koło ATA było organizatorem Warsztatów Andragogicznych w Ośrodku Szkoleniowo-Wypoczynkowym WSOWL w Ostrej Górze. W warsztatach uczestniczyli przedstawiciele z różnych katedr WSOWL oraz z Uniwersytetu Wrocławskiego, Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Akademii Rolniczej w Poznaniu, Od-

działu Oświaty Zdrowotnej i Promocji Zdrowia Wojewódzkiej Stacji Sanitarnej-Epidemiologicznej we Wrocławiu. Podczas pobytu w Ostrej Górze rozważano problemy związane z kształceniem ustawicznym oraz jego znaczeniem w praktyce edukacyjnej. Analizowano możliwość wspólnych badań naukowych. Oprócz przedsięwzięć stricte naukowych, przeprowadzono zajęcia integracyjne oraz zapoznano uczestników z pięknym krajobrazem Gór Stołowych. Efektem Warsztatów jest znajdująca się w druku publikacja *Kształcenie ustawiczne i jego praktyczny wymiar*.

Jesienią 2003 roku Dolnośląskie Koło ATA zaplanowało konferencję naukową, która ma być drugą edycją konferencji *Nauczyciel-andragog u progu XXI wieku*.

W 2005 roku odbyła się kolejna konferencja na temat *Nauczyciel-andragog w społeczeństwie wiedzy*, z której także ukazała się publikacja zbiorowa. W roku 2008 planowana jest kolejna konferencja we Wrocławiu.

Konferencje w Zakopanem

Toruń, Warszawa i Łódź to miejsca najczęściej organizowanych konferencji andragogicznych przez ATE i miejscowe ośrodki andragogiczne. Od 2001 roku Dolnośląskie Koło ATA we Wrocławiu podjęło nowy cykl konferencji o tematyce pedeutologii andragogicznej i andragogiki, a w 2004 roku środowisko andragogów ze Śląska (Mysłowice, Bielsko-Biała) podjęło organizację konferencji w Zakopanem w porozumieniu z Akademickim Towarzystwem Andragogicznym. Inicjatorem tych spotkań jest dr Artur Fabiś – obecnie prorektor Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej.

W marcu 2004 roku tematyką konferencji w Zakopanem była andragogika jako przedmiot akademicki. W 2005 roku analizowano problem unowocześnienia procesu kształcenia dorosłych, w 2006 edukację dorosłych wobec zjawiska marginalizacji, w 2007 konferencja przebiegała pod hasłem *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*. W 2008 roku za temat piątej konferencji przyjęto *Problemy człowieka dorosłego w procesie kształcenia*. W czasie zakopiańskich spotkań odbywają się także doroczne sesje Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i posiedzenia Sekcji Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zakopane stało się nowym ważnym sposobem aktywności członków ATA oraz jej sympatyków i kandydatów do członkostwa.

W ramach prac sekcji andragogicznej Koła Naukowego Pedagogów UMK w Toruniu powstała strona internetowa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego www.ata.edu.pl. Sekcja andragogiczna zajmuje się realizacją projektów związanych z tematyką edukacji dorosłych, dlatego stworzenie strony internetowej stało się jednym z przedsięwzięć zaplanowanych na rok 2004.

Głównym celem projektu była prezentacja ATA w wirtualnym świecie Internetu, ponieważ organizacja ta istnieje od 1993 roku, skupia wielu specjalistów edukacji dorosłych w Polsce, a problematyka edukacji ustawicznej

i edukacji dorosłych w wyniku ciągłych przeobrażeń w życiu społecznym powinna być jednym z istotniejszych aspektów edukacji.

Tworzenie strony internetowej przebiegało na kilku etapach. Przede wszystkim należało ustalić, jakie treści powinny znajdować się na stronie internetowej Towarzystwa. Po konsultacjach z opiekunem sekcji – dr Hanną Solarczyk ustalono, że powinna to być strona o charakterze informacyjnym, której głównym zadaniem będzie przedstawienie podstawowych wiadomości związanych z działaniem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Po zapoznaniu się z dostępnym materiałem podzielono go na kilka kategorii. W pierwszej zakładce zostało umieszczone hasło *historia*, pod którym opisano genezę Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Drugą kategorię stanowi *skład zarządu*, gdzie znaleźli się założyciele ATA oraz osoby pełniące w tej organizacji określone funkcje. W trzeciej zakładce znalazł się statut ATA. Na szczególne zainteresowanie zasługuje zakładka *działalność*. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne publikuje pisma: kwartalnik *Edukacja Dorosłych*, *Rocznik Andragogiczny* oraz *Bibliotekę Edukacji Dorosłych*. Są one wydawane od 1993 r., dlatego na stronie pod hasłem *publikacje* znaleźć można spisy artykułów oraz ich autorów, jakie zostały zamieszczone na łamach tych czasopism. Jest to pierwsze tego typu zestawienie na stronach internetowych.

Kolejnym zestawieniem, którego – ze względu na charakter działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – nie mogło zabraknąć na stronie, było zebranie wszystkich konferencji andragogicznych, jakie odbyły się w z inicjatywy lub z udziałem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Za kolejną zakładką kryją się *adresy*: siedziby Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz ośrodków akademickich w Polsce zajmujących się andragogiką. Tam też można znaleźć interesujące linki łączące z Kołem Andragogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, z sekcją andragogiczną Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów UMK, z Niemieckim Towarzystwem Edukacji na Odległość (partnerską organizacją ATA).

Pomysł stworzenia strony internetowej Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego miał także na celu zwrócenie uwagi na fakt, iż nie posiadało ono do tej pory żadnego wizualnego znaku rozpoznawczego, z którym by je kojarzono. Powstał więc pomysł stworzenia logo strony. Zaprojektowała je studentka Wydziału Sztuk Pięknych UMK – Kamila Solarska. Logo ma kształt kółka, w którym jest umieszczony napis ATA. Obie literki A symbolizują dwie ludzkie postaci, które ze sobą przez całe życie współpracują, zostało ono oficjalnie zamieszczone na stronie głównej.

Wydawnictwa ATA

Wyraźnym osiągnięciem w działalności Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego są wydawnictwa. Od 1993 roku wydajemy *Edukację Doro-*

słych. Jest to kwartalnik o zadaniach teoretyczno-naukowych w zakresie teorii i praktyki edukacji dorosłych. W 1993 roku ukazał się tylko jeden numer, a od następnego już po cztery w każdym roku. Za rok 2007 odnotowujemy małe opóźnienie z powodu złego stanu zdrowia redaktora naczelnego, ale podjęto już starania, by to opóźnienie nadrobić i nadal publikować na bieżąco kwartalnik o dobrej tradycji i uznanej wartości.

Drugim pismem jest *Rocznik ATA*, wydawany od 1994 roku i liczący obecnie 14 tomów, które nie tylko zawierają ważne opracowania teoretyczne, ale także odnotowują aktualia andragogiczne, co tworzy cenną i jedyną w swoim rodzaju kronikę wydarzeń andragogicznych. Obszerny jest także dział recenzji przedstawiający bieżące publikacje andragogiczne oraz książki o innej tematyce autorstwa znanych andragogów polskich. Kroniki i recenzje komentują na łamach *Rocznika* także wydarzenia i publikacje zagraniczne.

Trzecia poważna inicjatywa wydawnicza to *Biblioteka Edukacji Dorosłych* – seria publikacji książkowych przy kwartalniku *Edukacja Dorosłych* pod redakcją Profesor E. Anny Wesołowskiej.

Pierwsze pozycje wydrukowano w 1994 roku, a ostatnią jako nr 40 w 2007 autorstwa dr Doroty Barwińskiej *Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach*. W ciągu 13 lat ukazało się 40 tomów o treści andragogicznej. W tej liczbie: 20 prac zbiorowych i 20 autorskich studiów monograficznych. Siedem pozycji autorstwa specjalistów zagranicznych (N.F.B. Greger, M. Samlowski, L.N. Lesochina, S. Wierszyłowski, W. Gieseke, R. Siebers, E. Gelpi).

Pełny wykaz publikacji zamieszczony jest zawsze na tylnej okładce kolejnego tomu oraz kolejnego *Rocznika Andragogicznego*. Na szczególną uwagę zasługują pozycje nr 3, 4, 5, 10, 11, 12, 15, 18, 20, 22, 23, 29, 31, 33, 34, 36, 40. Cenione są i poszukiwane teksty autorstwa E. Gelpiego, W. Gieseke, A. Matlakiewicz, H. Solarczyk, E.A. Wesołowskiej. Aktualnie przygotowywany jest do druku tom 41 pt. *Edukacja dorosłych w Kanadzie* autorstwa dr Anny Frąckowiak i prof. dr. hab. J. Pólturzyckiego.

Biblioteka Edukacji Dorosłych to pierwsza taka inicjatywa w Polsce, dobrze przygotowana, szybko realizowana i studiowana z zainteresowaniem. ATA i jej czołowi andragodzy zanotowali wartościowe osiągnięcie, a seria zdobyła trwałe miejsce wśród krajowych publikacji pedagogicznych.

Z uwagą i wyraźnym zainteresowaniem będziemy oczekiwać na kolejne tomy.

Dla właściwej oceny zakresu dotychczasowego dorobku wydawniczego warto zajrzeć na ostatnią stronę okładki *Rocznika 2007*.

Oceniając pozytywnie dotychczasową działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego należy zwrócić uwagę na realizację następujących zadań w nowej kadencji od 2008 roku:

1. Zorganizowanie we współpracy z innymi stowarzyszeniami prowadzącymi formy edukacji dorosłych – Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego.

2. Rozszerzenie współpracy zagranicznej ATA z ośrodkiem petersburskim, Niemcami, Rosją, Czechami i Słowenią.
3. Uporządkowanie spraw członkowskich, w tym kwestii pobierania składek członkowskich Towarzystwa.
4. Wznowienie działalności Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych i rozszerzenie jego działalności w innych miastach Polski.
5. Uzyskanie akredytacji publikacji naukowych Towarzystwa zgodnie z wymaganiami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
6. Opracowanie „Leksykonu andragogicznego”.
7. Wprowadzenie zmiany w składzie redakcji pism wydawanych przez ATA.
8. Popularyzowanie działalności ATA, idei edukacji ustawicznej i oświaty dorosłych.
9. Rozwijanie kół regionalnych i zwiększenie pod względem liczbowym grupy uczestników ATA o nauczycieli i organizatorów edukacji dorosłych, studentów i absolwentów specjalizacji andragogicznych.

prof. dr hab. Józef Pólturzycki

Prezes

*Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego
w latach 1993–2008*

Summary

Initiative of establishing the Academic Andragogical Society emerged during Polish-German seminar, on August 28, 1993 but officially it was established on September 28, 1993 during conference held in Łódź. The authority of AAS was formed by: chair – prof. Józef Pólturzycki, UW; vice chairs: prof. Olga Czerniawska, UŁ and prof. Tadeusz Aleksander, UJ; secretary – prof. Eugenia Anna Wesołowska, UMK; treasurer – prof. Elżbieta Janina Karney, UW; board of directors – prof. Józef Kargul, UW, prof. Franciszek Marek WSP Opole, prof. Lucjan Turowski UW; director of revisory commission – prof. Jerzy Semków, UW; director of arbitrament prof. Mieczysław Marczuk, UMCS. The Academic Andragogical Society was registered in the Judicial Registry on December 12, 1993.

The Academic Andragogical Society, among many forms of its activity, has three main areas: organizing andragogical conferences, publishing and advancing andragogical competences. The most important were andragogical conferences held in Toruń, first organized on September 20, 1993 and the last one organized on May 15, 2000 (jointly eight conferences, generally international in character), as well as Polish-German andragogical seminars like the one organized on May 27-31, 1994. Following the tradition of conferences held in Toruń, other andragogical conferences were initiated: from 2001 on, organized by the Academic Andragogical Society's Circle in Lower Silesia

and Wojciech Horyń, Ph.D., held in Wrocław, and from 2004 on, organized by Silesian andragogists, especially Artur Fabiś, Ph.D., held in Zakopane.

The Academic Andragogical Society publishes two well known and recognized periodicals committed to andragogy, namely "Adult Education" and "Andragogy Yearbook", as well as a series of books "Adult Education Library". The first volume of "Adult Education" quarterly was published in 1993, while the first volume of "Andragogy Yearbook" in 1994. "Adult Education Library" has been published since 1994 and counts 40 volumes, but the 41 volume committed to adult education in Canada is currently in print. The series contains of author's and edited volumes not only concerned with Polish but also with foreign andragogy.

Finally, Academic Andragogical Society organizes andragogical advancement. This is most of all Summers School for Young Adult Educators, that has been organized for 10 years now, mentoring by prof. Józef Kargul. As effect of the School, "Young Adult Educators Discourses" are published every year. Another form of advancement was Graduate Adult Education Study, initiated on October 22, 1994 at Institute of Education, Nicholas Copernicus University in Toruń. The first edition gathered 44 participants. In total three editions were organized, that gathered 147 participants. The Academic Andragogical Society shows very high activity that will be extended in future.

I. TEORIA I PRAKTYKA EDUKACJI DOROSŁYCH

Elżbieta Trafiałek

EDUKACJA I KSZTAŁCENIE USTAWICZNE A PROGRAM WZMACNIANIA KAPITAŁU LUDZKIEGO W LATACH 2007–2013

W Unii Europejskiej edukacja, wyznaczana powszechnym do niej dostępem i rangą kształcenia ustawicznego, czyli aktywną polityką społeczną, od lat traktowana jest w kategoriach priorytetu determinującego poprawne funkcjonowanie rynków pracy Państw Członkowskich. W Polsce okresu transformacji zarówno inwestycje oświatowe, promowanie kształcenia ustawicznego, jak i modernizowanie szeroko rozumianego systemu na potrzeby zmieniającego się rynku pracy – traktowane były marginalnie. I choć lata 1989–2006 przyniosły eksplozję edukacyjną w zakresie stopnia upowszechniania szkolnictwa wyższego, gdzie wskaźnik skolaryzacji wzrósł do 47,8%, w grupie kobiet osiągając poziom 54,8% (Trafiałek 2007; *Rocznik* 2006, s. 341), to aspiracje edukacyjne dorosłych i popularność kształcenia ustawicznego, doskonalenia, reorientacji zawodowej nadal pozostawały na niskim poziomie. Ranga edukacji jako głównego wyznacznika statusu zawodowego, ekonomicznego i społecznego rosła, a zmiany w funkcjonowaniu systemu nie nadążały za transformacją (*Strategia Rozwoju* 2005, s. 27).

Pierwszą zapowiedzią podjęcia wyzwań unijnej polityki edukacyjnej, związanych z promocją kapitału społecznego i integracją systemu ze zmianami zachodzącymi w strukturze demograficznej, w gospodarce oraz na rynku pracy, było przyjęcie w 2005 roku *Strategii Rozwoju Edukacji na lata 2007–2013*, ale realne szanse na pełne urzeczywistnienie założeń zawartych w dokumencie powstały w zasadzie dopiero dwa lata później, z chwilą uruchomienia Programu Operacyjnego *Kapitał Ludzki*, w 85% współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego.

Kapitał społeczny – kapitał ludzki

Kapitał to wartość, analizowana głównie w kategoriach ekonomicznych, ale odnoszona też do czynnika ludzkiego. W literaturze przedmiotowej występuje w ujęciach normatywnych, aksjologicznych, funkcjonalnych, strukturalnych i operacyjnych. Dla humanisty klasyfikacja na kapitał: ekonomiczny (ogół środ-

ków materialnych, infrastruktura, dobra materialne), społeczny (stosunki społeczne, sieci, więzi, interakcje społeczne), kulturowy (język, wiedza, rozwijanie zdolności, umiejętności), czy symboliczny (symbole dla tworzenia ideologicznych uzasadnień) – ma w zasadzie charakter porządkujący kwestie społeczne, jako że wszystkie wymienione kategorie nawzajem się wyznaczają, warunkują, w perspektywie czasu kształtując przestrzeń tworzenia oraz zagospodarowywania kapitału ludzkiego (Olechnicki, Załęcki 1998, s. 91).

Kapitał ludzki (*Human capital*), jako kategoria społeczno-ekonomiczna, stanowi integralny element kapitału ekonomicznego i społecznego (Graniewska 1999, s. 89). Wyznacza wszechstronny rozwój społeczeństwa: społeczny, kulturalny, informacyjny, gospodarczy. Skumulowany jest w aktywności, wykształceniu, wiedzy obywateli, a proces jego gromadzenia towarzyszy wszystkim fazom życia.

Kapitał ludzki kojarzony jest głównie z organizacją przedsiębiorstw, efektywnością pracy, restrukturyzacją i wydajnością podmiotów gospodarczych. Znajduje więc umocowanie przede wszystkim w analizach ekonomicznych. Jego społeczny wymiar rzadko skupia uwagę analityków rynku, socjologów i polityków społecznych, a przestrzeń tę należy obecnie traktować jako teren poszukiwań potencjału ludzkiego, w ogromnej mierze wyznaczającego skuteczność przemian systemowych. Od wartości skumulowanej w kapitale społecznym (kapitał ludzki, wykształcenie, sprawność, wydajność, mobilność, aktywność, zdolność do tworzenia dóbr), zależą kierunki i koszty przechodzenia na kolejne etapy rozwoju społecznego, a od optymalnego wykorzystania zasobów kapitałowych państwa – skuteczność działań modernizacyjnych i szeroko rozumiany rozwój gospodarczy. Wskazane zależności podkreślane są w licznych teoriach naukowych.

W świetle teorii determinizmu demograficznego Thomasa Malthusa (XIX wiek) – zmiany w strukturach ludności wyznaczają kierunki rozwoju społecznego i kulturowego, a według teorii popytu i podaży Johna Keynesa – warunkiem likwidacji bezrobocia, zwiększania podaży i stymulowania rozwoju gospodarczego jest tworzenie optymalnych warunków popytu, czyli wzrost możliwości konsumpcyjnych wszystkich grup społecznych¹.

¹ Tzw. „Szkoła keynesistowska” to założenie, że w gospodarce rynkowej istnieje tendencja nadwyżki siły roboczej nad popytem. Słaby popyt na towary generuje bezrobocie, a pracodawcy w dążeniu do obniżania kosztów pracy dalej redukują miejsca pracy, pogłębiając zjawisko. Zatem państwo powinno finansować nowe miejsca pracy i podejmować nawet najbardziej kosztowne działania dla zwiększenia popytu – jest to bowiem warunek podaży i wzrostu gospodarczego. J. Keynes, twórca rewolucyjnych teorii ekonomicznych, zalecał w swych opracowaniach zapobieganie recesji poprzez finansowanie przez państwo pełnego zatrudnienia. Postulował „wyjmowanie” bezrobotnych spod opieki społecznej i powierzanie im pożytecznych stanowisk, co obecnie można odnosić do aktywnych form zwalczania bezrobocia poprzez prace interwencyjne, *Programu Absolwent* i *Programu 50+* – dotyczących aktywizacji zawodowej młodzieży oraz osób w wieku niemobilnym.

Według teorii klasyka ekonomii, Adama Smitha, kapitał zawsze powstaje z nadwyżki produkcji nad konsumpcją. Dochód wypracowany przez kapitał jest zyskiem, odpowiednikiem płacy, wypracowywanym przez inne czynniki produkcji. Wszystkie te teorie można odnieść do wartości kapitału ludzkiego czyli zysku, jaki społeczeństwo może czerpać z potencjału poszczególnych grup społecznych, wiekowych, zawodowych.

Współczesny amerykański polityk społeczny japońskiego pochodzenia – Francis Fukuyama w swej pracy *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu* – wyraźnie wskazuje na zależności, jakie we współczesnych cywilizacjach wiążą optymalne wykorzystanie zasobów ludzkich z trwaniem struktur *welfare state*. Można zatem przyjąć, że podstawą rozwoju społecznego i budowania struktur państwa przyjaznego dla człowieka jest optymalne wykorzystanie potencjału kapitału ludzkiego skumulowanego we wszystkich grupach społecznych, zawodowych i wiekowych. Taka interpretacja wskazanej zależności stała się też źródłem inspiracji optymalnego wykorzystania środków z Europejskiego Funduszu Społecznego, sprecyzowanego w *Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki 2007–2013*.

Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013

Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, będący jednym z dziesięciu programów operacyjnych przyjętych w ramach realizacji *Narodowej Strategii Spójności* (NSS) i *Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia* (NSRO) na lata 2007–2013, potwierdza akceptację przez Polskę priorytetów unijnych ukierunkowanych na promocję polityki prozatrudnieniowej, na redukcję zjawiska wykluczenia społecznego, stymulowanie spójności terytorialnej i na budowanie społeczeństwa obywatelskiego opartego na wiedzy.

Program, przyjęty przez Komisję Europejską 28 września 2007 roku i zatwierdzony przez Radę Ministrów 16 października 2007 roku, stanowi pierwszą od uzyskania przez Polskę członkostwa w Unii Europejskiej czytelną odpowiedź na założenia wspólnotowej polityki spójności i odnowionej Strategii Lizbońskiej. Potwierdza podjęcie, między innymi, takich wyzwań jak: podnoszenie atrakcyjności Państw Członkowskich w dziedzinie inwestycji i zatrudnienia; promowanie innowacyjności, rozwój wiedzy, kompetencji, tworzenie nowych miejsc pracy; rozwój kapitału społecznego i ludzkiego; optymalne wykorzystanie zasobów pracy; podejmowanie działań strategicznych na rzecz wzrostu konkurencyjności gospodarki.

Zakładając wsparcie dla rozwoju takich obszarów jak: edukacja, zatrudnienie, integracja społeczna, potencjał adaptacyjny pracowników i przedsiębiorstw – przewiduje się także budowę profesjonalnej administracji wszystkich szczebli, a tym samym państwa przyjaznego obywatelom. Jego *spectrum* problemowe jest niezwykle szerokie: od wychowania przedszkolnego – po kształcenie ustawiczne i od instytucji systemu oświaty – po uczniów dorosłych uzupełniających wykształcenie, nauczycieli oraz pracowników administracji oświatowej.

Środki z budżetu Programu, przewidziane na 11,4 mld euro (9,7 mld z EFS), wykorzystane będą na podniesienie poziomu aktywności zawodowej, aktywizację bezrobotnych, profilaktykę wykluczenia społecznego, na finansowanie inicjatyw oraz usług służących upowszechnianiu edukacji społeczeństwa, podnoszeniu ich jakości i optymalnemu sprzężeniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy. Spośród dziesięciu priorytetów składających się na Program, kwestiom edukacyjnym bezpośrednio poświęcono trzy: *Wysoką jakość oświaty* (Priorytet III), *Szkolnictwo wyższe i naukę* (Priorytet IV) oraz *Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach* (Priorytet IX), choć realizacja pozostałych pośrednio także ich dotyczy. Pozostałe priorytety Programu to: *Zatrudnienie i integracja społeczna* (Priorytet I), *Rozwój zasobów ludzkich* (Priorytet II), *Dobre rządzenie* (Priorytet V), *Rynek pracy otwarty dla wszystkich* (Priorytet VI), *Promocja integracji społecznej* (Priorytet VII), *Regionalne kadry gospodarki* (Priorytet VIII) i *Pomoc techniczna* (Priorytet X). Sześć z wymienionych priorytetów (I–V i X) realizowanych będzie na szczeblu centralnym, a pozostałe cztery – na szczeblu regionalnym (VI–IX). Wydatki przewidziane na wdrażanie priorytetów edukacyjnych obejmą 32,2% całości budżetu PO KL, a na dwa podstawowe priorytety edukacyjne (Priorytet III i IX) alokacja obejmie 23,8% ogółu środków budżetu PO KL (*Uchwała 2007*).

Projekty realizowane będą w dwóch trybach: systemowym i konkursowym. Tryb systemowy obejmie projekty realizowane przez beneficjentów imiennie wskazanych w *Programie* i w dodatkowych dokumentach stanowiących jego uszczegółowienie. W trybie konkursowym uczestniczyć będą mogły natomiast wszystkie podmioty spełniające kryteria merytorycznej adekwatności do założeń PO KL, co oznacza, że o środki na realizację projektów będą mogły się ubiegać: instytucje szkoleniowe systemu oświaty i szkolnictwa wyższego, instytucje rynku pracy, otoczenia biznesu i przedsiębiorcy, jednostki administracji rządowej i samorządowej oraz organizacje pozarządowe.

Modernizacja systemu i podnoszenie jakości oświaty

Wysoka jakość oświaty to Priorytet III – wdrażany centralnie. Obejmuje działania skoncentrowane wokół funkcjonowania systemu oświaty, modernizacji i innowacyjności wszystkich obszarów związanych z budowaniem modelu społeczeństwa opartego na wiedzy. Zakłada wprowadzenie rozwiązań systemowych w zakresie monitoringu i ewaluacji, rozwój badań edukacyjnych, powiązanie ich z polityką edukacyjną oraz zwiększenie efektywności nadzoru pedagogicznego, sprawowanego przez kuratorów oświaty. Dla optymalizacji jakości kształcenia w założeniach Priorytetu podkreślono potrzebę prowadzenia systematycznego monitoringu instytucji oświatowych i całego systemu – prowadzenia badań ilościowych, jakościowych oraz wypracowania zobiektywizowanego narzędzia oceny skutków podejmowanych działań. Pozyskiwaniu porównywalnych danych przedmiotowych służyć będzie rozbudowywany ustawicznie System Informacji Oświatowej, a zakładanej poprawie jakości

kształcenia – modernizacja systemu, w tym także w części dotyczącej doskonalenia nauczycieli oraz wdrażanie nowatorskich, ponadregionalnych programów podnoszenia kwalifikacji i rozwój akredytacji jednostek odpowiedzialnych za realizację zadań.

Najważniejszym celem Priorytetu III jest dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb rynku pracy oraz upowszechnienie nowego modelu oświaty, poprzez wzbogacenie go o innowacyjność, otwartość, kompetencje przedmiotowe i elastyczność. W realizacji zamierzeń uwzględniono też rozwój portalu edukacyjnego *Scholaris*, dzięki któremu nauczyciele będą mieli ułatwiony dostęp do najnowszych programów nauczania i do informacji na temat nowoczesnych metod dydaktycznych.

W założeniach do realizacji zadań wiele miejsca poświęcono kwestii ponadregionalnych programów rozwoju zainteresowań naukami ścisłymi: matematycznymi, przyrodniczymi i technicznymi, które stanowiąc będą podstawę dla realizacji Priorytetu IX, wdrażanego na poziomie regionów.

Skutecznemu łączeniu systemu edukacji z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy sprzyjać będzie opracowanie na szczeblu centralnym i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji, poprzedzone opracowaniem Krajowych Ram Kwalifikacji zgodnie z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. Cała sfera zadaniowa Priorytetu III – *Wysoka jakość oświaty* – ukierunkowana jest docelowo na ułatwienie obywatelom sprawnego funkcjonowania na krajowym i międzynarodowym rynku pracy.

W szczegółowym opisie priorytetów, dla kategorii *Wysoka jakość oświaty* przewidziano cztery grupy działań podstawowych i liczne opisy kategorii poddziałań:

1. Modernizacja systemu zarządzania i nadzoru w oświacie, obejmująca dwa poddziałania dla projektów systemowych:
 - 1.1. Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty,
 - 1.2. Modernizacja systemu nadzoru pedagogicznego.
2. Rozwój systemu egzaminów zewnętrznych.
3. Poprawa jakości kształcenia, z dwoma poddziałaniami dla projektów systemowych i konkursowych:
 - 3.1. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli,
 - 3.2. Modernizacja treści i metod kształcenia.
4. Otwartość systemu edukacji w kontekście uczenia się przez całe życie, z dwoma poddziałaniami:
 - 4.1. Opracowanie i wdrożenie Krajowego Systemu Kwalifikacji (projekty systemowe),
 - 4.2. Upowszechnienie uczenia się przez całe życie (projekty systemowe i konkursowe).

Na realizację Priorytetu III w latach 2007–2013 zaplanowano ponad 1 mld euro, z czego 855,3 mln euro z EFS (*Szczegółowy Opis 2007*, s. 77–106). Za wdrażanie założeń odpowiedzialne jest Ministerstwo Rozwoju Regionalnego oraz jako instytucja pośrednicząca – Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Powiązanie szkolnictwa wyższego i nauki z gospodarką

Szkolnictwo wyższe i nauka to Priorytet IV PO KL, sklasyfikowany w grupie zadań realizowanych centralnie. Znacząca rola szkolnictwa wyższego w rozwoju gospodarki opartej na wiedzy została precyzyjnie określona zarówno w Strategii Lizbońskiej, jak i w opracowanym przez Komisję Europejską, w ramach Procesu Bolońskiego, dokumencie zatytułowanym *Rola uniwersytetów w Europie wiedzy*. Wskazano w nim zadania instytucji szkolnictwa wyższego i jednostek naukowo-badawczych, między innymi takie jak: ściśle powiązanie z sektorem gospodarki, rozwój współpracy międzynarodowej środowisk akademickich, wzrost mobilności studentów i kadry akademickiej. Realizację uzależniono od podniesienia kwalifikacji kadr sektora badawczo-rozwojowego, zwłaszcza w zakresie zarządzania projektami badawczymi i opracowywania wyników działań eksploracyjnych.

Funkcjonowanie polskiego szkolnictwa wyższego po roku 1989, mimo tzw. *boomu edukacyjnego*, nadal nacechowane jest licznymi problemami strukturalnymi, których ograniczeniu służyć ma realizacja założeń Priorytetu IV. Najczęściej wskazywane to: zróżnicowana jakość kształcenia, słabe powiązanie z gospodarką i potrzebami rynku pracy, mała popularność kierunków ścisłych, niskie tempo wzrostu liczebności kadry akademickiej w stosunku do przyrostu liczby studentów. Sfera zadaniowa Priorytetu IV – *Szkolnictwo wyższe i nauka* ukierunkowana też została na: modernizację metod i programów kształcenia, wprowadzanie standardów międzynarodowej uznawalności dyplomów i akredytacji, zwiększanie otwartości oraz mobilności środowisk akademickich. Przyjęto, że zgłaszane projekty obejmować będą takie zagadnienia jak: zamawianie kształcenia na kierunkach technicznych, matematycznych i przyrodniczych, ochrona własności intelektualnej i przemysłowej, marketing wyników prac badawczych, kształcenie w systemie *e-learningu*, doskonalenie kadry, organizacja praktyk i staży dla studentów, współpraca z potencjalnymi pracodawcami, jednostkami naukowymi, współpraca i wymiana międzynarodowa.

W ramach Priorytetu IV wyodrębniono dwie grupy działań kierunkowych i trzy kategorie poddziałań. Są to:

1. Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy:
 - 1.1. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni (projekty konkursowe),
 - 1.2. Zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy (projekty systemowe),
 - 1.3. Wzmocnienie systemowych narzędzi zarządzania szkolnictwem wyższym (projekty systemowe).
2. Rozwój kwalifikacji kadr i wzrost świadomości roli nauki w rozwoju gospodarczym (*Szczegółowy Opis 2007*, s. 109–122).

Wydatki na realizację Priorytetu IV przewidziano na 960,4 mln euro (w tym 816,3 mln euro z EFS). Odpowiedzialność za jego wdrożenie spoczywa na Ministerstwie Rozwoju Regionalnego oraz na Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego i Nauki jako instytucji pośredniczącej (*Program Operacyjny 2006*, s. 109).

Promocja wiedzy, wykształcenia i kompetencji w regionach

Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach to Priorytet IX PO KL – wdrażany regionalnie za pośrednictwem samorządów województw. Na jego realizację przewidziano ponad 1,7 mld euro (w tym 1,4 mld euro z EFS) (*Program Operacyjny 2006*, s. 122). Kluczowym zagadnieniem w obrębie przyjętych założeń jest tu wyrównywanie szans edukacyjnych, bez względu na miejsce zamieszkania i przynależność do grupy społecznej. Przyjęto, że przebieg kariery edukacyjnej i sytuację na rynku pracy w głównej mierze wyznacza dostęp do edukacji i usług edukacyjnych na każdym etapie życia i w każdym środowisku.

Szczególną uwagę w opisie Priorytetu IX zwrócono na potrzebę upowszechniania edukacji przedszkolnej, na wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci z małych miast i wsi oraz na programy rozwojowe szkół, placówek oświatowych, a także na zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. W planowanych działaniach podjęto ponadto niezwykle istotną kwestię przywrócenia rangi szkolnictwu zawodowemu. Na rynku pracy istnieje coraz większe zapotrzebowanie na absolwentów szkół zawodowych, w tym głównie szkół o profilach technicznych, a ta sfera systemu cieszy się wśród uczniów coraz mniejszą popularnością. Nie bez znaczenia jest w tym przypadku zróżnicowana i z reguły nieprzystająca do oczekiwań rynku pracy, oceniana niżej od ogólnego – jakość kształcenia zawodowego. Absolwent szkoły zawodowej, zgodnie z założeniami twórców PO KL musi być wyposażony nie tylko w rozległą wiedzę teoretyczną, ale nade wszystko – w praktyczne umiejętności wymagane przez potencjalnych pracodawców.

Priorytet IX obejmuje pięć kategorii zadaniowych:

1. Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty:
 - 1.1. Zmniejszanie nierówności w stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej (projekty konkursowe),
 - 1.2. Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych (projekty konkursowe),
 - 1.3. Pomoc stypendialna dla uczniów szczególnie uzdolnionych (projekty systemowe).
2. Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego.
3. Upowszechnienie formalnego kształcenia ustawicznego.
4. Wysoko kwalifikowane kadry systemu oświaty.

5. Oddolne inicjatywy edukacyjne na obszarach wiejskich (*Szczegółowy Opis* 2007, s. 270).

W ujęciu syntetycznym Priorytet IX stwarza duże możliwości reformy polskiego systemu oświatowego i dopasowania go do standardów unijnych. Środki przewidziane na jego wdrażanie obejmują: modernizację oferty edukacyjnej szkolnictwa zawodowego, dopasowywanie kierunków kształcenia do potrzeb lokalnych i regionalnych rynków pracy, odbudowę edukacji przed-szkolnej, podnoszenie jakości kształcenia we wszystkich typach szkół, wdrażanie nowatorskich, kompleksowych programów rozwoju kadry pedagogicznej i administracji systemu oświaty, wyposażenie szkół w nowoczesne pomoce dydaktyczne i sprzęt, programy stypendialne dla uczniów szczególnie uzdolnionych (szczególnie w zakresie nauk matematyczno-przyrodniczych i technicznych), rozwój i podnoszenie jakości usług edukacyjnych w placówkach kształcenia ustawicznego, promowanie formalnego podnoszenia i uzupełniania kwalifikacji zawodowych oraz poziomu wykształcenia. Większość przewidzianych zadań adresowana jest do regionów dotychczas zaniedbanych pod względem dostępu do edukacji, a szczególne preferencje skoncentrowane na wspieraniu oddolnych inicjatyw lokalnych służących podnoszeniu poziomu wykształcenia i mobilności mieszkańców.

Zakończenie

W Unii Europejskiej poziom wykształcenia społeczeństwa i jego mobilność edukacyjna pozostają w ścisłym powiązaniu ze statusem na rynku pracy. Najważniejszą jednakże kwestią jest upowszechnianie kształcenia całościowego, ustawicznego, jako że żaden poziom wykształcenia nie gwarantuje kompetencji zawodowych bezterminowo. W Polsce *boom* edukacyjny obejmuje głównie ludzi młodych, natomiast osoby dorosłe, w tym głównie bierne zawodowo, nie przejawiają wystarczającej aktywności edukacyjnej. Według analityków rynku pracy, w miarę obniżania statusu na rynku pracy – zainteresowanie jakimikolwiek formami doksztalcenia maleje. Dotyczy to także absolwentów szkół wyższych. Doksztalceniem i reorientacją zawodową nie są zainteresowani ani ludzie w wieku aktywności zawodowej, tzw. „niemobilnym” (po 45 roku życia), ani w wieku przedemerytalnym, ani też bezrobotni. We wszystkich dostępnych formach kształcenia ustawicznego uczestniczą głównie osoby legitymujące się wykształceniem wyższym i aktywne zawodowo. Sytuacja od lat nie ulega zmianie, choć już w 2003 roku w *Sektorowym Programie Operacyjnym Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006* zapisano, że globalizacja gospodarki wymaga przełamywania barier komunikacyjnych, językowych i kulturowych, a warunkiem funkcjonowania na rynku pracy jest wykształcenie oraz ustawiczne kształtowanie takich umiejętności i cech jak: kreatywność, zdolność do adaptacji, otwartość na reorientację i doskonalenie. Jednocześnie podkreślono, że „w zmiennych i konkurencyjnych warunkach rynku pracy ważnym elementem edukacji staje się kształcenie ustawiczne”

(*Sektorowy Program* 2003, s. 63). Uznano, że głównym narzędziem w tym procesie jest całościowa edukacja, która „decyduje o kształcie rozwoju współczesnej oświaty” (Pólturzycki 2006, s. 36–38).

Trwałe funkcjonowanie na rynku pracy, stanowiące podstawę tak ważnej obecnie profilaktyki wykluczenia społecznego, należy zatem wiązać z pilną potrzebą upowszechniania kształcenia ustawicznego. Stałe doskonalenie wiedzy i umiejętności w dobie globalizacji stało się już nie tyle potrzebą sprostania wyzwaniom unijnym, co koniecznością, w całym konglomeracie powiązań wyznaczającą konkurencyjność, rozwój gospodarczy i dobrobyt obywateli.

Wysoka ranga nadawana kwestiom edukacyjnym przez Unię Europejską, co potwierdza bogaty transfer środków na cele zawarte w *PO KL 2007–2013*, stanowi dla Polski ogromną szansę na redukcję wielu problemów wynikających z wieloletnich zapóźnień rozwoju w tej dziedzinie. Można zakładać, że w ramach realizacji opisanych trzech priorytetów przez najbliższe 15 lat skutecznie podniesiona zostanie jakość kształcenia na wszystkich poziomach, oświata stanie się bardziej dostępna dla mieszkańców małych środowisk, a idea kształcenia ustawicznego zyska należną rangę, na stałe wpisując się we współczesny model społeczeństwa i gospodarki opartych na wiedzy.

Bibliografia

Graniewska D. (red.) (1999), *Kapitał ludzki jako cel strategiczny polityki społecznej*, IPIPS, Warszawa.

Olechnicki K., Załęcki P. (1998), *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, wyd. II, Toruń.

Pólturzycki J. (2006), *Aktualność problemów edukacji ustawicznej*. „E-mentor” 1 (13)/2006.

Program Operacyjny „Kapitał Ludzki”. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013, (2006), MRR, Warszawa.

Rocznik Statystyczny RP. (2006), GUS, Warszawa 2006.

Sektorowy Program Operacyjny. Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006, (2003), MRR, Warszawa.

Strategia Polityki Społecznej na lata 200–2013. (2005), Dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 13 września 2005 roku, MPS, Warszawa 2005.

Strategia Rozwoju Edukacji na lata 200–2013, (2005), MENiS, Warszawa.

Szczegółowy Opis Priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007–2013, (2007), MRR, Warszawa.

Trafiałek E. (2007), *Polityka społeczna dla pedagogów i służb społecznych*, PWSZ, Tarnobrzeg.

Uchwała z dnia 16 X 2007 roku w sprawie przyjęcia Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, www.premier.gov.pl (dostęp z dnia 30 X 2007).

Streszczenie

W artykule podjęto problem reformowania polskiego systemu oświaty i upowszechniania kształcenia ustawicznego w ramach przyjętego do realizacji w latach 2007–2013 Programu Operacyjnego *Kapitał Ludzki*. Program, w 85% finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, obejmuje trzy priorytety związane z tą sferą życia społecznego. To: *Wysoka jakość oświaty* (P-3), *Szkolnictwo wyższe i nauka* (P-4) oraz *Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach* (P-9).

Summary

The article presents the problem of reforms to the Polish educational system and popularization of permanent education within the framework of *Human Capital Operating Programme* to complete in 2007–2013. The Programme, financed in 85% from the European Social Fund, comprises three priorities connected with that sphere of social activity, namely *High Quality of Education* (P-3), *Higher Education and Science* (P-4), and *Development of Education and Competence in Regions* (P-9).

PROCES KSZTAŁCENIA SENIORÓW¹

Edukacja dorosłych została nazwana fenomenem XX wieku, a szczególnie jego drugiej połowy (Malewski 2001). Edukacja starszych osób ma szansę stać się fenomenem przełomu wieków, szczególnie pierwszej połowy XXI wieku. Polska posiada wszelkie konieczne atrybuty, aby dołączyć do państw UE promujących kształcenie w późnym wieku dorosłości. Polskie społeczeństwo, podobnie jak społeczeństwa pozostałych państw europejskich, starzeje się w coraz szybszym tempie. (W roku 2005 osoby w wieku 60 lat i więcej stanowiły 15,42% ludności ogółem, a 19,95% ludności w wieku 18 lat i więcej). Ustawicznie wzrasta poziom wykształcenia starszych populacji². Poprawia się stan zdrowia i kondycja fizyczna ludności, a w konsekwencji wydłuża przeciętna długość życia³. Osoby w późnym wieku dorosłości dysponują coraz większą ilością czasu, który mogą zagospodarować zgodnie ze swoimi aspiracjami i preferencjami. Odnotowywane w ostatnich kilkunastu miesiącach wskaźniki rozwoju gospodarczego zdają się również sprzyjać seniorom, którzy w większej mierze zostaną uwolnieni od konieczności partycypowania w rozwiązywaniu codziennych problemów finansowych swoich dorosłych dzieci i małoletnich wnuków. Można także mieć nadzieję, że większe środki (zarówno budżetowe jak też prywatne) będą mogły zostać zaangażowane w rozwijanie różnych form kształcenia starszych osób.

W połowie ubiegłego stulecia trudno nawet było wyobrazić sobie podjęcie w naszym kraju dyskusji o potrzebie kształcenia osób w późnym wieku dorosłości. Próby takie uznano by zapewne za niedorzeczne, a podejmowanie problemu edukacji w kontekście ostatniego okresu życia za nieuzasadnione. Oświata dorosłych realizowała wówczas funkcję zastępczą wobec oświaty formalnej, a kształ-

¹ Tekst został opublikowany w pracy zbiorowej „Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów” pod redakcją Artura Fabisia, Bielsko-Biala 2008. Recenzentką tomu była dr hab., Elżbieta Dubas.

² W roku 1988 wśród osób w wieku 60–64 lat 4,9% stanowiły osoby z wyższym, 14,4% – ze średnim i policealnym wykształceniem, w wieku 65 lat i więcej – 2,8% z wyższym wykształceniem, 10,8% ze średnim policealnym, natomiast w roku 2002 osób z wyższym wykształceniem w grupie wiekowej 60–64 lat było już 9,9%, z wykształceniem średnim i policealnym – 25,7%, a w grupie 65 lat i więcej – z wykształceniem wyższym 6,2%, średnim i policealnym 19,2% (dane GUS dostępne na www.stat.gov.pl – otwarty 5.04.2007)

³ W 2020 roku kobiety będą żyły w Polsce przeciętnie ponad 80 lat, mężczyźni – 74 lata. Aktualnie dysproporcje w długości życia kobiet i mężczyzn mają tendencję spadkową (Steuden, Marczuk 2006).

cenie starszych osób ograniczało się do alfabetyzacji. Przez wiele lat sytuacja ta nie ulegała zasadniczej zmianie, chociaż zorganizowano cały system szkół podstawowych, średnich, wyższych dla pracujących, a żadna ustawa o systemie edukacji narodowej nie zawierała zapisu zabraniającego kształcić się starszym osobom. Jeśli jednak takie osoby pojawiły się w jakimkolwiek z typów szkół dla dorosłych, to należy potraktować je jako wyjątkowe przypadki. Zgodnie ze zwyczajem późny okres dorosłości nie był spostrzegany jako odpowiedni dla podejmowania aktywności edukacyjnej. Sytuację w sposób zasadniczy zmieniły dopiero rozwijające się od połowy lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia uniwersytety trzeciego wieku⁴. Uniwersytety, które powstawały w Polsce, szczególnie do końca lat osiemdziesiątych, funkcjonowały według tzw. modelu francuskiego. Oznacza to, że zaakceptowały ideę funkcjonowania pierwszego w Europie UTW założonego we Francji, w Tuluzie przez Pierre'a Vellas – profesora socjologii prawa międzynarodowego. Podstawowym zadaniem tego uniwersytetu było kształcenie permanentne (obejmujące aktywność umysłową, artystyczną, fizyczną i oświatę sanitarną) oraz prowadzenie badań naukowych ukierunkowanych na poznawanie procesów starzenia się i funkcjonowania człowieka w okresie późnej dorosłości. W kręgu zainteresowań uniwersytetu znajdowały się także działania skierowane do społeczności lokalnej, która mogła zmienić warunki życia starszych osób⁵.

Idea funkcjonowania francuskich uniwersytetów trzeciego wieku budziła w Polsce kontrowersje oraz inspirowała środowisko andragogów i gerontologów do dyskusji nad kształtem polskich placówek. W centrum dyskusji znalazła się jakość wiedzy, która miałaby stać się przedmiotem zainteresowania słuchaczy uniwersytetu. Z jednej strony proponowano utworzenie uczelni dla masowego odbiorcy, która zajmowałaby się przede wszystkim zagospodarowaniem czasu wolnego słuchaczy, a z drugiej – powołanie uczelni o charakterze bardziej elitarnym, oferującej wiedzę naukową najwyższej jakości. Za drugim modelem opowiadała się jednoznacznie profesor Olga Czerniawska, która pisała o poszanowaniu słuchaczy uniwersytetów w rolach studentów i wynikającej stąd dbałości o jakość kształcenia. UTW nie chce dawać namiastek wiedzy, nie chce być instytucją oświatową „na niby”, dogadzającą, niewymagającą wysiłku intelektualnego, psychicznego, fizycznego. Chce służyć

⁴ Pierwszy został założony w Warszawie przez prof. lek. med. Halinę Szwarz w 1975 roku.

⁵ Zdaniem Pierre'a Vellas *UTW są instytucjami uniwersyteckimi, dlatego ich zadaniami są badania. Są instytucjami gerontologicznymi, dlatego badania te głównie dotyczą procesu starzenia się i starości. Dlatego ich celem jest nie tylko poprawa życia uczestników, ale prace nad rozwojem i poprawą warunków życia osób starszych. Dlatego wśród zwykłej działalności edukacji permanentnej a w niej szerzenie oświaty sanitarnej, pobudzania aktywności fizycznej, umysłowej i ekspresji artystycznej – powinny prowadzić działalność na rzecz zbiorowości lokalnej* (za O. Czerniawska, 1996).

dialogowi, tzn. spotkaniom osób i kultur, przeszłości i teraźniejszości. Być może brzmi to zbyt patetycznie. Jednak starość jest taką fazą, w której czas poświęcany na to, co nie angażuje do głębi, co jest byle jakie, jest czasem straconym bezpowrotnie. Rodzi pustkę i rozterki. Dlatego UTW, jeśli ma służyć ludziom starszym, musi czuwać nad tym, by nie ulegać procesom komercjalizacji i łatwizny (Czerniawska 1987). Część polskich uniwersytetów trzeciego wieku realizuje powyższy model, zgodny z modelem francuskim.

Nasuwają się zatem pytania: jakim potencjałem intelektualnym dysponują słuchacze uniwersytetów? Czy wiek, w jakim się znajdują (60 lat i więcej – określany mianem późnej dorosłości) może być sprzymierzeńcem, czy wyłącznie obciążeniem w procesie kształcenia? W jaki sposób zatem nauczyciel seniorów powinien projektować i realizować proces nauczania uwzględniając możliwości oraz ograniczenia seniorów w zakresie uczenia się, wynikające z wieku? Próba odpowiedzi na powyższe pytania będzie przedmiotem rozważań w niniejszej pracy.

Słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce, funkcjonujących zgodnie z modelem francuskim, legitymują się głównie średnim (około 40–45%) oraz wyższym poziomem wykształcenia (ponad połowa). Słuchacze o niższym poziomie wykształcenia stanowią w tych uczelniach znikomy procent (1–2% słuchaczy)⁶. Można zatem sądzić, że seniorzy kształcący się w uniwersytetach trzeciego wieku tworzą elitę intelektualną w swojej grupie wiekowej. Z kolei, analizując prognozy demograficzne oraz raporty o stanie polskiego społeczeństwa można się spodziewać sukcesywnie wzrastającej liczby seniorów dobrze i bardzo dobrze wykształconych. Pozwala to przypuszczać, że uniwersytety zyskiwać będą w przyszłości coraz więcej słuchaczy coraz lepiej przygotowanych do samodzielnej pracy umysłowej.

Proces kształcenia osób dorosłych ewoluował od utożsamiania go z procesem nauczania (lata 60.), poprzez proces nauczania–uczenia się (lata 70–80.) do całościowego uczenia się (lata 90.). Fakt ten nie oznacza rezygnacji z ujmowania procesu kształcenia w kategoriach nauczania i nauczania–uczenia się, ale wskazuje na zagadnienia, które znajdują się w centrum zainteresowania andragogów w danym czasie. W niniejszej pracy proces kształcenia zostanie zaprezentowany z perspektywy przygotowującego go i realizującego nauczyciela. Kształcenie jako nauczanie jest bowiem zgodne z tradycyjnym pojmowaniem tego procesu przez uniwersytet oraz charakterystycznym atrybutem jego funkcjonowania. Efektywność tego procesu zależy w dużej mierze od najważniejszego ogniwa – nauczyciela. Jego zadaniem jest przygotowanie zajęć dydaktycznych w taki sposób, aby uczący się – wykorzystując cały swój potencjał intelektualny – osiągnęli jak największe sukcesy. Potencjał intelektualny starszych osób (w wieku 60 i więcej lat) nie jest identyczny z tym, jakim dysponowali we wcześniejszych okresach życia. Konstytutywne dla owe-

⁶ Por. M. Marczuk: *Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku w służbie seniorom (1985–2005)* (Steuden, Marczuk 2006).

go potencjału czynniki takie, jak: inteligencja, pamięć, uwaga, zdolności językowe czy poziom spostrzegania zmysłowego w ciągu życia człowieka ulegają różnym przeobrażeniom. Zachodzące tutaj zmiany nie mogą być obojętne dla przebiegu i efektywności kształcenia, co więcej nauczyciel nie może ich nie dostrzegać bądź ignorować. Jednakże uzyskane dotychczas wyniki badań przebiegu procesów poznawczych, zmian w zakresie inteligencji ogólnej czy zdolności specjalnych bywają niejednokrotnie sprzeczne, dają niejednoznaczny obraz potencjału intelektualnego starszych osób (Stuart-Hamilton 2006). Wymagają zatem zachowania dużej ostrożności w interpretacji otrzymanych danych, a w konsekwencji w wysnuwaniu wniosków o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym.

Cele kształcenia

Podstawą każdego procesu kształcenia, której podporządkowane są dalsze działania nauczyciela oraz uczącego się dorosłego, jest ustanowienie celów kształcenia. Pokolenie obecnych sześćdziesięciolatków jest pokoleniem urodzonym w pierwszych latach powojennych. Dzieciństwo, młodość i wczesną dorosłość pokolenie to przeżywało w ustroju totalitarnym. W jego dorosłym życiu (w ciągu ostatnich kilkunastu lat) dokonały się tak doniosłe zmiany polityczne, społeczne i gospodarcze, że całkowicie zmieniły porządek świata, jaki uprzednio istniał. Pomijając formułowanie jakichkolwiek ocen tego świata, można skonstatować, iż był to świat oswojony, w którym każdy wypracował dla siebie najbardziej dogodną i możliwą w istniejących warunkach pozycję. Transformacja ustrojowa z początku lat 90. potężnie naruszyła dotychczasowe podstawy bytu wielu polskich obywateli, w wielu przypadkach niszcząc je bezpowrotnie lub na długie lata. Zrodziła zjawiska obce wcześniejszemu doświadczeniu dorosłych Polaków takie, jak: bezrobocie, bezdomność, biedę, ale także własność prywatną realizowaną w niespotykanej dotąd skali, mechanizmy gospodarki rynkowej (m.in. giełdę papierów wartościowych, różnego rodzaju spółki, jednoosobowe przedsiębiorstwa, operacje bankowe, opodatkowanie obywateli). Przemiany stworzyły z jednej strony grupy defaworyzowane społecznie, a z drugiej – grupy uprzywilejowane ze względu na bardzo wysoki status ekonomiczny lub udział w sprawowaniu władzy. Pokolenie sześćdziesięciolatków i starsze postawione zostało wobec takich wyzwań, jak przystąpienie Polski do struktur NATO czy Unii Europejskiej. Stało przed koniecznością nauczenia się nowych reguł postępowania, wynikających z demokratycznych zasad funkcjonowania społecznego i przedstawicielskiego systemu władzy. Listę powyższych przeobrażeń rozszerzają kolosalne zmiany technologii informatycznych, w sposób wcześniej niewyobrażalny zmieniające zasięg i jakość interakcji społecznych. W tak złożonej i nadal komplikującej się rzeczywistości funkcjonują potencjalni lub aktualni słuchacze uniwersytetów trzeciego wieku. Można przypuszczać, że dla wielu z nich doświadczenie i zrozumienie tej rzeczywistości bywa trudne, dla innych – wręcz niemożliwe

do zaakceptowania. Zatem wydaje się zasadne zaproponowanie jako jednego z globalnych celów kształcenia seniorów: zrozumienie świata połączone z umiejętnością jego interpretacji. Bez zrealizowania tego celu niemożliwe wydaje się uczestnictwo starszego pokolenia w działaniach społeczeństwa obywatelskiego i w rezultacie przesuwanie go w tym społeczeństwie na pozycje marginalne, do całkowitego wykluczenia włącznie.

Kolejnego celu kształcenia seniorów o charakterze globalnym można poszukiwać w zmieniających się dość radykalnie w latach 80. i 90. oczekiwaniach wobec starszych osób. Zapowiedzią tych zmian była teoria kompetencyjna, w której pojęcie kompetencji zostało zdefiniowane poprzez kategorie odpowiedzialności i samodzielności. W nawiązaniu do tej teorii wobec człowieka starszego zaczęto formułować oczekiwanie przyjęcia odpowiedzialności za samego siebie, swoje życie oraz jego kreację na miarę indywidualnych możliwości. W generacji seniorów zaczęto dostrzegać – niezauważany wcześniej – kapitał społeczny, który należało zagospodarować, tym bardziej iż sami seniorzy coraz częściej werbalizowali potrzebę bycia użytecznymi. W latach następnych podejście to skutkowało pojmowaniem edukacji seniorów jako procesu emancypacyjnego, prowadzącego w efekcie do przejęcia kontroli nad własnym życiem (Allman za Stuart-Hamilton 2006), jako procesu wzrostu, uświadomienia i doświadczenia rzeczywistości oraz samego siebie (Groombridge za Stuart-Hamilton 2006), czy jako procesu zmierzającego do osiągnięcia samowystarczalności słuchaczy (Timmermann za Stuart-Hamilton 2006). Globalny cel kształcenia wynikający z powyższych rozważań dotyczyłby ukształtowania postawy odpowiedzialności za samego siebie i własną przyszłość, a w efekcie świadomego podejmowania decyzji we własnych sprawach nie tylko „tu i teraz”, ale także w perspektywie przyszłości. Realizacja tak sformułowanego celu wymagałaby od nauczycieli w wielu sytuacjach przełamywania wyuczzonej bezradności seniorów, wypracowanej w realiach życia społecznego PRL-u, a także pokonania stereotypowego myślenia o niemocy starszego człowieka oraz niestosowności podejmowania pewnych zachowań (zgodnie z przekonaniem o naturalnym wycofywaniu się starszych osób ze wszystkich sfer życia wymagających aktywności).

Trzeci globalny cel kształcenia seniorów wywodzi się z porównania funkcjonowania polskich uniwersytetów trzeciego wieku z ich angielskimi, czy niemieckimi odpowiednikami. W polskich placówkach zauważa się wyraźne zaniedbanie w obszarze praktycznego zastosowania zdobytej przez słuchaczy wiedzy (Halicki 2000). W angielskiej formule uniwersytetów mieści się wykorzystanie wiedzy nabytej przez słuchaczy w szeroko rozwiniętych formach działań woluntarystycznych, w niemieckich – w radzeniu sobie z problemami życia codziennego, nadążaniu za zmianami. Polskim seniorom można zaproponować nauczenie się umiejętności rozwiązywania problemów życia codziennego. Byłoby uzasadnione, aby w grupie takich umiejętności znalazły się przede wszystkim te, które rozszerzają świat życia człowieka – umiejętność obsługi komputera oraz Internetu. Posiadanie umiejętności tego

typu dodatkowo powinno zmniejszyć przepaść dzielącą pokolenie dziadków i wnuków w zakresie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi. Niektóre uniwersytety oferują od pewnego czasu kursy komputerowe, ciesząc się dużym zainteresowaniem słuchaczy (m.in. w Lublinie, Katowicach, Olsztynie). Niemało problemów przysparzają, zresztą nie tylko starszym osobom, wypełnianie corocznie PIT-y, psujący się drobny sprzęt gospodarstwa domowego, czy zdrowe odżywianie się z zachowaniem pełnowartościowej diety. Wymienione, a także pewnie wiele innych, trudności udałoby się pokonać seniorom dzięki posiadaniu niezbędnych ku temu kompetencji.

Stanowienie celów kształcenia nie jest czynnością obojętną z punktu widzenia dalszego przebiegu procesu nauczania. Stwierdzenie to jest oczywiste dla wszystkich zajmujących się edukacją. Poszukiwanie właściwych celów kształcenia nie jest dla nauczyciela prostą czynnością, a formułowanie ich z perspektywy potrzeb starszego człowieka może nastroić dodatkowych komplikacji, wynikających z braku płaszczyzny odniesienia dla nauczyciela. Wskazując powyżej trzy globalne cele kształcenia wskazano jednocześnie na trzy możliwe obszary wiedzy, odnoszące się do żywotnych potrzeb starszego człowieka: potrzeby rozumienia i interpretacji świata, posiadania określonych umiejętności ułatwiających codzienne życie oraz zatroszczenia się o siebie i osiągnięcia jak najwyższych standardów z tym związanych.

Treści kształcenia

Realizacja celów wymaga od nauczyciela określenia adekwatnych do nich treści kształcenia. Realizacja celów, które zostały wyżej sformułowane, wymaga wiedzy dwojakiego rodzaju: deklaratywnej (opisującej rzeczywistość) oraz proceduralnej (pozwalającej wykonać określone zadania zgodnie z pewnymi procedurami działania). Treści kształcenia oferowane są uczącym się seniorom, którzy już dysponują pewnym zasobem wiedzy oraz różnymi możliwościami jej przyswajania. Do powyższych aspektów odnosić się będzie nauczyciel ustanawiając treści kształcenia.

Uzyskane dotychczas wyniki badań psychologicznych w zakresie uczenia się starszych osób w sposób jednoznaczny wskazują na możliwość opanowania subiektywnie nowej wiedzy. Do takiego wniosku upoważniają prezentowane przez badaczy dane dotyczące poziomu zdolności intelektualnych w późnym wieku dorosłości. Badacze oceniając możliwości intelektualne seniorów stosują najczęściej trzy miary: pomiar inteligencji ogólnej, inteligencji skryzalizowanej i płynnej. Uznają za dowiedzione w badaniach podłużnych utrzymywanie się poziomu inteligencji ogólnej bez zmian do wieku średniego, a nawet dłużej (Stuart-Hamilton, 2006, Schaie 1990)⁷, albo wręcz

⁷ W badaniach podłużnych przeprowadzonych w Seattle w latach 70.–80. – trwających siedem lat – badano pięć rodzajów zdolności intelektualnych, składających się na kompetencję psychologiczną: rozumienie słów, orientację przestrzenną, myślenie

utrzymują, że wraz z wiekiem nie ulega ona żadnej istotnej zmianie, przez całe życie pozostając na jednakowym poziomie w stosunku do poziomu inteligencji ogólnej rówieśników (Turner, Helms 1999; za Stuart-Hamilton 2006). Wielu badaczy jest w zasadzie zgodnych w kwestii względnej stabilności inteligencji skryształizowanej, której wartość określa się na podstawie poziomu wiedzy ogólnej przyswojonej przez badanego w ciągu całego życia (Stuart-Hamilton 2006). Wśród tych, którzy zwracają uwagę na zauważalny spadek poziomu inteligencji płynnej, mierzony zdolnością rozwiązywania problemów każdorazowo wymagających wypracowania takiego rozwiązania (Stuart-Hamilton 2006), pojawiają się opinie o możliwości zachowania jej przez 10–15% seniorów na poziomie wieku młodzieńczego (Stuart-Hamilton 2006). Badacze nie potwierdzają przekonania o dużym spadku sprawności intelektualnej w okresie późnej dorosłości. Podkreślają natomiast znacznie większe zróżnicowanie tej sprawności w grupie wiekowej seniorów aniżeli we wczesnej dorosłości. Zwracają uwagę na silny związek możliwości intelektualnych ze stanem zdrowia. Zaobserwowali, że ich gwałtowny spadek (odzwierciedlony w wynikach testów inteligencji) u osób do 75 roku życia może być symptomem zbliżającej się śmierci. Nie dotyczy to jednakże wszystkich osób. Z powyższego wynika, iż nie istnieją żadne przesłanki pozwalające wnioskować o niemożności podołania przez seniorów wymaganiom procesu kształcenia.

Podstawowy dla uczenia się proces poznawczy, jakim jest pamięć, również nie jest przeszkodą w kształceniu seniorów. Pamięcią wspierającą wysiłki uczącego się seniora jest pamięć semantyczna, nazywana metaforycznie magazynem faktów i zdarzeń (inaczej, wiedzy akademickiej), która nie pogarsza się wraz z wiekiem. Dowiedziono, że seniorzy bywają równie sprawni lub czasem nawet lepsi w przypominaniu sobie informacji przechowywanych w pamięci semantycznej. Co prawda zauważono też istotne utrudnienia: porównywalnie gorsze przechowywanie zapamiętanych dopiero wspomnień semantycznych, mniejszą płynność w przywoływaniu różnych danych z pamięci semantycznej, zmniejszoną precyzję w definiowaniu pojęć, spadek wiedzy o świecie (wynikający być może z efektu kohorty, a nie – wieku), ale jednocześnie stwierdzono duży obiektywizm starszych osób w ocenianiu stanu swojej wiedzy. Określa się to mianem poczucia wiedzy, inaczej metawiedzą człowieka. W przypadku starszych osób ocena metawiedzy jest adekwatna do jej stanu rzeczywistego. Oznacza to, że ludzie starsi potrafią udzielić rzetelnej informacji o rozległości swojej wiedzy. Tego typu informacja zaś określa poziom wiedzy „wyjściowej” słuchaczy na dany temat i pozwala nauczycielowi włączać nowe porcje wiedzy do już istniejących struktur, unikając powta-

indukcyjne, umiejętności matematyczne, przypominanie słów. Badania wykazały, że jeszcze na początku 40. roku życia badani wykazują wzrost w powyższych wymiarach, do 60 roku życia – możliwości stabilizują się, a dopiero po 60 roku życia obserwuje się ich spadek (istotny statystycznie) (Schaie 1990).

rzania znanych uczącym się informacji. Problemem tutaj jest jedynie nieuzasadniona wiara seniorów w pogarszanie się z wiekiem pamięci semantycznej.

Przeprowadzone w warunkach laboratoryjnych badania pamięci krótkotrwałej (Turner, Helms 1999), polegające na powtarzaniu przez badanego informacji, które chwilę wcześniej zobaczył lub usłyszał, jednoznacznie wskazują na istotny statystycznie jej spadek wraz z wiekiem, ale oceniony jako „raczej niewielki” (Stuart-Hamilton 2006). Wyniki zapamiętywania pogarszają się istotnie wtedy, gdy wprowadzone zostają dodatkowe utrudnienia w postaci np. reprodukcji informacji w odwróconej kolejności (Stuart-Hamilton 2006), wydłużania liczby słów do zapamiętania badania Morris’a (Stuart-Hamilton 2006), zwiększania stopnia złożoności zadań do wykonania (Stuart-Hamilton 2006). (Już w fazie przygotowywania treści kształcenia można pomóc seniorom lepiej je zapamiętać nie komplikując ich struktury). Przyczyna pogarszania się wyników testów na funkcjonowanie pamięci krótkotrwałej, zdaniem niektórych psychologów nie tkwi wyłącznie w procesie starzenia się (Stuart-Hamilton 2006), ale w nieumiejętności wykorzystywania pamięci długotrwałej jako wsparcia dla pamięci krótkotrwałej. Osoby starsze, w przeciwieństwie do młodych dorosłych, stosują mniej efektywne strategie kodowania i/lub wydobywania danych z pamięci. Młodzi potrafią zakodować informację w pamięci operacyjnej i jednocześnie przekazać ją do pamięci długotrwałej. W sytuacji przypominania mogą odwoływać się nie tylko do zasobów pamięci krótkotrwałej, ale także skorzystać z kopii informacji przechowywanych w magazynie pamięci długotrwałej. Takiej możliwości nie wykorzystują seniorzy (badania Morris’a) (Bee, 2004; Stuart-Hamilton 2006).

Zastanawiając się nad treściami kształcenia, które mają zostać odebrane przez słuchaczy i włączone do ich systemu wiedzy, nauczyciel w szczególności sposób powinien zadbać o jej uporządkowanie, nadanie jasnej i przejrzystej struktury. Po pierwsze, materiał warto podzielić na mniejsze części ułatwiające jego zapamiętanie, ponieważ (jak wynika z badań Belmonta, Freesemana i Mitchlella za Stuart-Hamilton 2006) starsi słuchacze mają tendencję do niepodjęcia tego typu czynności. Nie są skłonni do przeorganizowywania informacji, które mają zapamiętać⁸. Po drugie, dobierać takie treści, które wymagają nie tylko zapamiętania, ale także zrozumienia, bowiem w tego typu zadaniach obserwuje się większe zaangażowanie starszych osób aniżeli wówczas, gdy zadanie sprowadza się wyłącznie do konieczności przyswojenia treści. Po trzecie, wprowadzać czytelne i nieskomplikowane klasyfikacje pojęć czy innych danych. Zauważono, że seniorzy nie radzą sobie z zadaniami wymagającymi od nich dokonania kategoryzacji pojęć, ponieważ mają trudności z jednoczesnym pamiętaniem wszystkich elementów podlegających podziałowi. (Odpowiedzialnością za ten fakt obciąża się obniżający się poziom inteligencji ogólnej albo stosowanie bardziej „naturalnych” sposobów klasyfikacji

⁸ Salthouse neguje wyniki powyższych badań wskazując na popełnione błędy metodologiczne badaczy (za Stuart-Hamilton, 2006).

w miejsce zapomnianych a wyuczonych poprzednio strategii). Po czwarte, nie wprowadzać nagle wiedzy abstrakcyjnej do treści konkretnych ze względu na problemy wielu badanych seniorów z przedstawieniem się z konkretnych na abstrakcję. Po piąte, nie umieszczać w treściach zbyt wielu drobnych, szczegółowych informacji ze względu na trudności z ich zapamiętywaniem. Z badań wynika, że osoby starsze koncentrują się na podstawowych, głównych elementach zdarzeń, których są świadkami oraz podobnie, pracując z tekstem przypominają sobie główne jego wątki pomijając szczegóły. Nieumiejętność odzwierciedlania szczegółów nie dotyczy jednak wszystkich i koreluje z wynikami testów inteligencji (Stuart-Hamilton 2006).

W kwestii funkcjonowania pamięci w czasie, do niedawna istniało przekonanie o znacznie lepszej pamięci odległych wydarzeń (pamięć długotrwała) od zapamiętywania ostatnio przekazanych treści (pamięć świeża). Przekonanie to w świetle badań eksperymentalnych Stuart-Hamilton, Perfect i Rabbit z końca lat 80. (Stuart-Hamilton 2006) negują słuszność tej tezy. W każdej grupie wiekowej badanych (od 50 do 80 lat) lepiej zapamiętane zostały nazwiska prezentowane ostatnio od tych z wcześniejszych faz eksperymentu. Co więcej, wyniki Testu Słynnych Nazwisk były wyższe dla osób starszych niż młodszych. Różnice te badacze wyjaśniają korzystaniem z zasobów pamięci semantycznej (wiedzy ogólnej), które są bogatsze u osób starszych. (Stąd też wydaje im się niemożliwe zbadanie pamięci długotrwałej, która nie byłaby powiązana z wiedzą ogólną, czyli zbadanie tzw. czystej pamięci.) Wyniki różnych badań podważają stereotypowe, jednoznacznie negatywne ocenianie możliwości intelektualnych seniorów⁹ (Clennel, za Turner, Helms 1999) i pozwalają skupić uwagę na takim przygotowaniu procesu kształcenia (zaczynając od doboru treści), aby maksymalnie wykorzystać ich potencjał i jednocześnie nie stwarzać dodatkowych utrudnień¹⁰.

⁹ H. Bee ocenia możliwości poznawcze osób w wieku 60–75 lat jako pozostające na poziomie średniej dorosłości oraz po 75 roku życia – jako pogarszające się (Bee 2004).

¹⁰ Z badań Clennela przeprowadzonych w latach 80. wśród starszych studentów uniwersytetów otwartych wynika, że najlepsze wyniki kształcenia osiągnęła grupa studentów w wieku 60–64 lat. Starsi studenci zgłaszali mniej problemów z uczeniem się niż młodszy (trudności z zapamiętywaniem sygnalizowało jedynie 64%, a ze zdawaniem egzaminów – 27% starszych studentów). Studiujący seniorzy charakteryzowali się większą motywacją do uczestnictwa w spotkaniach konsultacyjno-doradczych oraz większą otwartością wobec posługiwania się nowoczesnymi technologiami. Chociaż preferowali zajęcia ze sztuki i nauk społecznych, to duża grupa wybrała matematykę, nauki techniczne i nowoczesne technologie (Turner, Helms 1999). Istotą kształcenia w uniwersytetach otwartych jest proces uczenia się (samokształcenia) seniorów, pozwalający im na podejmowanie edukacji w czasie, miejscu i tempie najbardziej im odpowiadającym i adekwatnym do indywidualnych możliwości.

Metody i formy kształcenia

Nawet najbardziej starannie dobrane treści kształcenia nie zagwarantują sukcesu uczącym się słuchaczom, jeśli treści te nie będą im w odpowiedni sposób przekazywane. Zadanie to spełniają starannie wybrane metody kształcenia. Wydaje się, że spośród czterech grup metod nauczania (opartych na słowie, obserwacji, praktycznych, problemowych) szczególnie przydatne współcześnie dla kształcenia seniorów są metody oparte na słowie. Pokolenie osób w wieku 60 i więcej lat jest pokoleniem wykształconym przede wszystkim poprzez słowo (pisane i mówione). (Obraz zastępujący słowo zaczyna silnie dominować w naszej kulturze dopiero w ostatnich dwudziestu-trzydziestu latach. Starsze generacje obcowały z kulturą głównie poprzez język pisany i mówiony.) Odwołanie się w kształceniu do doświadczeń seniorów oraz ich przyzwyczajęń powinno ułatwić ponowne podjęcie roli uczącego się oraz zmniejszyć obawy, jakie mogą pojawić się w kontekście wymagań edukacyjnych.

W doborze metod nie można jednak pomijać ograniczeń, jakie pojawiają się wraz z wiekiem, wynikających z pogarszania się dwóch podstawowych dla odbioru treści zmysłów: wzroku i słuchu. Zmiany regresywne dotyczące tych zmysłów zaczynają się już we wczesnej dorosłości i postępują, w różnym tempie u poszczególnych osób, do końca życia. Zmniejszająca się ostrość wzroku może nastęrczać trudności uczącym się w pracy z tekstem. Wielkość czcionki powszechnie używana w druku (rozmiar 12) będzie dla wielu starszych osób trudna do odczytania. Trudność tę można pokonać dość łatwo przygotowując teksty pisane większą czcionką. Niestety na rynku książki z dużym drukiem należą do nielicznych. Z przeprowadzonych badań wynika, że zastosowanie większej czcionki powoduje szybsze czytanie na głos, ale jednocześnie spowalnia ciche czytanie. Zatem posługiwanie się takim tekstem w trakcie zajęć wymaga zwrócenia uwagi na planowanie czasu. Poza wielkością czcionki istotny okazuje się także jej kształt, bardziej ozdobna sprawia kłopoty seniorom. Trudności sprawia również tekst, w którym wprowadza się fragmenty pisane inną czcionką. Najprościej zatem, mimo estetycznego wyglądu, nie wprowadzać do tekstu różnych czcionek, w tym szczególnie ozdobnych.

Najbardziej popularną metodą kształcenia opartą na słowie jest wykład. Jednakże okazuje się, że seniorom trudniej jest zapamiętać treści wysłuchane niż widziane. Co prawda badanie, jakie na to wskazuje, dotyczyło listy pojedynczych słów (łatwiej zapamiętać zdania niż niepowiązane ze sobą logicznie słowa), tym niemniej tekst wykładu w formie papierowej, rozdawany po jego zakończeniu mógłby wspierać efekty procesu nauczania. Jest to tym bardziej uzasadnione, jeśli uwzględni się spadającą z wiekiem szybkość pisania, co w konsekwencji nie pozwoli zanotować dokładnie treści wykładu. Tempo mówienia może także zmniejszyć osiągnięte efekty przyswajania jego treści, ponieważ starsze osoby gorzej zapamiętują informacje prezentowane w szyb-

kim tempie. Nie warto zatem mówić szybciej tylko dlatego, żeby zrealizować zaplanowane cele. Nie bez znaczenia dla przyswojenia treści wykładu jest składnia wypowiedzianych zdań. Im bardziej jest ona złożona, zdania są dłuższe, tym większe różnice obserwuje się w ich odtwarzaniu między grupami młodych i starszych osób. Krótkie zdania starsze osoby odtwarzają poprawnie, najwięcej trudności pojawia się wtedy, gdy w zdaniach wprowadza się dopowiedzenia (badania Temper z końca lat 80. oraz Baum z początku lat 90.) (Stuart-Hamilton 2006). Rozbudowana składnia może zatem utrudniać zrozumienie wykładu. Kempes i Kemper pod koniec lat 90. (Stuart-Hamilton 2006) łączyli trudności w tym względzie z pojemnością pamięci operacyjnej, ale istnieją także empiryczne dowody wskazujące na związek z inteligencją skrytalizowaną, efektem kohorty lub świadomą zmianą w stylu języka (kiedy badany reprodukuje zapamiętane treści). Dwuznaczne treści wywołują trudności związane ze sformułowaniem wniosków, jakie z nich wynikają. Stąd ważna jest jednoznaczność i czytelność prezentowanych podczas wykładu stanowisk.

Różnice w rozumieniu tekstu między młodymi i starszymi dorosłymi pojawiają się dopiero po 70 roku życia. Mają wyraźny związek z poziomem wykształcenia, który z kolei określa poziom zdolności werbalnych. Stąd też osoby legitymujące się wysokim poziomem wykształcenia mają szansę zachować poziom rozumienia tekstu taki sam, jak młodzi dorośli (wniosek Taub za Stuart-Hamilton 2006). Inni badacze obniżają wartość tego wniosku stwierdzając, że starsze osoby dobrze sobie radzą z rozumieniem tekstów, ponieważ czytają łatwiejsze – gazety, czasopisma, „lekkie” książki. Badani różnią się także w ocenie najlepszych predyktorów poprawnego odtworzenia tekstu. Uznają, że mogą nimi być: wiek chronologiczny oraz inteligencja (Rice, Meyer, Miller, Holland, Rabbit, za Stuart-Hamilton 2006) lub pamięć operacyjna (Brebion, Smith i Ehrlich, za Stuart-Hamilton 2006). Sformułowanie jednoznacznych wniosków praktycznych wynikających z wykorzystywania słowa pisanego w procesie kształcenia nastrocza jednak pewne trudności. Pod uwagę trzeba bowiem wziąć zarówno poziom zdolności werbalnych, jak również poziom struktury tekstu. Badania dotyczące odtwarzania prozy dobrze i słabo ustrukturalizowanej (przeprowadzone przez Dixona i innych (Stuart-Hamilton 2006) wskazały na różnice w jej odtwarzaniu między osobami o wysokim i niskim poziomie zdolności werbalnych. Czytając tekst z wyraźną strukturą osoby o wysokim poziomie zdolności werbalnych skupiają uwagę na głównych wątkach, natomiast czytając tekst słabo ustrukturalizowany – na szczegółach. Z kolei osoby o niskim poziomie zdolności werbalnych odwrotnie, lepiej pamiętają szczegóły, gdy tekst jest dobrze ustrukturalizowany, a główne treści – gdy słabo. Różnice te tłumaczy się stosowaniem przez obie grupy odmiennych strategii czytania: efektywnych (pierwsza grupa) i nieefektywnych (druga grupa). Grupa pierwsza skupia uwagę na podstawowym wątku narracji, kiedy jest ona wyraźna oraz na szczegółach, kiedy treść jest bardziej skomplikowana (jak w powieściach kryminalnych). Przeprowadzonym eksperymentom zarzuca się jednak, że nie dotyczą zagadnień życia codziennego, proponują krótkie

teksty z gazet i nie uwzględniają efektu kohorty, oraz przeciwstawia się uzyskanym wynikom doświadczenia zawodowe bibliotekarzy spotykających się często z osobami, które nie potrafią przypomnieć sobie treści przeczytanych książek. W kształceniu seniorów na ogół uczestniczą ci, których (ze względu na poziom wykształcenia) można zaliczyć do pierwszej grupy (z wysokim poziomem werbalnych zdolności). W zależności od intencji autora będą skupiać uwagę bądź na zasadniczych treściach, bądź na szczegółach.

W kształceniu seniorów wykłady są na ogół krótsze niż wykłady akademickie i połączone z dyskusją, w której uczestniczą wszyscy słuchacze. Stwarza to większą możliwość zapamiętania treści (jest ich mniej) i lepszego ich zrozumienia poprzez przedyskutowanie z wykładowcą tych, które budzą wątpliwości słuchaczy. Dyskusja pozwala również odwołać się do własnych doświadczeń i osobistej wiedzy życia. Pewnym utrudnieniem może być zmniejszająca się z wiekiem sprawność syntaktyczna seniorów (popęłnianie błędów stylistycznych, polegających np. na pomijaniu pewnych słów – w obszarze anglojęzycznym starsze osoby często pomijają przyimki i niepoprawnie używają czasów) (Temper, za Stuart-Hamilton 2006). Bromley (za Stuart-Hamilton 2006) na początku lat 90. zauważył, że w opisie samego siebie przez starsze osoby wraz z wiekiem następują zmiany w składni (zmniejsza się złożoność zdań i zakres słownictwa, a także pojawiają się krótsze słowa i mniejsza czytelność tekstu (wynikające z poziomu wykształcenia i poziomu słownictwa)¹¹. Może to jednak być efektem kohorty lub świadomą zmianą stylu pisania. Zmniejszająca się sprawność syntaktyczna, ale także wydłużający się z wiekiem czas reakcji nie są w żadnej mierze czynnikami uniemożliwiającymi przeprowadzenie dyskusji, ale doprowadzenie do osiągnięcia zakładanych celów wymagać będzie dłuższego czasu. Więcej czasu będzie wymagało też podjęcie dyskusji (czy innego zadania) po popełnieniu jakiegoś błędu. Seniorzy bowiem są bardziej ostrożni od młodych osób i potrzebują więcej czasu, aby przepracować porażkę. Czas reakcji wydłuża się, im więcej możliwości do wyboru ma senior (im więcej możliwych opcji podczas dyskusji, tym trudniej będzie podjąć decyzję, a być może tym dłużej nie pojawią się żadne propozycje rozstrzygnięć i w efekcie dyskusja może się przedłużyć). Dyskusję może wydłużać mniejsza sprawność emisji głosu (z powodu palenia papierosów, noszenia protez) i w konsekwencji zwolnienie tempa mówienia. Decydując się na wybór jako metody kształcenia dyskusji nauczyciel musi liczyć się z powyższymi ograniczeniami, chociaż jak w innych przypadkach nie dotyczą one wszystkich i/lub w jednakowym stopniu. Wyrozumiałość i zrozumienie nauczyciela będą w tym przypadku sprzymierzeńcem nauczyciela dążącego do zrealizowania zamierzonych celów.

¹¹ Busse i Wang wykazali w badaniach podłużnych, że podejmowanie aktywności intelektualnej typu: czytanie, gry, uprawianie hobby po sześciu latach doprowadziło do podwyższenia poziomu zdolności werbalnych starszych osób (Bee 2004).

Inną grupą metod kształcenia, która może być szczególnie przydatna w kształceniu seniorów są metody praktyczne. Jak wynika z badań, starsze osoby uzyskują wyższe wyniki wykonując zadania o charakterze praktycznym niż abstrakcyjnym (w badaniu Arenberga starsi ludzie lepiej radzili sobie z przyporządkowaniem pożywienia do grup „bezpieczne” i „trujące” niż z porządkowaniem abstrakcyjnych kształtów, za Stuart-Hamilton 2006). Ponadto zachowania, które mają charakter automatycznych (wyćwiczonych automatycznych reakcji na określony bodziec) nie podlegają procesowi regresu wraz z wiekiem (choć pojawiają się ostatnio odmienne poglądy na ten temat). Poprzez praktyczne ćwiczenia można rozszerzyć repertuar takich zachowań. Spadek sprawności działania w pewnych zakresach może być skutkiem rezygnacji z ich podejmowania, czyli braku odpowiednich ćwiczeń. W ten sposób można prawdopodobnie poprawić sprawność pisania. Wraz z wiekiem zmniejsza się czytelność odręcznego pisma ze względu na słabszą koordynację przestrzenną ruchów palców i nadgarstka (warto przy tym pamiętać o osobach leworęcznych, które zmuszono w dzieciństwie do pisania prawą ręką). Wprowadzenie metod mnemotechnicznych może pomóc w poprawieniu zapamiętywania określonych treści¹². Jednakże trening poprawi funkcjonowanie pamięci tylko w odniesieniu do danego zadania, a nie pamięci w ogóle (np. zwiększy zapamiętywanie cyfr, co jest konieczne do pamiętania numerów telefonicznych, różnych pinów i kodów). Poprawienie sprawności wykonywania każdej czynności wymaga odrębnych ćwiczeń, które pośrednio będą miały znaczenie dla lepszej jakości życia człowieka (Bee 2004, Brzezińska 2005).

Wykorzystanie metod problemowych niektórym nauczycielom może wydawać się dość ryzykownym pomysłem ze względu na słabsze wyniki starszych osób w zadaniach wymagających myślenia dywergencyjnego. Osoby kreatywne, umiejące wytwarzać nowe i adekwatne do sytuacji rozwiązania osiągają wysokie wyniki w myśleniu dywergencyjnym. Niektórzy badacze uważają, że z punktu widzenia kreatywności działań większe znaczenie ma doświadczenie niż myślenie dywergencyjne. Spadek zdolności myślenia dywergencyjnego jest wiązany z ogólnym spadkiem sprawności intelektualnej. Ale wśród zdolności, które nie poddają się wiekowi, znajduje się umiejętność rozwiązywania problemów o charakterze społecznym oraz umiejętność odstąpienia od rozwiązywania problemu, którego w ogóle nie można rozwiązać (Stuart-Hamilton 2006). Te spostrzeżenia pozwalają nie podejmować pochopnie decyzji o rezygnacji z metod problemowych w kształceniu seniorów, ale konstruować sytuacje problemowe o charakterze społecznym rezygnując z za-

¹² R. Kliegel zastosował tę technikę do zapamiętania słów przez osoby od 65 do 80 roku życia, ucząc je skojarzeń znanych budynków berlińskich z pojedynczymi słowami. Zaobserwował jednoznaczną poprawę wyników zapamiętywania, choć nie osiągnęły one poziomu ludzi młodych (Bee 2004). Znaczącej skuteczności mnemotechnicznych treningów pamięci dowodzą także badania Hutscha i Dixona (1990).

dań abstrakcyjnych¹³. Zastosowanie podejścia biograficznego do badania kreatywności osób starszych pozwala dostrzec istotne różnice w tym względzie. Nietrudno bowiem wymienić niemałą grupę twórców, którzy swoje najwybitniejsze dzieła (swoiste opus magnum) stworzyli w wieku późnej dorosłości (choć podobno większość ludzi przestaje być kreatywna przed sześćdziesiątym rokiem życia). Wiele starszych osób podejmuje różne działania twórcze, chociaż z pewnością nie zaliczają siebie do grona wybitnych, ale twórcza aktywność (jak wynika z badań) podwyższa samoocenę człowieka oraz zwiększa jego poczucie dobrostanu (Lorenzen-Huber, za Tuner, Helms 1999). Pogarszający się stan zdrowia i sprawność sensoryczna nie musi zamykać możliwości tworzenia nawet dzieł wybitnych, czego przykładem jest głuchota Beethovena (jego głuchocie przypisuje się innowacje w kompozycjach pochodzących z tego okresu).

Najbardziej problematyczne wydaje się zastosowanie metod opartych na obserwacji z uwagi na ograniczenia w funkcjonowaniu zmysłu wzroku i słuchu. Obniżenie zdolności akomodacji (dostosowywania ostrości widzenia obiektów z różnych odległości), ostrości widzenia (zdolności wyraźnego widzenia z odległości), podwyższenie się progu widzenia (stąd konieczność bardzo dobrego oświetlenia przedmiotów), może skutkować niedokładnym oglądem prezentowanych obiektów i fragmentaryczną wiedzą na ich temat. Gorzej słyszane są dźwięki o wysokich częstotliwościach (stąd też samogłoski mogą być nierozróżnialne i w konsekwencji utrudnione rozumienie mowy). Osłabiona zdolność do zlokalizowania źródła dźwięku, utrudniony odbiór dźwięków w hałasie także nie ułatwiają korzystania z prezentacji materiału dźwiękowego. Zmysły: smaku (którego ogólny spadek obserwuje się z wiekiem), węchu (wykazujący niewielkie zmiany) czy dotyku (podwyższa się próg jego wrażliwości) nie wydają się nie mieć tak istotnego znaczenia w kształceniu jak zmysł wzroku i słuchu (z wyjątkiem osób niepełnosprawnych – niewidzących i niesłyszących) i trudno wyobrazić sobie ich zasadniczą rolę w procesie kształcenia.

Dokonując wyboru metod kształcenia nauczyciel równolegle podejmuje decyzję o formach kształcenia. Do dyspozycji ma formę audytoryjną, zespołową (grupową) oraz indywidualną. Forma audytoryjna jest podstawową dla prowadzenia wykładu, grupowa – dla prowadzenia ćwiczeń, dyskusji (spełnia ona też niebagatelną dla starszych osób funkcję afiliacyjną, zabezpieczającą przed poczuciem samotności). Warto jednak zwrócić większą uwagę na indywidualne formy pracy ze względu na duże indywidualne zróżnicowanie starszych osób. Zdaniem I. Stuart-Hamilton (2006) ludzie w okresie późnej dorosłości w znacznie większym stopniu różnią się między sobą niż w okresie

¹³ R. Kluwe ocenił sposób rozwiązywania problemów przez starsze osoby jako wolniejsze i mniej skuteczne, ale nie wskazuje to na ich niekompetencję. S. Willis ocenia pozytywnie radzenie sobie przez seniorów z rozwiązywaniem problemów codziennych (Bee 2004).

wczesnej dorosłości, o czym świadczą wyniki badań różnych aspektów potencjału intelektualnego starszych osób. Uważa on, że w odniesieniu do tej kategorii wiekowej stosowanie określenia „typowy” jest bardzo trudne. Być może zatem nie istnieją typowe wskaźniki możliwości intelektualnych osób w starszym wieku ze względu na ich bardzo duże jednostkowe różnice oraz wyraźne kontrasty. Praca indywidualna pozwoli dostosować tempo wykonywania zadań do indywidualnych możliwości każdego uczącego się seniora.

Środki dydaktyczne i planowanie czasu

Dążąc do realizacji zaplanowanych celów nauczyciel wspomaga proces kształcenia środkami dydaktycznymi. W zasadzie współcześnie trudno już wyobrazić sobie kształcenie bez jakichkolwiek środków dydaktycznych. Istotne jest, aby nie zdominowały one tego procesu oraz aby były dostosowane do możliwości odbiorców. Powyżej niejednokrotnie była już mowa o problemach związanych z obniżaniem się sprawności działania zmysłów, głównie wzroku i słuchu wraz z wiekiem (Bee 2004, Brzezińska 2005, Straś-Romanowska 2004, Turner, Helms 1999). Poprzez odwołanie się do podanych informacji oraz uzupełnienie ich o nowe dane możliwe będzie sformułowanie kilku wynikających z nich praktycznych wskazówek, które mogą zwrócić uwagę na rzadko dostrzegane aspekty technicznego przygotowania środków dydaktycznych. Najbardziej popularnymi współcześnie środkami są obrazy w prezentacjach multimedialnych. Ze względu na funkcjonowanie wzroku powinny one spełniać pewne warunki. Utrata ostrości widzenia wymaga stosowania bardzo kontrastowych obrazów, np. czarnych liter na białym tle (a nie np. na szarym) oraz szerokich linii (grubych) ze względu na obniżoną akomodację. Ostrość widzenia pogłębia się dodatkowo, jeśli prezentowane obrazy są w ruchu, stąd też należy rezygnować ze stosowania schematów prezentacji wprawiających w ruch napisy lub inne elementy. Pojawiające się (na szczęście w dość zaawansowanym wieku, około 80 roku życia) zmiany w percepcji kolorów nie pozwalają odróżniać barw zielonej, niebieskiej i purpurowej, natomiast nie zauważa się analogicznych zmian w widzeniu barw czerwonej, pomarańczowej i żółtej (tzw. ciepłe kolory są dobrze rozróżniane). Ograniczają one spektrum stosowanych kolorów, wykluczając wielobarwność obrazów. Zmniejsza się także pole widzenia związane z dość poważną utratą widzenia peryferycznego oraz znacznie mniejszą utratą widzenia w pionie. Zatem wszystkie ważne treści muszą znaleźć się w centrum obrazu. Umieszczanie treści na całej powierzchni slajdu nie jest z tego powodu wskazane. Wydłużający się czas przetwarzania bodźców wzrokowych wymaga dłuższej ekspozycji obrazu. Czas ten wydłuża się znacznie, kiedy obraz jest niewyraźny. Nie można zapomnieć o wielkości prezentowanych obrazów, tak liter jak też innych kształtów. Prozaiczną sugestią wydawać się może zadbanie o dobre oświetlenie pomieszczenia, w którym prowadzony jest proces kształcenia (ze względu na utratę ostrości widzenia), powstrzymywanie się od nagłego gaszenia światła (maleje zdol-

ność adaptacji do ciemności, wzrok dłużej się do niej przyzwyczaja) lub nagłego włączenia mocnego oświetlenia (zdolność do odzyskania widzenia po oślepieniu światłem pogarsza się nawet o kilkaset procent) (Bee 2004, Stuart-Hamilton 2006).

Efektywności procesu kształcenia zawsze sprzyjają odpowiednie warunki kształcenia. Zaburzenia słuchu wymagają szczególnie unikania podczas przeprowadzania zajęć hałasu oraz eliminowania dźwięków, które byłyby konkurencyjne, np. wykład prowadzony obok sali, w której odbywa się próba chóru, czy dobiegające odgłosy ruchu ulicznego będą czynnikami poważnie zakłócającymi odbiór treści wykładu. Pogarszającą się słyszalność dźwięków o wysokich częstotliwościach zwiększa w indywidualnych przypadkach tzw. zjawisko podkreślenia głośności. Wówczas dźwięki o wyższej częstotliwości są słyszane jako głośniejsze niż są w rzeczywistości, a ich odbiór staje się dla człowieka bolesny i/lub także zniekształcony. Dodatkową uciążliwością w odbiorze treści u niektórych osób może być szum w uszach, zagłuszający niektóre dźwięki. Duża złożoność dźwięków staje się kolejnym utrudnieniem w rozumieniu mowy, dlatego nauczyciel szczególnie powinien zadbać o wysoką jakość mówienia (wyraźne wypowiadanie poszczególnych słów, odpowiednie akcentowanie, przerwy) (Bee 2004). Ogólnie pogarszający się słuch (u mężczyzn zauważono większe ubytki niż u kobiet) wymaga wzmocnienia głosu nauczyciela prowadzącego zajęcia, szczególnie w formie audytoryjnej, poprzez zastosowanie mikrofonu. Z badań wynika, że osoby starsze wolą wykonywać zadania wymagające zaangażowania uwagi wzrokowej niż słuchowej oraz koncentrować się na małym fragmencie pola widzenia, a nie na całym obrazie¹⁴.

Odrębnym zagadnieniem, szczególnie istotnym w kształceniu seniorów, jest zaplanowanie czasu zajęć. Ponieważ starsze osoby mówią, czytają i piszą wolniej, w danej jednostce czasu zrealizują mniej zadań, aniżeli osoby młodsze. Generalnie bowiem wydłuża się z wiekiem czas reakcji (Brzezińska 2005, Straś-Romanowska 2004), co oznacza większy wpływ czasu od pojawienia się bodźca do jego percepcji. Im bardziej złożone bodźce i większa liczba możliwych reakcji (wymagających wyboru), tym więcej czasu będzie wymagała odpowiedź na daną sytuację bodźcową. Prawdopodobnie tę tłumaczy hipoteza ogólnego spowalniania, zgodnie z którą spowolnienie szybkości przekazu neuronalnego jest przyczyną powyższego zjawiska (na skutek degradacji tkanki nerwowej i zmian wynikających z procesu starzenia się organizmu, także chorób). W pewnych przypadkach przyczyna zjawiska może jednak tkwić w braku odpowiednich ćwiczeń. Starszy człowiek potrzebuje więcej czasu na

¹⁴ Potwierdza tę prawidłowość m.in. badanie Lawrence'a Rosslera dotyczące zapamiętania informacji prezentowanej werbalnie (jedna grupa) oraz wzmocnionej przez obraz (bimodalna prezentacja) (druga grupa). Informacja dotyczyła wypisu pacjentów ze szpitala. Okazało się, że w grupie drugiej starsi pacjenci zapamiętali znacznie więcej informacji niż w grupie pierwszej (Turner, Helms 1999).

zakodowanie informacji, na ich wydobycie z pamięci i odtworzenie. Dłużej powraca do sprawności działania po popełnieniu błędów. Ponadto wraz z wiekiem zauważa się wzrost deficytu podzielności uwagi. Oznacza to, że jest utrudnione lub wręcz niemożliwe skupienie się na dwóch (czy więcej) źródłach bodźców jednocześnie. Trudne także jest wykonywanie zadań w sytuacji pojawienia się bodźców rozpraszających uwagę (dystraktorów). Niektórzy potrafią zrekompensować spadek zdolności szybkiego reagowania wykorzystując różne strategie kompensacyjne.

Czasy reakcji korelują z poziomem sprawności intelektualnej (tak wynika z badań) i nie można jednoznacznie orzec, który z tych dwóch elementów jest przyczyną, a który – skutkiem. Walsh na początku lat 80. (za Stuart-Hamilton 2006) udowodnił statystycznie, że spadek szybkości reakcji i dokładności wykonania nie może być tłumaczony tylko poprzez hipotezę ogólnego spowalniania, ponieważ warunki, w jakich przebiegają badania i ich zmiana radykalnie wpływają na wyniki (jeśli nie uwzględnia się ubytku słuchu, starsi uzyskują gorsze wyniki, po dostosowaniu głośności wypowiedzi do możliwości badanych różnice w reakcjach między młodymi dorosłymi i starszymi zanikają albo znacznie się zmniejszają).

Wydaje się jednak uzasadnione wyznaczenie dłuższych przedziałów czasowych na zrealizowanie poszczególnych elementów procesu kształcenia. Tempo pracy z osobami starszymi na pewno musi być wolniejsze niż tempo pracy z młodymi dorosłymi. Trudno jednakże precyzyjnie zaplanować czas. Edukacja bez pośpiechu będzie niewątpliwie stwarzała atmosferę bardziej przyjazną dla procesu kształcenia i w efekcie końcowym pozwoli uzyskać lepsze wyniki.

Wzmacnianie efektów kształcenia

Poprawne zrealizowanie procesu nauczania wymaga od nauczyciela dokonania oceny efektów kształcenia. Efekty kształcenia seniorów są prawdopodobnie bardziej zróżnicowane aniżeli młodych dorosłych ze względu na znacznie większą różnorodność jakościową potencjału intelektualnego starszych osób (o czym była mowa powyżej)¹⁵. Trudno odwołać się w tym przypadku do wyników badań, które mogłyby potwierdzić tę hipotezę, albowiem takich pomiarów dotychczas nie przeprowadzono. Problemem wymagającym rozstrzygnięcia jest pytanie: czy i w jaki sposób dokonać oceny osiągnięć edukacyjnych starszych słuchaczy? Uczące się starsze osoby nie potrzebują certyfikatów stwierdzających poziom zdobytej przez nie wiedzy, ponieważ nie „sprzedają” jej na rynku. Podejmują kształcenie dla zaspokojenia własnych potrzeb poznawczych. Wręczane dyplomy (niektóre uniwersytety to czynią) mają charakter honorowy, potwierdzają systematyczny udział w zajęciach edukacyjnych i zaangażowanie słuchaczy. Z tego punktu widzenia ocenianie

¹⁵ Różnice indywidualne potwierdzają m.in. Schaie i Willis (Bee 2004).

efektów kształcenia seniorów wydaje się być nieuzasadnione, a rezygnacja z tego etapu kształcenia jak najbardziej uprawniona. Z drugiej strony jednak brak oceny może być odczytany przez słuchaczy jako lekceważenie ich pracy intelektualnej i potwierdzenie stereotypowego poglądu o traktowaniu edukacji jako jednego z wielu dostępnych „wypełniaczy” czasu wolnego seniorów („nieistotne jest to, czym się zajmują starsi ludzie, ważne jest, aby mieli zajęcie”). Rezygnacja z oceny efektów kształcenia nie pozwala wykorzystać tego faktu dla wzmocnienia motywacji edukacyjnej seniorów, a w konsekwencji wzmocnienia poczucia ich wartości. Jest to tym bardziej istotne, ponieważ starsi ludzie mają tendencję do zaniżania oceny swoich umiejętności. Tak dzieje się np. w przypadku oceny możliwości pamięciowych (Stuart-Hamilton pisze o wręcz nierealistycznym zaniżaniu poziomu zdolności zapamiętywania wynikającym z dużej wrażliwości na trudności przypominania sobie informacji) (Stuart-Hamilton 2006).

Usiłując sprawdzić poziom wiedzy seniorów nauczyciel natrafiłby jednak na różnego rodzaju trudności pogłębiające się z wiekiem. W pisemnych sprawdzianach wiedzy musiałyby wziąć pod uwagę wolniejsze tempo pisania, zmiany w zakresie posługiwania się językiem (zmiany syntaktyczne) czy choćby wzrastającą liczbę błędów ortograficznych. Tę ostatnią właściwość Stuart-Hamilton i Rabbit tłumaczą spadkiem poziomu inteligencji płynnej, natomiast MacKey i Burke hipotezą deficytu transmisji (poszukują przyczyn w biologicznym starzeniu się tzw. węzłów przechowujących pojęcia i trudniejszej ich aktywacji) (za Stuart-Hamilton 2006). Liczbę błędów ortograficznych można zmniejszyć poprzez ćwiczenia i/lub dodatkową stymulację stosując np. podpowiedzi. Tym niemniej odkrycie błędów ortograficznych niepotrzebnie wytwarza sytuację trudną (stresującą) dla uczącego się oraz może zmniejszać jego motywację edukacyjną. Gdyby natomiast nauczyciel chciał przeprowadzać ustne sprawdziany wiedzy napotkałby te wszystkie ograniczenia, o których powyżej była już mowa: wolniejsze tempo mówienia, uboższy język przekazu, wolniejszy proces przypominania. W procesie przypominania seniorzy (podobnie jak ludzie w innych grupach wiekowych) sięgają nie tylko do zasobów pamięci jawnej, ale także utajonej, w której przechowywane są informacje zapamiętane nieświadomie. Nie zauważa się w tym względzie istotnego spadku wraz z wiekiem, pod warunkiem że zadanie na pamięć utajoną nie jest dodatkowo utrudniane. Badacze nie są tak jednomyślni w ocenach pamięci utajonej i niektórzy stwierdzają spadek zdolności korzystania z jej zasobów z wiekiem (Mc Evoy, Salthouse, za Stuart-Hamilton 2006). Wprowadzanie sprawdzianów wiedzy w powyższych formach wydaje się zabiegiem dość kontrowersyjnym. W jaki sposób zatem oceniać efekty kształcenia seniorów? Nie ulega wątpliwości, że oceny powinny być rzetelne, ale jednocześnie nie mogą zniechęcać do dalszego uczenia się. Być może dobrym pomysłem byłoby prezentowanie przez seniorów wyników swoich przedsięwzięć edukacyjnych np. w formie referatów, dłuższych wypowiedzi czy innego typu wy-

tworów. Wówczas uczący się może dostosować treść i formę prezentacji do swoich możliwości, zaś nauczyciel może skupić się na wskazaniu pozytywnych aspektów wykonanej pracy, uzupełniając ewentualnie niektóre wątki. Nie pojawia się wtedy element oceny negatywnej obniżającej w konsekwencji motywację edukacyjną lub nawet prowadzącej do rezygnacji z kształcenia.

W powyższym kontekście uzasadnione jest skupienie uwagi nauczyciela na wzmacnianiu efektów procesu kształcenia starszych osób. Efekty te zależą w jakiejś mierze od stanu zdrowia (Morris i Mc Minus oraz Johansson i Berg, za Tuner, Helms 1999, Bee 2004) i motywacji uczącego się. Jak wynika z badań (Bunce, Barrowclough i Morris oraz Emery, za Stuart-Hamilton 2006) osoby, którym udaje się zachować sprawność fizyczną charakteryzuje znacznie mniejszy spadek sprawności intelektualnej (głównie inteligencji płynnej). Systematyczne wykonywanie ćwiczeń fizycznych wpływa na poprawienie sprawności, co udowodnili Hawkins, Kramer i Capaldi – po 10 tygodniach ćwiczeń wzrosła koncentracja uwagi badanych, a w niektórych aspektach starsi osiągnęli lepsze wyniki niż młodsi badani (za Stuart-Hamilton 2006). Kramer i inni (pod koniec lat 90.) uznali, że zaawansowane ćwiczenia aerobiku poprawiają jakość wykonania zadań uzależnionych od funkcjonowania płatów czołowych (od inteligencji płynnej) (za Stuart-Hamilton 2006). Spostrzeżenia te pozostają w zgodzie z założeniami teorii „wyjścia z użycia”, która wiąże spadek poziomu zdolności z ich niewykorzystywaniem. Jednakże okazuje się, że pogorszenie się niektórych zdolności następuje niezależnie od ich stosowania. Przykładem mogą być tutaj obserwacje dokonane przez Salthouse'a (początek lat 90.) pilotów i architektów, których zdolność wykonywania zadań przestrzennych malała mimo jej stałego używania (za Stuart-Hamilton 2006). Wiadomo także, iż spadek sprawności w niektórych sytuacjach codziennych (w zakresie precyzji i czasu wykonania zadania) jest kompensowany doświadczeniem. Charness zauważył tę prawidłowość m.in. wśród szachistów, których doświadczenie uzupełniało ubytki pamięci (za Stuart-Hamilton 2006).

Wzmacnianie efektów kształcenia może dokonywać się poprzez zaproponowanie przez nauczyciela odpowiednich strategii zapamiętywania (Bee 2004). Posługując się pamięcią prospektywną (zdolnością do zapamiętywania zaplanowanych czynności, które trzeba wykonać w przyszłości) starsi ludzie stosują dwie strategie: wewnętrzną (tworzą umysłowe wskazówki) oraz zewnętrzną (korzystają ze wskazówek, jakie są obecne w ich otoczeniu typu: notatki, supełki na chustkach, różne przedmioty). Warto zainteresować uczących się seniorów szczególnie możliwościami wykorzystywania strategii drugiego rodzaju, ponieważ są one dostępne niezależnie od zmian możliwości intelektualnych wynikających z biologicznego procesu starzenia się.

Dla efektywnego przypominania sobie zapamiętanych treści istotne znaczenie mają warunki zewnętrzne, w jakich przebiega ów proces. Atmosfera zapewniająca poczucie bezpieczeństwa (niewywołująca lęku) oraz wsparcie

nauczyciela zwiększają efekty wydobywania treści z pamięci (badania Fozard i Backman, za Tuner, Helms 1999).

Dobra kondycja fizyczna może pośrednio wpływać na wzrost poziomu motywacji (układ krążenia poprawia pracę układu nerwowego, dzięki czemu ćwiczący nabywają większej pewności siebie i chętniej podejmują zadania umysłowe). Nie wiadomo jednak, czy to niższa motywacja jest przyczyną zaniechania używania zdolności, czy odwrotnie – niższa sprawność zdolności wywołuje spadek motywacji do jej wykorzystywania. Pojawia się także hipoteza tracenia pewnych zdolności przez starsze osoby, ponieważ są one spostrzegane jako nieprzydatne w życiu (nieważne) (Stuart-Hamilton 2006).

Wzmacnianie efektów kształcenia seniorów dokonywać może się zarówno poprzez pozytywne (ale rzetelne) oceny nauczyciela, jak też poprzez proponowanie całego szeregu ćwiczeń poprawiających funkcjonowanie procesów poznawczych oraz korzystanie z całego zasobu potencjału intelektualnego.

Zasady kształcenia seniorów

W procesie kształcenia nauczyciel przestrzega określonych norm postępowania, nazywanych w dydaktyce zasadami kształcenia (nauczania). W podręcznikach dydaktyki znaleźć można różne listy takich zasad. W świetle wyżej zaprezentowanych właściwości uczenia się osób starszych oraz ich wpływu na przebieg i efekty kształcenia uzasadnioną wydaje się propozycja uzupełnienia listy zasad kształcenia dorosłych, zaproponowanej przez Józefa Pólturzyckiego (Pólturzycki 1991), o kilka zasad dotyczących wyłącznie procesu kształcenia seniorów.

Zasada przestrzegania wysokiej jakości edukacji wynika z poważnego traktowania seniorów w rolach uczniów, a także z krótkiej perspektywy czasowej przyszłości (w porównaniu z przeżytymi już latami życia) i brakiem czasu na poprawianie błędów w kształceniu (starsi ludzie nie mogą pozwolić sobie na marnowanie czasu). Świadomość uczestnictwa w edukacji najwyższej jakości czyni ich uczestników osobami szczególnymi, niejako „wybranymi” spośród wielu im podobnych (w tym samym wieku). Pozwala zatem budować pozytywny wizerunek samych siebie w odniesieniu do swojej kategorii wiekowej.

Zasada częstego odwoływania się do doświadczeń życiowych seniorów – pozwala wykorzystać doświadczenia jako istotne źródło wiedzy i uświadomić uczącym się jego wartość. Nie zawsze starsi ludzie doceniają wagę i znaczenie swoich życiowych doświadczeń, zdobywanie wiedzy kojarząc wyłącznie z procesem nauczania i przekazywania wiedzy przez osoby kompetentne oraz studiowaniem opracowań naukowych. Tymczasem bez gromadzenia doświadczeń nie byłoby możliwe wnioskowanie o mądrości starszego pokolenia.

Zasada temporalności – wynika z faktu wydłużania się czasu reakcji starszych osób wraz z wiekiem (dłuższego wykonywania zadań intelektualnych – przyswajania, przetwarzania i przypominania wiedzy). Zasada ta oznacza

konieczność przeznaczenia większej ilości czasu na wszystkie czynności seniorów oraz zwolnienie tempa pracy nauczyciela, dostosowanie go do możliwości uczących się (im starsi słuchacze, tym więcej czasu potrzebują).

Zasada pozytywnego oceniania efektów kształcenia – wynika z dbałości o poziom motywacji do uczenia się seniorów oraz dążenia do budowania pozytywnego obrazu siebie (wzmacniania poczucia własnej wartości). Trzeba jednak przestrzegać konieczności wiarygodnego oceniania i powstrzymywania się od nadmiernego nagradzania (nie za często i nie za każde drobne osiągnięcie), aby nie stwarzać wrażenia, że nie jest istotne, co osiągnie uczący się senior, bo i tak zostanie to pozytywnie ocenione.

Zasada uwzględniania kondycji fizycznej i stanu zdrowia seniorów – oznacza szczególną troskę o warunki kształcenia (bezpieczeństwo podczas zajęć) oraz niepodejmowanie czynności sprzecznych z zasadami higieny pracy umysłowej (nie przeciążanie organizmu). Ważne byłoby zatem organizowanie krótkich jednostek dydaktycznych, przedzielonych przerwami pozwalającymi zmienić pozycję ciała i np. pospacerować (stymulowanie ruchu).

Celowość wyżej określonych zasad kształcenia seniorów nie jest kwestią zamkniętą, ale propozycją do przedyskutowania. Zasadnym wydaje się natomiast podjęcie kwestii planowania i realizowania procesu kształcenia seniorów zgodnie z ich możliwościami intelektualnymi, a w efekcie wypracowanie metodyki kształcenia starszych osób (jeśli ich edukacja ma być traktowana poważnie).

Powrót do kształcenia pozwala starszemu człowiekowi, przyzwyczajonemu do określonego rytmu życia (uprzednio ściśle związanego z pracą zawodową), nadać ponownie sensowną strukturę wszystkim podejmowanym przez niego codziennie czynnościom. Czyni życie uporządkowanym – jego bieg wyznaczają obowiązki i zadania edukacyjne, których spełnianie staje się źródłem satysfakcji seniora. Brak stałych punktów odniesienia czyni życie jałowym, pozbawionym głębszego uzasadnienia, toczącym się w niewiadomym kierunku i celu. Z podejmowaniem każdego rodzaju edukacji starszy człowiek wiąże jakieś nadzieje, oczekiwania, wartości. Mądrze prowadzony proces kształcenia, połączony z szacunkiem dla osoby uczącego się seniora, pozwoli mu przebyć ostatnią część drogi życia w poczuciu jej sensu oraz wynikającej stąd satysfakcji.

W 1979 roku Hellen Langer (psycholog) i jej koledzy z Harvardu przeprowadzili eksperyment, w którym uczestniczyły osoby w wieku 75 lat i więcej (wszyscy pozostawali w dobrym zdrowiu). Istota eksperymentu polegała na „przeniesieniu w czasie” biorących w nim udział seniorów na okres jednego tygodnia. Stało się to możliwe dzięki zaaranżowaniu w ośrodku wypoczynkowym, do którego wyjechali, wystroju wnętrz (z programem telewizyjnym, radiowym, prasą, książkami) w sposób typowy dla okresu o dwadzieścia lat wcześniejszego. Uczestnicy dysponowali też legitymacjami ze swoimi zdjęciami sprzed lat dwudziestu. Mieli zachowywać się adekwatnie do wydarzeń 1959 roku, rozmawiać o nich w czasie teraźniejszym, zachowywać tak, jakby

byli młodszy o 20 lat. Wyniki eksperymentu określono jako zaskakujące. Zaobserwowano istotną poprawę pamięci, wzrost wskaźnika inteligencji, poprawę zdolności manualnych, większą aktywność i niezależność (samodzielne wykonywanie czynności samoobsługowych). Zauważono lepszy stan zdrowia, słuchu i wzroku, siły fizycznej. Po zakończeniu eksperymentu jego uczestnicy wyglądali – zdaniem niezależnych arbitrów – o trzy lata młodziej niż przed jego rozpoczęciem. Eksperyment ten udowodnił hipotezę o zależności procesu starzenia się od jego świadomości. Zastosowanie odpowiednich bodźców psychologicznych pozwoliło odwrócić nieodwracalne oznaki starości (Mott 1999). Czy edukacja seniorów może być źródłem podobnie działających bodźców?

Bibliografia

- Bee H. (2004) *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań
- Brzezińska A.I. (2005) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Czerniawska O. (1987) *Aktywność społeczna i naukowa uniwersytetów trzeciego wieku*, W: Oświata Dorosłych nr 2
- Czerniawska O. (1996) *Edukacja osób „Trzeciego Wieku”*, W: *Wprowadzenie do andragogiki*, pod red. T. Wujka, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa
- Halicki J. (2000) *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej. Studium historyczno-porównawcze*, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok
- Hutch D.F., Dixon R.A. (1990) *Learning and memory in aging*, W: *Handbook of Psychology of aging*, pod red. J.E. Birren, K.W. Schaie, Academic Press, San Diego – New York – Boston – London – Sydney – Tokyo – Toronto
- Malewski M. (2001) *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, W: „Terazniejszość. Człowiek. Edukacja”, nr 2
- Mott V.W. (1999) *Our complex human body: biological development explored*, W: *An update on adult development theory: new ways of thinking about the life course*, pod red. Clark M.C., Cafarella R.S. , “New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 84
- Pólturzycki J. (1991) *Dydaktyka dorosłych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Schaie K.W. (1990) *Intellectual development in adulthood*, W: *Handbook of Psychology of aging*, pod red. J.E. Birren, K.W. Schaie, London Academic Press, San Diego – New York – Boston – London – Sydney – Tokyo – Toronto
- Studen St., Marczuk M. (2006) *Wstęp*, W: *Starzenie się a satysfakcja z życia*, pod red. St. Stauden, M. Marczuk, Wydawnictwo KUL, Lublin

Stuart-Hamilton I. (2006) *Psychologia starzenia się. Wprowadzenie*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Warszawa

Straś-Romanowska M. (2004) *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Tuner J.S. , Helms D.B. (1999) *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa

Streszczenie

Przedmiotem zainteresowania autorki jest proces kształcenia, w którym uczestniczą seniorzy. Autorka charakteryzuje poszczególne ogniwa tego procesu: stanowienie celów, dobór treści, metod, środków dydaktycznych i form kształcenia. W kształceniu seniorów proponuje realizację trzech celów globalnych: zrozumienie świata i umiejętność jego interpretacji, ukształtowanie postawy odpowiedzialności za siebie i swoją przyszłość, nauczanie seniorów rozwiązywania problemów życia codziennego. Wskazuje na potrzebę uwzględnienia w procesie kształcenia możliwości seniorów wynikających z funkcjonowania procesów poznawczych, inteligencji, stosowanych strategii kodowania informacji. W doborze metod zwraca uwagę na ograniczenia związane z faktem pogarszania się wzroku i słuchu. Postuluje szersze wykorzystanie indywidualnych form pracy. Podkreśla konieczność stosowania środków dydaktycznych adekwatnych do możliwości percepcyjnych seniorów oraz wyznaczenie dłuższych przedziałów czasowych na realizację poszczególnych ogniw procesu kształcenia. Rozważa problem wzmocnienia efektów kształcenia seniorów przez pozytywne ocenianie, poprawianie funkcjonowania procesów poznawczych oraz wykorzystanie w pełni potencjału intelektualnego seniorów. Rozważania dotyczące planowania i realizacji procesu kształcenia seniorów autorka podsumowuje proponując nowe zasady dydaktyczne, dotyczące kształcenia seniorów: zasadę przestrzegania wysokiej jakości edukacji, zasadę częstego odwoływania się do doświadczeń życiowych seniorów, zasadę temporalności, zasadę pozytywnego oceniania efektów kształcenia oraz zasadę uwzględniania kondycji fizycznej i stanu zdrowia seniorów.

Summary

The author is interested in the learning process with senior participation. She characterizes the particular elements of this process: setting goals, choice of content, methods, teaching aids and forms. She proposes three global goals in the teaching of seniors: understanding and interpreting the world, forming an approach consisting of responsibility for oneself and one's future and teaching seniors to solve everyday problems. She points to the necessity of taking into account senior's capabilities resulting from the functioning of cognitive

processes, intelligence and information coding strategies used. She indicates limitations in methods stemming from the deterioration of vision and hearing. She also postulates a wider use of individual work. The author underlines the necessity of using didactic methods adequate for seniors' perception and setting longer time intervals for particular elements of teaching. These considerations pertaining to the planning and realization of the teaching process of seniors are summarized by the author in her new didactic rules for teaching seniors: the rule of high quality education, the rule of frequently using life experiences of seniors, the rule of temporality, the rule of the positive assessment of teaching effects and the rule of taking the seniors' health and physical condition into account.

Krystyna Pleskot-Makulska

TEORIA UCZENIA SIĘ TRANSFORMATYWNEGO AUTORSTWA JACK'A MEZIROWA

Teoria uczenia się transformatywnego zmieniła moją pracę zawodową – taką refleksją dzieli się z czytelnikami, ukazującej się w Stanach Zjednoczonych serii wydawniczej z zakresu andragogiki, „New Directions for Adult and Continuing Education”, Patricia Cranton – profesor edukacji dorosłych na jednym z kanadyjskich uniwersytetów, autorka wielu publikacji, teoretyk i praktyk edukacji dorosłych (Cranton 1997, s. 1). Liczne prace innych autorów poruszających temat koncepcji uczenia się transformatywnego, opracowanej przez amerykańskiego andragoga – Jack’a Mezirowa; konferencje poświęcone temu zagadnieniu; prowadzony na łamach m.in. „Adult Education Quarterly” wieloletni dyskurs dotyczący tej problematyki; a także wiele prac magisterskich i doktorskich, jakie powstały na ten temat na jednej z najbardziej prestiżowych uczelni pedagogicznych w Stanach Zjednoczonych – Teachers’ College, Columbia University wskazują, że jest to koncepcja, która od wielu lat budzi duże zainteresowanie, a nawet uznawana jest za jedną z najważniejszych współczesnych teorii funkcjonujących w edukacji dorosłych (por. m.in. Brookfield 2000). Jej autor – Jack Mezirow jest obecnie emerytowanym profesorem Teachers’ College Columbia University i konsultantem wielu organizacji międzynarodowych, a także uczestnikiem konferencji i seminariów organizowanych na uczelniach całego niemal świata; jest ponadto laureatem nagród za wybitne osiągnięcia w zakresie publikacji na temat edukacji dorosłych.

Mezirow zaprezentował swoją koncepcję po raz pierwszy w 1978 r., ale jego zainteresowania tą tematyką sięgają lat czterdziestych ubiegłego wieku. Od czasu ukazania się pierwotnej wersji, koncepcja ta uległa pewnym zmianom, jednak jej zasadniczy kształt pozostał niezmienny.

Główne źródło zainteresowań Mezirowa uczeniem się transformatywnym stanowiły:

- 1) osobiste doświadczenia jako edukatora;
- 2) doświadczenia rodzinne związane z edukacją¹;

¹ Bezpośrednią inspirację dla sformułowania koncepcji uczenia się transformatywnego stanowiły osobiste doświadczenia Mezirowa – własne kryzysy, „dylematy dezorientacyjne”, których doświadczał oraz powrót jego żony po wieloletniej przerwie na studia i gruntowna zmiana, jaka się w niej na skutek tego dokonała. Doświadczenie to skłoniło Mezirowa do zainteresowania się przypadkami kobiet, które podjęły przerwana wiele lat wcześniej edukację (Mezirow 1991, s. XVI).

- 3) działalność brazylijskiego teoretyka i praktyka edukacji dorosłych, Paulo Freire i proponowane przez niego pojęcie „conscientization” (budzenie się, rodzenie się świadomości), opisane w pracy „Pedagogy of the Oppressed”² (1970) oraz poglądy Ivana Illicha;
- 4) prace psychiatry Rogera Goulda, badającego problem tranzycji, jakich doświadczają ludzie dorośli (Mezirow 1991, s. XVI–XVII).

Śledząc wieloletni rozwój koncepcji uczenia się transformatywnego można dostrzec „wtopione” w nią jak w kompozyt liczne wątki i konteksty: filozoficzne, socjologiczne, z zakresu językoznawstwa, sztuki i innych dziedzin, jednak Mezirow twierdzi, że nie chciałby, aby proponowana przez niego teoria była wiązana z jakąś pojedynczą tradycją intelektualną czy dyscypliną³ (Mezirow 1991, s. XV).

Przedmiotem prezentowanej teorii autorstwa Jack’a Mezirowa jest specyficzny dla człowieka dorosłego proces uczenia się prowadzący do głębokiej przemiany w sposobie, w jaki spostrzega on i interpretuje siebie i świat oraz dokonuje zmian otaczającej go rzeczywistości⁴. Posługując się terminologią stosowaną przez Mezirowa można powiedzieć, że istotą teorii uczenia się transformatywnego jest transformacja w indywidualnej ramie (układzie) odniesienia (frame of reference), prowadząca do wyzwolenia się człowieka z bezrefleksyjnego posługiwania się w interpretowaniu swojego doświadczenia utrwalonymi, dysfunkcyjnymi schematami nadawania znaczeń. Transformacja ta to swoista rewolucja epistemologiczna w rozwoju indywidualnym człowieka, polegająca na próbie dochodzenia do prawdy o samym sobie i świecie, który jednostkę formuje oraz zwiększaniu zakresu własnej niezależności w myśleniu i działaniu. Proces ten polega na zmianie sposobu, w jaki człowiek nadaje znaczenia swojemu doświadczeniu; na oddzieleniu tego co bezkrytycznie przyjmuje od innych lub stosuje nawykowo i oparcie własnego działania na świadomej, krytycznej refleksji. Jak przebiega ten proces? Na czym polega? Co stanowi o jego doniosłości?

² Termin „budzenie się (rodzenie się) świadomości” odnosi się do uczenia się spostrzegania sprzeczności: społecznych, politycznych i ekonomicznych oraz podejmowania działań skierowanych przeciwko opresyjnym elementom rzeczywistości” (Freire 1970, s. 19).

³ Według Mezirowa, jego koncepcja nie wywodzi się bezpośrednio i całkowicie z żadnego z nurtów czy tradycji intelektualnych; jak sam pisze: *Chociaż wykorzystuję np. idee zawarte w pracach Jurgena Habermasa, nie piszę z perspektywy Szkoły Frankfurckiej, z którą był on związany; ani też nie próbuję interpretować w sposób systematyczny tego, co Habermas lub jakkolwiek inny teoretyk miał do powiedzenia na temat uczenia się dorosłych*” (Mezirow 1991, s. XIV).

⁴ Dla Mezirowa *...nadawanie znaczeń stanowi istotę procesu uczenia się* (Mezirow 1991, s. 11).

Nadawanie znaczeń indywidualnemu doświadczeniu

Centralnym punktem koncepcji Mezirowa jest doświadczenie, jakie zdobywamy nieustannie w kontakcie z rzeczywistością i proces jego interpretacji. Proces ten jest kluczowy dla naszego istnienia i działania, bowiem to, jak ludzie interpretują świat, którego doświadczają, zdaniem Mezirowa [...] decyduje o ich działaniach, nadziejach, ich zadowoleniu z życia i skuteczności działania (Mezirow 1991, s. XIII).

Proces interpretowania indywidualnych doświadczeń, czyli surowych danych napływających z zewnątrz, lub z wewnętrznego świata jednostki polega na nadawaniu im znaczenia (Mezirow 1991, s. 34). Oznacza to wytworzenie w indywidualnej świadomości człowieka symbolicznej reprezentacji będącej odzwierciedleniem spostrzeganego świata. Proces nadawania znaczenia naszemu doświadczeniu angażuje naszą percepcję, myślenie i pamięć (Mezirow 1991, s. 4). Składają się na niego dwa interakcyjne procesy: z jednej strony odbywa się to poprzez percepcyjne, przedlingwistyczne odwzorowywanie spostrzeganego obiektu (scanning), (źródłem poznania są w tym przypadku zmysły), a z drugiej – przez wykorzystanie określonego kodu językowego i pojęciowego modelu spostrzeganego zmysłami rzeczywistości (źródłem poznania jest rozumowanie). Te dwa sposoby konstruowania znaczenia angażują dwa wymiary świadomości: przedstawieniowy (presentational) i propozycjonalny (propositional)⁵. W naszej świadomości tworzy się więc obraz spostrzeganego obiektu i określony sąd (myśl, mniemanie) na jego temat (Mezirow 1991, s. 4).

Proces nadawania znaczeń wyjaśnia Mezirow odwołując się również m.in. do poglądów Jerome Brunera na ten temat. Tego rodzaju ujęcie pozwala usytuować spojrzenie na proces konstruowania znaczeń w kontekście rozwoju człowieka. Zdaniem Brunera⁶, istnieją cztery sposoby nadawania znaczeń: intersubiektywny, działaniowy, normatywny i propozycjonalny (Mezirow 2000, s. 4).

⁵ Oznacza to, że w świadomości powstaje zespół sądów (propositions) na temat spostrzeganego obiektu.

⁶ Bruner twierdzi, że bardzo szybko zainteresowanie pojęciem „znaczenie” zostało wyparte przez zainteresowanie „informacją”, a „konstruowanie znaczeń” – „przetwarzaniem informacji”, ale są to według niego zupełnie odmienne sprawy. Informacja jest obojętna. Dla systemu przetwarzającego informacje nie jest ważne, jaki rodzaj informacji przetwarza (liczby, słowa poety, lub inne treści). Przetwarzanie może polegać na porządkowaniu danych, porównywaniu, liczeniu itp. System ma trudności z przetwarzaniem wyrażen wieloznacznych, metafor itp. (Bruner 1990, s. 4). To zróżnicowanie odzwierciedla tzw. komputacyjna i kulturalistyczna teoria umysłu. Bruner jest zwolennikiem tej drugiej (Bruner 1996).

Pierwszy z wymienionych, odbywa się poprzez ustanawianie, kształtowanie i utrzymywanie intersubiektywności (intersubjectivity)⁷ – ...wywodzącej się z pierwotnej ludzkiej zdolności do „czytania” umysłów innych osób, czyli chęci i umiejętności „odczytywania” zamiarów, przekonań, emocji i komunikatów słownych formułowanych przez inne osoby (Bruner 1996, s. 95–99). Z prac psychologów rozwojowych (C. Trevarthen, M. Bateson, za Kmitą 2007) wynika, że intersubiektywność jest to jedna z najwcześniejszych form komunikacji. Pojawia się w okresie noworodkowym i polega na nawiązywaniu przez dziecko kontaktu z najbliższymi osobami. Przyjmuje to formę wymiany gestów, specyficznych grymasów twarzy, dźwięków itp. Dziecko uczy się w ten sposób intuicyjnego rozpoznawania własnych impulsów i zyskiwania uwagi znajdujących się w jego otoczeniu osób. Jest to tzw. intersubiektywność pierwotna. Z czasem (ok. 9 miesiąca życia), pojawia się intersubiektywność wtórna, polegająca na komunikowaniu się typu: osoba–osoba–przedmiot. Intersubiektywność jest więc swoistą potrzebą i umiejętnością wnioskowania odnośnie do stanów i zamiarów innych osób. Bruner twierdzi, że z tej praktyki rozwija się złożona, intuicyjna teoria umysłu innych osób, która jest podstawą presupozycji intencji, przekonań, uczuć itp. ze strony innych osób [...] umiejętność rozróżniania tego, co jest powiedziane i co to oznacza (s. 95). Intersubiektywne nadawanie znaczeń prowadzi więc do umiejętności rozpoznania interpretacji, dokonywanej przez partnera interakcji; przypuszczania dotyczącego jego sposobu myślenia poprzez projekcję własnych doznań oraz uzgadnianie znaczeń. Jest to proces głęboko zakorzeniony w kulturze, charakteryzujący się tym, że brakuje w nim możliwości dokładnej weryfikacji będących przedmiotem komunikowania się treści; zależy ona głównie od kontekstowej interpretacji i negocjacji.

Drugi sposób, w jaki ludzie konstruują znaczenia dotyczy interpretowania działań: sprowadza się to do dostrzegania i oceny związku między poszczególnymi elementami czynności, wydarzeniami⁸, deklaracjami i konkretnymi zachowaniami (określaniu czy istnieje spójność między tym, co człowiek mówi i robi w konkretnych okolicznościach). Jest to sposób interpretowania, który rozwija się we wczesnym dzieciństwie i prowadzi do ukształtowania przez dziecko swoistej teorii działań (Bruner 1990, s. 19; Mezirow 2000, s. 96).

Trzeci sposób – poprzez uwzględnienie obowiązujących w danej kulturze norm, standardów, nakazów itp. (Mezirow 2000, s. 96). Bruner nazywa to normatywnym trybem nadawania znaczeń. Dziecko uczy się tego, czego się od

⁷ Jest to pojęcie, którego po raz pierwszy użyła Joanna Ryan w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, (por. G. Kmita, dostępny na <http://hal.psych.uw.edu.pl/2006/zalaczniki/1> (otwarty 14.12.2007).

⁸ Jest to odnoszenie do siebie raczej klas wydarzeń niż pojedynczych działań, np. dziecko uczy się, że zapalki powodują pożar, a nie pojedyncze sztuki (Bruner i in. 1986, s. XII).

niego oczekuje najpierw w nieformalnym środowisku, w którym toczy się jego życie, a następnie poddane zostaje sformalizowanym oddziaływaniom. W przypadku dorosłego człowieka decydującym czynnikiem są regulacje prawne, doktryny religijne itp. Normatywny tryb nadawania znaczeń charakteryzuje się tym, że pełni on funkcję nadrzędną w stosunku do intersubiektywnego i działaniowego sposobu przypisywania znaczeń.

Czwarty sposób jest nazywany przez Brunera propozycjonalnym (propositional) i polega na formułowaniu sądów. Wiąże się on ze stosowaniem reguł obowiązujących w systemach symbolicznych, syntaktycznych, pojęciowych, dotyczących np. wnioskowania przyczynowo-skutkowego, uzasadniania logicznego, rozróżniania części i całości, charakterystyki przedmiotu poprzez podanie jego cech itp.

Zdaniem Mezirowa, proponowana przez Brunera klasyfikacja jest niekompletna i należałoby ją uzupełnić o dodatkowy, piąty, kluczowy sposób nadawania znaczeń, polegający na uświadamianiu sobie przez jednostkę swych własnych i posiadanych przez inne osoby ukrytych założeń myślowych oraz ocenie ich znaczenia dla dokonywanej interpretacji postrzeganych zmysłowo doświadczeń. Innymi słowy, chodzi o rozpoznanie przez jednostkę tzw. rami odniesienia, która pełni centralną rolę w konstruowaniu znaczeń.

Rama odniesienia – pojęcie i struktura

Rama odniesienia (frame of reference), nazywana początkowo przez Mezirowa perspektywą znaczeniową (meaning perspective), oznacza ...konstrukcję zbudowaną z założeń i oczekiwań, poprzez które filtrujemy wrażenia zmysłowe. Obejmuje ona wymiar: poznawczy, emocjonalny i motywacyjny. Selektywnie kształtuje i określa nasze: spostrzeganie, poznanie, odczuwanie i motywacje poprzez tworzenie pewnych predyspozycji odnośnie do naszych zamiarów, oczekiwań i celów. Dostarcza kontekstu dla nadawania znaczeń, w ramach którego wybieramy zarówno to doświadczenie zmysłowe, które jest interpretowane, jak i sposób, w jaki jest ono interpretowane i/lub wykorzystywane (Mezirow 2000, s. 16). Rama odniesienia stanowi zwartą całość złożoną z wytworzonych uprzednio: skojarzeń, pojęć, wartości, emocji, uwarunkowanych reakcji; kształtując spostrzeganie, poznanie i odczuwanie, wyznacza również kierunek naszych działań. Jest to zatem ukształtowana w trakcie naszego życia, w naszej świadomości konstrukcja, która określa sposób, w jaki interpretujemy nasz świat i nasze doświadczenia; wpływa na to jak myślimy, doznajemy i działamy. Jest to struktura skonstruowana z przyjmowanych przez nas założeń (przesłanek) i oczekiwań (estetycznych, socjolingwistycznych, moralno-etycznych, epistemicznych, psychologicznych), poprzez które filtrujemy i nadajemy sens naszemu światu (Mezirow 1998). Rama odniesienia to zatem indywidualny układ interpretacyjny, w skład którego wchodzi pewne wstępne założenia myślowe i przewidywania (mniej lub bardziej uświadamiane), dotyczące konkretnego stanu rzeczy, który ma być

przedmiotem interpretacji, np. widząc małe dziecko pozostawione bez opieki, traktujemy tę sytuację jako potencjalnie dla dziecka niebezpieczną, wymagającą podjęcia pewnych kroków; ktoś inny z kolei przeszedłby obok, uznając, że osoba odpowiedzialna za dziecko kontroluje sytuację i zaraz się nim zajmie. Wytworzony intuicyjnie, niezweryfikowany osąd danej sytuacji wraz z towarzyszącymi mu emocjami, odczuciami itp. to przejaw funkcjonowania naszej ramy odniesienia, to wstępne rozumienie (przedrozumienie) danej sytuacji.

Rama odniesienia stanowi rozległą, zwartą strukturę. Można w niej jednak wyróżnić dwa szczegółowe wymiary. Są to: nawyki mentalne (*habits of minds*) oraz punkty widzenia (*points of view*) (Mezirow 1997, s. 5). Nawyki mentalne to pewne, wynikające z przyzwyczajzeń ogólne sposoby myślenia, odczuwania i działania uwarunkowane przez kody kulturowe, społeczne, edukacyjne, ekonomiczne, polityczne lub psychologiczne. Tkwią one głęboko w nas, w naszej podświadomości i determinują nasze przekonania, wartości, style uczenia się, odczuwanie siebie, predyspozycje emocjonalne (Locraft Cuddapah 2005, s. 56). Ich przykładem mogą być np. nasze poglądy konserwatywne lub liberalne, sposób reagowania na nieznaną, preferencja do tego, aby pracować samodzielnie lub we współpracy z innymi, analityczne lub intuicyjne podejście do rozwiązywania problemów, introwersja – ekstrawersja, zabieranie się od razu do pracy czy odkładanie „na ostatnią chwilę” itp. Są to więc pewne ogólne predyspozycje, które leżą u podstaw naszego działania i myślenia. Działają one jak filtry, które wpływają na naszą interpretację doświadczeń. Mezirow zalicza do nich takie szczegółowe nawyki jak:

- a) socjolingwistyczne. Są wśród nich kanony kulturowe, ideologie, normy społeczne, zwyczaje, „gry językowe”, socjalizacja wtórna;
- b) moralno-etyczne (normy moralne, sumienie);
- c) epistemologiczne – style uczenia się, preferencje sensoryczne, koncentracja na całości lub na części, konkret – abstrakcja;
- d) filozoficzne – doktryny religijne, transcendentny pogląd na świat;
- e) psychologiczne – obraz siebie, cechy lub typy osobowości, stłumione nakazy rodzicielskie, które nadal wpływają na doznania i działanie w okresie dorosłości, fantazje, marzenia itp.;
- f) estetyczne – wartości, gusty, postawy, standardy, wrażenia dotyczące piękna, brzydoty, tragizmu, humoru itp. (Mezirow 2000, s. 18).

Powyższa kategoryzacja nie wyczerpuje listy nawyków mentalnych. W innych źródłach można bowiem znaleźć również inne ich przykłady. Są wśród nich np. upór w dążeniu do celu, dążenie do precyzji i jasności w myśleniu i komunikowaniu się, panowanie nad własną impulsywnością, gromadzenie danych za pośrednictwem wszystkich zmysłów, słuchanie z empatią i zrozumieniem, elastyczność myślenia, metapoznanie, dążenie do dokładności, poczucie humoru, stosowanie posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach,

otwartość na potrzebę ustawicznego uczenia się, twórcze myślenie, innowacyjność (Costa, Kallick 2007).

Drugim wymiarem ramy odniesienia jest punkt widzenia (point of view)⁹. Jest to zbiór schematów znaczeniowych, czyli [...] szczegółowych oczekiwań, przekonań (beliefs)¹⁰, doznań, postaw i sądów, które w sposób ukryty ukierunkowują i kształtują szczegółowe interpretacje i determinują to jak oceniamy, klasyfikujemy obiekty i przypisujemy przyczyny (Mezirow 2000, s. 18). Punkty widzenia to szczegółowe interpretacje, w których przejawia się konkretna, szczegółowa wiedza, przekonania, emocje, oceny, postawy itp., to zorganizowane reprezentacje wydarzeń, które służą jako prototypy i normy tego, czego oczekujemy (Mezirow 1991, s. 48). Punkty widzenia to zatem konkretne przejawy naszych nastawień mentalnych i oczekiwań (ram odniesienia) (Mezirow 1991, s. 44). W stosunku do nawyków mentalnych, punkty widzenia są bardziej szczegółowymi sposobami spostrzegania i wnioskowania dotyczącego danych zjawisk, obiektów, osób. Są one bardziej dostępne naszej świadomości niż nawyki mentalne i mniej od nich trwałe. W sytuacji gdy podejmowane działania nie prowadzą do oczekiwanych rezultatów, skłonni jesteśmy np. przyjąć punkt widzenia innej osoby. Nie można tego zrobić z nawykiem mentalnym (Mezirow 1997, s. 6). Konkretnym przykładem wyjaśniającym istotę nawyku mentalnego i punktu widzenia, jaki przytacza Mezirow, jest etnocentryzm, czyli tendencja do traktowania osób spoza własnej grupy (etnicznej, rasowej itp.) jako obcych. Mezirow zalicza etnocentryzm do nawyków mentalnych. Skutkiem etnocentryzmu jest zbiór punktów widzenia w postaci kompleksu uczuć, przekonań, sądów i postaw, jakie mamy odnośnie do określonych osób, np. o określonym kolorze skóry, narodowości, płci, do których odnoszą się nasze nawyki mentalne. Określając wzajemne relacje pomiędzy ramą odniesienia, nawykiem mentalnym i punktem widzenia oraz schematem znaczeniowym można by powiedzieć, że różnią się one przede wszystkim zakresem, stopniem skomplikowania, możliwością uświadomienia ich sobie przez człowieka i trwałością. Rama odniesienia to makrostruktura zawierająca w sobie nawyki mentalne, te z kolei złożone są z punktów widzenia, a te ostatnie – z pojedynczych schematów poznawczych. Ilustruje tę relację następujący przykład¹¹: osoba przez wiele lat bezrobotna, bezradna, bez powodzenia szukająca pracy (z zakodowanym w jej świadomości kompleksem

⁹ Autorzy niektórych publikacji twierdzą, że to, co obecnie określane jest mianem „punktu widzenia, w początkowych publikacjach Mezirowa nazywane było mianem „schematu znaczeniowego” (por. Locraft Cuddapah 2005 s. 56), jednak w opublikowanej w 2000 r. pracy Mezirow wyraźnie określa, że „punkt widzenia” jest to zbiór schematów znaczeniowych.

¹⁰ Termin „beliefs” może być tłumaczony jako „mniemania”, jednak najczęściej w polskiej literaturze pedagogicznej i psychologicznej stosuje się pojęcie „przekonania”.

¹¹ Przykład ten stanowi pewne uproszczenie. W praktyce relacje pomiędzy ramą i poszczególnymi jej elementami są często trudne do zidentyfikowania i wyjaśnienia.

złożonym z informacji zgromadzonych w trakcie prób znalezienia pracy, lęków, porażek, rozczarowań itp. – rama odniesienia) z czasem traci chęć do starania się o pracę (upór w dążeniu do celu – nawyk mentalny); widząc ogłoszenie o pracy uważa, że nie warto podejmować starań, bo nie zostanie przyjęta ze względu na fakt, że firma mieści się w centrum dużego miasta (punkt widzenia); taki punkt widzenia wynika z kolei z sytuacji, gdy osoba ta podejmowała już starania o przyjęcie do pracy w firmach mieszczących się w centrum i za każdym razem nawet nie uzyskała zaproszenia na rozmowę kwalifikacyjną, lub gdy swych znajomych, którzy pracę w takiej firmie znaleźli, ocenia w stosunku do siebie jako dużo bardziej kompetentnych, przebojowych, mądrych itp. (schematy poznawcze). Powyższy przykład ukazuje negatywny wpływ ramy odniesienia na nasze postępowanie, ale nie zawsze wpływ ten jest dla nas niekorzystny w wymiarze pragmatycznym. Wiele wchodzących w skład ramy odniesienia schematów, punktów widzenia, nawyków mentalnych ułatwia nam codzienne funkcjonowanie, skuteczne rozwiązywanie problemów, wchodzenie w interakcje, interpretowanie doświadczeń. Zastrzeżenia mogą dotyczyć faktu bezrefleksyjnego ich przyjmowania i posługiwania się nimi.

Uczenie się formatywne i transformatywne

Człowiek buduje swoją ramę odniesienia z pojedynczych schematów od najwcześniejszych lat życia. Proces ten odbywa się w jego środowisku kulturowym – [...] w kręgu naszego interpersonalnego życia, w którym znajdują się nasi rodzice, przyjaciele, z którymi bezustannie w sposób świadomy i nieświadomy wielokrotnie potwierdzamy nasze przyjmowane za oczywiste perspektywy znaczeniowe (Wildemeersch, Leirman 1988, s. 21). Jest to bezpieczne miejsce, w którym proces nadawania znaczeń i zachodzących tam interakcji przebiega w sposób zrozumiały, w pewnym zakresie możliwy do przewidzenia, często nieświadomy; głównie poprzez akulturację i socjalizację. Komunikując się z rodzicami lub opiekunami dziecko asymiluje pewne wzorce; internalizuje poglądy, uprzedzenia; rutynowo wykonuje pewne czynności. W późniejszym okresie życia, nabywanie umiejętności interpretowania doświadczeń i pełnienia ról odbywa się ponadto drogą formalnego kształcenia. Oprócz bezwiednej asymilacji (głównie poprzez uczestnictwo w kulturze), odbywa się to więc również poprzez świadome i celowe działanie – proces uczenia się.

Mezirow definiuje uczenie się jako proces posługiwania się posiadanymi przez jednostkę znaczeniami do kierowania własnym myśleniem, działaniem lub odczuwaniem tego, czego dana osoba aktualnie doświadcza. (Mezirow 1991, s. 11). Polega to na wykorzystaniu do interpretacji nowego doświadczenia starych, posiadanych już lub skorygowanych przez jednostkę znaczeń. Istota uczenia się sprowadza się zatem do wykorzystywania do interpretacji odbieranych drogą zmysłową spostrzeżeń, formułowania sądów i ustalania

planów działania posiadanej przez jednostkę wiedzy. W praktyce więc zdobywanie nowej wiedzy, orientacji w świecie, nasze działanie w nim zależy od zasobu posiadanej przez nas wiedzy, od naszych ustalonych przekonań i oczekiwań – od założeń i przesłanek wyznaczających treść ramy odniesienia. Składają się one na wstępne rozumienie (przedrozumienie) materiału, który ma być interpretowany. To wstępne rozumienie z jednej strony wpływa na to, jak będzie przebiegała interpretacja, z drugiej zaś – zostanie w jej trakcie zweryfikowane, uściślone. W efekcie, uczenie się prowadzi do umocnienia istniejącej ramy odniesienia, nauczania się nowej lub jej transformacji. Uczenie się przebiegające bez zmiany ramy odniesienia to uczenie się formatywne. Występuje ono w dwóch formach (Mezirow 2000, s. 19; Mezirow 1997, s. 7):

- 1) przez rozwijanie posiadanego punktu widzenia – odbywa się to poprzez poszukiwanie dalszych faktów potwierdzających dotychczasowy sposób widzenia danej sprawy, np. jeżeli odczuwamy niechęć do jakiejś grupy osób, szukamy dalszych faktów potwierdzających ją (następuje wówczas zwiększenie zakresu lub intensywności pierwotnego punktu widzenia i wzmocnienie ramy odniesienia);
- 2) poprzez ustanawianie nowych punktów widzenia, a więc zwiększenie liczby schematów znaczeniowych dotyczących danej sytuacji, grupy osób, zachowań itp. W przypadku niechęci do cudzoziemców przejawiałoby się to np. w tworzeniu nowych negatywnych schematów znaczeniowych w stosunku do innej grupy narodowościowej poprzez koncentrowanie się na wynikających z wcześniejszych uprzedzeń negatywnych cechach tych osób. W tej sytuacji zwiększyłaby się zatem liczba schematów znaczeniowych bez zmiany nawyku mentalnego. Ta forma uczenia się prowadziłaby do poszerzenia aktualnej ramy odniesienia lub do nauczania się nowej ramy, bez zasadniczej zmiany jakościowej – dotychczasowej.

Uczenie się dzieci ma głównie postać uczenia się formatywnego. Proces uczenia się przebiega jednak w przypadku dzieci i ludzi dorosłych w sposób odmienny. Swoistość uczenia się dorosłych, pomijając oczywisty fakt różnic ilościowych w zakresie posiadanego doświadczenia, wiąże się zdaniem Mezirowa (wypowiedź Mezirowa, 5.11.2005, za Locraft Cuddapah 2005, s. 55) przede wszystkim z cechującą dorosłych krytyczną samorefleksją oraz ich umiejętnością do podejmowania dialogu prowadzącego do ujawniania sprzeczności w pojęciach i sądach. Samorefleksja pozwala dorosłym na zrozumienie źródeł ich głęboko osadzonych założeń determinujących ich sposób interpretowania świata. Dialog z kolei oznacza możliwość znalezienia porozumienia w procesie społecznego komunikowania się. Wprawdzie znaczna część uczenia się ludzi dorosłych ma nadal charakter formatywny, jednak są oni w stanie zmienić sposób interpretowania swojego doświadczenia i wykształcić inny – prowadzący do zmiany w ramie odniesienia. Tym samym, oprócz uczenia się formatywnego ludzie dorośli zdolni są również do uczenia się transformatywnego. Jest ono definiowane jako Uczenie się transformowa-

nia stwarzających problemy ram odniesienia w taki sposób, aby ramy te stały się bardziej pojemne, różnicujące, otwarte, emocjonalnie możliwe do zmiany i refleksyjne. Jest bardziej prawdopodobne, że takie ramy będą generowały przekonania i opinie, które lepiej pozwolą stwierdzić, co jest prawdziwe lub uzasadnione, co lepiej będzie służyło kierowaniu naszymi działaniami niż inne ramy odniesienia. (wypowiedź Mezirowa 5.11.2001, za: Locraft Cuddapah 2005, s. 56). Uczenie się transformatywne wiąże się zatem z niedoskonałością istniejącej ramy odniesienia i potrzebą jej zmiany. Potrzeba taka pojawia się wówczas, gdy dotychczasowe sposoby nadawania znaczeń zawodzą, gdy istniejąca rama odniesienia nie pozwala na pewne i sprawne interpretowanie nowych doświadczeń, gdy pojawiają się sprzeczności między dotychczasowym rozumieniem świata i nowymi doświadczeniami. Rodzi się w tej sytuacji dylemat dezorientacyjny, poczucie zagubienia, sytuacja pełna napięcia związana z próbą zrozumienia „nowego” przy pomocy starych, sprawdzonych sposobów rozumowania. Prowadzi to do krytycznej refleksji dotyczącej przesłanek, na których oparte są nasze nawyki mentalne i punkty widzenia oraz uświadomienia ich kontekstu. W efekcie, może dojść do zmian w dotychczasowej ramie odniesienia, swoistego przeramowania (reframing) Obejmuje ono trzy etapy: 1) krytyczną refleksję nad własnymi założeniami; 2) dyskurs¹²; 3) działanie (podjęcie go lub zaniechanie). Proces ten przebiega w postaci dziesięciu faz. Nie zawsze występują one w ściśle określonej kolejności, jednak na ogół ich przebieg jest następujący:

- 1) uruchomienie procesu zmiany ramy odniesienia, na ogół na skutek pojawienia się dylematu dezorientacyjnego (może nim być pojedyncze wydarzenie lub zespół zdarzeń występujących w pewnym czasie);
- 2) autobadanie – analiza siebie, której towarzyszy poczucie wstydu lub winy;
- 3) krytyczna ocena założeń epistemologicznych, społeczno-kulturowych lub psychologicznych;
- 4) stwierdzenie, że inne osoby doświadczają podobnego stanu niezadowolenia i dokonuje się u nich podobna przemiana;
- 5) eksploracja możliwości wyboru nowych ról, relacji międzyludzkich i działań;
- 6) planowanie przebiegu działań;
- 7) zdobywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji zaplanowanych działań;
- 8) podejmowanie na próbę nowych ról;
- 9) budowanie kompetencji i pewności siebie w nowych rolach i relacjach;

¹² Polega on na angażowaniu się w specyficzny dialog ukierunkowany na poszukiwanie sposobu oceny własnego rozumowania i rozumowania innych osób; obejmuje krytyczną ocenę założeń myślowych, (Mezirow, 2000, s. 10–11).

10) reintegracja własnego życia z uwzględnieniem warunków wyznaczanych przez nową ramę odniesienia (za Locraft Cuddapah 2005, s. 57–58).

Przebiegająca w powyższy sposób transformacja może zachodzić w sposób stopniowy lub dokonać się w sposób nagły i może mieć charakter przeramowania obiektywnego (objective reframing) lub subiektywnego (subjective reframing). Przeramowanie obiektywne zachodzi wówczas, gdy poddajemy krytycznej refleksji (critical reflection) założenia innych osób. Dzieje się tak np. w przypadku gdy słuchamy wypowiedzi innych osób, czytamy książkę, współpracujemy z kimś nad rozwiązaniem jakiegoś problemu itp. W przeramowaniu subiektywnym natomiast poddajemy krytycznej samorefleksji (critical self-reflection) nasze własne pomysły i przekonania. Uczenie się transformatywne to zatem uczenie się subiektywnego lub obiektywnego przeramowania i wypróbowywanie nowej ramy odniesienia w działaniu.

Oprócz zróżnicowania uczenia się transformatywnego ze względu na rodzaj refleksji zaangażowanej do zmiany ramy odniesienia, może być ono również różne co do zakresu zmiany. Zmiany w ramie odniesienia mogą się bowiem odbywać przez zmianę punktów widzenia lub nawyków mentalnych. Ze względu na powyższe kryterium można wyróżnić dwie formy uczenia się transformatywnego (Mezirow 1997, s. 7):

- 1) przez zmianę punktu widzenia – przykładem takiej sytuacji może być zmiana negatywnej opinii odnośnie do osób z pewnej grupy narodowościowej: na skutek spotykania osób z tej grupy zachowujących się w sposób odmienny niż dotychczas nam znany – możemy uznać, że nasze przekonania dotyczące ocenianej przez nas grupy są błędne. Nastąpi więc zmiana naszego punktu widzenia odnośnie danej grupy. Jeżeli taka sytuacja będzie się powtarzała, może doprowadzić to do zmiany ukształtowanego wcześniej nawyku mentalnego.
- 2) przez transformację nawyków mentalnych – zmiana nawyku mentalnego może nastąpić na skutek krytycznej refleksji i uświadomienia sobie naszego stosunku do danej sprawy, grupy osób itp. (Takie sytuacje nie zdarzają się często i nie jest to łatwe).

Uczenie się może więc przebiegać w czterech formach. Dwie z nich, mieszczące się w uczeniu się formatywnym: przez rozwijane dotychczasowych punktów widzenia oraz przez ustanawianie nowych, skutkują umocnieniem aktualnie istniejącej ramy odniesienia lub powstaniem nowej; dwie pozostałe, wchodzące w skład uczenia się transformatywnego: przez zmianę punktu widzenia oraz przez transformację nawyków mentalnych – wywołują przeramowanie.

Obszary uczenia się

Uczenie się jest procesem wykorzystywania istniejącej wiedzy do tworzenia nowej wiedzy. W koncepcji Mezirowa proces ten jest jednak zróżnic-

wany w zależności od dziedziny społecznego życia, której dotyczy. Każdy z tych obszarów wymaga bowiem zdaniem Mezirowa innego sposobu interpretowania doświadczeń, innych metod odkrywania i weryfikacji wiedzy. Odwołując się do Jurgena Habermasa, Mezirow wymienia dwa obszary uczenia się: uczenie się instrumentalne i komunikacyjne¹³. Istota uczenia się instrumentalnego sprowadza się do tego, że jest ono związane z oddziaływaniem na środowisko i sprawowaniem kontroli nad nim (włączając w to ludzi). Jego celem jest rozwiązywanie problemów natury technicznej, społecznej, wyrastających z potrzeb obiektywnie istniejącego świata. Działania człowieka w zakresie przekształcania środowiska wiążą się z wiedzą, która weryfikowana jest empirycznie, z wykorzystaniem myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. Posiadana przez człowieka wiedza stanowi podstawę formułowania hipotez i wyboru konkretnych strategii działania – uznawanych za najbardziej racjonalne. Podjęte na tej podstawie działania przyczyniają się do efektywnego przekształcania rzeczywistości, lub zmuszają do dalszego poszukiwania rozwiązań, gdy wybrane strategie nie przynoszą oczekiwanego skutku. Nowa wiedza, będąca rezultatem takich zabiegów jest zweryfikowana empirycznie. „Uczenie się instrumentalne wymaga, aby przewidywania dotyczyły zawsze obserwowalnych zdarzeń lub rzeczy” (Mezirow 1991, s. 74). Znaczenia, jakie uzyskiwane są w trakcie uczenia się instrumentalnego, powstają poprzez testowanie hipotetycznych schematów znaczeniowych, które ocenione zostały jako najbardziej skuteczne sposoby rozwiązania konkretnych problemów, pojawiających się w sytuacjach zadaniowych (tamże).

Drugi rodzaj uczenia się – uczenie się komunikacyjne związane jest ze światem społecznego komunikowania się, z obszarem symbolicznych interakcji, jakie mają tam miejsce. Jego istotą jest uczenie się przekazywania innym własnych myśli oraz rozumienia komunikatów, w jakiegokolwiek postaci, formułowanych przez innych ludzi. Stwarza to konieczność oceny znaczeń, jakie kryją się w wypowiedziach innych osób, a tym samym – krytycznej oceny własnych założeń i – partnera komunikacji. Konieczna jest w tej sytuacji np. ocena kryjącego się w wypowiedzi podtekstu, dosłowności lub metaforyczności w traktowaniu komunikatu, wiarygodności partnera, jego poglądu na świat, celu komunikowania się itp. W uczeniu się komunikacyjnym partnerzy komunikacji poznają i uzgadniają nadawane przez siebie znaczenia. Jest to ważniej-

¹³ Habermas wymienia jeszcze trzy kolejne dziedziny: uczenie się emancypacyjne (*emancipatic*) – polegające na wyzwaniu się z sił krepujących człowieka, utrudniających mu kontrolę nad własnym życiem, normatywne (*normative*) – uczenie się ukierunkowane na wspólnie podzielane wartości i oczekiwania oraz impresyjne (*impresionistic*) – uczenie się wywierania wrażenia na innych ludziach. Mezirow twierdzi jednak, że uczenie się emancypacyjne to proces transformatywny, który zachodzi zarówno w dziedzinie uczenia się instrumentalnego, jak i komunikacyjnego, (por. Mezirow 2000, s. 10). Do pozostałych dziedzin uczenia się wymienionych przez Habermasa, Mezirow nie odnosi się.

sze niż testowanie prawdziwości hipotez. Ważnym narzędziem weryfikacji znaczeń są w tym przypadku, ustalone drogą społecznego konsensusu, normy i towarzyszące im sankcje; odbywać się to może również poprzez odwołanie się do autorytetów, tradycji lub poprzez krytyczny dyskurs (Mezirow 2000, s. 10).

Pomiędzy uczeniem się instrumentalnym i komunikacyjnym zachodzą więc istotne różnice. Mezirow przestrzega jednak, aby tych dwóch rodzajów uczenia się nie traktować dychotomicznie. Wskazuje raczej na ich komplementarność. Uważa, że w większości sytuacji uczenie się obejmuje elementy obydwu wspomnianych rodzajów.

Podsumowanie

Z przedstawionych powyżej poglądów Mezirowa na kwestię uczenia się wynika, że jest to złożony proces, który obejmuje formowanie i transformowanie się człowieka ukierunkowane zarówno na przekształcanie z pożytkiem dla siebie, jak i dla innych – środowiska, w którym człowiek żyje (uczenie się instrumentalne) oraz na wypracowanie takiej formuły społecznego komunikowania się, która pozwoli mu na rozumienie siebie i innych oraz bycie rozumianym (uczenie się komunikacyjne). Wyżej wymienione odmiany uczenia się pełnią więc ważną funkcję zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Z koncepcji opracowanej przez Jack'a Mezirowa wynika jednak, że w przypadku ludzi dorosłych kluczowa jest zdolność jednostki do uczenia się transformatywnego – uczenia się definiowania świata i własnego w nim miejsca z gotowością do zadania sobie trudu głębokiej, wyczerpującej, czasem bolesnej refleksji i przekształcania swych ram odniesienia lub przeciwstawiania się próbom narzucenia (bądź tylko propozycji) znaczeń, których tak naprawdę nie chcemy. Jest to o tyle trudne, że z jednej strony wymaga pokonania własnego oporu związanego z koniecznością rezygnacji z wygody, jaką daje przyjmowanie znaczeń ustalonych przez innych; z drugiej zaś – wiąże się z umiejętnością akceptacji stanu dyskomfortu i całego zespołu negatywnych, głębokich emocji wynikających z doświadczania rozpadu sprawnie działającego dotychczas systemu interpretacyjnego. Wymaga to odporności psychicznej i determinacji w radzeniu sobie z wypracowywaniem sposobów możliwości zrozumienia tego, co się aktualnie dzieje oraz ustaleniu kierunku działań – bez gwarancji, że próba ta zakończy się sukcesem. Tworzone przez umysł znaczenia są mocno związane z obrazem siebie; są też mocno zakorzenione w kulturze, w której człowiek żyje. Zakwestionowanie więc ramy odniesienia i podważenie któregośkolwiek z powyższych dwóch elementów rodzi niepokój, uruchamia mechanizmy obronne. Pokonanie tej trudności pozwala jednak nie tylko na uzyskanie nowej wiedzy i zmianę sposobu działania jednostki, lecz jest to zmiana o charakterze epistemicznym. Oznacza ona przeobrażenie w sposobie, w jaki człowiek dochodzi do uzyskania nowej wiedzy i jej pracomocności, a także w jego postawie wobec siebie i otaczającego go świata.

Doniosłość koncepcji, której autorem jest Jack Mezirow, nie wiąże się z faktem, że jest ona obudowana ogromną liczbą kontekstów, teorii, wiedzy z wielu dziedzin – co jest w publikowanych przez Mezirowa pracach bardzo widoczne. Również centralne pojęcie – „rama odniesienia” – nie jest czymś zupełnie nowym. Można je odnaleźć (czasem opatrzone identyczną, a czasem inną nazwą) w pracach innych autorów (por. Widemeersch, Leirman 1988). Wydaje się, że najistotniejszą wartością koncepcji uczenia się transformatywnego jest fakt, że ukazuje ona pewne mechanizmy ograniczające rozwój człowieka oraz swego rodzaju bariery tkwiące w życiu społecznym i w samej jednostce. Bariery te to potencjalnie istniejące zagrożenie, polegające na możliwości krępowania człowieka (często za jego zgodą) poprzez narzucanie mu przez innych systemu znaczeń definiujących świat, w którym on żyje; wyznaczających jego sposób myślenia i działania oraz niebezpieczeństwo, że bezrefleksyjnie przyjmie on proponowane mu treści bez jakiegokolwiek weryfikacji, bez oceny kontekstu, niezależnie czy są one dla niego korzystne czy też – nie; zadowolając się uzasadnieniami sformułowanymi przez innych lub bez jakiegokolwiek uzasadnień. Uczenie się transformatywne to taki typ uczenia, który pozwala wyzwolić się z tego typu funkcjonowania. Mezirow nie osadza procesu nadawania znaczeń w izolacji od innych ludzi¹⁴; znaczenia powstają w procesie społecznego komunikowania się, w świecie społecznych interakcji. Nie neguje wartości środowiska kulturowego, w którym człowiek żyje; nie wzywa do masowych ruchów społecznych; nie występuje literalnie przeciwko żadnym opresorom. Uczenie się transformatywne to taki typ uczenia się, który zarówno w obszarze instrumentalnym, jak i komunikacyjnym prowadzi człowieka do korzystania z narzędzi, jakich dostarcza mu kultura, w taki sposób, że pozwala to na dokonywanie przekształcania zarówno treści własnej świadomości, sposobu działania, zmiany (gdy zachodzi tego potrzeba) siebie lub swego środowiska i nie pozostawia go bezbronny w świecie pełnym sprzecznych sensów i znaczeń.

Swoistość uczenia się ludzi dorosłych, w świetle koncepcji uczenia się transformatywnego, polega na tym, że są oni w stanie ocenić krytycznie źródła swojej wiedzy, jej prawomocność, przyjrzeć się kontekstom – nadawać znaczenia w sposób refleksyjny i przekształcać swą ramę odniesienia, gdy zachodzi tego potrzeba. Zdolność do krytycznej refleksji jest – zdaniem Mezirowa – istotą uczenia się ludzi dorosłych, a transformacja – celem edukacji dorosłych (Mezirow 1989, s. 169).

Bibliografia

Brookfield S. D. (2000), *The Concept of Critically Reflective Practice*, [w:] A.L. Wilson, E.R. Hayes (red.), *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco.

¹⁴ Był to jeden z zarzutów, który sformułowano wobec tej koncepcji.

- Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge (Massachusetts), London.
- Bruner J. (1996), *Frames for Thinking: Ways of Making Meaning*, [w:] D.R.Olson, N.Torrance, *Modes of Thought. Explorations in Culture and Cognition*, New York, Melbourne.
- Bruner J.S. , Goodnow J.J., .Austin G.A. (1989), *A Study of Thinking*, New Brunswick, London.
- Collard S. , Law M. (1989), *The Limits of Perspective Transformation. A Critique of Mezirow's Theory*, *Adult Education Quarterly*, nr 2 (39)
- Costa A.L., Kallick B. (2007), *What Are Habits of Mind?* dostępny na <<http://www.habits-of-mind.net/whatare.htm>> (otwarty 12.12.2007.r.)
- Cranton P. (1997), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, "New Directions for Adult and Continuing Education", nr 74
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the Opressed*, New York.
- Kmita G. (2007), *Teoria intersubiektywności Colwyna Treverthena.*, dostępny na <<http://hal.psych.uw.edu.pl/2006zalaczniki/1>> (otwarty 12.12.2007).
- Locraft Cuddapah (2005), *Exploring First-Year Teacher Learning Through the Lens of Mezirow's Transformative Learning Theory*, niepublikowana praca doktorska, Teacher's College Columbia University, New York.
- Mezirow J. (1978), *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*, New York.
- Mezirow J. (1989), *Transformation Theory and Social Action: A Response to Collard and Law*, "Adult Education Quarterly", nr 3 (39).
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco.
- Mezirow J. (1997), *Transformative Learning: Theory to Practice*, [w:] *Transformative Learning in Action: Insights form Practice*, "New Directions for Adult and Continuing Education", Nr 74.
- Mezirow J. (2000), *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, [w:] J.Mezirow & Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco.
- Wildermersch D., Leirman W. (1988), *The Facilitation of the Life-World Transformation*, "Adult Education Quarterly", nr 1 (39).

Streszczenie

Przedmiotem teorii autorstwa znanego amerykańskiego andragoga, Jack'a Mezirowa jest uczenie się transformatywne, czyli specyficzny dla człowieka dorosłego proces uczenia się, polegający na zmianie sposobu, w jaki nadawane jest znaczenie indywidualnemu doświadczeniu. Strukturą wykorzystywaną do interpretowania doświadczeń jest tzw. rama odniesienia (frame of reference). Jest to zespół przyjmowanych przez nas założeń (pre-

słanek) i przewidywań dotyczących stanu rzeczy podlegającym interpretacji. W sytuacjach gdy istniejąca rama nie pozwala na sprawne interpretowanie nowych doświadczeń, na skutek krytycznej refleksji, może dojść do jej zmiany (reframing). Może się to odbyć przez zmianę punktu widzenia (points of view) lub nawyku mentalnego (habit of mind). Zdolność do krytycznej refleksji jest zdaniem Mezirowa istotą uczenia się ludzi dorosłych, a transformacja – celem edukacji dorosłych

Summary

The theory of Jack Mezirow, the famous American andragogue, is that of transformative learning, a process of learning particular for adults, which is based on a change in the method, in which an individual experience is given significance. The structure used for interpreting experiences is a so-called frame of reference, that is a set of assumptions and expectations of an individual pertaining to what is interpreted. In situations where the existing frame of reference does not allow for efficient interpretation of new experiences, re-framing may occur following a critical reflexion. This can entail a change in point of view or a habit of mind. The ability of critical reflexion is, according to Mezirow, the essence of adult learning and transformation the aim of that teaching.

Tomasz Maliszewski

AKADEMICKIE TREDJE UPPGIFT A OŚWIATA DOROSŁYCH W SZWECJI

Högskolorna skall också samverka med det omgivande samhället och informera om sin verksamhet (szkoły wyższe powinny również współpracować z otoczeniem społecznym oraz informować o swojej działalności) – takie sformułowanie pojawiło się w szwedzkiej Ustawie o szkolnictwie wyższym w wyniku nowelizacji przeprowadzonej w 1996 roku (SFS 1992/1996, roz. 1, § 2). W zamyśle szwedzkich parlamentarzystów miało ono zwrócić uwagę na ważne – aczkolwiek na długi czas zapomniane – zadanie szkolnictwa wyższego. Parlament szwedzki (Riksdag) dał tym samym wyraźny sygnał, że tamtejsze uniwersytety i inne szkoły wyższe oprócz prowadzenia badań naukowych oraz kształcenia studentów, a więc realizacji „odwiecznych zadań” uczelni wyższej, mają także trzecią powinność (szw. tredje uppgift), czyli zadania związane z koniecznością upubliczniania wyników prowadzonych tam dociekań badawczych i dysput naukowych. Przy okazji podkreślono również, że „język upubliczniania” powinien być tak dobrany, aby maksymalnie duża liczba członków społeczeństwa miała możliwość zrozumienia treści przekazu (Internet 1). Poszczególne instytucje szkolnictwa wyższego zobowiązano przy tym do corocznego składania sprawozdań z wykonania trzeciego zadania do Szwedzkiej Narodowej Agencji Szkolnictwa Wyższego (Högskoleverket). Samą jego realizację zaczęto zaś poddawać systematycznej ewaluacji, a jej wyniki publikować w formie raportów (Axelsson, Tydén 1998; Frick, Seeger 1999; Talerud 2001; NAHE 2004; NAHE 2005).

Zmianę regulacji prawnych spowodował fakt, iż szwedzkie uczelnie wyższe skupione przez kilkadziesiąt lat ubiegłego wieku na dwóch pierwszych punktach swej misji zdawały się, jak podkreślali przedstawiciele parlamentu, coraz wyraźniej „zapominać” o swoich związkach z otoczeniem społecznym. Doprowadziło to z czasem do niemal całkowitego zahamowania współpracy ze społecznościami, w obrębie których były one zlokalizowane. Mimo iż po II wojnie światowej rząd szwedzki próbował parokrotnie ingerować w relacje pomiędzy światem akademickim a otoczeniem społecznym uczelni, chcąc doprowadzić do ich ożywienia, to jednak nie przynosiło to długotrwałych efektów. Ze strony środowiska akademickiego przywoływano bowiem każdorazowo argumenty z zakresu uświęconej tradycją autonomii szkół wyższych, konieczności utrzymania niezależności od jakichkolwiek grup interesów, wolności badań naukowych itp.

Niemniej w połowie lat 90. XX wieku, mimo zauważalnego oporu ze strony kadry naukowej¹, Riksdag uznał za stosowne, aby zdecydowanie przypomnieć podmiotom szkolnictwa wyższego, iż współpraca ze środowiskiem (i działalność na rzecz tegoż) jest trzecią – równie ważną jak dwie pierwsze – społeczną ich funkcją. Podkreślono wówczas bardzo dobitnie, iż poszczególne uczelnie są w znacznej części finansowane z podatków płaconych przez obywateli. Ci zatem – co w społeczeństwie obywatelskim powinno być oczywiste – mają prawo nie tylko do czerpania z osiągnięć pracy naukowców, ale też do bycia informowanymi, w jaki sposób wydaje się publiczne fundusze i jakie ich wydatkowanie przynosi efekty (Talerud 2001, s. 9–10).

Realizacja trzeciej powinności stała się jednym z kryteriów oceny poszczególnych środowisk naukowych, a wyniki te w sposób widoczny zaczęły współdecydować o funduszach docierających do poszczególnych zespołów badawczych, instytutów i wydziałów. Można zatem stwierdzić, że szwedzkie szkoły wyższe zostały przed nieco ponad dekadą zmuszone do regularnej współpracy ze środowiskiem nieuniwersyteckim (otoczeniem). Nie chcąc bowiem stracić części publicznych środków na swoje funkcjonowanie, musiały otworzyć się na inicjatywy wskazane przez prawodawcę. Nieustannie podkreślano przy tym, że działania te nie powinny wynikać jedynie z konieczności realizacji zapisów ustawy, a muszą stać się naturalną częścią aktywności szkolnictwa wyższego (NAHE 2003, s. 4).

Nowe szwedzkie regulacje prawne dotyczące tamtejszych uczelni zaczęły obowiązywać od 1 stycznia 1997 roku (Internet 1). Zauważmy zatem przy okazji, że wyprzedziły one nieco tendencje widoczne (niemal) w całym obszarze europejskiego szkolnictwa wyższego – powiązane z neoliberalnymi hasłami konieczności sprostania wyzwaniom wspólnego rynku pracy, jak też podniesienia konkurencyjności gospodarczej Unii Europejskiej w świecie, co za chwilę znalazło zresztą swoje polityczne odzwierciedlenie np. w deklaracji bolońskiej, strategii lizbońskiej i koncepcjach społeczeństwa wiedzy.

Podkreślmy, że w połowie lat 90. ubiegłego wieku w szwedzkich środkach masowego przekazu dawało się stosunkowo często słyszeć uwagi, iż pracownicy naukowcy bywają leniwi, a także – iż pracują nad problemami, które nie mają żadnego znaczenia dla gospodarki narodowej (Pachociński 2004, s. 85).

¹ Opór ten – mimo iż nie tak silny, jak przed dziesięciu laty, gdy przepisy wprowadzane w życie, odczuwa się także współcześnie, co autor mógł dostrzec przysłuchując się dyskusjom w Uniwersytecie w Linköpingu m.in. podczas II Nordic Conference on Adult Learning, 17–19 kwietnia 2007 roku, w których wskazywano np. na coraz bardziej wyraźne odejście współczesnych szwedzkich uczelni *od tradycyjnego Humboldtowskiego modelu uniwersytetu* w kierunku modelu instytucji, będącej *narzędziem rozwoju ekonomicznego kraju* oraz *wyspecjalizowaną agendą świadczącą usługi oświatowe*. „Więcej państwa” w procesach kontrolno-oceniających poszczególne podmioty szkolnictwa wyższego powoduje też stopniowe zatracanie swego znaczenia przez ich tradycyjne kolegialne gremia decyzyjne (rady wydziału, senaty czy rady naukowe).

Tymczasem podjęcie trzeciego zadania wymaga od pracowników akademickich nowego (a może jednak starego, tylko wymagającego <odkurzenia>? – jak zauważył rektor jednego z uniwersytetów ludowych, którego placówka na stałe współpracuje z Uniwersytetem w Karlstadsie – Wywiad 2) typu kompetencji, umożliwiających na przykład popularyzatorskie prezentowanie osiągnięć naukowych własnych zespołów badawczych czy też animowanie lub choćby współuczestnictwo w projektach gospodarczych lub/i społecznych, w których świat nauki bywa coraz częściej jedynie jednym z partnerów – ważnym lecz nie dominującym.

W komentarzach do ustawy wskazuje się najczęściej następujące podmioty, z którymi szkoły wyższe Królestwa Szwecji powinny podjąć współpracę w celu realizacji *tredje uppgift*. Są nimi:

- biznes i przemysł,
- instytucje handlu wewnętrznego i międzynarodowego,
- sektor publiczny – centralny i samorządowy,
- kultura i oświata dorosłych,
- organizacje społeczne (Por.: Internet 2; Internet 3; Talerund 2001, s. 10).

Jak zatem wynika z powyższego wykazu, uczelnie mogą wywiązywać się z nałożonego obowiązku na różne sposoby – także poprzez podjęcie formalnej współpracy z różnorodnymi podmiotami kulturalno-edukacyjnymi działającymi w środowiskach ludzi dorosłych. W wyniku takich regulacji prawnych znacząco wzrosła w ostatniej dekadzie liczba inicjatyw podejmowanych wspólnie przez tamtejsze placówki szkolnictwa wyższego i instytucje oświaty dorosłych.

Uniwersytety i inne szkoły wyższe – do niedawna traktujące podmioty oświaty dorosłych nieco „z góry”, po macoszemu i przez ten fakt niezbyt chętnie podejmujące z nimi jakiegokolwiek działania – dostrzegły bowiem, że w stosunkowo nieskomplikowany organizacyjny sposób mogą dzięki nim sprostać wymogom *tredje uppgift*. Także sami naukowcy coraz chętniej angażują się w projekty współpracy z sektorem oświaty dorosłych. Przyczyny tego wydają się być stosunkowo czytelne. Prowadzenie projektów kulturalnych lub edukacyjnych czy zajęć dydaktycznych w instytucji oświaty dla dorosłych nie wymaga od nich tak naprawdę, jak sadzą, znaczącego poszerzenia dotychczasowych kompetencji. Wystarczy bowiem nieco zmodyfikować formy i metody pracy dydaktycznej w stosunku do tych, które stosują w uczelni wyższej. Niektórzy wykładowcy akademicki szukają zatem okazji do tego typu aktywności w otoczeniu także dlatego, aby w swoich indywidualnych rocznych sprawozdaniach z działalności wykazać się realizacją trzeciego zadania.

Podmioty oświaty i kultury dorosłych traktują z kolei możliwość wspólnych działań z jakąś szkołą wyższą jako drogę do poszerzenia i podniesienia poziomu własnej oferty programowej, rozwoju własnej bazy dydaktycznej oraz możliwości podniesienia kwalifikacji własnego personelu – a w efekcie jako wielką szansę na to, aby lepiej realizować własne cele statutowe (w przy-

padku podmiotów o charakterze non-profit) lub też, aby stać się atrakcyjniejszym na rynku usług oświatowych w zabiegach o klienta (w przypadku podmiotów nastawionych na osiągnięcie zysków). Stosunkowo często nie mniej ważnym motywem podjęcia kooperacji staje się dla instytucji oświaty dorosłych chęć podniesienia własnego prestiżu społecznego, gdyż współpraca ze światem nauki nobilituje (Wywiad 2).

W efekcie, jak łatwo zauważyć, wymierne korzyści odnoszą obie strony takiej współpracy. Najważniejszymi beneficjentami są jednak członkowie społeczeństwa szwedzkiego, którzy dzięki temu uzyskali możliwość skorzystania z różnorodnych form edukacji czy uczestnictwa w kulturze, łączących akademickość treści programowych z elastycznością organizacyjną oświaty dorosłych.

Przyjrzyjmy się zatem – choćby pokrótce – wybranym przykładom współpracy uczelni wyższych oraz podmiotów kultury i edukacji dorosłych w szwedzkiej przestrzeni społecznej zarówno w przeszłości, jak i w dniu dzisiejszym.

W drugiej połowie XIX stulecia niemal codzienną praktyką środowiska akademickiego w Królestwie Szwecji było podejmowanie zadań oświatowych w społeczeństwie. Naukowcy i studenci inicjowali, a następnie animowali działalność różnorodnych towarzystw oświatowych, prowadzili działalność odczytową, starali się zachęcać jak największe warstwy społeczeństwa do podjęcia wysiłku edukacyjnego, mającego z jednej strony podnieść ogólny poziom „oświecenia ludu”, z drugiej zaś – przybliżyć szerokiemu gremium wyniki prac prowadzonych w trakcie indywidualnych dociekań badawczych czy też prac poszczególnych szkół naukowych. Praktyka taka stała się wówczas na tyle powszechną, że dzisiejsi analitycy wskazują, iż stanowiła element etosu części szwedzkiego świata nauki związanego zresztą z pozytywistyczną – w naszym polskim rozumieniu – koncepcją powinności naukowca: Folkupplysning (Vestlund 1996, s. 38–49).

Ilustracji takich zachowań z przeszłości można by przytoczyć setki, jeśli nie tysiące. Do dziś na przykład wspomina się działalność profesora medycyny Svena Ingvara z Uniwersytetu w Lundzie i jego Towarzystwa Odczytów Publicznych. Wielkim propagatorem idei popularyzowania wiedzy było jeszcze w połowie XIX wieku Nordyckie Towarzystwo Narodowe (Nordiska Nationalförsamlingen), skupiające wielu najwybitniejszych szwedzkich intelektualistów tamtych czasów, w dużej części reprezentujących środowiska akademickie. Prowadziło ono szeroką akcję agitacyjną na rzecz wspierania konkretnych inicjatyw oświatowych, zwłaszcza w prasie sztokholmskiej (Sörensen 1942, s. 474–476; Ingers 1950, s. 12–28).

Gdy w 1880 roku z inicjatywy lekarza Antona Nyströma powołano do życia Stockholms arbetareinstitut, również i tam znajdziemy wielu przedstawicieli świata nauki. Jego celem było podnoszenie poziomu intelektualnego i moralnego klasy robotniczej oraz danie jej możliwości poprawy własnej

sytuacji ekonomicznej i socjalnej. Albowiem – jak wskazywano w programie sformułowanym przez Nyströma: wykształcony robotnik, tj. taki, który miałby chęci do <urabiania duszy> (szw.: själsodling), na pewno szybciej mógłby odnieść sukces w zabiegach o podniesienie ekonomicznego poziomu swojej egzystencji od tego, który będąc uważanym za nierozważnego, traci wszystkie swoje dochody na próżności, rozrywkę, pijaństwo itp. (Vestlund 1996, s. 64). Hasła te szybko znalazły uznanie także wśród studentów, którzy włączyli się w działania instytutu w środowiskach robotniczych.

Akademików widać także przy powstawaniu trzech pierwszych szwedzkich uniwersytetów ludowych, które utworzono w 1868 roku. Wśród założycieli placówek Hvilan w Åkarp i Önnestad zauważymy bowiem nazwiska członków środowiska uniwersyteckiego związanych ze wspomnianym przed chwilą Nordiska Nationalföreningen i koncepcjami skandynawizmu, którzy nie tylko wspierali pomysł od strony koncepcji, ale też dobrowolnie opodatkowali się na potrzeby inwestycji w nowo tworzonych zakładach oświatowych. Inicjatorem powstania i donatorem trzeciej – Herrestad folkhögskola (przeniesionej potem do Lunnevad) był dr Otto Wilhelm Ålund (Tengberg 1968, s. 73–117).

Z czasem, w latach 90. XIX wieku, zaczęły się pojawiać specjalistyczne kursy, których zadaniem było przygotowanie możliwie na jak najwyższym poziomie wykładowców i liderów licznie powstających społecznych organizacji oświatowych. Do historii szwedzkiej oświaty niezależnej przeszły między innymi zajęcia realizowane od 1893 r. w Uppsali pod kierownictwem prof. Haralda Hjärke. Universitetsutvidgningen, gdyż taką nosiły nazwę, wzorowane były, jak przyznawał sam autor, na angielskiej koncepcji university extension. Podobną działalność szkoleniową rozpoczęto również w Lund za sprawą Seveda Ribbinga – profesora z tamtejszego uniwersytetu (Vestlund 1996, s. 66).

W końcu XIX wieku oraz w pierwszych dekadach XX wieku zauważyć można, jako zjawisko dość typowe, przepływ kadr pomiędzy szwedzką oświatą dorosłych a tamtejszymi środowiskami uczelni wyższych i odwrotnie. Znać są przypadki, gdy stanowisko nauczyciela czy rektora w uniwersytecie ludowym bywało postrzegane jako etap przejściowy w drodze do kariery akademickiej. Dla przykładu można by przywołać losy Helge Nelsona (1882–1966), który najpierw w latach 1909–1915 był rektorem Stenstorps fhsk (obecnie – Axevalla fhsk), by później przez ponad trzydzieści lat, do 1947 roku, pracować jako profesor geografii Uniwersytetu w Lund (Degerman 1968, s. 200–201).

Z kolei innych pracowników oświaty dorosłych, mimo iż bywali intensywnie namawiani, nigdy nie udało się zachęcić do podjęcia kariery akademickiej. Dobrą ilustracją takich postaw może być tu wypowiedź żony rektora Uniwersytetu Ludowego w Tärna, którą zanotowała rosyjska uczona Zofia Kowalewska podczas wizyty w tej placówce w 1890 roku: Mężowi mojemu ofiarowywano inne, korzystniejsze i świetniejsze posady – mówi z małżeńską dumą pani Holmberg – kiedy był jeszcze młodym człowiekiem, profesorowie

w Lundzie namawiali go usilnie, aby pozostał przy uniwersytecie i poświęcił się badaniom naukowym. (...) Nigdy jednak jeszcze nie żałowaliśmy, że mąż nie przyjął tych zaszczytnych zaproszeń, ponieważ żadna inna działalność nie zadowoliłaby nas, zapewne, w takim stopniu, jak obecna (Kowalewska 1903, s. 36).

Zdarzało się również, że czynni nauczyciele akademicy od czasu do czasu rzucali swoje uniwersyteckie posady i uzupełniali środowisko wykładowców ówczesnych szwedzkich uniwersytetów ludowych wydatnie podtrzymując pozytywny wizerunek danej placówki w oczach społeczności lokalnej, tym bardziej, że w większości przypadków posiadali umiejętność traktowania tematyki w sposób poniekąd popularny (Ingers 1950, s. 75–79). Wśród działaczy różnych innych podmiotów oświaty dorosłych również widzimy wówczas całe rzesze studentów a pojawiają się też i naukowcy.

Niemniej, mimo ożywionych relacji pomiędzy uczelniami a ich otoczeniem – w tym również instytucjami oświaty dorosłych – i wówczas pojawiali się reprezentanci stanu akademickiego, uważający, że popularyzacja wiedzy i oświecanie ludu zabierają cenny czas pracowników uczelni, który mógłby być przeznaczony na prowadzenie badań naukowych oraz kształcenie studentów (Vestlund 1996, s. 65–66). Tak więc jeszcze przed ponad stuleciem zarysowały się na gruncie szwedzkim dwa, pozostające ze sobą w wyraźnej opozycji w zakresie podejścia do kontaktów ze środowiskiem społecznym modele pracy naukowej. Obie sprzeczne koncepcje przetrwały następnie w szwedzkim środowisku akademickim przez dziesięciolecia.

Tymczasem po II wojnie światowej przez kilkadziesiąt lat obserwować mogliśmy sytuację pewnego odwrócenia się uczelni od społeczeństwa i zamknięcia naukowych gremiów we własnych laboratoriach i salach wykładowych. Niemniej nawet w tym okresie tak naprawdę kontakty pomiędzy oświatą dorosłych a szkołami wyższymi nie ustały całkowicie.

Instytucje oświaty dorosłych mają na przykład, co zrozumiałe, swoje miejsce w historii kształtowania się andragogiki uniwersyteckiej w Szwecji. Przypomnijmy, że pierwsze ogólnoszwedzkie seminarium z zakresu oświaty dorosłych powołano jeszcze w latach 50. XX wieku. Jego inicjatorami byli praktycy oświatowcy, którzy poszukiwali możliwości ueteoretycznienia swoich działań. Wyzwanie podjął Torsten Husén, podówczas profesor pedagogiki Sztokholmskiej Szkoły Wyższej. Pod jego kierownictwem naukowym w 1953 r. zainaugurowało swoją działalność Seminarium Pedagogiki Dorosłych – Vuxenpedagogiska seminariet (Husén 1995, s. 77; Norbeck, Skördeman 2007, s. 53). Jego zdobyczą stał się między innymi pierwszy szwedzki podręcznik dydaktyki dorosłych: *Vuxna lär. Förutsättningar och metoder i vuxenutbildningen* wy w 1958 roku (Husén i in. (red.) 1958). Później pojawią się w ramach struktur uczelni wyższych także inne podmioty, w których prowadzone będą prace nad rozwojem szwedzkiej andragogiki – ze sztandarową placówką Vuxenutbildarcentrum (Centrum Oświaty Dorosłych), funkcjonującą najpierw samodzielnie a z czasem włączoną do Uniwersytetu w Linköpingu.

W latach 50. uniwersytety ludowe (folkhögskolor) uzyskały prawo do wprowadzenia trzeciego roku nauki na niektórych prowadzonych dotychczas kursach. Świadczyło to wyraźnie, że szwedzcy politycy oświatowi coraz częściej traktują te placówki jako ofertę edukacyjną równoważną do oficjalnego systemu szkolnictwa. Podwyższenie poziomu kształcenia w folkhögskolor zaowocowało po kilkunastu latach decyzją, iż ich absolwenci będą mieli prawo do studiowania niektórych przedmiotów w uniwersytetach i innych szkołach wyższych (Barrdal, Berg, Nyttell 1988, s. 15). Było to w roku 1966, a trzeba przy tym podkreślić, że podobnych regulacji nie przyjęto do dnia dzisiejszego w żadnym innym państwie na świecie.

Na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego wieku w środowiskach studenckich podejmowanych było kilka ciekawych prób łączenia (nieformalnej) oświaty dorosłych (folkbildning) i edukacji akademickiej. Jednym z przykładów może być udana próba połączenia wysiłków uczestników seminarium prof. T. Húseny ze Skanii z działaniami jednego z bractw studenckich działających przy Uniwersytecie w Lund (Smålands nation). Zaowocowało to stworzeniem interesującej hybrydy o nazwie Folkhögskolan vid Universitet i Lund (Uniwersytet Ludowy przy Uniwersytecie w Lund), czyli organizacji pomocowej dla tych studentów pierwszych lat tego uniwersytetu, którzy wywodzili się z uniwersytetów ludowych. W tych działaniach wyraźnie zarysowały się dwa plany: pierwszy – dotyczący doradztwa i samopomocy dla części wspólnoty akademickiej przybyłej na studia po doświadczeniach edukacyjnych w oświacie nieformalnej (uniwersytetach ludowych, organizacjach samokształceniowych), drugi – ogólnokształcący, którego clou stanowiły wykłady i konwersatoria prowadzone przez tych profesorów, którzy – mając kiedyś własne doświadczenia z folkbildning – widzieli sens angażowania się w tego typu działalność społeczną (m.in. prof. B. Stjernquista – jurystę czy doc. D. Kallósa – późniejszego profesora pedagogiki w Uniwersytecie w Umeå). Uniwersytet Ludowy UiL, którego działalność trwała kilka lat, utrzymany był w tradycji roku 1968 i miał charakter stosunkowo unikalny w skali szwedzkiej (Wywiad 1).

Sukcesem nie do przecenienia w kontaktach instytucji nieformalnej oświaty dorosłych z uczelniami wyższymi było uzyskanie przez uniwersytety ludowe uprzywilejowanej wobec innych instytucji oświatowych pozycji w staraniach o indeksy akademickie dla swoich słuchaczy. Od 1974 roku absolwentki i absolwenci folkhögskolor mogą starać się o przyjęcie na wyższe uczelnie w ramach oddzielnej, ustalonej procentowo puli miejsc – tzw. III grupy rekrutacyjnej². Dzięki tym ustaleniom osoby kończące uniwersytety ludowe mogą zostać przyjęte na pierwszy rok studiów z pominięciem typowej

² Dla absolwentów gimnazjum przewidziano grupy I i II, natomiast ostatnią grupę – IV stworzono dla wydzielenia pewnego limitu miejsc dla tych chętnych, którzy z racji wieku i dużego doświadczenia zawodowego kwalifikują się w świetle szwedzkich przepisów na studia uniwersyteckie bez egzaminu.

procedury egzaminu wstępnego (högskoleprovet). W ramach procedur grupy III, przewidzianej tylko i wyłącznie dla kandydatów po wyższych szkołach ludowych (Karlsson 1981, s. 4–5), brane są pod uwagę jedynie dwa wskaźniki, tzw. wartościowanie osiągnięć uzyskanych podczas pobytu w uniwersytecie ludowym (omdömet) oraz wcześniejsze doświadczenia zawodowe ubiegających się o przyjęcie (Sundgren 1983, s. 64–69). Z perspektywy czasu wydaje się, że regulacje prawne, dotyczące egzaminów wstępnych na studia były jednym z najważniejszych osiągnięć szwedzkich uniwersytetów ludowych w ostatnich dekadach. Spowodowały bowiem dopływ do szwedzkich uniwersytetów ludowych licznej grupy słuchaczy, którzy chcieli wykorzystać istniejącą możliwość podjęcia studiów w uniwersytetach i innych uczelniach wyższych na terenie w Szwecji³. Ukończenie kursu na poziomie średnim w szwedzkim uniwersytecie ludowym stwarza możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe. Można zatem mówić o uzyskaniu przez absolwentów UL-ów formalnych uprawnień podobnych do posiadaczy dyplomu ukończenia gimnazjum w trzy- lub czteroletnim ciągu kształcenia⁴ (Por. też: Ismailov, Maliszewski 2003, s. 99–112).

Związki ze szkolnictwem wyższym stały się jeszcze ściślejsze, gdy w wyniku reformy kształcenia akademickiego (1977 högskolelag (SFS 1977:218) oraz 1977 högskoleförordning (SFS 1977:263)), przeprowadzonej w drugiej połowie lat 70. w uniwersytetach ludowych Szwecji zaczęto lokalizować ciągi kształcenia uznane oficjalnie przez państwo za formę studiów wyższych równoważną z nauką w uniwersytecie (Rovio-Johansson, Tingbjörn 2001, s. 38–40). Najważniejszym przykładem tego typu rozwiązań stały się studia dla organizatorów wolnego czasu (fritidsledarutbildning). Zyskały one

³ W czasie licznych rozmów na ten temat, które autor miał okazję w ostatniej dekadzie przeprowadzić z dyrektorami, nauczycielami i słuchaczami *folkhögskolor* podkreślano, że takie regulacje prawne stanowią pewną nobilitację tych placówek. Wszyscy niemalże potwierdzali też fakt, iż spowodowały one wzrost liczby słuchaczy w poszczególnych UL-ach. Wielu rozmówców wskazywało przy tym, iż ustanowienie odrębnej grupy III dla kandydatów na studia wyższe z uniwersytetów ludowych jest „formą wyrównania szans” (Hans Hovenberg) w stosunku do absolwentów gimnazjów czy też sposobem „kompensacji dotychczasowych niepowodzeń [życiowych i szkolnych]” (Gösta Vestlund) czy wręcz „drugą szansą na urządzenie sobie życia” – jak sprawę określił jeden ze starszych słuchaczy trzyletniego kursu na poziomie gimnazjalnym z *Valla folkhögskola* pragnący skorzystać z tej drogi na studia. Sporadycznie autor mógł też podczas swoich badań w Szwecji usłyszeć, że „jest to droga na skróty” czy „boczna furka w walce o indeksy”. Opinie takie pojawiały się zwłaszcza w środowiskach niezwiązanych z tamtejszymi uniwersytetami ludowymi.

⁴ Komplementarność wykształcenia ogólnokształcącego uzyskanego w *grundskola* i *gymnasium* z wykształceniem wyniesionym z uniwersytetu ludowego oraz formalna równoważność uzyskiwanych dokumentów potwierdzających ukończenie *allmän kurs* na poziomie elementarnym lub średnim z oficjalnymi świadectwami wydawanymi w publicznym sektorze oświaty są istotnym dowodem na potwierdzenie wysuniętej myśli.

społeczną akceptację. Od 1977 roku, kiedy je ustanowiono, do czasów współczesnych obserwujemy rokrocznie duże zainteresowanie słuchaczy. Jest ono tym większe, iż przyjęto równoległe rozwiązania prawne gwarantujące uzyskanie stypendiów i innej pomocy materialnej na zasadach identycznych, jak we wszystkich państwowych wyższych uczelniach. I tak, w roku akademickim 1994/1995, kiedy było ich najwięcej, studenci kierunku organizacji wolnego czasu pojawili się aż w 36 folkögskolor. Cykl kształcenia obejmował 80 tygodni nauki, a czas jej trwania rozłożono na dwa lata. Oprócz przedmiotów teoretycznych w programach pojawiło się też wiele zagadnień praktycznego przygotowania do zawodu (FIN b.d.w., s. [3]). Dodatkowym walorem umieszczenia tej formy studiów wyższych w uniwersytetach ludowych był fakt zróżnicowania ich profili. Dzięki temu kandydaci na studia uzyskali możliwość większego wyboru, gdyż oferty poszczególnych placówek różnią się między sobą, często w sposób dość istotny.

Współcześnie aż 65 spośród 147 uniwersytetów ludowych prowadzi różnorodne ciągi edukacyjne o charakterze egy (efer gymnasial), które traktowane są w dużej mierze jako mające charakter akademicki (FIN 2006, s. 10 i n.). Żywiołowy rozwój tej formy kształcenia zauważalny jest zwłaszcza w ostatnich latach. Po reformie szkolnictwa gimnazjalnego przeprowadzonej przez Szwedów w roku szkolnym 1992/1993 wielu członków tamtejszego społeczeństwa uzyskało w szkołach publicznych wykształcenie na poziomie wyższej szkoły średniej (mającej tu charakter trzyletniej szerokoprofilowanej szkoły gimnazjalnej – gymnasium – na podbudowie dziewięcioletniej szkoły podstawowej – grundskola). Młodzi ludzie poszukują dalszych dróg kształcenia. Wielu z nich staje się studentami uczelni wyższych. Niestety mogą one przyjąć tylko około połowy wszystkich chętnych. Reszta musi zatem szukać swej szansy w innych miejscach.

Tymczasem dzięki konieczności realizacji przez szwedzkie uczelnie tredje uppgift wyraźnie rozwinęła się w ostatnich dziesięciu latach współpraca tamtejszych szkół wyższych z uniwersytetami ludowymi, o czym wspomniano już na wstępie niniejszego artykułu.

To właśnie w uniwersytetach ludowych zlokalizowane zostały np. dwusemestralne uniwersyteckie kursy wprowadzające z zakresu wiedzy ogólnej. Dają one swoim absolwentom lepszy start w batalii o indeksy, gdyż przyniosą w zależności od wybranego uniwersytetu ludowego i wybranego profilu od 5 do 20 punktów akademickich (gdy jeden rok „klasycznych” studiów uniwersyteckich jest obecnie wyceniany na 40 poäng) – ustawiając ich tym samym w dużo lepszej pozycji podczas postępowania rekrutacyjnego od potencjalnej konkurencji. De facto zatem nauka ta ma charakter akademicki, gdyż uzyskane w uniwersytecie ludowym wykształcenie jest oceniane według formuły akademickiej. Cechą charakterystyczną tego typu kształcenia jest przebieg nauki. Wygląda on następująco: całość kształcenia odbywa się zasadniczo w siedzibie uniwersytetu ludowego, natomiast dwa, trzy razy w miesiącu grupa słuchaczy dojeżdża do uniwersytetu na wykłady (ok. 4–5 godzin), konsultacje

z uniwersyteckimi opiekunami oraz „odebranie” kolejnych zadań i lektur, które następnie będą przedmiotem wspólnych zajęć oraz pracy własnej w uniwersytecie ludowym. Przyjęło się nawet stosowne określenie tego rodzaju zdobywania wiedzy – sebra modell (model zebry) – wyprowadzone przez analogię dla czytelnika oczywistą. Przykładem zajęć tego typu mogą być np. Humanistisk-samhällsvetenskaplig profil („Naukowy kurs humanistyczno-społeczny”) – realizowany przez Geijerskolan w Ransäter we współpracy z Uniwersytetem w Karlstadzie czy Marinlinje w Grebbestads folkhögskola, gdzie za poziom kształcenia odpowiadają ekolodzy i biolodzy morza z Uniwersytetu w Göteborgu (FIN 2006, s. 32 i s. 34). Pewną odmianą tego typu współpracy są też cykle kształcenia kombinowanego, gdy słuchacze rozpoczynają naukę poza murami uczelni, aby po semestrze zajęć przejść na poziom akademicki. Takim kursem jest na przykład dwusemestralny cykl *Filosofi och världsbild* („Filozofia i obraz świata”) realizowany we wspomnianym wyżej Geijerskolan, którego semestr zimowy odbywa się w uniwersytecie ludowym a semestr letni już w Karlstads universitet (Wywiad 2).

Inną formą współpracy uczelni wyższych z partnerami zewnętrznymi są kursy, które można by określić mianem „afiliowanych” przy tym czy innym instytucie akademickim. Do uczelni właśnie dotarła kolejna fala wyżu demograficznego – dziewiętnasto-, dwudziestolatki z pełnym wykształceniem średnim. Niestety władze centralne nie planują zwiększenia stopnia finansowania dydaktyki w uczelniach wyższych, co powoduje, iż limity przyjęte na poszczególne kierunki pozostają niezmiennione. Wyjściem z takiej sytuacji mogą być właśnie wspólne przedsięwzięcia edukacyjne z innymi podmiotami edukacyjnymi, które formalnie nie obciążają budżetu uczelni. Realizowane są one pod opieką merytoryczną tego czy innego instytutu akademickiego, przez co można by je uznać za nieformalne filie danego ośrodka uniwersyteckiego. Ten sposób studiowania bywa czasami określany jako *studier med skyddsnet* (studiowanie z siatką zabezpieczającą). Słuchacze „fili” uzyskują w ciągu każdego roku nauki część punktów kredytowych, którą zdobyliby jako „normalni” studenci – najczęściej 20 poäng/år, czyli połowę (Wywiad 1). I znowu różne organizacje oświaty dorosłych a zwłaszcza uniwersytety ludowe kapitalnie wykorzystały zrodzoną w ten sposób możliwość współpracy. Znalazło tam swoje miejsce kilka naprawdę dobrych „fili” ośrodków akademickich, jak na przykład ta w uniwersytecie ludowym w Tomelilla (Österlens folkhögskola), specjalizującym się od wielu lat w tematyce międzynarodowej, gdzie przygotowano szereg cieszących się bardzo dużą popularnością ciągów kształcenia na poziomie akademickim we współpracy z Uniwersytetem w Lund oraz Wyższą Szkołą z Malmö. W roku oświatowym 2004/2005 były tam realizowane takie roczne cykle akademickie w wymiarze po 20 punktów kredytowych każdy, jak: „Studia afrykanoznawcze” (*Afrikakunskap*), „Indie i wiedza o Azji Południowej” (*Indien & Sydasienskunskap*) – wspólnie z Instytutem Socjologii Uniwersytetu w Lund, „Studia wschodnioeuropejskie i Azji Centralnej” – we współpracy z socjologami, politologami i slawistami z Uniwersy-

tetu w Lund oraz Szkoły Wyższej w Malmö, jak też „Ludy pierwotne – normy społeczne i kultura” – z udziałem specjalistów antropologii społecznej z Lundu (FIN, 2004, s. 118).

Wspomnijmy także, że przedstawiciele świata nauki włączają się również coraz aktywniej we współpracę międzynarodową szwedzkich podmiotów oświaty dorosłych. A podkreślmy, że instytucje oświaty dorosłych mają długoletnie doświadczenia we współpracy z zagranicą i bardzo bogate tradycje w tym zakresie. Tymczasem trudno już dziś bez zaangażowania naukowców skonstruować i przeprowadzić międzynarodowy projekt edukacyjny, który z jednej strony miałby szansę na uzyskanie finansowania z wewnętrznych źródeł szwedzkich (takich jak Svenska Institutet, Swedish International Development Authority czy inne) lub źródeł zewnętrznych (np. w ramach środków Unii Europejskiej), a z drugiej – byłby społecznie produktywny i przynoszący realne korzyści partnerom. Widać to między innymi na przykładzie współpracy z Polską – w projekty oświaty dorosłych realizowane w kooperacji szwedzko-polskiej od początku lat 90. XX stulecia bardzo zaangażowane były bowiem różne środowiska akademickie (Carlsen 2001, pass.; Żerko 2005, s. 28–38)⁵, jak też choćby w działaniach w innych krajach wokół Bałtyku (Dahlgren 1993a; Dahlgren 1993b; Carlsen 2001).

Trudno uchwycić wszystkie przemiany zachodzące na styku oświaty dorosłych i szkolnictwa wyższego na terenie Królestwa Szwecji. Jest ich bowiem bardzo wiele. Można by wskazać wiele kolejnych projektów podejmowanych wspólnie, jak też sposobów i kierunków oddziaływania na siebie obu środowisk. Jedno jest pewne: rozpoczął się w Szwecji nowy okres we wzajemnych kontaktach między nimi. Katalizatorem zmian było usankcjonowane prawnymi zapisami tredje uppgift, czyli wprowadzony nowelą z 1996 roku postulat współpracy uczelni wyższych z otoczeniem. Poczesne miejsce wśród nowych partnerów szkół wyższych bardzo szybko zajęły instytucje i organizacje z sektora oświaty i kultury dorosłych (typu folkbildning). Przy czym przypomniane w tekście wybrane ilustracje z historii wskazują wyraźnie, iż obie strony „dojrzały” do tak szerokiego – jak w dniu dzisiejszym – współdziałania przez dziesięciolecia a w rozwinięciu owocnej współpracy w ostatniej dekadzie na pewno pomogły obu kręgom wcześniejsze kontakty. Model „uprawiania nauki” w izolacji od społeczeństwa odchodzi zatem w Szwecji w zapomnienie. Współcześnie, gdy istotne miejsce w ocenach parametrycznych danej szkoły wyższej zajmują punkty za tzw. „społeczną otwartość na

⁵ Na przykład współpraca *Folkuniversitet* (pozarządowa organizacja oświaty dorosłych, skupiająca szwedzkie środowiska akademickie) z Uniwersytetem Szczecińskim, dotycząca kursów dydaktyki języka angielskiego dla zachodniopomorskich nauczycieli czy projekt demokratyzacji oświaty „S/z/koldem”, włączający szereg podmiotów oświaty dorosłych po obu stronach Bałtyku a koordynowany przez Centrum Oświaty Dorosłych (*Vuxenutbildarcentrum*) Uniwersytetu w Linköpingu oraz Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego z lat 90.

problemy otoczenia”, umiejętność wykazania przez nią projektów współpracy zrealizowanych w tym zakresie nabiera dużego znaczenia (NAHE 2006, pass.). Ową otwartość uczelnie (i poszczególni naukowcy) budują zatem często we współpracy z oświatą dorosłych. Dziś już taka forma realizacji trzeciego zadania wydaje się wszystkim oczywista.

Na zakończenie zauważmy jeszcze, iż coraz wyraźniej obserwujemy na terenie Szwecji stopniowe rozmywanie się do niedawna czytelnej linii rozgraniczenia pomiędzy kształceniem akademickim a oświatą dorosłych. Zdarza się coraz częściej, że podczas prowadzenia analiz natrafiamy na sytuacje/zjawiska edukacyjne, na styku których nie da się z zastosowaniem dotychczasowych kryteriów zaliczyć jednoznacznie do jednego lub do drugiego typu edukacji. Ponieważ współpraca szkolnictwa wyższego i oświaty dorosłych będą się prawdopodobnie pogłębiać, doświadczymy zapewne dalszego zacierania się różnic między oboma sposobami uzyskiwania wykształcenia. Jak daleko mogą zajść te procesy? Przyszłość pokaże.

Bibliografia

Axelsson N., Tydén T. (1998), *Högskolorna och det omgivande samhället – den “tredje uppgiften” i högskolornas årsredovisningar*, Landstingsförbundet, Stockholm.

Carlsen A. (2001), *Folkbildningssamarbete mellan Sverige, Baltikum och Polen 1990–2000*. Folkbildningsrådet, Stockholm.

Dahlgren H. (1993a), *Rapport över kurs för medborgare från Ryssland. Genomförd vid Ädelfors folkhögskola 1992*. Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Göteborg.

Dahlgren H. (1993b), *Rapport över utbildningsprogram i Estland 1992*, Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, Göteborg 1993.

Degerman A. (1968), *Folkhögskolans idéhistoria*, [w:] *Svensk folkhögskola 100 år*, t. 2. Bokförlaget Liber, Uddevalla.

FIN (b.d.w.), *Fritidsledarutbildning. Fritidsledarskolorna folkhögskolor i samverkan*, Mixi Print AB, Olofström [1995].

FIN (2004), *Folkhögskolor 2004/2005*, *Folkhögskolornas informationstjänst*, Stockholm.

FIN (2006), *Folkhögskolor 2006/2007*, *Folkhögskolornas informationstjänst*, Stockholm.

Frick M., Seeger B. (1999), *Röster om samverkan – ett aktörsperspektiv på högskolans tredje uppgift*, „Högskoleverkets arbetsrapporter” 1999:7AR, Högskoleverket, Stockholm.

Husén T. (1995), *Hur forskaren kom till folkbildningen*, [w:] Göthberg B. i in. (red.), *Årsbok om folkbildning. Forskning och Utveckling 1995*, Föreningen för folkbildningsforskning, Stockholm.

Husén T. i in. (red.) (1958), *Vuxna lär. Förutsättningar och metoder i vuxenutbildningen*, Ehrlins, Stockholm.

Ingers E. (1950), Die schwedische Volkshochschule (1868–1900), [w:] Hedlund K. (red.), Entwicklung und Wesen der schwedischen Volkshochschule, Georg Westermann Verlag, Braunschweig-Hamburg.

Internet 1, Högskolelag (1992:1434) – Fakta & Historik, <http://www.notisum.se/rnp/sls/fakta/a9921434.htm> (otwarty 19 sierpnia 2007).

Internet 2, <http://www.hsv.se/reports/2004/5.539a949110f3d5914ec800070926.html>, (otwarty 18 grudnia 2007).

Internet 3, <http://www.hsv.se/reports/2005/5.539a949110f3d5914ec800068291.html>, (otwarty 21 grudnia 2007).

Ismailov E., Maliszewski T. (2003), Szwedzkie szkolnictwo średnie dla dorosłych u progu XXI wieku. Wybrane problemy. „Rocznik Andragogiczny”, s. 99–112.

Karlsson L. (1981), Folkhögskolans egna kvotgrupp. „Folkhögskolan”, nr 1, s. 4–5.

Kowalewska Z. (1903) Uniwersytet Chłopski w Szwecji. „Biblioteka Spółczesna”, Druk K. Kowalewskiego, Warszawa.

NAHE (2003), The Changing Face of Higher Education in Sweden, Information Office of the National Agency for Higher Education, Stockholm-Kalmar.

NAHE (2004), Cooperation with the surrounding community in higher education, „Högskoleverkets Rapportserie” 2004:38R, National Agency for Higher Education Stockholm.

NAHE (2005), Cooperation with the surrounding community – examples of good practice, „Högskoleverkets Rapportserie” 2005:9R, National Agency for Higher Education, Stockholm.

NAHE (2006), Swedish Universities & University Collegs. Short version of annual report 2006. Report 2006:38 R, Swedish National Agency for Higher Education, Stockholm.

Norbeck J., Skördeman L. (2007), Å adra sidan. Om folkbildaren Hans Hovenberg, Linköpings universitet – Stockholms Arbetareinstitutsförening, Linköping.

Nytell U., Barrdal M., Berg G. (1988), Skall lanstinget vara huvudman för folkhögskolan?, Uppsala universitet, Uppsala.

Pachociński R. (2004), Zmiany w polityce oświatowej wobec szkolnictwa wyższego – kraje skandynawskie, [w:] idem, Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, s. 84–85.

Rovio-Johansson A., Tingbjörn G. (2001), Pedagogisk skicklighet och pedagogiska meriter – historik och praktik. „Högskoleverkets Rapportserie” 2001:18R, Högskoleverket, Stockholm.

SFS (1992/1996), 1992 års högskolelag, Svensk Författningssamling 1992:1434 (z późn. zm.- SFS 1996:1392), Stockholm.

Sundgren G. (1983), Fria folhögskolestudier och centrala prov. „Kritisk utbildningstidskrift”, nr 1–2, s. 64–69.

Sörensen A. (1942), *Det Svenska folkundervisnings- väsendet 1860–1900*, [w:] *Svenska folkskolans historia*, t. 3. Albert Bonniers Förlag, Stockholm.

Talerud B. (2001), *Högskolans arbete med sin samverkansuppgift, „Högskoleverkets arbetsrapporter” 2000:2AR*, Högskoleverket, Stockholm.

Tengberg E. (1968), *Folkhögskolans uppkomst*, [w:] *Svensk folkhögskola 100 år*, del 1. Bokförlaget Liber, Uddevalla, s. 11–123.

Vestlund G. (1996), *Folkuppfostran, folkupplysning, folkbildning. Den svenska folkets bildningshistoria – en översikt*. Utbildningsförlaget Brevskolan. Stockholm 1996.

Wywiad 1, z Hanssem Hovenbergem – współtwórcą Folkhögskolan vid Universitet i Lund, Ransäter, 5 września 2004 roku (dokumentacja w posiadaniu autora).

Wywiad 2, z Håkanem Jonassonem – rektorem Geijerskolan, Ransäter, 6 czerwca 2005 roku (dokumentacja w posiadaniu autora).

Żerko J. (2005), *On the co-operation between University of Gdańsk and University in Linköping (1984–2004)*, [w:] Maliszewski T., Wojtowicz W.J., Żerko J. (red.), *Anthology of Social and Behavioural Sciences*, Linköpings universitet, Linköping, s. 28–38.

Streszczenie

W połowie lat 90. XX wieku szwedzki parlament Riksdag przeprowadził nowelizację tamtejszej „Ustawy o szkolnictwie wyższym” nakazując podmiotom szkolnictwa wyższego współpracę z otoczeniem społecznym. Zadanie to zostało określone jako trzecia powinność, obok prowadzenia badań naukowych i kształcenia studentów, a jego realizacja stała się jednym z kryteriów oceny i finansowania poszczególnych środowisk naukowych. Uczelnie mogą wywiązywać się z nałożonego obowiązku w różnorodny sposób – także poprzez podjęcie formalnej współpracy z różnorodnymi podmiotami kulturalno-edukacyjnymi, co zaowocowało w ostatniej dekadzie znaczącym wzrostem inicjatyw podejmowanych wspólnie przez tamtejsze placówki szkolnictwa wyższego i instytucje oświaty dorosłych. Uniwersytety i inne szkoły wyższe dostrzegły bowiem, że w ten sposób mogą sprostać wymogom tredje uppgift. Autor w swoim artykule podejmuje próbę ukazania, że współpraca taka ma jednak w Królestwie Szwecji dużo dłuższe niż 10 lat tradycje, a dla ilustracji tej tezy przywołuje szereg przykładów związków uczelni wyższych z podmiotami kultury i edukacji dorosłych w szwedzkiej przestrzeni społecznej, zarówno z XIX, jak i XX stulecia. Na tym tle historycznym ukazane zostały współczesne, często bardzo ciekawe i unikalne w świecie próby łączenia folkbildning (non-formal adult education) i edukacji akademickiej, zwłaszcza ze środowiska szwedzkich uniwersytetów ludowych. Całość rozważań kończy konkluzja, że coraz wyraźniej obserwujemy na terenie Szwecji stopniowe rozmywanie się do niedawna czytelnej linii rozgraniczenia pomiędzy kształceniem akademickim a oświatą dorosłych.

Summary

In the mid 1990s the Swedish parliament, Riksdag, amended the “Higher Education Act”, ordering higher education institutions to cooperate with their social environment, and specifying it as a third obligation, after scientific research and teaching students. And performing that duty became one of the criteria of assessment and financing institutions of higher education. Universities can carry out their responsibilities in various ways – also by taking up formal cooperation with institutions of culture and education, which in the last decade contributed to a significant increase of initiatives taken up jointly by Swedish universities and adult education organizations, as universities and other schools noticed that in that way they could meet the requirements of tredje uppgift. In his article, the author makes an attempt at showing that the tradition of such cooperation in the Kingdom of Sweden is much longer than just 10 years, and illustrates his thesis by recalling a number of examples of relationships between universities and institutions of culture and education in 19th and 20th centuries. The contemporary, often very interesting and unique attempts of combining folkbildning (non-formal adult education) and academic education, in the environment of Swedish folk high schools in particular, are presented on that historical background. The author concludes that the not so long ago clear demarcation line between academic and adult education gradually becomes finer and finer in Sweden.

Andrzej Kołakowski

DOROŚLI JAKO PODMIOT ODDZIAŁYWAŃ OPIEKUŃCZYCH PO ZAKOŃCZENIU II WOJNY ŚWIATOWEJ (1945–1947) NA PRZYKŁADZIE WOJEWÓDZTWA GDAŃSKIEGO

Opieka jest formą aktywności człowieka, która w pierwszym skojarzeniu zazwyczaj przychodzi na myśl dzieci. Kiedy jednak prześledzilibyśmy jej dzieje, okazałoby się, że od najdawniejszych czasów podmiotem oddziaływań opiekuńczych bywały osoby dorosłe. Można by nawet zaryzykować stwierdzenie, że dzieci stają się przedmiotem zainteresowania instytucji opiekuńczych dopiero w sytuacji zawninionej, bądź niezawninionej, nieporadności dorosłych.

Czynnikami pociągającymi za sobą konieczność zorganizowania opieki nad osobami dorosłymi są m.in. starość i związane z nią niedołęstwo, inwalidztwo, skutkujące ograniczeniem możliwości zaspokajania własnych potrzeb oraz sytuacja życiowa, skutkująca często degradacją społeczną. Każda z tych „dysfunkcji” obliguje społeczeństwo do zorganizowania opieki o mniej lub bardziej kompleksowym charakterze. Teoretyczna refleksja przyczynia się do lepszego zrozumienia tych zjawisk, a tym samym doskonalenia się form opieki międzyludzkiej.

Problematyka opieki nad osobami dorosłymi jest od dawna obecna w polskim piśmiennictwie pedagogicznym¹. Szczególnie na gruncie pedagogiki społecznej powstało wiele analiz poświęconych sytuacji opiekuńczej ludzi starszych, bezdomnych i bezrobotnych. W większości odnoszą się one jednak do aktualnych problemów społecznych, ciągle natomiast odczuwalny jest deficyt opracowań ujmujących te zjawiska w perspektywie historycznej. Celem niniejszego artykułu jest zatem z jednej strony ukazanie form opieki nad dorosłymi tuż po zakończeniu II wojny światowej, przypomnienie instytucji organizujących akcję opiekuńczą na Pomorzu, z drugiej zaś – przybliżenie złożonych uwarunkowań działań opiekuńczych na terenie Polski w latach 1945–1947. Spojrzenie na te zagadnienia z perspektywy historycznej pozwala dostrzec sensowność stosowanych wówczas rozwiązań opiekuńczych, a także właściwie ocenić popełniane wówczas błędy. Prawdą jest, że w każdej epoce

¹ Przykładem może być Krajowa Konferencja Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, poświęcona problemom pedagogiki opiekuńczej; włączenie opieki nad dorosłymi w zakres zainteresowań tej subdyscypliny pedagogicznej postulował wówczas m.in. Marian Jakubowski. Por. tegoż, *Podstawowe pojęcia, przedmiot i zadania pedagogiki opiekuńczej*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza*, red. J. Wołczyk, Warszawa 1977, s. 24.

problemy społeczne mają swoją specyfikę wynikającą z ustroju społeczno-gospodarczego, poziomu rozwoju cywilizacyjnego, niemniej potrzeby człowieka, w swoim podstawowym zrębie, ulegają niewielkim przeobrażeniom. Zmieniają się jedynie sposób i możliwości ich zaspokajania.

O wyborze województwa gdańskiego jako przedmiotu analiz zadecydowała specyfika regionu. W skali kraju ziemia gdańska stanowiła ewenement. Historyczne uwarunkowania sprawiły, że po II wojnie światowej doszło tu do niemal całkowitej wymiany ludności. W wyniku przegranej wojny Niemcy opuszczali Pomorze, a w ich miejsce przybywali wygnani ze swoich domostw mieszkańcy Wileńszczyzny i Nowogródzczyzny. W ramach polityki repolonizacyjnej przeprowadzano akcję weryfikacyjną ludności autochtonicznej, wpisanej w okresie wojny na niemieckie listy narodowościowe. Ponadto do Gdańska – w poszukiwaniu lepszych warunków życia – przybywali ludzie z innych rejonów Polski. Ruchy migracyjne skutkowały narastaniem problemów społecznych, a co za tym idzie koniecznością powołania instytucji służących pomocą napływającej na Wybrzeże ludności. Tymczasem administracja samorządowa i państwowa oraz struktury organizacyjne diecezji gdańskiej były dopiero w stadium organizacyjnym.

Na kształt zachodzących procesów społecznych istotny wpływ miały również czynniki społeczno-ekonomiczne, a przede wszystkim postępująca systematycznie przebudowa państwa w kierunku ustroju totalitarnego oraz rabunkowa polityka prowadzona przez sowieckie komendantury miast.

Do istotnych czynników, które wpłynęły na specyfikę województwa gdańskiego, należały przemiany demograficzne. Bolesław Maroszek zwraca uwagę, że bezpośrednio po wojnie społeczność województwa gdańskiego składała się z licznych mniejszych i większych grup regionalnych na czele z Kaszubami i Kociewiakami oraz napływową ludnością z Kresów i centralnej Polski². Grupy te nie tylko nie były ze sobą zintegrowane, ale dochodziło między nimi do antagonizmów³. Istotnym czynnikiem mającym wpływ na ukształtowanie się „społeczeństwa gdańskiego” była ucieczka znacznej ilości Niemców przed zbliżającą się ofensywą sowiecką. Wpłynęło to znacząco na strukturę zaludnienia Pomorza. Zgodnie z ustaleniami przywołanego już B. Maroszka bezpośrednio po wkroczeniu Armii Czerwonej do Gdańska, na terenie województwa gdańskiego mieszkało ok. 710 tys. ludności – z czego Polacy stanowili ok. 380 tys.⁴. Wyludnienie Pomorza stało się bezpośrednią przyczyną kierowania na te ziemie „przesiedleńców” z terenu całej Polski. Sytuacja ludnościowa województwa zmieniała się bardzo dynamicznie. O ile w listopadzie 1945 r. w Gdańsku mieszkało 542 718 Polaków, o tyle już w lutym 1946 r. ich liczba wzrosła do blisko

² B. Maroszek, *Kształtowanie się jednolitego społeczeństwa w województwie gdańskim w latach 1945–1964*. Gdańsk 1965, s. 86.

³ Tamże, s. 86.

⁴ Tamże, s. 90.

730 tys.⁵. Tak dynamiczny przyrost ludności spowodowała wielka migracja będąca skutkiem anektowania przez ZSRR ogromnej części państwa polskiego. Ponadto na Wybrzeże przybywała ludność z centralnej Polski z nadzieją na znalezienie tam dogodniejszych warunków egzystencji⁶. Niemal wszyscy wymagali jakiegoś wsparcia, a niejednokrotnie stałej opieki.

Można wyodrębnić trzy kategorie instytucji niosących pomoc osobom potrzebującym: organizacje społeczne (należy tu wymienić przede wszystkim PCK i Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej), Kościół oraz wydziały opieki wchodzące w skład władz administracyjnych województwa.

W momencie zakończenia działań wojennych jednym z głównych zadań opieki społecznej było zorganizowanie dożywiania napływającej na Pomorze ludności⁷. W tym celu postanowiono zorganizować na terenie miast sieć stołówek. Każdy przybywający do Gdańska otrzymywał skierowanie do stołówki (na trzy dni, z możliwością przedłużenia), gdańszczanie otrzymywali również karty żywnościowe, które w razie potrzeby mogli zamienić na karty obiadowe⁸. W maju 1945 roku na terenie Gdańska funkcjonowały trzy rodzaje stołówek: przeznaczone dla pracowników stołówki zawodowe (było ich ok. 60), stołówki publiczne dla ogółu Polaków (uruchomiono ich 10) oraz pięć stołówek dla Niemców prowadzonych przez milicję⁹. Taka organizacja wyżywienia wydawała się sensowna o tyle, że w mieście były ogromne trudności z zaprowiantowaniem. Jednak z uwagi na niewielką liczbę, placówki te nie były w stanie zaspokoić potrzeb mieszkańców¹⁰. Niepokój władz wojewódzkich budził spodziewany napływ repatriantów. Wydział Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku sygnalizował, że nie będzie w stanie zorganizować dożywiania tak dużej grupy ludzi. Wynikało to nie tylko z niedoborów żywności, ale również z braku właściwie zorganizowanych struktur opieki. W referacie opieki społecznej Zarządu Miasta pracowali głównie lekarze i niższy personel medyczny, koncentrujący się przede wszystkim na organizacji opieki zdrowotnej, niepodjmujący jednak żadnych działań w zakresie pomocy socjalnej¹¹. Zwracano uwagę, że dużym utrudnieniem organizacji

⁵ R. Wapiński, *Rozwój społeczno-gospodarczy województwa gdańskiego w latach 1945–1965*, [w:] *Województwo gdańskie w XX-leciu Polski Ludowej*, Gdańsk 1965, s. 13.

⁶ B. Maroszek, op.cit., s. 91.

⁷ APG [Archiwum Państwowe w Gdańsku], WKOS [Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej], *Sprawozdanie z prac w zakresie organizacji terenu Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku, 6.05.1945*, sygn.1188/78.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże.

¹⁰ Jako przykład trudności aprowizacyjnych może posłużyć szpital miejski, w którego spiżarni nie było niczego oprócz stęchłej mąki i zarobaczonej marmolady – ARMAZ [Archiwum Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi], *Kronika Zgromadzenia Zakonnego SS. Franciszkanek Rodziny Maryi*.

¹¹ APG, WKOS, *Sprawozdanie z prac...*, op.cit., sygn.1188/78.

opieki na terenie Gdańska było zdominowanie instytucji opiekuńczych przez Niemców¹². Nawet w referacie opieki Zarządu Miasta Gdańska w 1945 r. pracowało 30 Niemców i tylko jeden Polak¹³. Taką sytuację umożliwiła dyrektywa Kwatery Głównej Naczelnego Dowództwa Armii Czerwonej z 15.04.1945 r. o zmianie stosunku do Niemców. Zgodnie z jej brzmieniem Niemców można było powoływać nawet na stanowiska wójtów i burmistrzów¹⁴.

Trudności w zakresie organizacji opieki społecznej zdecydowały, o powołaniu przez Wydział Opieki Wojewódzkiego Komitetu Opieki Społecznej (dalej: WKOS)¹⁵. Komitet formalnie miał status stowarzyszenia, *de facto* stanowił półformalną ekspozyturę Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej¹⁶. W skład Gdańskiego WKOS weszli: prof. Sylwester Lwowski, Antoni Zaruk, ks. mgr Dunin¹⁷. Wkrótce uruchomiono powiatowe, miejskie i gminne Komitety Opieki Społecznej (odpowiednio: PKOS, MKOS i GKOS), dzięki czemu WKOS stał się głównym (obok Kościoła rzymskokatolickiego) organizatorem pomocy społecznej na Pomorzu. Pomoc świadczona była w zasadzie wszystkim potrzebującym, niemniej jednak Centralny Komitet Opieki Społecznej (dalej: CKOS) ustalił, że kategorią uprzywilejowaną powinni być powracający do Polski jeńcy i ofiary represji. Dowodzi tego pismo skierowane przez CKOS do komitetów wojewódzkich, w którym przypomina się, że pomoc należy się wszystkim obywatelom wywiezionym przymusowo z kraju *z jakiegokolwiek powodu, pod jakimkolwiek pretekstem*¹⁸. Miała ona nie obejmować osób, które wyjechały do pracy w Niemczech dobrowolnie i świadomie oraz przestępców kryminalnych (w dokumencie archiwalnym przestępcy kryminalni zostali dopisani odręcznie, co wskazuje, że w pierwszej redakcji tekstu nie dyskwalifikowano ich jako potencjalnych klientów). Mimo priorytetowego traktowania powracających z niewoli zalecano zachowanie zdrowego rozsądku. „(...)Powracającym należy udzielać pomocy w pierwszej kolejności, przed ludnością miejscową i przepływową zważając jednak, żeby nie naruszyć zasad pomocy społecznej. A więc młody silny człowiek powracający z niewoli powinien ustąpić miejsca miejscowej wdowie z czworgiem dzieci(...)”¹⁹.

¹² APG, WKOS, *Sprawozdanie z działalności Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku za okres 17.04.1945–07.06.1945*, sygn.1188/78.

¹³ Tamże.

¹⁴ G. Baziur, *Armia Czerwona na Pomorzu Gdańskim 1945–1947*, Warszawa 2003, s. 113.

¹⁵ APG, WKOS, *Sprawozdanie z działalności...*, op.cit., sygn.1188/78.

¹⁶ Świadczy o tym nie tylko statut CKOS (Centralnego Komitetu Opieki Społecznej), ale również fakt powołania WKOS przez władze wojewódzkie, a nie przez władze stowarzyszenia, czy też w ramach inicjatywy społecznej.

¹⁷ APG, WKOS, *Sprawozdanie z działalności...*, op.cit., sygn.1188/78.

¹⁸ APG, WKOS, *Pismo CKOS do WKOS z dnia 08.06.1945 r.*, sygn. 1188/70.

¹⁹ Tamże.

Niebawem, wskutek działań WKOS, PCK i innych organizacji społecznych, wymagający wsparcia mieszkańcy Gdańska mogli korzystać ze zróżnicowanych form pomocy. W zakresie dożywiania, obok stołówek, uruchomiono tzw. kuchnie powszechne, zwane także kuchniami ludowymi. Przygotowywane w nich posiłki potrzebujący mogli spożyć na miejscu lub zabrać ze sobą do domu. Jedna kuchnia wydawała średnio od dwustu do czterystu posiłków dziennie. Przykładem może być Wejherowo, gdzie wydawano 250–300 obiadów dziennie lub Kartuzy, gdzie dziennie wydawano ok. 400 obiadów²⁰. W Wejherowie uprawnieni do pomocy byli mieszkańcy tamtejszego domu starców, ludność napływowa oraz miejscowi ubodzy. Spośród ludności niemieckiej uprawnione były osoby z tzw. III grupy narodowościowej (tzw. *eingedeutche* – wg hitlerowskiej nomenklatury byli to Niemcy, którzy ulegli częściowej polonizacji)²¹. Oprócz kuchni ludowych na terenie województwa istniały również tzw. punkty dożywiania. Były to miejsca, w których wydawano posiłki dostarczane z zewnątrz (nie przygotowywano ich na miejscu). Jakkolwiek z kuchni ludowych i punktów dożywiania korzystały różne grupy wiekowe, z analizy statystyk wynika, że wśród klientów zdecydowanie dominowali dorośli. W roku 1947, w skali całego województwa, na 1161 klientów kuchni, 974 osoby miały powyżej 18 lat. Kuchnie ludowe na dłużej wpisały się w krajobraz województwa. Jeszcze w lipcu 1947 r., kiedy struktury opieki społecznej były już stabilne, kuchnie stanowiły znaczący element systemu wsparcia socjalnego. Na terenie województwa gdańskiego trzynastacie działających wówczas kuchni wydawało miesięcznie 38 671 posiłków bezpłatnych oraz 6 206 posiłków płatnych²². Z danych przedstawionych przez WKOS wynika, że placówki te funkcjonowały głównie dzięki subwencjom starostw powiatowych. Opłaty za posiłki oraz środki pochodzące ze zbiórek publicznych i darowizn pokrywały bowiem łącznie jedynie około 15% kosztów ich działalności.

Oprócz kuchni ludowych na terenie województwa gdańskiego funkcjonowało w tym czasie wiele innych typów instytucji powołanych do opieki nad dorosłymi. Były to:

- a) schroniska, w których dorośli mogli przebywać do momentu otrzymania pracy lub zakwalifikowania do odpowiedniego zakładu opiekuńczego;
- b) domy starców przeznaczone dla osób niedołącznych;
- c) domy kalek;
- d) domy pracy, przeznaczone dla osób starszych mogących wykonywać pracę;
- e) domy noclegowe dające doraźne schronienie osobom bezdomnym²³.

Domy starców działały m.in. w Wejherowie (prowadzony przez PCK), w Kartuzach (prowadzony przez siostry ze zgromadzenia św. Wincentego

²⁰ APG, WKOS, *Sprawozdanie z działalności...*, op.cit., sygn.1188/78.

²¹ Tamże.

²² APG, WKOS, *Sprawozdanie WKOS za miesiąc lipiec 1947 r.*, sygn.1188/80.

²³ APG, WKOS, *Pismo CKOS do WKOS w Gdańsku z dn. 2.05.1946 r.*, sygn. 1188/72.

a'Paulo), w Gdyni-Grabówku (prowadzony przez MKOS) i w Lęborku (prowadzony przez ss. Albertynki).

W Sopocie i Gdyni zorganizowano noclegownie dla dorosłych²⁴. Trzeba tu zaznaczyć, że noclegownie dawały wprawdzie schronienie przed deszczem i wiatrem, niemniej – jak wynika z archiwaliów – panujące w nich warunki higieniczne były dalekie od wzorcowych. Wskazywano na przykład, że stały się one „głównym rozsądkiem chorób wenerycznych”²⁵. Noclegownie dla ubogich organizowano wszędzie tam, gdzie zaistniała taka potrzeba, nawet na wsiach, czego przykładem może być położona na Kociewiu Stara Kiszewa²⁶.

Ogrom potrzeb w zakresie opieki całkowitej dla dorosłych uświadamiają liczby. Tylko na terenie Gdańska z tej formy pomocy korzystało 1000 osób dziennie²⁷. W ciągu dwóch miesięcy od zakończenia działań wojennych na terenie województwa działało dwadzieścia placówek opieki całkowitej dla dorosłych, w tym osiem o charakterze specjalnym (dla głuchych i głuchoniemych oraz dla ociemniałych)²⁸.

Akcją opiekuńczą, będącą chyba największym przedsięwzięciem logistycznym w zakresie opieki, była repatriacja obywateli polskich²⁹. Choć trudno było dokładnie oszacować liczbę ludności, jaka przybędzie do Polski, wszyscy mieli świadomość, że będzie ona duża. Według danych pełnomocnika rządu ds. repatriacji tylko z Zachodu spodziewano się przyjazdu 300 tys. osób. Mieli oni powracać w większości drogą morską, stąd też na jeden z dwóch punktów etapowych wyznaczono Gdynię³⁰. Zarówno władze, jak i działacze organizacji społecznych zdawali sobie sprawę, że największa liczba ludności przybędzie z wschodniej granicy. W związku z powyższym CKOS apelował o pełną mobilizację oddziałów terenowych³¹. W stosunku do przybywających z Rosji CKOS wyznaczył WKOS-om następujące zadania:

²⁴ APG, WKOS, *Sprawozdanie z działalności...*, op.cit., sygn.1188/78.

²⁵ APG, WKOS, *Protokół ze zjazdu prezesów i kierowników MKOS i PKOS w WKOS Gdańsku w Sopocie 14–15.10.1946 r.*, sygn. 1181/81.

²⁶ APG, WKOS, *Sprawozdanie z działalności...*, op.cit., sygn.1188/78.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Posłużenie się pojęciem repatriant jest adekwatne tylko w stosunku do części przybywających na Wybrzeże osób. Zgodnie z definicją, repatriant to osoba powracająca do kraju po długim pobycie za granicą, tymczasem znaczna część przybywała do Polski z terenów, które stały się „zagranicą” dopiero w wyniku konferencji jałtańskiej. Stąd też można ich nazwać co najwyżej przesiedleńcami lub tak jak się przyjęło w potocznym języku „zabużanami”. Repatriantami w ścisłym sensie możemy nazywać ofiary sowieckich i niemieckich deportacji oraz powracających do kraju jeńców wojennych. Por. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1965, s. 574.

³⁰ APG, WKOS, *Pismo CKOS do WKOS z dn. 06.10.1946 r.*, sygn. 1188/70.

³¹ Tylko z Kresów deportowano 1,7 mln osób – por. L. Szcześniak, *Deportacje. Encyklopedia białych plam*, t. 5, Radom 2001, s. 28.

- 1) Użyczać jak najdalej idącej pomocy na trasie transportu.
- 2) Zobowiązać do organizacji pomocy wszystkie komitety działające na terenie miast, gdzie przewidziane były postoje transportów.
- 3) Zaopiekować się repatriantami w czasie przeładowywania transportów oraz w czasie postoju na punkcie etapowym.
- 4) Roztoczyć nad repatriantami stałą opiekę w miejscu osiedlenia do czasu gospodarczego usamodzielnienia.

W myśl tych zaleceń WKOS wydał wszystkim podległym sobie placówkom polecenie zorganizowania kuchni dla repatriantów w pobliżu stacji kolejowych, a w miarę możliwości – na terenie stacji. Aby być w pełni gotowym do obsługi transportów, zwrócono się do Urzędu Ruchu, aby informacja o przyjeździe repatriantów wpływała do Komitetów Opieki przynajmniej na kilka godzin przed przybyciem pociągu³². Oprócz tego zalecano miejskim i gminnym komitetom opieki, aby porozumiały się z miejscową ludnością i zorganizowały w kuchniach dworcowych całodobowe dyżury. Każda kuchnia miała być zaopatrzona w gorącą kawę i gorące mleko, aby w sytuacji krótkiego postoju można je było szybko rozdzielić między potrzebujących. Zalecano, aby WKOS-y zadbały o wydzielenie na dworcach izb, w których matki z niemowlętami mogłyby odpocząć podczas długotrwałego postoju pociągu. Ustalono, że w sytuacji długiego, ale nie wymagającego noclegu postoju, repatriantom będzie wydawana zupa z chlebem, a w wyjątkowych wypadkach, po porozumieniu się z kierownictwem transportu, odzież. Władze WKOS przypominały podległym sobie oddziałom, że akcja pomocy repatriantom polegać ma nie tylko na doraźnym wsparciu podczas transportu, ale również na objęciu ich stałą opieką po osiedleniu³³. Ta ogromna mobilizacja sił społecznych dowodzi, jak bardzo oczekiwano na powrót rodaków do kraju, jak wielkie było zaangażowanie działaczy organizacji społecznych i zwykłych ludzi. Dopiero kiedy uświadomimy sobie sytuację materialną ludności Pomorza, trudności aprowizacyjne, rozmiary zniszczeń wojennych, możemy właściwie ocenić solidarność i ofiarność społeczeństwa polskiego lat powojennych.

Problemem, wymagającym rozwiązań formalnoprawnych, było wypłacanie rent i odszkodowań inwalidom wojennym. Pierwszym etapem zorganizowanej pomocy dla tej grupy społecznej było uruchomienie w Starogardzie Gdańskim i Gdyni referatów izby skarbowej, których zadaniem miała być wypłata świadczeń³⁴. Starogard obsługiwać miał powiaty tczewski, kościerski i kartuski, a Gdynia – morski (wejherowski przyp. A.K), gdyńsko-grodzki, gdański (Pruszcz przyp. A.K.) oraz obszar miasta Gdańska.

³² APG, WKOS, *Pismo CKOS do WKOS w Gdańsku z dn. 19.11.1945 r. w sprawie Polaków powracających do kraju*, sygn. 1188/70.

³³ Tamże.

³⁴ APG, WKOS, *Pismo CKOS do WKOS w Gdańsku z dnia 2.05.1946 r.*, sygn. 1188/72.

Władze miały świadomość wyjątkowo trudnej sytuacji inwalidów, niemniej ich rejestracja przebiegała bardzo powoli. Starano się ustalić, czy inwalidztwo związane jest z udziałem w walkach. Ponieważ wnioskodawcy na ogół nie posiadali żadnych zaświadczeń potwierdzających ten fakt i powoływali się na świadków, sprawy przekazywano sądom, których zadaniem było przeprowadzenie postępowania dowodowego³⁵. Postanowiono, że do czasu uzyskania świadczenia, inwalidzi będą otrzymywali ze skarbu państwa doraźne zasiłki³⁶. Do października 1945 roku na 2471 wniosków o przyznanie renty inwalidzkiej rozpatrzono 485³⁷.

W roku 1947 akcja opiekuńcza weszła w nową fazę. Traciły stopniowo na znaczeniu działania doraźne, polegające na zapewnieniu wyżywienia i noclegu, a opieka nad dorosłymi zaczęła przybierać formy instytucjonalno-prawne. Trzeba było zaradzić nowym problemom: bezrobociu, utrzymującym się trudnościami aprowizacyjnym i drożyznie. Wszystkie te zjawiska skutkowały obniżaniem się poziomu życia mieszkańców Trójmiasta i okolic. Choć niewątpliwie przyczyną zastoju gospodarczego było wprowadzenie systemu nakazowo-rozdzielczego, w opinii władz, za braki na rynku i drożyznę odpowiedzialni byli... przybywający do Trójmiasta kuracjusze i turyści³⁸. Skutkiem takiego podejścia był brak rozwiązań systemowych. Władze komunistyczne nie mogły się przeciw przyznać, że w „ojczyźnie robotników i chłopów” panuje bezrobocie. Bezrobotnych próbowano zatem zatrudniać przy pracach sezonowych oraz w specjalnych warsztatach prowadzonych przez WKOS. Prace sezonowe szybko się kończyły a zarobki były zbyt niskie, aby utrzymać rodzinę. Warsztaty natomiast zatrudniały jedynie kilka do kilkunastu osób, a permanentny brak surowców w znacznym stopniu ograniczał ich możliwości produkcyjne³⁹. Ponadto były to instytucje deficytowe. W sierpniu 1947 roku subwencje dla warsztatów wyniosły 805 360 zł a uzyskane przezeń dochody niewiele ponad 191 tys. zł⁴⁰.

³⁵ APG, WKOS, *Sprawozdanie oddziału do spraw inwalidzkich wydziału opieki Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku za październik 1945*, sygn. 1188/78.

³⁶ APG, WKOS, *Sprawozdanie Wydziału Opieki Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku za czerwiec 1945 r.*, sygn. 1188/78.

³⁷ APG, WKOS, *Sprawozdanie oddziału do spraw inwalidzkich wydziału opieki Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku za październik 1945*, sygn. 1188/78.

³⁸ APG, WKOS, *Sprawozdanie WKOS za miesiąc lipiec 1947 r.*, sygn. 1188/80.

³⁹ APG, WKOS, *Sprawozdanie WKOS za miesiąc sierpień 1947 r.*, sygn. 1188/80.

⁴⁰ W roku 1947 roku na terenie województwa gdańskiego działało siedem warsztatów pracy: w Malborku przy Placu Słowiańskim 8 (działy: tkacki, krawiecki, szewski – 12 pracowników), w Sopocie przy ul. Fiszera 2 – warsztat kilimiarsko-tkacki, w Lęborku przy ul. Kossaka 13 (działy: introligatorski, trykotarsko-pończosznicy i krawiecki – 11 pracowników), w Wejherowie – warsztat zabawkarski (7 pracowników), w Kwidzynie – warsztat czapniczo-krawiecki (2 pracowników), stolarnia mechaniczna w Mierzeszynie (7 pracowników) i warsztat pudełkarski przy Domu Dziecka w Tolkmicku. Por. APG, WKOS, *Sprawozdanie WKOS za listopad 1947 r.*, sygn. 1188/80.

Niskie zarobki i drożyzna skutkowały zjawiskami patologicznym – szczególnie wzrostem liczby kradzieży⁴¹. Wskutek akcji przeciwdziałania bezrobociu w ciągu 1947 roku udało się zmniejszyć liczbę dorosłych pozostających bez pracy jedynie o 200 osób. Pozostali, czyli ok. 6 tys. osób – używając sformułowania WKOS – „skazani byli na ciężką vegetację”⁴². Komitet zwracał przy tym uwagę, że mimo tak trudnej sytuacji społecznej, władze wojewódzkie nie wydały żadnych rozporządzeń, które mogłyby poprawić poziom opieki nad ubogimi⁴³.

Mimo stosunkowo trudnych warunków życia, województwo gdańskie było postrzegane jako region o potencjalnie dużych możliwościach, czego dowodzi kierowanie na Pomorze ofiar klęsk żywiołowych i Ukraińców przesiedlanych w ramach akcji „Wisła”. Przykładem takich działań może być zorganizowana we wrześniu 1947 r. w Urzędzie Wojewódzkim w Gdańsku konferencja, w której udział wziął ówczesny minister opieki społecznej Kazimierz Rusinek. Podczas obrad postanowiono skierować na tereny Żuław powodzian z województwa warszawskiego⁴⁴. Zgodnie z ustaleniami na Żuław miało przybyć ok. 500 rodzin. Zadaniem władz było przygotowanie gospodarstw na terenie powiatów gdańskiego, elbląskiego i malborskiego. Rodziny przybywały bez żadnego dobytku, stąd też WKOS zaopatrywał je we wszelkie sprzęty niezbędne w gospodarstwie. W listopadzie na teren powiatu malborskiego przybyły 102 rodziny, gdańskiego – 250 rodzin a elbląskiego – 150 rodzin. Zabezpieczenie warunków osiedlenia dla ofiar powodzi było zadaniem władz powiatowych. Powiaty rozdzielały środki z funduszy zebranych przez Centralny Komitet Pomocy Powodzianom. Osiedleńcy otrzymali całkowite zabezpieczenie żywnościowe do nowych zbiorów, zaorane pola, inwentarz i wyremontowane domy⁴⁵.

Znacznie większej pomocy wymagali przybywający na teren województwa Ukraińcy. Przesiedleńcom z akcji „W” nie udzielano specjalnych kredytów, otrzymywali natomiast pomoc ze skarbu państwa. Ogólna liczba przesiedleńców przybyłych jesienią 1947 r. na teren Żuław wyniosła 3 tys. osób⁴⁶. Zbliżająca się zima zmobilizowała WKOS do wzmożonej aktywności, szczególnie wobec wyniszczonych materialnie Ukraińców. Zdawano sobie bowiem sprawę, że bez tej pomocy i bez życzliwości miejscowego społeczeństwa, będzie im bardzo trudno przeżyć. Jak wynika ze sprawozdań WKOS solidarność miejscowej ludności z przesiedleńcami była nadzwyczajna⁴⁷.

⁴¹ Tamże.

⁴² APG, WKOS, *Sprawozdanie WKOS za listopad 1947 r.*, sygn. 1188/80.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ APG, WKOS, *Sprawozdanie WKOS za miesiąc wrzesień 1947 r.*, sygn. 1188/80.

⁴⁵ APG, WKOS, *Sprawozdanie WKOS za miesiąc listopad 1947 r.*, sygn. 1188/80.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

Ważną akcją podjętą w roku 1947 była reorganizacja placówek opieki całkowitej dla dorosłych. Wiązała się ona z uruchomieniem tzw. domów szkolenia i pracy, które miały służyć uaktywnieniu osób przebywających w zakładach opieki⁴⁸. W tym celu postanowiono wyselekcjonować w zakładach opiekuńczych osoby mogące pracować, a starców, inwalidów i niezdolnych do pracy postanowiono przenieść do dostosowanych do ich potrzeb zakładów opiekuńczych⁴⁹. Niewątpliwie był to krok w dobrym kierunku. Praca pensjonariuszy nie tylko poprawiała sytuację ekonomiczną domów, ale była formą przeciwdziałania bezczynności będącej często udziałem mieszkańców domów opieki.

Opieka społeczna nad dorosłymi stanowiła istotny, wyodrębniony element systemu opiekuńczego powojennej Polski. O ile dzieci otoczone były w większości opieką całkowitą, o tyle dorośli korzystali z różnych form opieki „otwartej”, a do instytucji typu „zamkniętego” kierowani byli w ostateczności (starczego niedołęstwa, inwalidztwa, niepełnosprawności intelektualnej). Stowarzyszenia społeczne i władze administracyjne stwarzały zatem osobom dorosłym warunki do rozpoczęcia życia, niemniej oni sami musieli dalej zadbać o siebie i o swoje rodziny. Zdecydowana większość z osób przybywających na Wybrzeże osób dorosłych, nie wymagała umieszczenia w placówkach opieki całkowitej. Poziom wsparcia materialnego na terenie poszczególnych powiatów województwa gdańskiego był zróżnicowany, niemniej formy opieki nad dorosłymi były podobne – zapewnić warunki socjalne i zadbać o to, aby korzystający z pomocy „(...)mieli świadomość, że zostało uczynione maximum z tego, co było możliwe do zrobienia(...)”⁵⁰.

Przekształcenia w opiece społecznej nad dorosłymi, dokonujące się w roku 1947, zapoczątkowały formalizowanie się struktury systemu opiekuńczego, ciągle jednak ważna była aktywność całego społeczeństwa, solidarność międzyludzka i pomoc sąsiedzka. Niebawem miało się to zmienić. Wbrew oczywistym potrzebom w roku 1948 państwo komunistyczne zaczęło likwidować społeczne organizacje opiekuńcze. Najpierw uderzono w instytucje kościelne doprowadzając do likwidacji zakonnych placówek opiekuńczych i Caritasu. Na dalszym etapie zlikwidowano CKOS. Rozpoczęty z dniem 31.01.1949 r. proces likwidacji CKOS zakończono formalnie 5.09.1949 r. (faktycznie ostatnie agendy CKOS zlikwidowano w pierwszych miesiącach 1950 r.)⁵¹. Po tej dacie państwo na długie dziesięciolecia stało się praktycznie jedynym organizatorem opieki dla dorosłych na terenie Polski.

⁴⁸ APG, WKOS, *Pismo CKOS do wszystkich WKOS, MKOS i GKOS Warszawa z dn. 27.10.1946 r.*, sygn. 1188/72.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ APG, WKOS, *Pismo CKOS do WKOS w Gdańsku, z dn. 08.06.1945 r.*, sygn.1188/70.

⁵¹ AAN [Archiwum Akt Nowych w Warszawie], CKOS, *Wstęp do inwentarza*, sygn. 164.

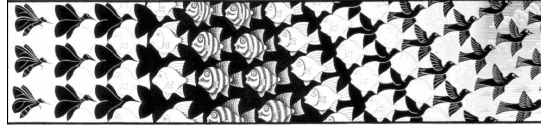
Streszczenie

Tematem artykułu jest opieka nad dorosłymi, przybywającymi na Wybrzeże Gdańskie po zakończeniu II wojny światowej. Autor ukazał złożoność uwarunkowań prowadzonej w latach 1945–1947 akcji opiekuńczej na terenie nowo utworzonego województwa gdańskiego. Trudności materialne, napływająca nieustannie ludność z Polski centralnej i Kresów, brak struktur zorganizowanej opieki społecznej zadecydowały, że opieką nad ubogą ludnością zajmowały się zakony oraz organizacje społeczne. Do najważniejszych form pomocy udzielanej ludności województwa gdańskiego, należy zaliczyć dożywianie ludności, zwalczanie bezrobocia, opiekę nad inwalidami wojennymi i osobami, które ze względu na wiek lub stan zdrowia nie były w stanie samodzielnie funkcjonować. Do największych przedsięwzięć należało jednak zorganizowanie opieki nad ludnością wysiedloną z Kresów. Pomoc była potrzebna zarówno podczas długiej i uciążliwej podróży, jak również po przybyciu na miejsce osiedlenia. Należy zwrócić uwagę, że ludność miejscowa była otwarta nie tylko na Kresowian, ale również z życzliwością traktowała przybywających na Żuławy Ukraińców. Specyfika pomocy udzielanej dorosłym polegała przede wszystkim na tym, że w większości przypadków korzystali oni z instytucjonalnego wsparcia, w mniejszej zaś mierze byli pensjonariuszami placówek opieki całkowitej.

Summary

The main topic of the article is protection of adults who stayed at the Gdańsk Coast after the dawn of World War II. Author shows the complexity of conditions in a welfare campaign what was conducted in 1945–1947 in the newly formed – Gdańsk voivodeship. The financial difficulties, the people flowing in from the center of Poland and Kresy, no structures of organized welfare were the reasons for monasteries and social organizations to take care of the poor society. To the most important forms of welfare in Gdańsk voivodeship were: feeding people, fighting unemployment, protection of veterans and people who because of their age or health could not function on their own. The biggest undertaking, however, was organising welfare for displaced people from Kresy. This help was needed during a long and onerous journey, but also after arrival in the new place of settlement. We have to take note of native population that was open not only towards people from Kresy, but from Ukraine as well. The characteristics of welfare that was provided to adults largely consisted of institutional support, but there were also cases of people being boarders of health care establishments.

**PERSPEKTYWA UKRYTEGO PROGRAMU
W BADANIU EDUKACJI UNIWERSYTECKIEJ
– PROJEKT BADAŃ**



(M.C. Escher, Mounted on canvas, 2005, s. 47–48)

Współczesny polski uniwersytet znalazł się w sytuacji, która zmusza do refleksji nad dotychczasowym światem wartości związanych z jego kilkunastoletnią tradycją. Te wartości, które przez wieki stanowiły o niepowtarzalnej tożsamości uniwersytetu ulegają modyfikacji lub zostają całkowicie wyparte poza jego mury. W kontekście tych rozważań interesujące wydaje się pytanie o źródła, z którego czerpać można wiedzę na temat wartości współczesnego uniwersytetu. Okazuje się bowiem, że ile dokumentów precyzujących kwestie dotyczące funkcjonowania uniwersytetu, tyle różnorodnych wartości niejednokrotnie wobec siebie przeciwstawnych i konkurencyjnych. Za przykład posłużyć może *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365), które odwołuje się jednocześnie do wartości autonomii i współpracy z otoczeniem gospodarczym oraz społecznym. Natomiast podążając za rozważaniami J. Brzezińskiego, do tradycyjnych wartości uniwersytetu polskiego należy: autonomia, jedność badania i nauczania, pluralizm, tolerancja, indywidualizm, prawda, powszechność, zmiana (Brzeziński 1994, s. 45). Czy zaproponowane wartości-wymiary uniwersytetu obecne są w edukacji oferowanej przez instytucje uniwersyteckie w Polsce? Czy nadal stanowią one wyzwanie dla jej twórców? Wreszcie, czy odpowiadają one przemianom politycznym, gospodarczym, kulturowym i społecznym w Polsce i na świecie?

W krytycznej dyskusji na temat kondycji współczesnego uniwersytetu w Polsce pojawia się coraz więcej negatywnych uwag na temat jego funkcjonowania. Mówi się o *pęknięciu etosu akademickiego* (Witkowski 1997, s. 339), czy nawet o *kryzysie uniwersytetu* (Malewski 2000, s. 85), który dotyka przełomu w jego funkcjonowaniu – następuje przesilenie i załamanie jego dotychczasowego kierunku rozwoju (Wnuk-Lipińska 1998, s. 102). Autorzy, w kontekście rozważań o współczesnym uniwersytecie, mówią nawet o *macdonaldyzacji polskich uczelni wyższych*, wyrażającej się w zwiększeniu liczby studentów, zwiększeniu sektora płatnego w państwowych uczelniach, utraceniu więzi osobowej między profesorami a studentami, absorbowaniu zajęciami

dydaktycznymi coraz to młodszych pracowników, zastępowaniu literatury poprzez kserokopie nabywane przez studentów i łamaniu zasad etyki akademickiej (Brzeziński 2002, s. 5). W związku z tym można przypuszczać, iż aktualne przemiany współczesnego uniwersytetu wypełniają przestrzeń wartości przeciwnych wobec tych tradycyjnie postulowanych. Coraz częściej spotykamy się z takimi zjawiskami i problemami jak: zależność, odrębność badania i nauczania, wyłączenie jednej szkoły myślenia, ksenofobia, kolektywizm, praktycyzm, lokalność i stagnacja (Brzeziński 1994, s. 45).

Z tego powodu warto przyjrzeć się przemianom współczesnej edukacji uniwersyteckiej. W jakim zmierzają one kierunku? Jakie ma to konsekwencje dla wybranych podmiotów tejże edukacji – studenta, doktoranta, pracownika naukowo-dydaktycznego? W jakiej zależności pozostają one do oficjalnie (jawnie) założonych priorytetów edukacji akademickiej? W jaki sposób oddziałują one na otoczenie uczelni – społeczeństwo, w tym społeczność lokalną? Zauważmy jeszcze, iż oficjalne (jawne) postulaty edukacji uniwersyteckiej w Polsce posiadają również wymiar międzynarodowy, który konstytuują dokumenty o zasięgu europejskim, m.in.: Deklaracja Bolońska, Strategia Lizbońska, Deklaracja Kopenhaska. W związku z tym, czy można mówić o procesie konstruowania jednego, uniwersalnego modelu Uniwersytetu Europejskiego? Czy, podążając za rozważaniami World Culture Theorists – Johna Meyera, Francisco Ramireza, Johna Boli (Anderson-Levitt 2003, s. 2), uniwersytety na całym świecie upodabniają się do siebie? I czy to upodabnianie się, poszukiwanie wspólnego modelu funkcjonowania nie jest kolejnym, totalizującym projektem myśli zachodniej? Jaki ukryty program niesie sobą ów proces?

W kontekście sygnalizowanych powyżej problemów i wyzwań współczesnej edukacji uniwersyteckiej, proponuję przyjrzeć się jej z perspektywy ukrytego programu.

Ukryty program codzienności edukacyjnej uniwersytetu

Prócz badań Berghenhenegouwena *Hidden Curriculum In the University* (Ukryty program uniwersytetu) (1987), Holland and Eisenharta *Educated In Romance: Women, Achievement and Collage Culture* (1990), Astina *What Matters In College?(Co dzieje się w uczelni?)* (1993), Margolis i Romero *The department Is Very White, Very Male, Very Old and Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments* (*Wydział jest bardzo biały, bardzo męski i bardzo konserwatywny: Funkcjonowanie ukrytego programu na wydziale socjologii*) (1998), Margolis *The Hidden Curriculum in the Higher Education* (*Ukryty program edukacji wyższej*) (2001) niewiele powstało studiów, które nawiązują bezpośrednio do perspektywy ukrytego programu edukacji wyższej (Margolis 2001, s. 18). Również w Polsce sporadycznie sięga się po tę krytyczną perspektywę, zwłaszcza w obszarze edukacji akademickiej i uniwersyteckiej (zob. Żłobicki 2002; Wolan 2005).

Ukryty program edukacji definiowany jest na wiele sposobów w zależności od obszaru zainteresowań badawczych: dyscypliny akademickiej, czy orientacji politycznej, z którą związany jest badacz (Vallance 1983, s. 9). Moim rozważaniom najbliższe są te definicje, które odnoszą się do edukacji uniwersyteckiej. Zdaniem Bergenhegouwena *ukryty program zawiera wszystko to, co związane jest z edukacją uniwersytecką, pod warunkiem że nie można uznać tego za rezultat oficjalnego (jawnego) programu*. Może być on postrzegany jako pewne nieformalne postulaty edukacyjne, których doświadczają uczestnicy społeczności uniwersyteckiej, powstałe w wyniku świadomych i nieświadomych działań (Bergenhegouwena 1987, s. 536). Podążając za definicją autora, ukryty program staje się bardzo szerokim pojęciem, bowiem dotyczy wszystkiego, czego nie można uznać na oficjalny (jawny) element programu realizowanego w ramach tejże edukacji. W związku z powyższym podstawową sprawą wydaje się być rekonstrukcja programu oficjalnego (jawnego) edukacji, która umożliwi poszukiwanie treści ukrytych. Myślę jednak, że wyłączna koncentracja na oficjalnych (jawnych) postulatach zawęża perspektywę poszukiwań ukrytego programu do obszarów zakreślonych i promowanych przez program oficjalny (jawny). W tej sytuacji moglibyśmy (nieświadomie bądź świadomie) ulec określonej manipulacji ze strony twórców oficjalnych (jawnych) programów. Stąd istotne staje się, aby poszukując ukrytego programu wykraczać poza obszary oficjalnego (jawnego) programu, penetrując przestrzeń edukacji nieintencjonalnej. Bowiem pozostając poza kontrolą oficjalnego (jawnego) programu kumuluje ona elementy programu ukrytego i milczącej wiedzy.

Trudno jest jednak oddzielić przestrzeń programu oficjalnego (jawnego) od ukrytego, ponieważ oba elementy edukacji stale się przeplatają i nakładają na siebie. Ukryty program funkcjonować może komplementarnie lub jako określona kontrpropozycja wobec programu oficjalnego (jawnego). Konstruowany jest (świadomie lub nieświadomie) przez podmioty uczestniczące w edukacji uniwersyteckiej zarówno na poziomie dokumentów formalnych, jak również w przestrzeni działań społeczności akademickiej.

Ukryty program, zdaniem Margolis, Soldatenko, Ackera, Gair ukryty jest w tym, co wydaje się na pozór oczywiste, stąd tak trudno jest nam go dostrzec i wyodrębnić (Margolis i in. 2001, s. 2). Oczywistości maskują ukryte treści, ponieważ nie poddajemy ich dyskusji, nie kwestionujemy ich znaczenia, przyjmujemy w postaci, która aktualnie została nam zakomunikowana. Niejednokrotnie okazuje się jednak, że oczywistości kryją w sobie cały wachlarz ukrytych sensów i znaczeń. Refleksję tę zilustrować można przy pomocy grafiki *Mounted on canvas* Eschera, który w swoich figurach, na pozór oczywistych dla odbiorcy, przekazuje ukryty ich obraz i sens. W tym co na pozór wydaje się jednoznaczne pojawia się nowy element, jakość i znaczenie, natomiast interpretacja obrazu zależy od perspektywy, z której na niego spoglądamy. Zależy również od tego, co chcielibyśmy w nim ujrzeć.

Jak wynika z powyższych rozważań, ukryty program jest pojęciem szerokim, ponadto kumuluje w sobie niezdefiniowane obszary i elementy edukacji. W związku z tym, poszerzając jego pole, proponuję potraktować go jako perspektywę i narzędzie analityczne (Giroux, Purpel 1983) studiów nad edukacją uniwersytecką. Perspektywę umożliwiającą sięganie w głąb codzienności uniwersytetu, docieranie do ukrytych znaczeń i konsekwencji edukacji, istotnych z punktu widzenia jej uczestników.

Ukryty program w perspektywie krytycznych teorii edukacji

Badając funkcjonowanie ukrytego programu w przestrzeni edukacyjnej uniwersytetu warto odwołać się do benthamowskiego Panopticonu – laboratorium władzy (Foucault 1998). W tym sensie ukryty program porównać można do *oka Panopticonu* – subtelного, widzialnego, lecz nieweryfikowalnego mechanizmu sprawowania władzy. Pomimo iż podmioty uczestniczące w edukacji uniwersyteckiej świadome są funkcjonowania ukrytego programu, z trudem przychodzi im identyfikacja jego treści oraz zasad działania. Więcej, same stają się nosicielami ukrytego programu odpowiedzialnego za podtrzymywanie zależności od władzy, niezależnie od tego, kto ją sprawuje. W ten sposób możliwe stają się stałe i systematyczne wpływanie i manipulowanie zachowaniem ludzi (Foucault 1998, s. 196). Ukryty program współtworzony jest przez relacje władzy/wiedzy, będące ogniwem władzy i podtrzymujące określony dyskurs uniwersytecki.

Inną perspektywą, z której spojrzeć można na ukryty program edukacji uniwersyteckiej jest paradygmat reprodukcji podtrzymywany i odtwarzany przez przemoc symboliczną i strukturalną. W tym sensie ukryty program wyraża określony habitus, który transmitowany jest w działalności edukacyjnej uniwersytetu (Bourdieu 1996, s. 117–118). Narzucanie znaczeń i interpretacji symboli zastanej kultury (Kwieciński 1995, s. 123–128) odbywa się w trakcie różnego rodzaju działań edukacyjnych, np.: proponowanie określonej listy autorów realizowanej na zajęciach, kształtowanie oferty dydaktycznej pod kątem dostępnych zasobów kadrowych jednostek organizacyjnych, wydzielenie/rozróżnianie przestrzeni dostępnej nauczycielom akademickim oraz studentom. Przemoc symboliczna i strukturalna stają się skutecznym narzędziem ukrytego programu, za którym stoi określony habitus i dyskurs uniwersytecki. W tym sensie interesującą kwestią pozostaje pytanie o to, jaki habitus uniwersytecki transmitowany jest w ukrytym programie edukacji akademickiej?

Intencjonalny i nieintencjonalny obszar edukacji uniwersyteckiej

Uniwersytet tworzy wyjątkową przestrzeń edukacyjną, która rozciąga się na wiele wymiarów, obszarów jego funkcjonowania zarówno tych o charakterze intencjonalnym, jak również nieintencjonalnym. W swoich rozważaniach ograniczę się jedynie do wybranych wymiarów tejże edukacji. Po pierwsze interesuje mnie kwestia **wartości-priorytetów edukacji uniwersyteckiej**. Ku

jakim wartościom-priorytetom zwraca się edukacja uniwersytecka? Jakie relacje zachodzą pomiędzy oficjalnymi (jawnymi) wartościami-priorytetami edukacyjnymi, a tymi, które obecne są w rzeczywistej codzienności uniwersytetu? Następnie kolejny wymiar – **proces kształcenia uniwersyteckiego**, którego istota zasadza się na współwystępowaniu elementów uczenia się-nauczania, wychowania, badania. Interesującymi mnie podmiotami i uczestnikami edukacji są pracownik naukowo-dydaktyczny, doktorant i student, współtworzący triadę wzajemnych i bezpośrednich relacji. Pytanie powstałe w tym kontekście dotyczy tego, jak owe podmioty doświadczają poszczególnych elementów procesu kształcenia uniwersyteckiego? Uczenie się – indywidualny fenomen odzwierciedlający aktualną kondycję społeczeństwa (Illeris 2002, s. 4) jest szczególnie związany z procesem konstruowania się tożsamości człowieka. W tym sensie istotne wydają się następujące kwestie: Jak ukryty program edukacji uniwersyteckiej oddziałuje i kształtuje proces indywidualnego uczenia się jednostki? W jaki sposób ukryty program edukacji uniwersyteckiej konstruuje tożsamość uczącej się jednostki?

Kolejne wymiary wynikają z funkcji, jakie wypełniać ma współczesna edukacja uniwersytecka w społeczeństwie: **przygotowanie zawodowe i przygotowanie kadry naukowej**. Czy współczesny uniwersytet w Polsce przygotowany jest do realizacji obu postulatów? Jaką pełnią one rolę w edukacji uniwersyteckiej?

Model badania ukrytego programu edukacji uniwersyteckiej na tle badań jakościowych

Badania nad ukrytym programem edukacji uniwersyteckiej postanowiłam umieścić w paradygmacie krytycznym, w którym *miejsce zewnętrznej obserwacji powinna zająć komunikacja i dialog służący budowaniu porozumienia między ludźmi i konsensualnemu koordynowaniu ich społecznych poczynań* (Habermas 1983; za: Malewski 1998, s. 37). Badania te umieszczone są w codzienności edukacyjnej uniwersytetu, dążą zaś do uświadomienia uczestniczącym w niej podmiotom ukrytych sprzeczności funkcjonujących w zastanym i podtrzymywanym przez nich porządku społecznym. Istotną konsekwencją metodologicznego programu paradygmatu krytycznego jest uwzględnianie podmiotowych warunków procesu poznawczego (Malewski 1998, s. 37) w stosunku do badanych oraz badacza. Ten drugi uświadamia sobie, iż jest wytworem określonego świata społecznego i przynależnych im dyskursów. Stąd podejmuje on stały dialog z autobiografią, uwikłaną w rozliczne relacje władzy/wiedzy. Proponowany przeze mnie model poszukiwań badawczych oraz wypełniające jego przestrzeń metody/techniki badawcze wpisują się w badania jakościowe, skoncentrowane na czwartej (kryzys reprezentacji) i piątej (postnowoczesność) fazie ich rozwoju. Bowiern w tych okresach istotne stają się pytania o możliwości poznawcze badacza uwikłanego z określone dyskursy – *na każde spojrzenie zawsze jest nakładana soczewka*

filtrująca języka, płci, klasy społecznej, rasy i pochodzenia etnicznego (Denzin, Lincoln 1997, s. 23–28).

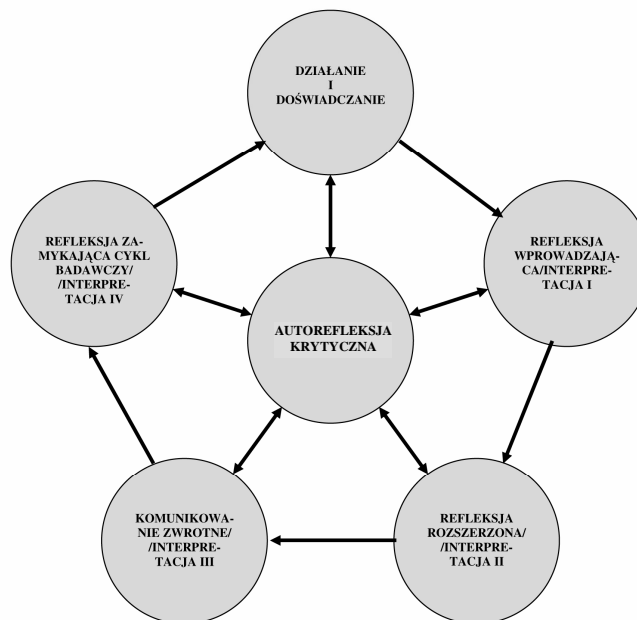
Na potrzeby badania ukrytych efektów edukacji uniwersyteckiej skonstruowałam model zogniskowany na integrowaniu działań badacza i badanych w jednym cyklu badawczym (rys. 1). Swoją strukturą przypomina on *collage* zbudowany w oparciu o praktykę badawczą *bricolage* (*majsterkowanie*) (Denzin, Lincoln 1997, s. 7), złożony z różnorodnych perspektyw, metod/technik badawczych. *Collage* jest eklektycznym projektem badawczym, w którym centralną wartość stanowi krytyczna auto/refleksja badacza – *bricoleur* (*złota rączka, majsterkowicz*).

Model zbudowany jest na hermeneutycznym kole, przypomina sytuację dialogu – pytania zadawane światu dostarczają odpowiedzi pozwalających zadać kolejne pytania (Malewski 1998, s. 30). Badacz wspólnie z badanymi dąży do zrozumienia światów społecznych, które stają się przedmiotem ich zainteresowań. Model nawiązuje również do tradycji metodologicznej *action research* (badania w działaniu), szczególnie w wymiarze wspólnego i autorefleksyjnego uczestnictwa, i krytycznej refleksji nad życiem instytucji edukacyjnej (Mizerek 1999, s. 120–121).

Pierwsza faza modelu – **działanie i doświadczanie** – polega na formułowaniu pytań badawczych, które następuje przed i w trakcie zbierania/konstruowania danych z użyciem następujących metod badawczych: etnografia wizualna, obserwacja uczestnicząca, fotografia, wywiad grupowy, wywiad jakościowy, analiza dokumentów, portfolio badacza. Drugą fazę modelu – **refleksję wprowadzającą/interpretacja I** – współtworzy moment wycofania się z sytuacji działania i doświadczania, po którym następuje analiza i interpretacja zdobytej wiedzy/refleksji i doświadczeń badawczych oparta na zdobytym w trakcie badania materiale. Konsekwencją tej sytuacji badawczej jest formułowanie wniosków i kolejnych pytań badawczych. Trzecią fazę modelu – **refleksję rozszerzoną/interpretacja II** – tworzy etap integrowania wniosków i pytań badawczych uzyskanych w fazie drugiej z wiedzą/refleksją teoretyczną. Mianowicie następuje interpretacja wniosków i pytań badawczych uzyskanych w fazie drugiej w perspektywie wiedzy/refleksji teoretycznej. Na tym etapie w dalszym ciągu kontynuowane jest formułowanie kolejnych wniosków i pytań badawczych. Czwarta faza modelu – **komunikowanie/interpretacja III** – to integrowanie wniosków i pytań badawczych uzyskanych w fazie trzeciej z informacją zwrotną (wiedza/refleksja) uzyskaną od badanych. W tym celu badacz za pomocą dialogu komunikuje badanym wnioski i pytania badawcze uzyskane w fazie trzeciej. Następnie interpretuje owe wnioski i pytania badawcze w perspektywie informacji zwrotnej (wiedzy/refleksji) uzyskanej od badanych. Fazę kończy dalsze formułowanie wniosków i pytań badawczych. Piątą fazę modelu – **refleksja zamykająca/interpretacja IV** – polega na integrowaniu wiedzy/refleksji i doświadczeń z poprzednich faz badawczych (auto/refleksji krytycznej, refleksji wprowadza-

jącej/interpretacji I, refleksji rozszerzonej/interpretacji II, komunikowania zwrotnego/interpretacji III). Analiza i interpretacja zdobytej wiedzy/refleksji i doświadczeń z poprzednich faz badawczych odbywa się w oparciu o wiedzę/refleksję uzyskaną w trakcie całego cyklu badawczego. W dalszym ciągu mamy do czynienia z formułowaniem wniosków i pytań badawczych. Centralna faza modelu – **autorefleksja krytyczna** rozpoczyna się poza cyklem badawczym i rozciąga się na każdą z faz badawczych. Ściśle związana jest z konstruowaniem autobiografii badacza w kontekście zdobywanych w trakcie badania doświadczeń i refleksji. Na tym etapie następuje ocena całego cyklu badawczego w kontekście rozwoju badacza, penetracji problemów badawczych. Każda z faz modelu zintegrowana jest z tą centralną – autorefleksją krytyczną, którą współtworzy będąc jednocześnie współtworzoną przez każdy z etapów badania. Oznacza to, iż faza ta bezpośrednio wpływa na każdy z momentów badania, symultanicznie odbierając wpływy płynące od każdego z nich. Szczególnie związane z tą fazą pozostają momenty formułowania wniosków i pytań badawczych, które „napędzają” przebieg całego badania.

FAZY MODELU BADAŃ UKRYTEGO PROGRAMU EDUKACJI UNIwersYTECKIEJ



Rys. 1. Fazy modelu badań ukrytego programu edukacji uniwersyteckiej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Model badań poprzez wspólne doświadczenie (Wyka 1993, s. 58).

Badania zamierzam przeprowadzić w wybranej jednostce organizacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego. Pierwszym źródłem wiedzy o interesujących mnie problemach badawczych są dokumenty formalne zarówno te o zasięgu ogólnym (precyzujące kwestie związane z uczelniami uniwersyteckimi w Polsce) oraz szczegółowym (odnoszące się do wybranej jednostki organizacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego). Warto zaznaczyć, iż badania nad wyżej wymienionymi dokumentami formalnymi w perspektywie ukrytego programu prowadzić można na różnych poziomach zainteresowania. Przykładowo, pierwszy obejmowałby poszukiwania ukrytego programu w treści dokumentów formalnych ogólnych i treści dokumentów formalnych szczegółowych. Drugi poziom – poszukiwanie ukrytego programu jako konsekwencji zestawienia/porównania ze sobą obu rodzajów dokumentów formalnych: ogólnych i szczegółowych. Trzeci poziom obejmowałby poszukiwanie ukrytego programu wynikającego z zestawienia postulatów dokumentów formalnych (ogólnych i szczegółowych) z opiniami podmiotów uczestniczących w edukacji akademickiej. W swoim projekcie głównie skoncentruję się na trzecim poziomie zainteresowania. Kolejnym źródłem wiedzy są opinie podmiotów uczestniczących w edukacji w ramach wybranej jednostki uniwersyteckiej: pracownicy naukowo-dydaktyczni, doktoranci, studenci. Interesujące jest, jakie treści ukrytego programu funkcjonują w doświadczeniach edukacyjnych uczestników społeczności akademickiej? Wreszcie ostatnim źródłem wiedzy na ten temat jest przestrzeń (fizyczna, symboliczna) edukacji uniwersyteckiej w obrębie wybranej jednostki organizacyjnej. W tym przypadku poszukiwania ukrytego programu dotyczyć będą elementów architektury, bazy dydaktycznej i okołodydaktycznej edukacji uniwersyteckiej.

Zaprezentowany powyżej projekt badawczy jest jednym z wielu możliwych sposobów i perspektyw badania edukacji uniwersyteckiej oraz kondycji współczesnego uniwersytetu w Polsce. Chciałabym podkreślić, iż został on zaplanowany z myślą o wybranej przeze mnie jednostce organizacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego. Sądzę, że z uwagi na różnorodnie przebiegający proces edukacji i przemiany w obrębie ośrodków uniwersyteckich w Polsce, niezbędne staje się projektowanie indywidualnych podejść badawczych.

Współczesny polski uniwersytet znajduje się w szczególnym momencie swojego rozwoju – w okresie gwałtownych przemian w obrębie tradycyjnych jego wartości i wymiarów. Stąd warto podjąć krytyczną dyskusję nad stanem edukacji uniwersyteckiej zarówno pod względem oficjalnie (jawnie) deklarowanych postulatów, jak również ich ukrytych konsekwencji.

Bibliografia

- Anderson-Levitt K. M. (2003), *A World Culture of Schooling?*, [w:] Anderson-Levitt K. M. (red.), *Local Meanings, Global Schooling: anthropology and World culture theory*, Palgrave Macmillian, New York.
- Astin A.W. (1993), *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bergenhengouwen G. (1987), *Hidden curriculum in the university*, "Higher Education", nr 16.
- Bourdieu P. (1996), *The Ambiguities of Competence*, [w:] *The State Nobility*, Polity Press, Cambridge.
- Brzeziński J. (1994), *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń.
- Brzeziński J. (2002), *Czy potrzebny nam uniwersytet w tych zbójeckich czasach*, „Odra”, nr 11.
- Denzin N., Lincoln I. (1997), *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, tłum. M. Kwiecińska, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Zeszyt 317.
- Escher M. C. (2005), *Grafiki*, Taschen, Warszawa.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Holland D., Eisenhart M. (1990), *Educated In Romance: Women, Achievement, and College Culture*, University of Chicago Press, Chicago.
- Giroux H., Purpel D. (red.), (1983), *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?*, McCutchan Publishing Corporation, California.
- Illeris K. (2002), *The three dimension of learning*, Roskilde University Press, Frederiksberg.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska w Olecku, Olecko.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Malewski M. (2000), *Od misji życiowej do roli zawodowej. O kryzysogennej ewolucji kompetencji w nauce*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(11).
- Margolis E. (red.) (2001), *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York & London.
- Margolis E., Romero M. (1998), *The Department Is Very Male, Very White, Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments*, "Harvard Educational Review", No 68 (1).
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

Vallance E. (1983), *Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform*, [w:] Giroux H., Purpel D. (red.), *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery*, McCutchan Publishing Corporation, California.

Witkowski L. (1997), *Uniwersytet wobec zderzenia wizji nowoczesności w kulturze*, „Forum Oświatowe”, Brzeziński J., Kwieciński Z. (red), tom specjalny, nr 1–2 (16–17).

Wnuk-Lipińska E. (1998), *Kryzys uniwersytetu, jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej*, „Zarządzanie i Edukacja”, nr 1.

Wolan T. (2005), *Diagnoza edukacyjna w ukrytym programie szkół wyższych*, [w:] Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), *Polski System edukacji po reformie 1999. Stan, perspektywy, zagrożenia*. 2, Dom wydawniczy Elipsa, Warszawa.

Żłobicki W. (2002), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Impuls, Kraków.

Usher R., Bryant I., Johnston R. (2001), *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, tłum. M. Malewski „Terazniejszość Człowiek Edukacja”, nr 2 (14).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym; tekst ujednolicony: Dz. U. 2005 nr 164, poz. 1365.

Wyka A. (1993), *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.

Streszczenie

Kondycję współczesnej edukacji akademickiej scharakteryzować można jako „rozdroże tradycji i współczesności”. Postanowiłam przyjrzeć się tej problematycznej sytuacji, w jakiej znajduje się uniwersytet odwołując się do jednej z krytycznych perspektyw – perspektywy ukrytego programu. W swoim projekcie badawczym skoncentruję się na wybranych elementach edukacji akademickiej, tj.: wartości edukacji akademickiej, proces kształcenia akademickiego, przygotowanie praktyczne i zawodowe oraz przygotowanie kadry naukowej. Badania przeprowadzę w wybranym Uniwersytecie w Polsce. Skoncentruję się na następujących źródłach wiedzy o edukacji akademickiej: dokumenty formalne, doświadczenia uczestników edukacji akademickiej (studenci, doktoranci i pracownicy naukowo-dydaktyczni), fizyczna przestrzeń Instytutu Uniwersytetu (dydaktyczna i pozadydaktyczna). Badania przeprowadzę w paradygmacie krytycznym oraz w nurcie badań jakościowych, wykorzystując zaprojektowany na potrzeby pracy model badania ukrytego programu edukacji akademickiej.

Summary

The condition of Polish contemporary higher education could be illustrated as „standing on the crossroads of tradition and modernity”. I decided to

study this complex situation of university using one of the critical perspective – the hidden curriculum perspective. In my research project I intend to narrow down the hidden curriculum to the following elements of academic education, which will be studied on the chosen University in Poland: values of higher education, the process of academic education, professional training and scholars training. I will focus on selected sources of information about the hidden curriculum: formal documents; the experience of the subjects who participate in higher educational process (students, PhD students, academic teachers); the physical space of academic education (didactic base, didactic-related base). I decided to set my research in a critical paradigm and qualitative research using the model of research on the hidden curriculum in higher education.

Julia Kluzowicz

TEATR ZAANGAŻOWANY SPOŁECZNIE JAKO SPOSÓB ODNOWIENIA DIALOGU Z POLSKIM WIDZEM

Siła teatru

Nie od dziś wiadomo, że teatr jako zjawisko społeczne ma potężną siłę oddziaływania na ludzi i ich postawy. Niejednokrotnie w dziejach ludzkości, poprzez swoje zaangażowanie w sprawy istotne, był on narzędziem zmiany społecznego postrzegania rzeczywistości. Teatr jest nie tylko jedną z wielu dostępnych form rozrywki. Jest tworem doniosłym społecznie w tym znaczeniu, że jego zaangażowanie uwidocznia się w ważnych dla społeczeństwa chwilach, ma społeczne cele, a także jest tworzony zbiorowo. Przez specyfikę oddziaływania na emocje ludzi skupionych w sali teatralnej, tworzących swą grupę społeczną, ma ogromną moc wpływania na opinię publiczną, a tym samym formułowanie się myśli społecznej.

Od kilku lat w polskim teatrze obserwować można rosnące zainteresowanie sprawami rzeczywistości społecznej. Niejednokrotnie dzieła twórców teatralnych stają się próbą ustosunkowania do problemów otaczającej rzeczywistości, zwróceniem uwagi na niepokojące zjawiska, buntem i niezgodą na obecny stan sytuacji w naszym kraju. Artyści próbują uczynić teatr miejscem społecznej debaty, która podejmowałaby ważne dla Polski kwestie i problemy współczesnego świata. Funkcją teatru jest już nie tylko zabawianie publiczności, ilustrowanie literatury klasycznej czy opowiadanie o przeszłości – z czego od dawna zrezygnowało współczesne malarstwo, taniec i muzyka – ale reagowanie na bieżące zagadnienia związane z życiem społecznym (Jotterand 1976).

Dla narodu polskiego teatr miał zawsze ogromną użyteczność praktyczną i wielką doniosłość społeczną, a jego trwanie było zależne od polityczno-narodowych nastrojów. Twórcy teatru od zawsze podejmowali się zabierania głosu w sprawach ważnych dla obywateli i państwa. Poza zaspokajaniem potrzeby estetycznej widzów teatr równolegle pełnił również istotniejsze funkcje. W czasie zaborów był miejscem przetrwania języka narodowego, przypominał o polskich tradycjach, podtrzymywał kontakt Polaków różnych zaborów ze sobą i utrzymywał związki kultury polskiej ze światem. Teatr XIX-wieczny w dużej mierze przyczynił się do zachowania polskiej tożsamości. Pełnił także funkcję propagandową i polityczną. W czasach PRL stał się miejscem odzwierciedlającym wydarzenia polityczne. Zdjęcie z afisza „Dziadów” Kazimierza Dejmka, uznanych za sztukę antyradziecką, obudziło w polskim

narodzie niestłuchany bunt. Decyzja ta wywołała protesty i demonstracje z udziałem studentów, poprzedzające wydarzenia marca 1968. Zdarzenie to obrazuje, jak silnie teatr był wówczas związany z polityką i jak ogromny wpływ miał na społeczeństwo (Orzechowski 1995).

Powrót polskiego teatru zaangażowanego społecznie

Okres transformacji ustrojowej nie był najszcześniejszym czasem dla teatru. Twórcy zagubili się na moment w swoich dążeniach, nie bardzo wiedząc, jaką pozycję mają zająć w społeczeństwie. Po okresie komunizmu, w którym teatr zajmował miejsce krytycznego obserwatora ówczesnego ustroju, po okresie dominacji teatrów alternatywnych, konspiracji i komunikowania się z widzami poprzez aluzję, przyszedł czas zatracenia wyraźnej linii działań teatralnych. Usunięcie z teatru tematyki społecznej i politycznej było jednym ze skutków ubocznych odbudowy społeczeństwa demokratycznego i jego instytucji, takich jak parlament czy wolne media. Publiczne debaty na temat państwa miały odbywać się odtąd na sejmowej trybunie, w telewizyjnych studiach i na łamach gazet, a miejscem wyrażania niepokojów stała się ulica. Teatr poczuł się w takim układzie zwolniony z obowiązków obywatelskich (Pawłowski 2005).

Kiedy społeczeństwo ma się dobrze (a na początku lat 90. poprzedniego stulecia miało się całkiem nieźle, upajając się przybywającym z Zachodu dobrobytem), sztuka traci na społecznym znaczeniu. Niknie potrzeba alternatywy, kiedy ludzie nie muszą walczyć o lepsze jutro. Teatr nabiera znaczenia i wartości, gdy w społeczeństwie istnieje potrzeba zmiany (Coltof, Keulemans 2001). I taka potrzeba pojawiła się pod koniec lat 90. ubiegłego wieku. Wtedy też zaczęła klarować się nowa droga, która coraz wyraziściej i bardziej zdecydowanie podejmowana jest przez artystów teatralnych. Tamte lata to okres świetności reżyserów ze szkoły Krystiana Lupy – Krzysztofa Warlikowskiego i Grzegorza Jarzyny, nazwanych przez krytyka Piotra Gruszczyńskiego *pokoleniem ojcobójców*. Teatr przez nich tworzony nie zajmował się nigdy wprost sprawami społecznymi. Najważniejszym tematem stała się egzystencja ludzka. Szybko jednak okazało się, że owa egzystencja jest jak najbardziej połączona z tym, co społeczne i polityczne. Teatr podjął tematy cielesności, seksualności, rodziny i jej kryzysu oraz rozpadu więzi i wartości (Gruszczyński 2006).

Niedługo potem pojawiła się nowa generacja twórców, którzy urodzili się w latach 70. Do najznamienitszych z nich należą m.in. Michał Zadara, Jan Klata, Paweł Demirski i Przemysław Wojcieszek. Stan wojenny jest już dla nich wydarzeniem historycznym, podobnie jak „Solidarność”, czy czasy PRL-u. Nowa rzeczywistość jest jedyną dobrze im znaną. Żyją tu i teraz, bez historycznego jarzma. I może dlatego ich spojrzenie na dzisiejszą rzeczywistość społeczną jest wyrazistsze, czystsze, wydestylowane z obciążeń przeszłości. Trzeźwo patrzą na realia dzisiejszej Polski, nie zachłystując się pozornym dobrobytem ani wolnością, o które nie musieli już walczyć. Symboliczna

przeestrzeń hipermarketu i galerii handlowych nie jest w ich oczach żadnym wspaniałym rajem, stanowiąc niejednokrotnie przedmiot niechęci i głębokiej pogardy. Także Zachód przestał być dla nich niedoścignionym ideałem. Zdają sobie sprawę, że krainy obfitości nie ma również poza granicami naszego kraju.

Artyści nowego pokolenia są bardzo silnie zorientowani na wymianę komunikatu z publicznością. Ich teatr przemawia do widza bardzo wprost, odnosząc się do bieżących wydarzeń, znanych z prasy i telewizji. Często zaciera ślady teatralności, stając się bezpośrednią i prostą rozmową z widownią (Gruszczyński 2006). Publiczność jest dla nowego teatru jednym z najważniejszych problemów – zależy mu na odbudowaniu komunikacji artysty z widzem. Twórcy chcą nadrobić kilkadziesiąt ostatnich lat i naprawić w teatrze jego największy brak, spowodowany okresem zakłamania i koniecznością odwoływania się do aluzji, którego konsekwencją było odsunięcie na bok szczego dialogu z publicznością (Dziewulska 2006).

Hamlet (Shakespeare 1978) powiedział o teatrze, że jest on zwierciadłem i streszczoną żywą kroniką czasu i chyba nigdy jego słowa nie były tak trafne, jak dzisiaj (Berthold 1980). Tematyka najnowszego współczesnego dramatu nawiązuje w dużej mierze do obecnej rzeczywistości społecznej, w której znaleźli się artyści teatralni. Po latach hipokryzji i socjalistycznej niewoli, po latach cenzury, która nie pozwalała twórcom na mówienie wprost o tym, co ich boli i drażni, przyszedł wreszcie czas, kiedy poprzez dzieło można rozliczyć się z polityką, problemami społecznymi i bolączkami dzisiejszego społeczeństwa, bez konieczności odwoływania się do aluzji i kamuflażu. Taka możliwość została przez twórców wykorzystana i dziś trudno byłoby znaleźć polski dramat napisany po 2000 roku, który nie poruszałby jakichś ważnych zagadnień społecznych. Jeszcze niedawno narzekano na brak nowej dramaturgii, ale w ciągu ostatnich lat luka ta została wypełniona. Przy niektórych teatrach otworzono nawet placówki, które współpracują z młodymi autorami – przykładem jest warszawskie Laboratorium Dramatu, w którym młodzi ludzie uczą się warsztatu dramatopisarskiego.

Teatr stał się miejscem publicznej dyskusji na tematy polityczne i społeczne. Obok zagadnień dotyczących ogólnie rozumianej problematyki współczesnego świata, takich jak zalew konsumpcji, kapitalistyczny wyzysk robotników przez bogatych właścicieli, zagadnień rozpadu więzi w rodzinie i więzi międzyludzkich w ogóle, obok kwestii ubezwłasnowolnienia myślenia przez dzisiejsze wszechogarniające media, można również odnaleźć tematy dotyczące w szczególności naszego kraju. Najmłodszą twórczość teatralną charakteryzuje wielka troska o sprawy współczesnej Polski. Artyści nowej generacji nie uprawiają jednak konserwatywnego patriotyzmu – chcą raczej dyskutować o miejscu, w którym się urodzili i w którym chcą żyć. Zadają mnóstwo pytań, wskazują na błędy i wady, obnażając szerzącą się przez lata narodową hipokryzję (Gruszczyński 2006). Demonstrują swoje oburzenie panującymi spo-

łeczno-ekonomicznymi porządkami, rosnącymi kontrastami majątkowymi i rozczarowaniami brakiem szans dla młodych ludzi. Ich twórczość jest działaniem mocno zaangażowanym w sprawy społeczne. Twórcy teatru zaangażowanego podejmują na nowo odpowiedzialność za otaczającą ich rzeczywistość, tym samym odbierając politykom monopol na diagnozowanie i rozwiązywanie problemów narodowej zbiorowości. Ich spektakle wywołują społeczne debaty, wykraczające daleko poza granice teatru, angażując w nie często środowiska odległe teatrowi. Problemy, które poruszają, dotyczą wszystkich i w tym tkwi tajemnica tak szerokiego zasięgu ich oddziaływań (Pawłowski 2006). Najważniejsza dla młodych artystów jest rzeczywistość wokół nich – zbiorowa świadomość, emocje społeczeństwa, pokolenia, grupy. Centrum ich zainteresowania stanowi często mała ojczyzna – bliska okolica, miasto, osiedle czy dom rodzinny (Drewniak 2006). Współczesne sztuki zaangażowane mówią o Polsce głębiej niż media, skorumpowane przez polityczne wpływy i odważniej niż kino, działające pod presją komercji. Powstające na przełomie XX i XXI wieku dramaty odzwierciedlają główne niepokoje pogranicza stuleci. Rozpad więzi rodzinnych, kryzys relacji interpersonalnych, przemoc, rozczarowanie kapitalizmem i inwazja wszechogarniającej konsumpcji – to ich główne treści. Są to opowieści o ludziach żyjących pod ciśnieniem współczesnej cywilizacji (Pawłowski 2004).

Bohaterów sztuk dramatycznych naszych czasów podzielić można na trzy grupy. Pierwsza z nich to ludzie sukcesu – beneficjenci polskich zmian, którym ów sukces nie zapewnił harmonijnego, szczęśliwego życia, a wręcz przeciwnie, stał się powodem rozpadu wartości i więzi z innymi¹. Do drugiej grupy bohaterów należy pokolenie trzydziestolatków, próbujących zadebiutować w dorosłości, borykających się z problemami życia codziennego oraz głębszej egzystencji, nie znajdujących twardego wsparcia ze strony wątpliwego dziś społecznego systemu wartości². Trzecia grupa to bohaterowie z marginesu społecznego – nastoletni przestępcy, narkomani i prostytutki. Wszystkich ich łączy jedno – obojętność, jaką otacza ich społeczeństwo³. I wszyscy oni o coś walczą – o miłość, miejsce w życiu albo własną tożsamość. Polski dramat współczesny potwierdza obserwacje socjologów i bezlitośnie obnaża sytuację nowego pokolenia Polaków, pokazując z jednej strony wynaturzoną konsumpcję tych, którzy wygrali „wyścig szczurów”, z drugiej zaś agresywny protest tych, którym się nie udało (Pawłowski 2004).

¹ Przykładami mogą być dramaty: *Tiramisu* Joanny Owsianko, *Uśmiech grejpruta* Jana Klaty, *Testosteron* Andrzeja Saramonowicza, *Pokolenie porno* Pawła Jurka.

² Jak choćby: *Agata szuka pracy* Dany Łukaszińskiej, *From Poland with love* Pawła Demirskiego, *Podróż do wnętrza pokoju* Michała Walczaka, *Koronacja* Marka Modzelewskiego.

³ Dramaty: *Made in Poland* Przemysława Wojcieszka, *Od dziś będziemy dobrzy* Pawła Sali, *Toksyny* Krzysztofa Bizio, *Weź przestań* Jana Klaty.

Ciekawą rzeczą jest, że parający się pisaniem współczesnych polskich dramatów w większości z wykształcenia nie mają z teatrem nic wspólnego. Są architektami (Krzysztof Bizio), inżynierami (Robert Bolesto), projektantami wnętrz (Magda Fertacz), logopedami (Dana Łukasińska), pracownikami agencji reklamowych (Joanna Owsianko), sportowcami (Paweł Jurek), czy lekarzami (Marek Modzelewski). To zwykli młodzi ludzie, czerpiący inspirację z rzeczywistości, w której mocno tkwią. Tworzą historie oparte na własnych, czasem bardzo drastycznych doświadczeniach. Znają rzeczywistość, a w Laboratorium Dramatu pod czujnym okiem Tadeusza Słobodzianka uczą się znajdowania formy dla ich opisanie (Słobodzianek 2006). Uważają, że o wolność słowa wciąż w naszym kraju trzeba walczyć, że są wśród nas ludzie, którzy zostali wykluczeni z publicznej debaty, lecz dzięki wystawianym w teatrze sztukom mogą zostać do niej dopuszczeni.

Co roku odbywa się w teatrach naszego kraju kilkadziesiąt prapremierych wystawień nowych polskich sztuk. Ich liczba z roku na rok rośnie. Duży wpływ na taki stan rzeczy mają wydawane od kilku lat antologie współczesnego polskiego dramatu – „Pokolenie porno i inne niesmaczne utwory teatralne” (2004) oraz „Made in Poland” (2006) w wyborze Romana Pawłowskiego, a także „TR/PL. Antologia nowego dramatu polskiego” (2006) wydana przez Teatr Rozmaitości w Warszawie i „Echa-Repliki-Fantazmaty. Antologia nowego dramatu polskiego” (2005) w opracowaniu Małgorzaty Sugiery. Wydania te umożliwiają szerokiej rzeszy czytelników zapoznanie się z tematyką i strukturą najnowszego polskiego dramatu. W komputerowej bazie Laboratorium Dramatu znajduje się obecnie ponad pół tysiąca nowych tekstów.

Istotne dla rozwoju teatru zaangażowanego jest również istnienie ośrodków propagujących taki typ działań teatralnych. Zaliczyć do nich można między innymi Teatr im. Modrzejewskiej w Legnicy, Teatr Dramatyczny im. Jerzego Szaniawskiego w Wałbrzychu, Teatr Polski w Poznaniu, Teatr Wybrzeże w Gdańsku, krakowską „Łażnię Nową”, czy też wspomniane wcześniej Laboratorium Dramatu Tadeusza Słobodzianka (Pawłowski 2006). Nieschematycznie myślący dyrektorzy teatrów, jak chociażby Jacek Głomb (Teatr im. Heleny Modrzejewskiej w Legnicy), Piotr Kruszczyński (Teatr Dramatyczny im. Jerzego Szaniawskiego w Wałbrzychu), Paweł Łysak (Teatr Polski w Bydgoszczy), czy Bartosz Szydłowski (Teatr Łażnia Nowa w Krakowie), niezależnie od siebie zaczęli realizować zbliżony program repertuarowy. Podjęli tematykę lokalną, aby na powrót związać emocjonalnie widza z teatrem. Każdy z nich uwierzył w młodą dramaturgię licząc, że spektakle jego teatru nakreślą obraz współczesnej Polski i wizerunek nowego pokolenia obywateli (Drewniak 2005).

Zaangażowane społecznie spektakle młodego pokolenia reżyserów skompromitowały sztuczność teatralnego świata – teatr „letni”, nie walczący, dostarczający głównie rozrywki i opierający się co najwyżej na żonglerce konwencjami. Skończyła się moda na kosmopolityzm, eskapizm, dekadencję

i „teatralny clubbing”. Młodzi artyści wiedzą już, że nowy teatr wymaga równowagi pomiędzy klasyką, a współczesną dramaturgią. Zrozumieli, że w tym zawodzie trzeba mieć poglądy – na świat i na Polskę. Mają świadomość, że poprzez teatr mogą wpływać na otaczającą rzeczywistość. Ich dzień zaczyna się od przeglądania gazety z politycznymi wiadomościami. Nawet biorąc na warsztat klasykę, zachowują się jak odkrywcy. Nie rekonstruują wizji autora – zamiast tego szukają związków tekstu z aktualną rzeczywistością. Ich interpretacje klasyki dotyczą dzisiejszego świata. Dzięki nim teatr nie odstrasza koniecznością bycia specjalistą w dziedzinie klasycznej literatury dramatycznej – czysty, emocjonalny odbiór jest dla nich bardziej wartościowy niż przeintelektualizowane analizy. Krytyk teatralny Łukasz Drewniak nazywa ich „kosmonautami polskiego teatru”, którzy penetrują przestrzeń wokół siebie, mówią o tym, co znają z własnego doświadczenia, portretują środowiska i horyzonty duchowe, z którymi się zetknęli. Chcą głośno mówić o świecie i nazywać to, co nowe, co dotąd stłumione i nieważne dla teatru. Nowy teatr zamiast nauczać o rzeczywistości, sam chce się jej uczyć (Drewniak 2005).

Dialog

Teatr w takim kształcie, odnoszący się do tego co żywe, co dane nam na co dzień, jest przedmiotem dyskusji milionów Polaków i wywiera wpływ na ich losy. Teatr odzwierciedlający społeczne lęki, budujący nadzieję, istnieje dla publiczności – bez niej istnieć nie może. To właśnie dialog z widzem staje się racją bytu w teatrze, który już nie uczy, nie bawi, nie „przedstawia” tylko zadaje pytania, prowokuje, wciąga w dyskurs.

Publiczność jest dla teatru zaangażowanego sprawą podstawową, ponieważ teatr społeczny nie istnieje bez społecznego odbioru. Widownia jest dla tego teatru partnerem, który w dialogu teatralnym odczytuje przedstawienie w kontekście i nadaje mu sens społeczny. Publiczność musi być wprowadzona w język, musi być zaangażowana w sprawę, o której mówi teatr, bo inaczej będzie odbierać go tylko na poziomie estetycznym. Wybitny polski teatrolog Konstanty Puzyna powiedział kiedyś, że teatr polityczny istnieje dopiero wtedy, kiedy publiczność nadaje mu polityczny sens – wtedy nawet najbardziej niewinne przedstawienie może się stać polityczne (Puzyna 1970). To samo odnosi się do szerzej rozumianego teatru zaangażowanego.

Kwestia dialogu z widzem, prawdziwej komunikacji i porozumienia, dzięki ostatnim dekadom historii naszego kraju, odeszła w zapomnienie. A teatr w swej istocie nie jest przecież niczym innym, jak właśnie aktem komunikacji na linii twórcy–publiczność. Stąd poszukiwania przez współczesnych artystów takich treści, o których widzowie chcieliby rozmawiać – tematów lokalnych, które dokonują cudu porozumienia między nimi a widownią. Bo przecież jeżeli teatr jest dialogiem, to znaczy, że potrzebuje dwóch partnerów do rozmowy – zarówno twórcę, jak i publiczność. Dialog polega na tym, że wymieniamy na jakiś temat swoje idee i dochodzimy do jakiejś konkluzji.

Tymczasem w dzisiejszych czasach dwugłos często zanika, następuje monologizacja międzyludzkiej komunikacji zarówno w życiu politycznym, jak i społecznym i kulturowym. To istotne zagrożenie dla teatru, który powinien być rozmową, niejednokrotnie na temat spraw niełatwych (Meissner 2004).

„Receptę” na to posiada teatr zaangażowany. Najciekawsze przedstawienia z tego nurtu wywołują reakcje nie tylko w jednej grupie społecznej. Są dyskutowane i interesują szeroko rozumianą inteligencję – tych, którzy biorą czynny udział w debacie publicznej. Coraz więcej ludzi ze środowisk odległych od teatru – ze środowisk naukowych albo politycznych, odwiedza dzisiejszy teatr właśnie dlatego, że mówi on o sprawach, którymi oni również się zajmują, tyle że niejako z innej strony. Teatr wykracza dziś poza granicę swojej stałej publiczności i zaczyna docierać do ludzi spoza kręgów „koneserów”, co jest dla niego wielką szansą na rozwój. Dowodem coraz większej popularności teatru zaangażowanego wśród szerokiego grona odbiorców jest fakt stałej obecności rubryk mu poświęconych w popularnych czasopiśmie i dziennikach. Tak o tym mówi Roman Pawłowski, dziennikarz teatralny *Gazety Wyborczej*: *Jak ja zaczynałem zajmować się pisaniem, to bardzo trudno było przekonać redaktorów w Gazecie, że warto pisać o teatrze, bo w ich mniemaniu była to dziedzina odchodząca w zapomnienie. Dzisiaj jest oczywiste, że recenzja z każdego przedstawienia Michała Zadary czy Jana Klaty musi być w Gazecie Wyborczej. To jest teraz tak samo ważne, jak recenzja z jakiejś ważnej wypowiedzi premiera*⁴.

Współczesnemu dramatowi zarzuca się często brutalność, wulgarność i brak poszanowania dla jakiegokolwiek tabu. To wszystko prawda, ale widocznie taka jest koniunktura – tego właśnie potrzeba dzisiejszemu społeczeństwu. Teatrem społecznym targają emocje, nierzadko mówi gorączkowo o sprawach z pierwszych stron gazet. Ze względu na to, że porusza drażliwe i bolesne tematy drążące naszą rzeczywistość, sposób przekazu również musi mieć wysoką temperaturę. Trudno wymagać od niego, by był uładowym odważaniem racji, pięknym sonetem, odą czy wyabstrahowanym filmem (Kłata 2004). Teatr zajął się chwilowymi i bardzo ulotnymi problemami. Ale to właśnie interesuje współczesnego widza, który chce, aby mówiono do niego ze sceny o otaczającym go świecie. Teatr daje głos bezdomnym, prostytutkom, emigrantom, żołnierzom i dzieciom z patologicznych rodzin. Wojna w Iraku to w końcu takie same atrybuty naszych czasów, jak dżuma w epoce Szekspira. Dzisiejsi dramaturdzy zobowiązani są do poruszania spraw z otaczającej ich rzeczywistości. Teatr powinien stawiać pytania filozoficzne, ekonomiczne, polityczne i społeczne, uczestnicząc jednocześnie w życiu, w którym żyje artysta i jego odbiorca (Wyrpajew 2006).

Już dawno zdewaluował się sąd, że sztuka ma służyć wyłącznie wyrażaniu prawd uniwersalnych, niezależnych od czasu i miejsca swojego oznajmienia. Trudno uwierzyć w istnienie takich prawd w dobie, w której świat skomplik-

⁴ Wywiad autorki z Romanem Pawłowskim, Kraków, 25.02.2007.

wał się do tego stopnia, że nie wiadomo nawet, gdzie można by ich szukać. O polityce w teatrze niejednokrotnie wciąż myśli się jeszcze według schematu wykształconego za czasów PRL, w którym za najważniejszą uchodziła zdolność konstruowania scenicznych aluzji o politycznym wydźwięku. Tymczasem dzisiejszy teatr, który wchodzi w przestrzeń życia społecznego, nie powinien obawiać się mówienia wprost (Plata 2000). Teatr społeczno-polityczny reagując na rzeczywistość, która go otacza, czasem komentuje ją dosłownie. Taki teatr może zmieniać kształt rzeczywistości, może na nią wpływać. Dlatego jego twórcy powinni stale rozglądać się naokoło, patrzeć na to, co dzieje się na ulicy i w polityce, by nadać za zmianami rzeczywistości.

Bardzo wiele o ważności funkcji dialogu w dzisiejszym teatrze polskim mówi postawa jego twórców, szczerze zaangażowanych w swoją działalność i przekonanych o słuszności i doniosłości swojej pracy. Za największy sukces uznają oni sytuacje, w których udaje im się pozyskać widzów w kręgach ludzi, którzy wcześniej z teatrem nie mieli nic wspólnego i których świeże spojrzenie na sztukę wnosi nowe znaczenia dla działań teatralnych. *Myśmy zawsze mieli taki ideał, żeby się właśnie zwracać do takich ludzi, którzy do teatru nie chodzą*⁵ – mówi Paweł Łysak, obecny dyrektor Teatru Polskiego w Bydgoszczy, założyciel Towarzystwa Teatralnego, które w latach 90. jako pierwsze zajęło się propagowaniem teatru społecznie zaangażowanego. Zdobywanie nowej widowni to również jeden z celów funkcjonowania Łaźni Nowej w Krakowie – placówki prowadzonej przez Bartosza Szydłowskiego. Tak mówi on o swoim teatrze: *Do Łaźni przychodzi dużo ludzi, którzy są ciekawi Łaźni, tej energii, tego miejsca, którzy są czasem po raz trzeci w życiu w teatrze. To jest genialne, że takich widzów udaje się nam ściągać. Ja chciałbym walczyć o publiczność nieteatralną, o nową publiczność*⁶.

Również Maciej Nowak, dyrektor warszawskiego Instytutu Teatralnego, a swego czasu także Teatru Wybrzeże w Gdańsku – jednego z najodważniej podejmujących tematykę społeczną, postawił sobie za cel stworzenie nowej publiczności dla swoich działań teatralnych. *W rozmaitych wypowiedziach prasowych, a także doborem repertuaru starałem się zniechęcić tradycyjną publiczność. Tradycyjną, czyli drobnomieszczańską inteligencję polską – tych wszystkich, którzy chodzą do teatru tylko dlatego, że wypada chodzić. Walczyłem o to, żeby ich miejsce zajęli ludzie, którzy do rzeczywistości i do dzisiejszego świata podchodzą w sposób bardziej aktywny, którzy mają swoje własne poglądy. Paweł Demirski, dramaturg Teatru Wybrzeże powiedział kiedyś coś, co zawsze powtarzam – że to jest wielka łaska mieć poglądy. To wielki przywilej mieć poglądy. I takich ludzi szukałem. Wymyślaliśmy rozmaite sposoby przyciągania takiej publiczności, która nigdy wcześniej do teatru nie chodziła i nie znała konwencji teatralnych. Mieliśmy wielką akcję promocyjną dla bezrobotnych – zaświadczenie z rejestracji w urzędzie pracy uprawniało do*

⁵ Wywiad autorki z Pawłem Łysakiem, Warszawa, 17.03.2007.

⁶ Wywiad autorki z Bartoszem Szydłowskim, Kraków, 22.02.2007.

zakupu biletu za złotówkę. Korzystało z tego bardzo dużo osób. Również emeryci mieli prawo do biletów za złotówkę. Konstruowanie widowni to też była działalność twórcza – próba przełamania wizerunku teatru, jako miejsca dla tych, „którym się udało”. To było wruszające, jak przychodzili bezdomni. Nie byli elegancko ubrani, ale przychodzili czysti i w poczuciu wyjątkowości tego zdarzenia. To jest otwarcie zupełnie nowych przestrzeni dla teatru⁷.

Do tych, którzy szczególnie dbają o zdobywanie nowej publiczności, należy także Piotr Kruszczyński, dyrektor Teatru Dramatycznego w Wałbrzychu, wykazujący dużą empatię dla mieszkańców swojego miasta i starający się odpowiadać na ich potrzeby poprzez swoją teatralną aktywność. *Widzę ludzi, którzy supłają te trzynaście złotych, żeby kupić ulgowy bilet. To jest najbardziej wstrząsające w Wałbrzychu. Organizujemy dla takich ludzi różne akcje, na przykład „Bilet za złotówkę”, dofinansowany przez urząd miasta, jak spektakle „Dla sąsiadów” prawie darmowe, bo w pobliżu teatru znajduje się dość uboga dzielnica. Jest też akcja „Zapraszam cię do teatru”, w której ktoś, kto ma troszkę więcej pieniędzy może kupić bilet i potem my możemy komuś wręczyć ten bilet za darmo. Taka jest codzienność Wałbrzycha. Co tu dużo mówić, bilety droższe być nie mogą, trzeba takie akcje organizować. I to jest chyba najważniejsza rola społeczna, jaką w teatrze trzeba wypełniać w takim miejscu jak to – żeby ludzi w ogóle było stać na to, żeby do teatru przyjść*⁸.

Z badań nad teatrem zaangażowanym wynika⁹, że artyści za jego główną funkcję uważają rolę społeczną oraz pobudzanie świadomości Polaków w istotnych kwestiach obywatelskich. Teatr jest dla nich miejscem, gdzie mogą wyrazić swoje poglądy na ważne społecznie sprawy, jest także formą buntu i niezgody na otaczającą ich rzeczywistość. Sztuka teatru wpływa nie tylko na poszerzenie świadomości widzów, ale również samych artystów, stając się dla nich narzędziem poznania. Poprzez swoją twórczość nie dają oni gotowych odpowiedzi, ale chcą uczynić z niej okazję do rozmowy na ważne społecznie tematy, stwarzając tym samym pretekst do refleksji nad rzeczywistością. Artyści przyznają teatrowi także rolę wychowawczą, pod warunkiem jednak, że jego działania nie opierają się na dydaktyzmie, ale na dialogu i prowokowaniu publiczności do myślenia, na zbiorowym przeżyciu aktu poznania i wspólnym dochodzeniu do prawdy. Moc wpływania na świadomość i refleksję publiczności kryje się ich zdaniem w niesamowitej energii wytwarzającej się poprzez kontakt odbiorcy z aktorem, obrazem i słowem. Społeczna funkcja teatru wynika z jednej strony z samej konstrukcji jego oddziaływań na grupę widzów, sprawiającej, że odbiór spektaklu staje się przeżyciem zbiorowym, z drugiej zaś z jego możliwości ingerowania w świadomość społeczną publiczności. Swoją twórczość artyści traktują jako komentarz społeczny do

⁷ Wywiad autorki z Maciejem Nowakiem, Warszawa, 22.03.2007.

⁸ Wywiad autorki z Piotrem Kruszczyńskim, Wałbrzych, 2.03.2007.

⁹ Badania w formie wywiadów z artystami teatru zaangażowanego społecznie zostały przeprowadzone w związku z pracą magisterską autorki artykułu.

otaczającej rzeczywistości, twierdząc, że teatr traci na znaczeniu, jeśli nie mówi o tym, co dzieje się z naszym krajem i dokąd zmierza dzisiejszy świat. Rzeczywistość społeczna wpływa bardzo silnie na przekaz teatralny i poruszane za jego pomocą tematy. Staje się inspiracją dla twórców, którzy czerpią z niej treści swoich przedstawień. Tematy społeczne są dla nich inspiracją do tworzenia sztuki. Teatr jest zawsze odwzorowaniem czasów, w których jest tworzony i pozostają w nim ślady historii i polityki, w które zawsze jest uwikłany.

Potrzeba dialogu a problemy teatru zaangażowanego

Strategia repertuarowa polskich teatrów nie zawsze jednak sprzyja twórczości zaangażowanej. Pomimo zniesienia cenzury obowiązującej w poprzednim ustroju, władza polityczna w Polsce wciąż ma spory wpływ na wystawiane spektakle. Jej głównym narzędziem stały się dotacje, które są często zależne od rodzaju tematyki promowanej w poszczególnych teatrach. W większości polskich miast władze nie ingerują bezpośrednio w repertuar teatru, zdarzają się jednak miejsca, gdzie jest inaczej. Przykładem jest Warszawskie Biuro Teatrów, które co roku zatwierdza repertuary teatralne i dopiero po pozytywnym ich rozpatrzeniu przyznaje pieniądze na realizację. Spektakle są na ogół produkowane ze stałych dotacji przyznawanych teatrom każdego roku bądź z tzw. „programu operacyjnego”. W drugim przypadku problematyka przedstawień ma szczególnie wpływ na to, jak ów wniosek jest rozpatrywany. Wielu dyrektorów teatrów miewa spore problemy z zaaprobowaniem przez władzę spektakli o szczególnie drażliwej tematyce, co objawia się niekiedy cięciami budżetowymi dla ich działalności.

Teatr siłą rzeczy podlega prawom popytu i podaży, aczkolwiek nie do końca, ponieważ jako instytucja kulturalna znajduje się poza prawidłami ekonomicznymi. Nie powinien być całkiem uzależniony od praw rynkowych, próbując raczej kształtować gust widzów, niż podążać za ich preferencjami. Dyrektorzy teatrów twierdzą, iż nieporozumieniem jest przyznawanie jednakowych dotacji teatrom komercyjnym, zajmującym się głównie rozrywką i teatrom zaangażowanym, spełniającym poważną misję wobec społeczeństwa. Przywołują przykłady zachodniej polityki kulturalnej, w której teatry komercyjne utrzymują się same, zaś teatry dotowane mają obowiązek realizowania sztuk o swoim społeczeństwie. Według nich taki model znalazłby swoje uzasadnienie również w Polsce.

Teatr społecznie zaangażowany na dobre zagościł już na polskich scenach teatrów repertuarowych. Ze względu na swoją doniosłość w kształtowaniu postaw obywatelskich oraz istotną rolę w nawiązywaniu prawdziwego, szczerzego dialogu z publicznością, powinien zostać otoczony szczególną troską ze strony organizatorów życia kulturalnego i tych, którym zależy na rozwoju myśli społecznej i politycznej oraz kształtowaniu świadomości współczesnego narodu polskiego.

Bibliografia

- Berthold M. (1980), *Historia teatru*, tłum. D. Żmij-Zielińska, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa
- Coltof L., Keulemans C. (2001), *Stać po stronie społeczeństwa*, tłum. E. Osuch, [w:] *Dialog* nr 4, Biblioteka Narodowa, Warszawa
- Drewniak Ł. (2005), *Kosmonauci polskiego teatru*, [w:] *Notatnik teatralny* nr 38/2005, Miejska Biblioteka Publiczna, Wrocław
- Drewniak Ł. (2006), *Tsunami młodości*, [w:] Plata T. (red.), *Strategie publiczne, strategie prywatne*, Świat Literacki, Warszawa
- Dziewulska M. (2006), *Dziadkobójcy*, [w:] *Tygodnik Powszechny* nr 25, 18 VI 2006, Kraków
- Gruszczyński P. (2006), *Nowi niezadowoleni*, [w:] *Tygodnik Powszechny* nr 24, 11 VI 2006, Kraków
- Puzyna K. (1970), *Burzliwa pogoda*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa
- Jotterand F. (1976), *Nowy teatr amerykański*, tłum. Z. i K. Braun, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa
- Meissner K. (2004), *Co zagraża współczesnemu teatrowi?*, [w:] *Notatnik Teatralny* nr 32–33/2004, Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych, Wrocław
- Orzechowski K. (1995), *Kilka lekcji o teatrze*, Księgarnia Akademicka, Kraków
- Pawłowski R. (2004), *Pokolenie porno i inne niesmaczne utwory teatralne*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków
- Pawłowski R. (2005), *Głosujcie na Klatę!*, [w:] *Notatnik teatralny* nr 38/2005, Miejska Biblioteka Publiczna, Wrocław
- Pawłowski R. (2006), *Zadowoleni kontra niezadowoleni*, [w:] *Tygodnik Powszechny* nr 28, 9.VII.2006, Kraków
- Pawłowski R. (2006), *Dlaczego dramat?*, [w:] *Notatnik Teatralny* nr 39–40/2006, Miejska Biblioteka Publiczna, Wrocław
- Plata T. (2000), *Szybko, coraz szybciej, z zamkniętymi oczami*, [w:] *Didaskalia* nr 36, Towarzystwo Teatralne, Kraków
- Shakespeare W. (1978), *Hamlet*, tłum. J. Paszkowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa
- Słobodzianek T. (2006), *Statek płynie dalej*, [w:] *Notatnik Teatralny* nr 39–40/2006, Miejska Biblioteka Publiczna, Wrocław
- Wyrypajew I. (2006), *Zagubione pokolenie*, tłum. A.L. Piotrowska, [w:] *Notatnik Teatralny* nr 39–40/2006, Miejska Biblioteka Publiczna, Wrocław
- Wywiad autorki z Piotrem Kruszczyńskim, Wałbrzych, 2.03.2007
- Wywiad autorki z Pawłem Łysakiem, Warszawa, 17.03.2007
- Wywiad autorki z Maciejem Nowakiem, Warszawa, 22.03.2007
- Wywiad autorki z Romanem Pawłowskim, Kraków, 25.02.2007
- Wywiad autorki z Bartoszem Szydłowskim, Kraków, 22.02.2007

Streszczenie

Artykuł porusza tematykę działań teatralnych o charakterze społeczno-zaangażowanym, których nasilenie od kilku lat możemy obserwować w polskim teatrze. Poza oczywistym celem twórców, zmierzającym do zwrócenia uwagi publiczności na sprawy istotne dla społeczeństwa i państwa, poprzez teatr zaangażowany udaje im się również odnowić prawdziwy, szczerzy dialog z polskim widzem.

Obok rozważań dotyczących zjawiska kształtowania opinii społecznej przez teatr zarówno w ujęciu ogólnym, jak i odnoszącym się bezpośrednio do teatru polskiego na przestrzeni dziejów, nakreślony zostaje obraz współczesnego teatru polskiego, uwypuklający elementy mające wpływ na możliwość podjęcia dialogu z odbiorcą. Tym, co cechuje współczesny polski teatr zaangażowany, jest komunikowanie się z widzem „wprost” (brak cenzury), otwartość dyskursu politycznego, nowe typy bohaterów teatralnych odnoszących się bezpośrednio do polskich realiów oraz specyficzny rodowód artystyczny współczesnych dramaturgów.

Na podstawie analizy zebranych materiałów (książkowych, prasowych, archiwalnych), wywiadów z twórcami i teoretykami teatralnymi oraz własnej obserwacji, autorka wnioskuje o pozytywnym charakterze zachodzących zmian. Wskazuje również na problemy, z jakimi boryka się nurt teatru zaangażowanego w Polsce i potrzebę otoczenia go szczególną opieką ze strony organizacji odpowiedzialnych za kształt polskiego życia kulturalnego.

Summary

The article covers the topic of theatrical performances influenced by the socially-involved current – a phenomenon that has become more and more common in Polish theatre over the past few years. Apart from the obvious aim to point the audience's attention to the matters of vital importance for the society and the country, the socially-involved theatre endeavours to renew a true and honest dialogue with a Polish viewer.

Apart from a discourse concerning the idea of influencing the public's point of view through the theatre nowadays and in the past, the article sketches the picture of contemporary Polish theatre. The author emphasizes the elements which may impact the possibility of initiating a dialogue with the audience. It is to be observed that common factors and characteristics determining contemporary involved theatre in Poland are: “straight-forward” (non-censored) communication with the viewer, the openness of political discourse, new types of main characters related to the most recent Polish reality, as well as the very specific artistic background of the contemporary dramatists.

Judging from the analysis of the gathered evidence (books, press articles, archive's documents), interviews with both the artists and the theoreticians, and also basing on one's own experiences and observations, the author of the article came to rather positive conclusions about the changes which are taking place in the socially-involved theatre in Poland. However, she also indicates some problems faced by the theatre.

Anna Kławsiuć

INSTYTUCJONALNE ROZWIĄZANIA OPIEKI DLA OSÓB STARSZYCH W STANACH ZJEDNOCZONYCH

W amerykańskim społeczeństwie przybywa coraz więcej osób starszych, a wraz z nimi rośnie popularność instytucji adresowanych do tej grupy. Różnorodność ofert na rynku daje możliwość osobom w podeszłym wieku wybrać najbardziej odpowiednią dla swoich potrzeb. W zależności od profilu instytucji zróżnicowane są motywy korzystania z ofert. Domy dzienne i kluby seniora dają możliwość spędzenia w atrakcyjny sposób czasu wolnego i zmniejszenia przez to poczucia samotności. Niedostateczna sprawność fizyczna przyczynia się do podjęcia decyzji o zamieszkaniu w domu opieki. W odróżnieniu od społeczeństwa polskiego, w amerykańskim normą jest, że osoba niezdolna do samodzielnego funkcjonowania, korzysta z pomocy instytucjonalnej i decyzję tę podejmuje w pełni autonomicznie. Wynika to między innymi z amerykańskiego stylu życia, w którym samodzielność i niezależność jest cenioną wartością. W wieku dwudziestu jeden lat, czyli po osiągnięciu pełnoletniości, dzieci wyprowadzają się z domu i zaczynają samodzielne życie. Decyzja ta niesie za sobą nie tylko finansowe konsekwencje. W przypadku, gdy rodzice z różnych względów nie mogą sami o siebie zadbać, nie oczekują pomocy od swoich dzieci. Obie strony przeświadczone są, że bardziej profesjonalną opiekę uzyskać można w ośrodkach utworzonych specjalnie z myślą o ludziach starszych i chorych. Rodzina utrzymuje ze sobą dotychczasowe relacje, traktując dom opieki jedynie jako zmianę miejsca zamieszkania. W tym kontekście mówi się nawet o przyjęciu określonego stylu życia, który polega na zamieszkiwaniu w domach opieki i korzystaniu z różnych form pomocy i aktywności. W związku z tym, w amerykańskim społeczeństwie nikogo nie dziwi i nie wzbudza kontrowersji fakt, że dzieci dysponujące warunkami lokalowymi i finansowymi nie zapewniają rodzicom opieki w swoim domu, a rodzice sami decydują się na pomoc z zewnątrz.

W Stanach Zjednoczonych osoby starsze mają wiele zróżnicowanych możliwości korzystania z opieki. Trzeba jednak zaznaczyć, że każdy stan posiada odrębne prawa, wedle których tworzone są i funkcjonują poszczególne rodzaje placówek. Klasyfikacja instytucji najczęściej pozostaje ta sama, natomiast występują różnice w rozporządzeniach dotyczących finansowania, liczby przyjmowanych osób, warunków zakładania instytucji etc.

Poniżej przedstawiona zostanie klasyfikacja instytucjonalnych rozwiązań opieki dla osób starszych w stanie Kalifornia: (New Lifestyles. 2007, s. 7)¹.

Wszystkie placówki opieki dzielą się na **prywatne i państwowe**. Różnica między nimi najczęściej polega na sposobie finansowania oraz standardzie wyposażenia. Zarówno instytucje prywatne, jak i państwowe różnicują się pod względem świadczonych usług.

Najmniejszymi placówkami, którym przysługuje prawo do opieki nad osobami dorosłymi są domy, w których liczba podopiecznych nie może przekraczać sześciu osób (*Residential Care*). Zazwyczaj placówka ma postać luksusowo wyposażonego domu znajdującego się na terenie osiedla domków jednorodzinnych, który niczym nie różni się od pozostałych. Usytuowanie w takim miejscu ośrodka ma na celu zbliżenie go do domowych warunków zamieszkania. Niektóre z ośrodków przekształcone są z domów mieszkalnych w domy specjalnie dostosowywane do opieki nad osobami starszymi. Podopieczni mają zapewniony nocleg, wyżywienie oraz opiekę przez całą dobę. Finansowanie pobytu w domu w całości ponosi mieszkaniec i nie przysługuje mu żadna forma dotacji ze strony państwa bądź stanu. W domach tego typu zatrudniane są opiekunki, które równocześnie zajmują się gotowaniem i sprzątnięciem. Mieszkając razem z podopiecznymi zapewniają im całodobową opiekę. Właściciele domów nie mają obowiązku zatrudniać personelu z wykształceniem medycznym, dlatego nie zawsze zapewniona jest stacjonarna opieka tego typu. Każdy podopieczny posiada własnego lekarza prowadzącego, który na wezwanie zobligowany jest każdorazowo udzielić pomocy swojemu pacjentowi. Dodatkowo dom wizytują terapeuci oraz lekarze specjaliści.

W zależności od stopnia sprawności osób przebywających w domu, mogą one korzystać z dodatkowych aktywności m.in. z siłowni, z basenu, które znajdują się na terenie domu, ale także korzystać z ofert zewnętrznych.

Jedną z możliwości aktywnego spędzenia czasu wolnego jest pobyt w Centrum Seniora (*Senior Center*). Centra przeważnie funkcjonują w każdej dzielnicy, ale nawet jeśli znajdują się one nieopodal ośrodka zamieszkanego przez osoby starsze, ośrodek ten ma obowiązek zapewnić mieszkańcom transport w obie strony. W centrach odbywają się zajęcia taneczne, wokalne, kulinarne, manualne, jak również organizowana jest gimnastyka, spotkania poetyckie, literackie, koła filmowe zrzeszające miłośników kina. Centrum Seniora to nie tylko miejsce, w którym osoby starsze mają możliwość w atrakcyjny sposób spędzić czas wolny, jest to także centrum integracji społeczności lokalnej. W Centrach organizowane są różnego rodzaju akcje charytatywne, koncerty, wystawy, jak również cykliczna sprzedaż rzeczy używanych, która przyciąga wielu mieszkańców z okolicy.

¹ Klasyfikacja opatrzona została komentarzem, sporządzonym na podstawie obserwacji oraz przeprowadzonych wywiadów z właścicielami i pracownikami opisywanych instytucji, a także z seniorami korzystającymi z wymienionych usług.

Mieszkaniec domu opieki, którego stan zdrowia znacznie się pogorszy, na wniosek lekarza może zostać przeniesiony do ośrodka, w którym zapewniona jest opieka pielęgniarska i rehabilitacyjna (*Nursing and rehabilitation*). Placówka ta posiada licencję do udzielania opieki zdrowotnej oraz do kompleksowego nadzoru nad pacjentami z poważnymi problemami medycznymi. Dzienny koszt korzystania z usług wynosi około 200 dolarów. Ponieważ pacjent nie może przebywać dłużej niż pół roku w tego rodzaju placówce, może on powrócić do domu opieki, z którego został skierowany. Za dodatkową opłatą można uzyskać kompleksową stacjonarną opiekę w domu, którą zapewnia specjalny serwis opieki pielęgniarskiej.

Pacjenci znajdujący się w najgorszej kondycji zdrowotnej kierowani są do hospicjum (*Hospice*), którego celem jest zapewnienie opieki paliatywnej, czyli utrzymanie pacjenta jak najdłużej w jak najlepszej kondycji psychicznej i fizycznej. Personel zapewnia także profesjonalną pomoc w zakresie zaburzeń emocjonalnych, psychicznych oraz udziela duchowego wsparcia.

Dodatkowo osoby przewlekle chore mają możliwości korzystania z różnego rodzaju placówek profilowanych, m.in. ośrodków dla cierpiących na chorobę Alzheimera lub innych chorób związanych z utratą pamięci.

Dom emeryta (*Retirement Home*) kieruje swoją ofertę do osób, które ukończyły 65 lat. Zapewnia się w nim całodobową opiekę, noclegi, wyżywienie, transport, dodatkowe zajęcia, których koszty najczęściej włączone są w comiesięczną opłatę. Domy emeryta dzielą się na państwowe i prywatne. Podział ten ma odzwierciedlenie zarówno w cenie, którą trzeba uiścić za pobyt, jak i w jakości oferowanych usług. W placówkach państwowych warunki są znacznie gorsze od tych, które proponują prywatne domy opieki. Zamieszkuje w nich więcej osób, a także gorsza jest lokalizacja ośrodka. Miesięczna opłata w prywatnym domu opieki wynosi od dwóch do sześciu tysięcy dolarów, natomiast w państwowych niespełna tysiąc dolarów, będąc przez to alternatywą dla osób najuboższych.

Kolejnym rodzajem komercyjnych instytucji zapewniających opiekę osobom starszym są domy opieki ogólnej i zdrowotnej dla emerytów (*CCRC Continuing Care Retirement Community*)². W przeciwieństwie do domów opieki może tu przebywać więcej niż sześcioro mieszkańców, natomiast lokalizacja tych domów nie może znajdować się na terenie osiedli mieszkaniowych. Standard w tego rodzaju domach jest niższy, ale zapewniona jest stacjonarna opieka medyczna. Zatrudniane są tu między innymi dyplomowane pielęgniarki (*Registered Nurse*). Aby otrzymać tytuł RN, czyli najwyższy stopień pielęgniarski, należy ukończyć czteroletnie studia wyższe. Tytuł ten uprawnia do robienia zastrzyków, wydawania recept, przeprowadzania określonych zabiegów, czego nie mogą robić niższe stopniem pielęgniarki. Pielęgniarka z tytułem RN cieszy się w społeczeństwie amerykańskim dużym pre-

² Ponad 90% CCRC to instytucje prywatne.

stiżem, co także ma odzwierciedlenie w zarobkach³. Z personelu medycznego na niepełny etat zatrudniony jest także lekarz ogólny, terapeuta, logopeda świadczący swoją pracę na terenie placówki kilka razy w tygodniu. W skład zespołu pracowników wchodzi także osoby zarządzające placówką, pracownicy biurowi, księgowa oraz osoba odpowiedzialna za zorganizowanie aktywności edukacyjno-kulturalnej na terenie placówki. Osoba ta odpowiedzialna jest za organizację pobytu podopiecznych. Wśród aktywności znajdują się między innymi różnego rodzaju gry, zabawy, spotkania tematyczne, nauka obsługi sprzętu komputerowego, języków obcych, tańca, śpiewu, zajęcia plastyczne. Oprócz osoby, która sporządza ofertę edukacyjno-kulturalną zatrudnieni są także instruktorzy przeprowadzający zajęcia. W zależności od poziomu zdrowia, sprawności fizycznej i intelektualnej zajęcia odbywają się w grupach na różnych poziomach. Pracownikiem etatowym jest również pracownik socjalny, który m.in. sporządza odpowiednią dokumentację podopiecznego. Na tę dokumentację składa się między innymi karta choroby. Jeżeli wynikać z niej będzie, że osoba jest przewlekle chora, nie kwalifikuje się ona do pobytu w domu. Pracownik socjalny zobowiązany jest również do przeprowadzenia i sporządzania dokumentów z wywiadu środowiskowego. Sprawcza również kartę ubezpieczeniową oraz zdolność majątkową, bowiem koszty w 100% pokrywa podopieczny.

Ponieważ jest to placówka prywatna, zobowiązana jest do przyjęcia 20% podopiecznych, nie pobierając od nich opłaty. Z tego przywileju mogą korzystać osoby najuboższe, które mają potwierdzoną złą sytuację społeczno-ekonomiczną.

Seniorzy mają również możliwość korzystania z ofert domów opieki dziennej. Domy te oferują czterogodzinny serwis geriatryczny, w którym zawarta jest opieka socjalna, pielęgniarstwa, rehabilitacyjna, zapewnione są zajęcia edukacyjno-kulturalne, a także wyżywienie. W placówce zatrudnieni są terapeuci, logopedzi, rehabilitanci, lekarze i pielęgniarki, instruktorzy, pracownik socjalny, dyrektor artystyczny oraz pracownicy administracyjni.

Domy opieki dziennej (*Day Care*) są własnością osób prywatnych, natomiast pobyt podopiecznych finansuje county, czyli okręg. Dzienny koszt pobytu w domu wynosi 70 dolarów. Z właścicielem domu podpisany jest kontrakt na czas określony, dotyczący finansowania konkretnej osoby w domu. Potencjalni pacjenci poszukiwani są bezpośrednio przez właściciela domu. Uczestnikami programu mogą być tylko te osoby, które pozytywnie przeszły rekrutację i złożyły pełną dokumentację wraz z podaniem. Aby założyć tego rodzaju ośrodek – liczący do 180 podopiecznych – należy złożyć aplikację ze szczegółowym opisem celu placówki, charakteru pracy, liczby zatrudnianych osób, z gotowymi programami edukacyjnymi, menu dla uczestników

³ Pielęgniarka z tytułem *Registered Nurse* zarabia średnio czterdzieści pięć dolarów za godzinę, natomiast minimalna stawka za godzinę w stanie Kalifornia wynosi ok. ośmiu dolarów.

konsultowanym z dietetykiem, a także pełnym kosztorysem uwzględniającym płace pracowników, wyżywienie podopiecznych, koszty opieki medycznej etc.

Roźpiętość ofert kierowanych do seniorów w Stanach Zjednoczonych jest bardzo duża i różnicowana, dlatego wybór nie zawsze jest łatwy. W tym celu powstał serwis doradczy zarządzający opieką (*Care management*) adresowany do szerokiej grupy seniorów. Jego podstawowym zadaniem jest dobór odpowiedniej oferty dla klienta. Dokonywana jest ewaluacja sytuacji seniora z uwzględnianiem jego potrzeb zdrowotnych, mieszkaniowych, a także możliwości finansowych. Formą wspomagającą działania serwisu są specjalnie wydawane bezpłatne informatory, zawierające pełną bazę zarejestrowanych domów opieki wraz z opisem usług przez nie oferowanych.

W Stanach Zjednoczonych rynek usług dla seniorów jest bardzo rozbudowany i dynamicznie działający. Oferty wciąż są modyfikowane i dostosowywane do potrzeb osób starszych, przez co ich jakość jest coraz wyższa, a dostępność większa. Ośrodki, zwłaszcza prywatne, korzystają z różnej formy reklamy oraz wprowadzają dodatkowe atrakcje w celu przyciągnięcia potencjalnych klientów. Dodatkowo promowany jest obraz seniora aktywnego fizycznie, społecznie, kulturalnie, któremu pobyt w domu opieki pozwala takim pozostać. Duża popularność korzystania z tego rodzaju usług związana jest z mentalnością, sposobem życia Amerykanów, ale czasami wynika z konieczności i braku alternatywy.

W polskiej mentalności wciąż jeszcze funkcjonuje przeświadczenie o fatalnych warunkach panujących w domach opieki, które dodatkowo podsycane jest przez media. W powszechnej opinii społecznej dom opieki to „zło konieczne”. Niedawno przeprowadzana sonda uliczna dotycząca domów opieki, której wyniki zamieszczone zostały w Internecie, zdaje się obrazować powszechną opinię Polaków na ten temat (Hyde Park: Domy starości...). W sondażu zadawano następujące pytanie: *Czy bylibyście w stanie oddać swoich bliskich do domu starców?* Błędna konstrukcja metodologiczna pytania od razu sugerowała odpowiedź przeczącą i dodatkowo poruszanemu tematowi nadawała wydźwięk pejoratywny. Komentarze do przeprowadzonych wywiadów nie były już tak jednoznaczne, co może wskazywać na dokonujące się zmiany.

Przemiany społeczno-ekonomiczne, które obecnie obserwujemy w Polsce, z czasem mogą modyfikować opinię Polaków i zbyt częstą generalizację omawianej kwestii. Być może popularność domów opieki zwiększy się też w naszym kraju, a wraz z nią jej wartość w oczach obywateli. Warto wówczas skorzystać z doświadczeń innych krajów i w miarę możliwości zaadaptować je do polskich warunków.

Bibliografia

New Lifestyles. The Source for Seniors. Guide to Senior Housing and Care, Los Angeles/Ventura Counties (2007) – tłumaczenie własne

Hyde Park: Domy starości, dostępny na: <http://wptv.wp.pl/news.html?wid=9526165&rfbawp=1199285627.295&ticaid=155a8#newArchive> (otwarty 02 stycznia 2008).

Streszczenie

Artykuł zawiera klasyfikację instytucjonalnych form pomocy osobom starszym w Stanach Zjednoczonych. Opis funkcjonowania poszczególnych domów opieki oraz komentarze zawarte w tekście powstały na podstawie obserwacji i przeprowadzonych wywiadów przez autorkę z pracownikami i podopiecznymi amerykańskich domów opieki. Autorka stawia pytania i formułuje odpowiedzi odnośnie do przyczyn odmiennego podejścia polskiego i amerykańskiego społeczeństwa w kwestii korzystania z instytucjonalnej pomocy przez seniorów.

Summary

This paper classifies forms of the institutional care to seniors in the United States of America. Given care houses' descriptions as well as all comments are based on the author's observations and the interviews she conducted with these houses employees and patients. The author asks and answers why there are differences in attitudes toward the institutional care for the elderly between Polish and American societies.

Emilia Mazurek

KARIERA ZAWODOWA I AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNA JAKO SZANSA SAMOREALIZACJI WSPÓŁCZESNEJ KOBIETY

W poprzednim stuleciu dokonały się istotne przeobrażenia w stylach życia Polek. Od połowy XX wieku aktywizują się one na nowych obszarach egzystencji. Powszechnym zjawiskiem staje się aktywność edukacyjna i zawodowa kobiet, przyczyniająca się do ich rozwoju i poczucia spełnienia. W tym miejscu nie można pominąć faktu, iż współczesne kobiety angażują się także w sprawy społeczne, polityczne i gospodarcze kraju. Coraz częściej Polki stają się członkiniami partii politycznych, zajmują wysokie pozycje w administracji rządowej, odważniej niż dawniej kandydują w wyborach parlamentarnych. Od początku lat dziewięćdziesiątych powstaje coraz więcej organizacji kobiecych, których prekursorkami są przedstawicielki elity politycznej i intelektualnej (Siemieńska 1996, s. 39). Ich celem jest między innymi promowanie kobiet w życiu polityczno-gospodarczym, walka z dyskryminacją i bezrobociem, propagowanie idei respektowania zasad wynikających z równouprawnienia.

W tej sytuacji trudno nie zgodzić się ze Zbyszkim Melosikiem, który twierdzi, iż kobiety *wchodzą z pełną determinacją na tereny dotychczas zarezerwowane dla mężczyzn. Naruszają tradycyjną równowagę płci, zagrażając poczuciu męskiej dominacji* (Melosik 2002, s. 49). Uważam, że warto byłoby zastanowić się nad zmianami, jakie dokonały się w stylach życia kobiet. Warto byłoby również odpowiedzieć na pytania: jaką rolę w życiu współczesnej kobiety odgrywa kariera zawodowa? W jaki sposób wspomagać kobietę w kreowaniu przez nią sukcesu zawodowego? Co zrobić, by aktywność edukacyjna była postrzegana przez kobietę nie tylko jako szansa na lepszą pracę, ale także jako cel sam w sobie?

Współcześnie priorytetem jednostki staje się rozwój, realizacja własnych marzeń i życiowych planów. Człowiek nieustannie dąży do zaspokojenia potrzeby samorealizacji, która gwarantuje poczucie wysokiej jakości życia. Abraham Maslow potrzebę samorealizacji określa jako *pragnienie stawiania się w coraz wyższym stopniu wszystkim, czym jednostka jest zdolna się stać* (Turner, Helms 1999, s. 495). Podobny pogląd w tej kwestii wyraża Józef Koziński twierdząc, iż ludzie dążą do przekraczania swych dotychczasowych granic, podejmują działania transgresyjne, które przyczyniają się do ich rozwoju i autokreacji (Koziński 2002, s. 10).

Przejrzyste, łatwo przewidywalne, a zarazem bezpieczne wzorce życia stopniowo zanikają. Człowiek nie jest wyposażony w gotowe recepty, dające

odpowiedź na pytanie, co zrobić, by osiągnąć sukces. Współczesny świat wymaga od jednostki kreatywnego i samodzielnego projektowania swojego życia. Możliwość samodzielnego wyznaczania sobie celów osobistych i zawodowych, a także ich realizacja stwarzają współczesnej kobiecie realne szanse na autokreację, spełnienie i satysfakcję. Jednym ze źródeł poczucia samorealizacji jest kariera zawodowa. W epoce ponowoczesnej mówi się wręcz o karierze życiowej rozumianej jako proces całościowego rozwoju postaw, wartości i umiejętności człowieka. Zasadniczym elementem tak rozumianej kariery życiowej jest rozwój zawodowy. Bożena Wojtasik podkreśla, że karierę zawodową tworzą różne wydarzenia stanowiące swoistą *mozaikę epizodów życia* (Wojtasik 2003, s. 344). W takim ujmowaniu kariery nie chodzi o wartościowanie jej w kategoriach sukcesu lub porażki, ale o samą aktywność jednostki, przyczyniającą się do jej autokreacji.

Praca stwarza szansę na samospełnienie jednostki wtedy, gdy jest traktowana przez człowieka w sposób autoteliczny, gdy stanowi źródło radości i satysfakcji. Osoby czynne zawodowo często wypowiadają się, iż praca daje im poczucie własnej wartości. Wielu ludzi sens pracy utożsamia z sensem życia. Ponadto aktywność zawodowa jest jednym z podstawowych źródeł kontaktów z ludźmi, to dzięki niej człowiek zawiera nowe znajomości oparte na wspólnych zainteresowaniach. Z drugiej strony aktywność zawodowa może być traktowana w sposób instrumentalny i stanowić jedynie środek do osiągnięcia innych celów. Taka postawa jest charakterystyczna dla osób, które traktują pracę wyłącznie jako źródło dochodów i wyznacznik statusu społecznego. Nie dostrzegając autotelicznej wartości pracy, ograniczają szansę na samospełnienie i samorozwój na płaszczyźnie zawodowej.

Z karierą zawodową ściśle wiąże się idea całościowego uczenia się. Aktywność edukacyjna nabiera nowego wymiaru, gdyż coraz częściej rozumiana jest jako możliwość wyrażenia siebie, ekspresji swych pasji. Wyższe kwalifikacje to większy wybór możliwości, które otwierają się przed człowiekiem, a tym samym większa szansa na spełnienie. Mówi się, iż w dobie rewolucji informacyjnej to właśnie wiedza staje się bogactwem człowieka, niepodważalnym źródłem jego władzy i zasobem sprzyjającym transcendencji (Zaborowski 2001, s. 176). Edukacja, ze szczególnym naciskiem na samokształcenie, jest ważnym czynnikiem zarówno rozwoju osobistego, jak i zawodowego współczesnej kobiety. Segmenty rynku pracy wymagające niskiego poziomu kompetencji zmniejszają się, dlatego kobiety nastawione na rozwój i samorealizację muszą nieustannie się uczyć i zdobywać nowe umiejętności.

Kariera zawodowa i uczenie się to jedne z wielu form aktywności współczesnej kobiety, stwarzające szansę na samorealizację i rozwój. Będąc twórcą swojego życia, kobieta wybiera te formy aktywności, w których upatruje szansę na samorozwój. Mówiąc o samorealizacji współczesnej kobiety nie można pominąć jej zaangażowania w życie rodzinne, które jeszcze nie tak dawno było jedynym obszarem aktywności większości Polek. Powszechnie wiadomo, iż w poprzednich epokach kobieta zajmowała się przede wszystkim prowa-

dzeniem domu. Jednak w ubiegłym stuleciu nastąpiła radykalna zmiana w kobiecej egzystencji. Kobiety zaczęły aktywizować się na rynku pracy, podejmowały kształcenie, walczyły o swoje prawa. Współczesnym kobietom rola rodzinna już nie wystarcza do poczucia spełnienia. Fakt ten jest rezultatem wzrostu ich aspiracji i kwalifikacji oraz efektem wywieranej na nie presji społecznej (Strykowska 1999, s. 232). Kobiety decydują się na podjęcie pracy zawodowej, jednocześnie nie rezygnując ze swoich dotychczasowych ról. Zmiany, które dokonały się w statusie kobiet, z jednej strony zwiększyły ich niezależność, z drugiej doprowadziły do ogromnego obciążenia ich nowymi obowiązkami.

Ze względu na coraz większy udział kobiet w sferze pracy zawodowej i duże obciążenie obowiązkami zmienia się charakter ról rodzinnych. Jednym z aspektów przemian w strukturze współczesnej rodziny jest demokratyzacja stosunków wewnątrzrodzinnych. Zanika typ rodziny, w której kobieta ma być zorientowana tylko na sferę życia małżeńskiego i rodzinnego (Adamski 2002, s. 161). Relacje małżeńskie mają charakter partnerski.

Przeobrażenia, jakie dokonują się w myśleniu o podziale obowiązków między współmałżonkami, to nie jedyna tendencja o charakterze zmiany, jaką obserwuje się współcześnie. Dla przełomu wieków XX i XXI charakterystyczna jest nasilająca się tendencja w kierunku radykalnego ograniczania dzietności rodziny łącznie z zupełną rezygnacją przeciętnie co piątej kobiety z posiadania potomka (Adamski 2002, s. 159). Jedną z przyczyn drastycznego zmniejszenia się liczby dzieci jest emancypacja społeczna i zawodowa kobiet nastawionych coraz bardziej na sukcesy zawodowe, samorealizację i rozwój osobistych uzdolnień. Młode, coraz lepiej wykształcone kobiety odkładają decyzję o założeniu rodziny, ponieważ najpierw chcą zapewnić sobie stabilną pozycję na rynku pracy.

Choć współczesność umożliwia tworzenie kariery życiowej zgodnie z własnym wyobrażeniem, to często jednostka napotyka na ograniczenia, utrudniające autokreację. Coraz częściej akcentuje się problem trudnej sytuacji kobiet na rynku pracy. W literaturze wspomina się o dyskryminacji, segregacji zawodowej i o barierach awansu zawodowego kobiet. Problem dotyczy całej populacji, choć oczywiście nie każda kobieta spotkała się z nim osobiście. Należy zatem zwrócić szczególną uwagę na sytuację kobiet we współczesnym świecie – na ich szanse rozwoju i samorealizacji, ale także na zagrożenia, którym kobiety muszą się przeciwstawić. Z racji tego postanowiłam zająć się problematyką związaną z karierą zawodową i edukacyjną kobiet. W tych dwóch sferach aktywności upatruję szansę na ich rozwój i samorealizację. Nie neguję jednak możliwości spełniania się poprzez wypełnianie obowiązków rodzinnych, realizowanie swych pasji czy też podejmowanie aktywności społecznej.

Mając na uwadze tendencje rozwojowe Polek, podjęłam badania, których celem było wskazanie na te czynniki, które mogą sprzyjać karierze edukacyj-

nej i zawodowej współczesnej kobiety. Poszukując odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób kariera zawodowa i aktywność edukacyjna współczesnej kobiety sprzyjają jej samorealizacji, przeprowadziłam badania za pomocą metody biograficznej. Techniki badawcze, które zastosowałam w obrębie tej metody to wywiad otwarty pogłębiony i analiza dokumentów osobistych. Słuszność zastosowania metody biograficznej w moich badaniach upatruję w tym, że metoda ta pozwala dotrzeć do subiektywnych przeżyć i osobistych doświadczeń osób badanych. Dzięki temu miałam szansę poznania indywidualnej historii życia każdej z narratorek, ze szczególnym uwzględnieniem przebiegu edukacji i kariery zawodowej każdej z nich. Co więcej, dzięki metodzie biograficznej byłam w stanie dotrzeć do subiektywnych znaczeń, jakie współczesne kobiety nadają swoim sukcesom i ewentualnym niepowodzeniom edukacyjnym i zawodowym. Respondentkami były celowo wybrane przeze mnie kobiety, które odnoszą duże sukcesy w podejmowanych formach aktywności. W efekcie analizy wypowiedzi pięciu narratorek i ich dokumentów osobistych doszłam do wniosków, które chciałam w tym miejscu zaprezentować.

Dokonujące się procesy we współczesnym świecie zmuszają jednostkę do przejawiania inicjatywy w kreowaniu własnego życia. Kobiety niebojące się ryzyka, kreatywne, dobrze wykształcone zdecydowanie lepiej sobie radzą w świecie szybkiej zmiany. To one poszukują nowych źródeł samorealizacji. W jaki sposób zaspokoić potrzebę samorealizacji i twórczo kreować własną drogę życiową? Nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytanie, ponieważ każda jednostka jest inna, ma inne plany życiowe, aspiracje i marzenia. Coraz więcej kobiet uważa, że zarówno kariera zawodowa, jak i pielęgnowanie życia rodzinnego stwarzają największe możliwości zaspokojenia potrzeby autokreacji. Z tego też względu najwięcej Polek realizuje się jednocześnie na płaszczyźnie zawodowej i rodzinnej. Jednak nie porzestają one na tych dwóch formach aktywności, ale angażują się także w politykę, w działalność społeczną i edukacyjną.

Z badań Żywii Leszkowicz-Baczyńskiej wynika, iż kobiety największą wartość przypisują rodzinie, a pracę zawodową sytuują na kolejnym miejscu w hierarchii priorytetów życiowych. Jako trzeci najważniejszy aspekt życia respondentki wymieniały edukację rozumianą jako podnoszenie własnych kwalifikacji (Leszkowicz-Baczyńska 2002, s. 118). Badane przeze mnie kobiety wyraziły niemalże identyczną opinię w tej kwestii. Respondentki wskazały na trzy główne płaszczyzny życia, w których są w stanie zaspokoić potrzebę samorealizacji. Do tych dziedzin zaliczyły odpowiednio życie rodzinne, karierę zawodową oraz aktywność edukacyjną.

Wszystkie badane przeze mnie kobiety uznały rodzinę za najistotniejszy element ich egzystencji. Chociaż dostrzegają sens pracy i nie chciałyby rezygnować z kariery zawodowej, to jednak rodzina zajmuje najwyższe miejsce w ich hierarchii wartości egzystencjalnych. Właśnie od szczęścia rodzinnego kobiety uzależniają osobistą satysfakcję i poczucie zadowolenia z życia. Ten sąd pokrywa się z wynikami ogólnopolskich badań, wedle których kariera

zawodowa zajmuje niższe miejsce niż rodzina w hierarchii wartości (Nowakowska, Piwnik 2003, s. 50). Badane przez mnie kobiety dostrzegają i krytykują dokonujące się zmiany w stylach życia szczególnie młodych kobiet, które rezygnują z życia rodzinnego i angażują się wyłącznie w karierę zawodową. Kwestię znaczenia rodziny w życiu kobiety ilustrują wypowiedzi respondentek:

Myślę, że gdyby nie rodzina, to brakowałoby mi zupełnie celu w życiu. Praca nie dałaby mi tego celu. Właśnie praca jest dla mnie tym, co pozwala mi rozwijać się na polu rodzinnym (wywiad A)¹.

Najważniejsza jest rodzina. Moje wspomnienia zawodowe są, ale to wszystko już było, minęło, a rodzina mi została. (...) okazuje się, że bez szczęścia w rodzinie nie da się realizować karier zawodowych. Je się tak realizuje do pewnego momentu, a później przychodzi drugi moment i wtedy się podsumowuje – zrobiłam to i to, ale ja nie mam rodziny lub nie założyłam rodziny. Wtedy często już jest za późno, żeby założyć rodzinę. Kobieta zostaje wtedy sama, nie ma wsparcia. A człowiek potrzebuje wsparcia, miłości, docenienia. Takie największe dowartościowanie dają najbliżsi (wywiad E)².

Od współczesnej kobiety oczekuje się, aby realizowała się zarówno w roli matki i żony, jak i w roli pracownika. Spełniając oczekiwania społeczeństwa oraz realizując własne ambicje, kobiety skupiają się i na karierze zawodowej, i na wypełnianiu obowiązków rodzinnych. Wszystkie badane osoby zaobserwowały tendencję do tego, by kobieta pracowała zawodowo, a jednocześnie nie rezygnowała z zajmowania się domem. Z problemem tym wiąże się także konieczność dokonywania wyborów, planowania życia w taki sposób, by umiejętnie łączyć rolę pracownika z prowadzeniem domu.

Nie ulega wątpliwości, że rozwój zawodowy kobiety w dużym stopniu zależy od jej sytuacji rodzinnej. Obowiązki domowe wpływają na przebieg kariery zawodowej kobiety, przy czym należy podkreślić, że są momenty, kiedy wpływ ten jest silniejszy (na przykład w okresie wychowywania małych dzieci) lub słabszy (między innymi wtedy, kiedy dorastające dzieci opuszczają dom rodzinny). Najbardziej krytycznym momentem w karierze życiowej respondentek był czas, kiedy opiekowały się swoimi małymi dziećmi i jednocześnie pracowały zawodowo. To wymagało od nich dużego wysiłku, rezygnowania ze swoich planów i przyjemności na rzecz dobra rodziny.

Wszystkie respondentki mówiły o sztuce dokonywania wyborów pomiędzy pracą zawodową a rodziną. W każdym wywiadzie pojawiał się wątek związany z koniecznością podjęcia decyzji o urodzeniu dziecka i przerwaniu

¹ Respondentka A, 45 lat, wykształcenie wyższe, mieszkanka Jaskowej Górnej (wieś położona niedaleko Kłodzka), kierownik jednego z działów w banku, pracuje w Kłodzku, żona i matka dwóch synów.

² Respondentka E, 52 lata, wykształcenie średnie, mieszkanka Wrocławia, współwłaścicielka dużego przedsiębiorstwa we Wrocławiu, żona i matka dwudziesto-pięcioletniej córki.

na pewien czas kariery zawodowej. Wspominała o tym także jedna z badanych, która jeszcze nie założyła rodziny, ale jest gotowa przerwać swoją aktywność zawodową, gdy urodzi dziecko. Wynika z tego, że mimo coraz większej chęci kobiet do realizowania własnych potrzeb i ambicji, nie chcą one rezygnować z wypełniania obowiązków, które zgodnie z polską tradycją należą właśnie do nich. Można więc wnioskować, że stereotyp „kobiety – strażniczki domowego ogniska” nadal tkwi w świadomości Polek.

Drugą wymienianą formą aktywności, sprzyjającą samorealizacji, była kariera zawodowa. Nieustannie dokonują się zmiany w postrzeganiu pracy jako wartości. Dawniej traktowana była jako kara za grzechy. Obecnie praca staje się wartością autoteliczną, przynoszącą człowiekowi satysfakcję i szczęście oraz poczucie dumy. Współczesne kobiety, dostrzegając sens pracy, podejmują aktywność zawodową kierując się nie tylko motywacją ekonomiczną, ale i chęcią rozwoju, chęcią osiągnięcia prestiżu społecznego... Taka orientacja wpływa na poszukiwanie pracy interesującej, atrakcyjnej, która może przyczynić się do poczucia spełnienia i zdobycia szacunku społecznego.

Wszystkie respondenci traktują pracę jako szansę twórczego kreowania własnej drogi życiowej. Sens pracy utożsamiają z sensem swej egzystencji i deklarują, że praca zawodowa jest wyznacznikiem poczucia wysokiej jakości życia oraz cennym źródłem kontaktów społecznych. O ile wszystkie badane osoby doceniają pracę zawodową i nie chciałyby z niej dobrowolnie rezygnować, o tyle dla niemalże każdej z nich ważniejsze są inne korzyści wynikające z podejmowania aktywności zawodowej. Z analizy wypowiedzi respondentek można wnioskować, że kariera zawodowa współczesnej kobiety może być postrzegana jako droga prowadząca do samorealizacji. Dzięki pracy zdobywa się środki, które można przeznaczać na realizowanie swych pasji pozazawodowych. Z drugiej strony praca może być postrzegana jako teren samorealizacji. W tej sytuacji kobieta poprzez wykonywanie służbowych obowiązków jest w stanie w sposób twórczy odkrywać siebie, realizować swoje marzenia i czerpać z tego satysfakcję. Nie bez znaczenia jest fakt, iż głównym motywem podejmowania aktywności zawodowej deklarowanym przez badane kobiety jest traktowanie pracy jako istoty powołania życiowego. Współczesne kobiety coraz częściej pracują, ponieważ chcą pracować i nie zrezygnowałyby z aktywności zawodowej, nawet gdyby mąż zarabiał wystarczająco dużo.

Nowe ujęcie pojęcia „kariera zawodowa” nie wartościuje działalności człowieka w kategoriach sukcesu i porażki. Jednakże można wskazać na kilka wyznaczników kariery zawodowej, świadczących o postępie i rozwoju kobiety. Między innymi są to: awans poziomy i pionowy, większa odpowiedzialność i autonomia, wyższe zarobki, osiąganie mistrzostwa, coraz większy bagaż doświadczeń, rozwój, poszerzanie zakresu wiedzy i doskonalenie umiejętności.

Jednym z wyznaczników samorealizacji jest dążenie do coraz większej autonomii, co przejawia się między innymi w podjęciu decyzji o założeniu własnej firmy. Dwie spośród badanych przeze mnie kobiet prowadzą wspólnie

z mężami własne firmy, a jedna planuje pracę na własny rachunek. Większa swoboda działania, niezależność oraz możliwość realizowania obowiązków zawodowych zgodnie z własną wizją sprawiają, że praca na własny rachunek jest coraz atrakcyjniejsza dla kobiet.

Awans poziomy i pionowy również stwarza szanse na podejmowanie działań transgresyjnych. Awans stał się udziałem badanych przez mnie kobiet. W ich opiniach zdobywanie coraz wyższych lub bardziej odpowiedzialnych stanowisk zawsze wiązało się z większą autonomią, swobodą w działaniu, a także możliwością kierowania innymi ludźmi. Każda zmiana stanowiska pracy, zakresu obowiązków czy konieczność zarządzania zasobami ludzkimi stanowiła swoiste wyzwanie. W celu rozwiązania pojawiających się zadań rozwojowych kobiety podejmowały różne formy kształcenia, a także samokształcenie.

Wszystkie spośród badanych kobiet dostrzegają związek pomiędzy rozwojem zawodowym a uczeniem się, co wyraża się w ich stosunku do wykształcenia. Doskonale wiedzą, że edukacja jest wpisana w ludzką egzystencję i nie kończy się, tak jak dawniej, z chwilą opuszczenia murów szkolnych, ale przebiega przez całe życie. Respondentki mają świadomość tego, że współczesny człowiek chcąc realizować swoje cele zawodowe i marzenia życiowe, nie może zrezygnować z uczenia się. Kobiety z własnej inicjatywy podejmują kształcenie, ponieważ w uczeniu się dostrzegają możliwość lepszej egzystencji. Podejmując kształcenie niekoniecznie kierują się chęcią awansu czy wyższych zarobków, ale rozwojem własnym, chęcią twórczego kreowania siebie i swojego istnienia.

Badane przez mnie kobiety mówiły o podejmowaniu kształcenia w kontekście możliwości zaspokojenia potrzeby samorealizacji. Respondentki wyraźnie zaznaczają, że uczą się nie tylko po to, by dzięki temu zdobyć lepiej płatną pracę lub awans zawodowy. Uczenie się jest im potrzebne do rozwoju osobistego, do podwyższenia samooceny i jakości życia. Mając świadomość konieczności nieustannego pogłębiania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności biorą udział w szkoleniach organizowanych przez ich zakłady pracy, uczestniczą w kursach i studiach podyplomowych, a także podejmują kroki o charakterze samokształceniowym. W całożyciowym uczeniu się upatrują szansę na zdobycie lepszej pracy, szybkie przystosowanie się do wypełniania nowych obowiązków w sytuacji zmiany pracy oraz możliwość kreatywnego wypełniania swoich zadań.

Całożyciowe uczenie się nie wiąże się tylko z nabywaniem praktycznych umiejętności wykorzystywanych w pracy zawodowej, ale także z wszechstronnym rozwojem osobowościowym i intelektualnym człowieka. Pracująca na stanowisku kierowniczym w banku respondentka A mówi o skutkach podejmowania kształcenia:

Nie ma bezpośredniego przełożenia na finansowe sprawy czy awans. Ja zawsze bardzo chętnie jeździłam na wszelkie szkolenia, ponieważ chciałam się

czegoś nauczyć oraz nawiązać kontakty z ludźmi, których się tam poznaje (wywiad A).

Z wypowiedzi tej wynika, że edukacja przyczynia się do lepszego przystosowania się respondentki do otaczającego ją świata, a także wspiera ją w przekształcaniu rzeczywistości. Poprzez zdobywanie wiedzy oraz nawiązywanie kontaktów interpersonalnych jednostka rozwija się, wzbogaca swe doświadczenie i osobowość. Tym samym zyskuje szansę na twórcze wyrażanie siebie.

Badane kobiety dostrzegają dwa sposoby wykorzystania aktywności edukacyjnej do zaspokojenia potrzeby samorealizacji. Jednym z nich jest samokształcenie oraz podejmowanie kształcenia formalnego, czyli pełnienie roli ucznia. Drugim sposobem jest realizowanie się w roli nauczyciela. Ten rodzaj aktywności stał się nie tylko udziałem osób pracujących jako nauczyciele w szkole, ale także kobiet, które dzieliły się swoją wiedzą i doświadczeniem z młodszymi lub niżej wykwalifikowanymi w pewnym zakresie pracownikami.

Edukacja dorosłych nie jest postrzegana wyłącznie w kategoriach instrumentalnych. Respondentki uczą się po to, by lepiej rozumieć procesy zachodzące w obecnej rzeczywistości i w twórczy sposób kreować swe życie. Poza tym podejmują kroki edukacyjne dla samej przyjemności uczenia się i chęci zaspokajania swojej ciekawości. W ten sposób aktywność edukacyjna zaspokaja potrzebę samorealizacji.

Bardzo ważnym elementem życia jest aktywność człowieka bez względu na jego wiek, miejsce zamieszkania, wykształcenie. Dzięki aktywności jednostka jest w stanie wieść szczęśliwe, pełne wrażeń i przeżyć życie. Aktywność przyczynia się do wszechstronnego rozwoju człowieka, a także wyzwala w nim twórcze postawy. Współczesne kobiety zorientowane na rozwój i sukces nieustannie poszukują takich form aktywności, które byłyby źródłem samorealizacji i spełnienia. Warunkiem egzystencji w obecnych realiach jest autokreacja i transgresja. Miejscem działań transgresyjnych jest kariera zawodowa i edukacyjna, pielęgnowanie życia rodzinnego, aktywność społeczna i polityczna. Od indywidualnych wyborów jednostki będzie zależała realizacja drogi prowadzącej do satysfakcji i spełnienia.

Jak wynika z wielu badań, największą satysfakcję czerpią kobiety, które realizują się na kilku płaszczyznach życia. Ograniczanie pól aktywności hamuje działania transgresyjne. Z tego względu ideałem dla współczesnej kobiety jest łączenie kilku ról społecznych, co wiąże się z opanowaniem trudnej sztuki umiejętnego organizowania sobie czasu. O potrzebie kreowania własnego losu, aktywnizowania się na wielu obszarach życia wspomina współwłaścicielka dużej wrocławskiej firmy. Potwierdzają to jej słowa:

Tak naprawdę to trzeba się kształcić i realizować, bo przychodzi taki moment, że dzieci dorastają i odchodzą w świat, i takie kobiety, które nie pracowały zawodowo – ja nie mówię, że one nie są szczęśliwe – ale przychodzi taki moment, że one zostają same i nie mają, co ze sobą zrobić. To nie jest dobre (wywiad E).

Istotne jest znalezienie sobie nowej formy aktywności po wycofaniu się z życia zawodowego. Przejście na emeryturę wymaga wypracowania dojrzałej postawy wobec starości. Jednostka powinna znaleźć nowe sposoby spędzania czasu, rozwijać nowe zainteresowania i pasje, szukać nowych źródeł samorealizacji. *Osoby, które miały załóżki zainteresowań czy zamiłowań innych niż zawodowe, mogą odnaleźć łatwo tereny nowej aktywności* (Furmanek 2004, s. 66). Udało się to respondentce, która niemalże od pięciu lat realizuje się jako rzecznik prasowy wrocławskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Ilustruje to wypowiedź badanej:

Podjęcie aktywności w Uniwersytecie Trzeciego Wieku daje mi poczucie, że robię coś sensownego, że nie siedzę tylko w domu przykuta do fotela i telewizora czy do działki, ale też mogę jeszcze być aktywna w inny sposób. To moje zaangażowanie też daje coś innym ludziom (wywiad D)³.

Podjęciem problemu rozwoju zawodowego współczesnej kobiety nie można pominąć tak ważnej kwestii jak ograniczenia awansu zawodowego. W literaturze przedmiotu mówi się o dyskryminacji ze względu na płeć w miejscu pracy. Jednakże respondentki nie doświadczyły tego zjawiska. Wspominały natomiast o złych warunkach pracy, do których zaliczyły wykorzystywanie potencjału pracownika przez pracodawcę oraz niechętnie zawieranie umów na czas nieokreślony. Wysokie wskaźniki bezrobocia zachęcają niektórych pracodawców do coraz gorszego traktowania pracowników. Zdają sobie oni sprawę, że ludzie godzą się na pewne niedogodności z obawy przed utratą pracy. Zagrożenie utratą pracy znacznie obniżyło poziom poczucia stabilizacji i bezpieczeństwa jednostki.

Reasumując, kariera zawodowa i aktywność edukacyjna coraz częściej postrzegane są przez współczesne kobiety jako szansa rozwoju i samorealizacji. Należy wykorzeniać funkcjonujące nadal w świadomości wielu Polaków stereotypy, że rolą kobiety jest „siedzenie w domu”. Zasadniczą rolę w tej kwestii może odegrać organ ustawodawczy państwa, który powinien stworzyć prawo gwarantujące kobietom jednakowe szanse awansu zawodowego i dostępu do edukacji jak mężczyznom. W ostatnich latach zachodzą powolne zmiany w tym kierunku. Mam tutaj na myśli między innymi stworzenie ojcom możliwości brania urlopu na okres choroby dziecka.

Ważne jest, aby promować kobiety, które dążą do osiągnięcia coraz większej autonomii i stwarzać im takie same szanse dostępu do wysokich stanowisk kierowniczych jak mężczyznom. Nie bez znaczenia jest tutaj także edukacja, której celem powinno stać się uświadamianie barier awansu zawodowego kobiet oraz wskazywanie możliwości ich pokonywania.

³ Respondentka D, mieszkanka Wrocławia, aktualnie przebywa na emeryturze i jest rzecznikiem prasowym Uniwersytetu Trzeciego Wieku, dawniej pracowała jako nauczyciel szkoły podstawowej oraz wykładowca na Uniwersytecie Wrocławskim.

Bibliografia

- Adamski F. (2002), *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Dziubacka K. (2004), *Aksjologiczny sens pracy jako atrybut jakości życia* [w:] Szelań A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Impuls, Kraków, s. 197–212.
- Furmanek W. (2004), *Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka*, „Pedagogika Pracy”, nr 45, s. 59–64.
- Griffin R.W. (1996), *Podstawy zarządzania organizacjami*, tłum. M. Rusiński, PWN, Warszawa.
- Kargul J. (2001), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych: przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo DSWE, Wrocław.
- Kozielecki J. (1987), *Myśli o człowieku spisane u kresu długiej podróży*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 121–134.
- Kozielecki J. (2002), *Transgresja i kultura*, Żak, Warszawa.
- Leszkowicz-Baczyńska Ż. (2002), *Między domem a pracą – wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania zadowolenia z życia kobiet*, [w:] Wachowiak A. (red.), *Przemiany orientacji życiowych kobiet zamężnych*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 55–68.
- Malewski M. (2001), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2, s. 29–55.
- Melosik Z. (2002), *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wolumin, Poznań.
- Merrill B. (2003), *Women's lives and learning: struggling for transformation*, [w:] Dybbroe B., Ollagnier E. (red.), *Challenging gender in lifelong learning: European perspectives*, Roskilde University, Roskilde, s. 133–144.
- Nowakowska U., Piwnik E. (2003), *Kobiety w rodzinie*, [w:] *Kobiety w Polsce 2003. Raport Centrum Praw Kobiet*, Oficyna Wydawnicza Mentor, Warszawa, s. 49–90.
- Pietrański Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Siemieńska R. (1996), *Kobiety: nowe wyzwania. Starcie przeszłości z terażniejszością*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Strykowska M. (1999), *Zmiana stereotypu w sferze pracy zawodowej kobiet*, [w:] Miluska J., Boski P. (red.), *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa, s. 22–23.
- Wesołowska E.A. (2001), *Świadomość edukacyjna kobiet – refleksje na koniec badań biograficznych*, [w:] Wesołowska E.A. (red.), *Kobiety a edukacja dorosłych*, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa, s. 79–86.

Wojtasik B. (2003), *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny, s. 343–351.

Zaborowski Z. (2001), *Problemy psychologii życia*, Żak, Warszawa.

Streszczenie

Dynamiczny postęp cywilizacyjny obliguje współczesnego człowieka do przejawiania inicjatywy w kreowaniu własnego życia. Dlatego też obserwuje się zasadnicze zmiany zachodzące w stylach życia ludzi. Współczesne kobiety coraz odważniej konkurują z mężczyznami na płaszczyźnie zawodowej, jeszcze nie tak dawno będącej niejako w posiadaniu przedstawicieli płci męskiej. Dbając o własny rozwój, autonomię i wysoką pozycję społeczną, kobiety z coraz większą determinacją angażują się w karierę zawodową i edukacyjną. W artykule w oparciu o analizę biografii kobiet przedstawiono te płaszczyzny życiowe, które stwarzają największe szanse samorealizacji współczesnym kobietom oraz wskazano korzyści, jakie czerpie kobieta z podejmowania aktywności. Ponadto ukazano związek, jaki zachodzi pomiędzy całożyciowym uczeniem się jednostki a jej rozwojem zawodowym.

Summary

Dynamic civilization progress obliges modern person to manifest an initiative in creating personal life. For this reason, we are able to observe fundamental changes in people lifestyles. Nowadays women more courageously compete with men on professional surface, which few years ago was in property of male representatives. Taking care of development, autonomy and high social position women become involved with higher determination in professional and educational careers. Based on biographical research of women, the article presents these life areas which create the biggest chances of self-realization nowadays women. Also, it shows benefits that women have from their activity. Additionally, the article shows an association between lifelong learning and professional development.

GERAGOGIKA AKO TEÓRIA EDUKÁCIE SENIOROV A EDUKÁCIE VO VZŤAHU K SÉNIU (FORMOVANIE, TERMINOLÓGIA, DEFINÍCIA, STATUS)

Edukácia seniorov sa v masovom meradle objavuje ako relatívne nový prvok celoživotného vzdelávania človeka iba v druhej polovici 20. storočia. Spolu s rozšírením inštitucionálnych foriem a programov edukácie seniorov sa začína formovať aj jej teória. V príspevku sa zameriavame na základné metateoretické problémy teórie edukácie seniorov – východiskové prúdy formovania, názov disciplíny, vymedzenie predmetu a statusu v rámci iných výchovovedných disciplín.

1. Edukácia seniorov – nový jav poslednej tretiny 20. storočia

V druhej polovici 20. storočia sa výrazne mení populačný obraz Európy. Charakteristickou črtou tejto zmeny je starnutie obyvateľstva, ktoré má dva základné aspekty:

- Mení sa štruktúra vekových skupín obyvateľstva, zväčšuje sa podiel generácie skupiny starých ľudí. Historicky nebývalá početná skupina obyvateľstva „starých“ sa už ďalej nedá vnímať ako okrajová.
- Mení sa štruktúra životného času jednotlivca, predlžuje sa životný čas človeka vo fáze staroby. Jednotlivec má reálnu šancu dvoch desiatok života v post ekonomicky aktívnom veku. Takýto dlhý čas, ak má byť darom a nie bremenom života, nemôže vychádzať iba z predstavy „zaslúženého odpočinku“.

Nová demografická situácia obyvateľstva vyvolávala rad sociálnych problémov, na ktoré reagovali veľké celosvetové inštitúcie. Problémom starnutia populácie a vzťahu k starším sa najdlhšie, okrem gerontologických organizácií a spoločností, sústavne venuje **Svetová zdravotnícka organizácia** (WHO), ktorá má starostlivosť o starých ľudí v programe už od roku 1955.

Organizácia spojených národov (OSN) programovo sleduje problematiku starých ľudí od roku 1978. Veľký, celosvetovo mobilizačný význam v 80 rokoch malo, keď OSN vyhlásila rok 1982 za *Rok starého človeka medzi nami*. Valné zhromaždenie OSN prijalo *Medzinárodný akčný plán o starnutí*, ktorý bol zameraný na záruky sociálnych a ekonomických istôt pre starších ľudí a na vytváranie možností, aby mohli zostať platnými, uznanými a adekvátne angažovanými členmi spoločnosti, v ktorej žijú.

Jedným z najvýznamnejších podujatí v rámci *Roka* bolo *Svetové zhromaždenie o starnutí* usporiadané vo Viedni.

Rada Európy sa problémom starých ľudí venuje od svojho založenia v roku 1949. Z hľadiska edukačných možností v prospech starších ľudí boli aktivity Rady Európy v 70. rokoch minulého storočia zamerané na prípravu človeka na starobu (Preparation 1977).

Možno zhrnúť, že už v 70. rokoch minulého storočia sa formovali **tri prúdy edukačných aktivít a prostredí**, v ktorých sa formovala a realizovala edukácia seniorov:

- **Edukačno-preventívne programy** zamerané na **zdravé starnutie**, boli realizované najmä geriatrickými lekármi. Boli zamerané na popularizáciu gerontologických poznatkov a realizované vo vhodnom miestnom prostredí, najmä v kluboch dôchodcov a v miestnych osvetovo-kultúrnych inštitúciách.
- Edukácia seniorov školského typu, vznikajú prvé **univerzity tretieho veku** a akadémiatretieho veku v Európe. Treba zdôrazniť, že Poľsko v tomto smere patrilo k priekopníkom tohto typu vzdelávania v strednej a východnej Európe (pozri napr. Schwarz 1997, Aleksander 2000). Univerzity tretieho veku boli organizované v školskom prostredí, resp. V osvetovo-vzdelávacom prostredí a v spolupráci s vysokými školami.
- Špecializované **edukatívne orientované aktivity** v domovoch pre seniorov a iných **rezidenčných inštitúciách** s prevahou seniorských klientov ako napr. zdravotnícke ústavy pre dlhodobo chorých. Vyvíjali sa tu edukačné zamerané adaptačné programy, aktivizačné, rehabilitačné a ďalšie programy pre obyvateľov týchto domovov a zariadení.

Tieto tri prúdy predstavovali základné zdroje rozvoja edukácie seniorov.

2. Od praxe k teórii edukácie seniorov

Prvé programy a inštitúcie edukácie seniorov vznikali a rozvíjali sa častejšie z podnetov odborníkov z mimovzdelávacej sféry. Preto je len prirodzené, že aj teoretická analýza a zovšeobecňovanie problematiky edukácie seniorov sa rozvíjali viac pod tlakom praktických potrieb uvedených inštitúcií a programov špecializovaných na edukáciu seniorov. Obsahovo boli zamerané prevažne na parciálne otázky edukácie seniorov, prevažoval skôr prakticisticky pohľad ako istá syntéza z aspektu vied o výchove.

V druhej polovici 90. rokov bolo možno nájsť už relatívne rozsiahly záber čiastkových poznatkov týkajúcich sa jednotlivých projektov a aktivít v oblasti edukácie seniorov. Vznikali prvé monografie venované jednotlivým typom edukácie seniorov, edukátori „objavujú“ poznatky vied o výchove ako osožnú súčasť ich profesionálnej kompetencie. Nadväzujú sa prvé medzinárodné kontakty presahujúce rámec jedného inštitucionálneho typu edukácie seniorov, vychádzajú prvé monografické práce k jednotlivým typom edukácie.

V súčasnosti – v polovici prvého desaťročia 21. storočia – je oblasť edukácie seniorov uznávanou súčasťou praxe celoživotného vzdelávania. Aj teoretické spracovania problematiky edukácie seniorov z výchovovedného aspektu prekročili svoje pionierske začiatky a majú ambície systémového riešenia základných teoretických otázok aj v rámci oľskej, českej a slovenskej odbornej literatúry (napr. Czerniawska 2000, Čornaničová 1998, 2007, Muhlpaehr 2004, Petfková, Čornaničová 2004).

3. Terminologické problémy názvu disciplíny

Relatívne krátka história formovania teórie edukácie seniorov sa odráža aj v **terminologickej neustálenosti názvu** takto vymedzeného okruhu poznatkov. V domácej a zahraničnej odbornej literatúre sa používajú viaceré modifikácie názvu takejto teórie:

- termíny vymedzujúce edukáciu seniorov ako oblasť gerontológie: educational gerontology,
- termíny vytvorené spojením časti *geront-* a termínu *pedagogika* (alebo jeho časťou): *gerontopédia*, *gerontopedagogika*,
- termíny zložené z častí vychádzajúcich z gréckych slov *geront-* (kmeň gr. slova *gerón*= starec) a *agógé* (= vedenie): *geragogika*, *gerontagogika*.

V uprednostňovaní niektorého z termínov sa odrážajú rozličné faktory. Odôvodnenie môže vychádzať z praktických potrieb zaužívaného stavu, z určitej teoreticko-systémovej etymológie celej terminologickej pyramídy v danej oblasti, z potrieb špeciálnej vednej disciplíny, ktorej hľadisko považuje daný autor za primárne pre jeho spracovanie problematiky.

Skutočnosť, že k vzniku a rozšíreniu edukácie seniorov prispeli v rozhodujúcej miere lekári sa odrazila aj na terminológii. Zdravotnícka terminológia v bežnom chápaní sa spája s realitou, že objektom zdravotnej starostlivosti je chorý, zdravotne postihnutý, resp. zdravotne nesamostatný, nevládny človek. Slovo *geront* málokto vníma bez negatívnej konotácie. Označiť celú disciplínu venujúcu sa problematike edukácie seniorov ako „geront-, resp. geronto- + druhá časť termínu” vyvoláva obranný reflex zdravého šesťdesiatnika „... tam hádam ešte nepatrím”. V edukačnej oblasti uznávame potrebu negatívne nezaťažovaných termínov, preto aj účastníkov edukačných aktivít nazývame seniori. Podľa konzultácií s klasickými filológmi predpona „ger-” dostatočne vyjadruje orientáciu na starého človeka, dokazuje to nakoniec aj zdravotnícky termín „geriatria”.

Na použitie určitého termínu majú vplyv aj čisto prakticistické príčiny: na akom pracovisku sa daná teória rozvíja (napr. katedra pedagogiky, andragogiky, sociálnej práce, zdravotnícke pracovisko), aká terminológia sa preferuje v danom prostredí, čo bolo doteraz zaužívané a pod.

V sociálnych vedách a sociálnej praxi vzniká celá oblasť edukačné zameraných aktivít súvisiacich s edukačnou podporou prostredia smerom ku kvalite života naozaj starého človeka – zdravotne a sociálne závislého geronta.

Tieto edukačné aktivity sa môžu týkať starého človeka samotného, rodinného prostredia, kde žije, opatrujúceho a ošetrojúceho personálu. Tam potom možno uvažovať o opodstatnenosti termínov gerontagogika, najmä v kontexte disciplín sociálnej práce a zdravotníckej starostlivosti. Súčasnosti sa vo vedách o výchove človeka začína pre teóriu edukácie seniorov uprednostňovať termín **geragogika** ako termín, čo do obsahu informačne jasný („agoge” vo vzťahu ku „ger-“), používateľsky praktický a konotačne neutrálny, a najmä s pevným zasadením do pojmovej pyramídy vied o výchove.

4. Definícia a predmet geragogiky

Diskusie o predmete vednej disciplíny permanentne patria k základným vnútrodisciplínovým problémom každej vednej disciplíny. V súlade s rozvojom vedeckého poznania vystupuje potreba vyjasňovať si svoj predmet ako základnú oblasť zamerania, svoj status, špecifiká a šírku tematického poľa.

Modelovú definíciu predmetu geragogiky a jeho chápania v **70 rokoch** minulého storočia nachádzame u F. Póggelera (1976) alebo u E. Livečka (1979, s. 26). *Gerontopedagogiku* definujú ako **teóriu výchovy a vzdelávania k starobe a v starobe**.

V 90. Rokoch 20. storočia a v súčasnosti vo vzťahu k senu možno sledovať isté **vývojové trendy**, ktoré ovplyvňujú aj pohľad na predmet geragogiky:

- V programoch prípravy na starobu sa nosnou ideou stáva princípom celoživotného zdravého životného štýlu, prijatia spoluzodpovednosti za svoje zdravie, zmeny ako súčasť života, prijatie vstupu (nie odchodu!) do dôchodku ako výzvy, ktorá môže otvárať nové životné šance; prechod od pasivity prijímania obmedzení súvisiacich so starnutím k aktivite tvorenia náhradného životného programu.
- Výraznejšia pozornosť sa začína venovať kvalite života aj v pokročilej starobe, kedy dochádza k výraznejším obmedzeniam, rozširujú sa ponuky špecifických edukačných programov, ich vznik často iniciujú gerontológovia a gerontopsychológovia.
- Upriamuje sa pozornosť na medzigeneračnú solidaritu, transgeneračnú edukáciu v prospech senu, na budovanie spoločnosti pre všetky vekové skupiny.

Rešpektujúc tento posun vo vzťah k senu ako oblasti života človeka a k seniorom ako generačnej skupine navrhujeme rozšíriť definíciu a predmet geragogiky nasledovne:

Predmetom štúdia geragogiky je edukácia v senu (človeka v seniorskom veku) a široko chápanú celoživotnú edukáciu **vo vzťahu k senu** (k seniorskému veku, v prospech senu). Patrí sem:

- Vlastná **seniorská edukácia**, teda edukácia seniorov chápaná ako ťažisková oblasť skúmania geragogiky.

Edukácia seniorov je zameraná na optimálne a zmysluplné využitie voľného času v starobe, na výchovu k aktívnej starobe, k uplatneniu tvorivých schopností človeka vo vyššom veku. Edukácia seniorov podporuje a priamo umožňuje realizáciu životných možností starších ľudí, pozitívne ovplyvňujú ich vlastný postoj k starobe ako životnému obdobiu stáva sa facilitačným činiteľom rozvoja a udržiavania osobnostných potenciálov seniora a pomáha predchádzať patologickým prejavom starnutia.

Cieľové skupiny seniorskej edukácie skúma geragogika ako vnútorne bohato diferencované a špecifické. Účastníkov týchto procesov zohľadňuje ako indivíduá z hľadiska komplexu určitých psychofyziologických vlastností, súčasne však tiež ako osobnosti so špecifickou sociálnou rolou, hodnotovou orientáciou a statusom, teda ako individuality.

- **Proseniorská edukácia chápaná** ako príprava na starobu, na dôchodkové obdobie života.

Úlohou proseniorskej edukácie je znížiť sociálne, psychické a biologické riziká adaptačného zlyhania a pripraviť starnúce indivíduum na biologické a psychosociálne zmeny, ktoré ho očakávajú.

proseniorskej edukácii možno uvažovať v troch časových horizontoch: Dlhodobá príprava má prebiehať po celý život; je to príprava k zdravému spôsobu života, ale tiež výchova k primeranému postoju k starnutiu a k staršej generácii. Prelaďovacie obdobie prebieha vo veku 40–60 rokov, kedy ťažisko prípravy na starobu spočíva v zdravotných opatreniach a v psychologickú prípravu v smere prevencie starnutia. Krátkodobá príprava začína asi 5 rokov pred dosiahnutím dôchodkového veku, zameriava sa najmä na dosiahnutie sociálnej istoty a bezpečnosti pri prechode do dôchodku, ako i na možnosti dosiahnuť plynulosť tohto prechodu.

- **Proseniorská edukácia** chápaná ako transgeneračná široko zacielená výchova orientovaná na problematiku senu, jeho spoločenskú podporu a medzigeneračné porozumenie, rodinnú a sociálnu podporu a opateru odkázaného seniora.

Proseniorská edukácia je určená **rôznym generačným skupinám**, resp. bez generačnej špecifikácie. Ide v nej o formovanie komplexnejšieho pohľadu na život ako štruktúrovaný celok, v ktorom všetky etapy majú vlastnú hodnotu a svoje špecifické poslanie a súčasne prispievajú k naplneniu ľudského poslania celku života. Súčasťou tohto pohľadu je chápanie staroby ako prirodzenej súčasť ľudského života, ľudskej ontogenézy a ľudského osudu; chápanie starnutia ako prirodzeného, zákonitého a všeobecného javu, ktorému podliehajú všetky živé bytosti, teda aj človek, ale tiež chápanie vlastného starnutia ako svojej budúcnosti, súčasť svojej vlastnej životnej cesty.

Patria sem aj edukačné programy určené rodinám seniorov, dobrovoľným spoločníkom, opatrovateľom a personálu rezidenčných

zariadení pre starých ľudí. Edukačno-aktivizačné, edukačno-rehabilitačné a edukačno-opatrovateľské programy a vstupy do uzatvárajúceho sa sveta obmedzení staroby môžu byť zamerané na udržanie sebestačnosti, na pomoc a podporu pri riešení osobných, zdravotných, rodinných a ďalších životných problémov chorých a obmedzeniami staroby výrazne poznačených seniorov.

Špecifikum geragogiky je v „agógickom” prístupe k týmto cieľovým skupinám: v jednote cieľa, obsahu, foriem, metód a ďalších prostriedkov a podmienok realizácie edukácie seniorov.

5. Status geragogiky

Teoretické zázemie geragogiky je tvorené dvoma piliermi. Prvý predstavujú vedy o výchove, druhý vedy gerontologické.

Z hľadiska vedy o celoživotnej edukácii (celoživotnej výchove a vzdelávaní človeka) je geragogika **špecializovaná disciplína vied o výchove**, pretože edukačný vývinový proces v seniorskom veku chápeme ako súčasť biodromálneho edukačno-vývinového procesu človeka. Z hľadiska andragogiky ju považujeme za **špecializovanú andragogickú disciplínu**, pretože senior, ako človek a seniори ako cieľová skupina geragogiky sú súčasne dospelými ľuďmi.

Podľa **biodromálneho ontogenetického princípu** postupnosti životného času človeka možno vedy o výchove možno diferencovať do vekovo vymedzených disciplín, ktoré v svojom súhrne obsiahnu celý oblúk ľudského života:

- **pedagogika** (gréc. *país* = chlapec, dieťa; *gmitív paidos* + gr. *agógé* = vedenie), zameraná na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže,
- **andragogika** (gr. *anér* = muž, genitív *andrós* + gr. *agógé* = vedenie), zameraná na výchovu a vzdelávanie dospelých,
- **geragogika** (gr. *geront-* je kmeň gr. slova *gerón* = stavec + gr. *agógé* = vedenie), zameraná na výchovu a vzdelávanie seniorov.

Geragogika svojim zameraním na cieľovú skupinu seniorov, edukáciou vo vzťahu k senu, starnutiu a starému človeku sa radí medzi **gerontologické vedy**.

Pokiaľ ide o **status geragogiky** je to **relatívne samostatná oblasť** (disciplína), nieje totožná so žiadnou inou oblasťou či disciplínou.

- Vo vzťahu k disciplinám vied o výchove má spoločný predmet, a to edukáciu, výchovu v širokom zmysle slova. Má tiež spoločné metódy skúmania tohto predmetu, vrátane rovnakých základných štruktúrnych prvkov, odlišuje sa však svojim zameraním na cieľovú skupinu ako predmetové špecifikom.
- Vo vzťahu k andragogike je jej organickou súčasťou, je to špecifická andragogická disciplína, pretože seniори sú súčasťou populácie dospelých.
- Vo vzťahu ku gerontologickým disciplinám sa geragogika vyčleňuje svojimi metódami,

ale má spoločné zameranie na základnú cieľovú skupinu – na seniorov.

Záver

Formovanie **teórie edukácie seniorov** sa objavuje sa ako relatívne nový prvok andragogiky ako i celkového systému vied o výchove a vzdelávaní človeka iba v posledných desaťročiach.

Napriek terminologickej nejednotnosti v názve disciplíny zameranej na edukáciu seniorov, už samotná nejednotnosť názvu a diskusia s tým súvisiace potvrdzujú **smerovanie vyčleňovať problematiku edukácie seniorov** do samostatného problémového okruhu a tendenciu k výstavbe tohto okruhu ako **svojbytnej vednej disciplíny**.

V súčasnosti sa na označenie takéhoto okruhu poznatkov používa viacero termínov a nemožno ani jeden považovať za všeobecne prijatý v rámci terminológie vied o výchove ani v domácej ani v zahraničnej literatúre. V našej štúdií sme sa priklonili k termínu **geragogika** s vedomím, že celá geragogická (gerontologická) gerontopedagogická oblasť by si vyžadovala novú analýzu pojmov a ich zaradenie v tak v systéme vied o výchove, ako aj v systéme termínov sociálnej práce, gerontológie a ďalších príbuzných vied, ale aj študijných odborov, ktoré pripravujú pracovníkov pre tieto oblasti. Ďalšiu terminologické diskusie považujeme v tejto etape formovania geragogiky za prirodzenú.

Opracowanie

Treścią referatu jest opis podstawowych metateoretycznych zagadnień teorii edukacji seniorów; proces formowania się tej dyscypliny, w tym również jej semantyka, jej status i związki z innymi naukami o wychowaniu.

GERAGOGIKA JAKO TEORIA EDUKACJI SENIORÓW I EDUKACJA PRZYGOTOWUJĄCA DO „BYCIA SENIOREM”

Edukacja seniorów – nowe zjawisko ostatnich 30 lat XX wieku

Od drugiej połowy XX wieku zmienia się struktura demograficzna Europy. Charakterystyczną właściwością tego zjawiska jest proces starzenia się społeczeństwa, co wyrażają dwa podstawowe aspekty:

- zmienia się struktura wiekowa grup społecznych, zwiększa się liczba pokolenia ludzi starszych; pokolenie ludzi starych nie można już określać jako grupa peryferyjna (okrajová);
- zmienia się struktura faz – okresów życia (żivotný čas) jednostki; wydłuża się czas życia człowieka w fazie starości; jednostka ma realną szansę przeżyć dwadzieścia lat życia w ekonomicznie aktywnym wieku (ekonomický aktívny vek) – ten długi czas ma być darem, a nie brzemieniem życia, nie może stanowić też czasu zasłużonego odpoczynku.

Zmiana struktury społecznej, opisana wcześniej, spowodowała wielość problemów społecznych, zajęła zatem istotne miejsce w programach instytucji

światowych, tj. WHO, zajmującej się problematyką ludzi starych już od 1955 r., oraz ONZ, która od 1978 r. angażuje się w problematykę ludzi starych, co spowodowało ogłoszenie roku 1982 *Rokiem starego człowieka między nami*. Walne Zgromadzenie ONZ zaakceptowało międzynarodowy program dotyczący zapewnienia ludziom starym ekonomicznych i socjalnych podstaw życiowych. Również Rada Europy od 1949 r. zajmuje się problematyką ludzi starych, np. ich potrzebami edukacyjnymi.

Można zaznaczyć, iż już od lat 70. XX wieku tworzą się trzy prądy edukacyjnych możliwości, w których tworzy się i realizuje edukacja seniorów, są to:

- edukacyjno-prewencyjne programy, których celem było zdrowe starzenie się społeczeństwa; realizacja programów odbywała się zazwyczaj w klubach seniorów, przeprowadzali ją przede wszystkim lekarze geriatrici,
- edukacja seniorów typu instytucjonalnego za pomocą Uniwersytetów Trzeciego Wieku i Akademii Trzeciego Wieku w Europie,
- specjalistyczne edukacyjne programy aktywizujące, realizowane w domach seniorów i innych instytucjach przeznaczonych dla ludzi starych.

Wymienione tutaj trzy prądy edukacyjne stanowiły podstawę rozwoju edukacji seniorów.

Od praktyki do teorii edukacji seniorów

Pierwsze programy i instytucje edukacji seniorów tworzono i rozwijano najczęściej pod wpływem zachęty ze strony specjalistów spoza sfery edukacji, dlatego też teoria edukacji seniorów dotyczyła praktycznych, konkretnych potrzeb, przeważających w tworzonych programach edukacyjnych.

W drugiej połowie lat 90. można było zaobserwować różnorodne projekty i inne formy aktywności w obszarze edukacji seniorów. Pojawiły się pierwsze monografie opisujące poszczególne typy edukacji seniorów, edukatorzy legitymowali się kompetencjami pedagogicznymi. Nawiązywano międzynarodowe kontakty związane z edukacją seniorów.

Współcześnie, czyli w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku, sfera edukacji seniorów jest częścią całościowego kształcenia (celoživotné vzdelávaní) człowieka. Teoretyczne opracowania problematyki kształcenia seniorów wyszły poza pionierskie początki, mają ambicje tworzenia systemu teoretycznego, przykładem może być polska, czeska i słowacka literatura naukowa (np. Czerniawska, Čornaničová, Muhlpachr, Petříková itd.)

1. Terminologiczne problemy nazwy dyscypliny.

Relatywnie krótka historia formowania się teorii edukacji seniorów wyraża się w kłopotach z terminologicznym określeniem tej sfery edukacji. W słowackiej i zagranicznej literaturze przedmiotu używa się różne modyfikacje ustalenia nazwy tej teorii:

- terminy określające edukację seniorów jako część gerontologii, tj. educational gerontology;

- terminy derywowane połączeniem części *geront-* z terminem *pedagogika*, tj. gerontopedagogika;
- terminy złożone z części słów greckich *geront-*, *agógé*, tj. geragogika.

Częstość używania danego terminu wynika z potrzeb praktycznych, z teoretyczno-systemowej etymologii przyjętej przez autora danej publikacji. Przykładowo, lekarze nazbyt często używają w praktycznej terminologii medycznej wariantów słowotwórczych słowa *geront* na określenie starszego, schorowanego człowieka, co ma negatywne konotacje znaczeniowe dla każdego seniora. Filolodzy klasycy proponują zatem połączenie sufiksu *ger-*, co stanowi określenie starego człowieka, z odpowiednim określeniem stosowanego już terminu naukowego, pochodzącego z właściwej dyscypliny wiedzy, czy to pedagogiki, andragogiki, pracy socjalnej, medycyny itd., w zależności od preferowanej w danej dyscyplinie bazy terminów.

We współczesnych naukach o wychowaniu człowieka coraz częściej zaczyna się używać na oznaczenie teorii edukacji seniorów terminu **geragogika** – sufiks *agog-* występuje w znaczeniu *ger-*.

Nazwa ta ma neutralną konotację, zajmuje też pewną określoną pozycję (miejsce) w strukturze pojęciowej pedagogiki.

Definicja i przedmiot geragogiki

Dyskusja o przedmiocie tej naukowej dyscypliny zmierza w kierunku wyjaśnienia swojego przedmiotu zainteresowań jako podstawy dalszych zamierzeń (ew. badań), określenia własnego statusu, specyfiki, obszaru pola znaczeniowego.

Modelową definicję przedmiotu geragogiki można znaleźć w pracach F. Poggelera (1976) oraz E. Livečki (1979). Geragogikę definiuje się tam jako teorię wychowania i kształcenia do starości i w starości.

W latach 90. minionego wieku i współcześnie można zaobserwować pewne rozwojowe trendy, które mają znaczący wpływ na przedmiot geragogiki:

- w programach przygotowania do starości coraz większą popularność zyskuje całościowy zdrowy styl życia, przyjęcie współodpowiedzialności za swoje zdrowie, zmiana stylu życia, zaakceptowanie sytuacji odejścia na emeryturę, jako wstępu, a nie końca do nowego etapu życia – potraktowanie go jako wyzwanie, czy życiową szansę,
- zwrócenie uwagi na podniesienie poziomu jakości życia, w związku z rozszerzeniem oferty specyficznych programów edukacyjnych,
- zwraca się uwagę na możliwość budowania międzygeneracyjnej solidarności, transgeneracyjną edukację przynoszącą korzyści seniorom, budowanie społeczeństwa złożonego ze wszystkich grup wiekowych.

Wszystkie wymienione trendy wpływają na rozszerzenie definicji i przedmiotu geragogiki, co można zapisać następująco:

Przedmiotem geragogiki jest edukacja w „byciu seniorem” (edukácia v senu) oraz szeroko rozumiana edukacja w przygotowaniu człowieka do „bycia seniorem” (v prospech senu).

Uzasadnieniem tej definicji jest dostrzeżenie, że:

- właściwa edukacja seniorów rozumiana jest jako jądro badań geragogiki,
- proseniorska edukacja rozumiana jest jako przygotowanie do starości, do okresu życia po zakończeniu pracy zawodowej („bycie emerytem”),
- proseniorska edukacja realizowana jest w znaczeniu: „transgeneracyjne wychowanie”, ukierunkowane na problematykę „bycia seniorem”, społeczne poparcie tej idei, międzygeneracyjne porozumienie, a także rodzinną i socjalną opiekę związaną z seniorem.

Status geragogiki

Teoretyczne podstawy geragogiki opierają się na dwóch fundamentach, tj. są powiązane z naukami o wychowaniu oraz z naukami gerontologicznymi.

Można też o geragogice mówić:

- z perspektywy nauk o wychowaniu – jako specjalistycznej dyscypliny tych nauk; ponieważ geragogika jest częścią edukacyjno-rozwojowego procesu stawania się człowieka, podkreśla się teorię całościowego wychowania i kształcenia człowieka,
- z perspektywy andragogiki – jako specjalistyczną dyscyplinę andragogiki; ponieważ senior jest traktowany jako dorosły człowiek,
- z perspektywy historycznego formowania się edukacji – jako o nauce ukierunkowanej na wychowanie i kształcenie seniorów; ponieważ pedagogika to nauka ukierunkowana na wychowanie i kształcenie dzieci oraz młodzieży, natomiast andragogika to nauka ukierunkowana na wychowanie i kształcenie dorosłych.

Status geragogiki, która zajmuje się grupą seniorów, jest samodzielny, niezależny od innych dyscyplin wiedzy.

Podsumowanie

Formowanie teorii edukacji seniorów kształtuje się jako nowy element andragogiki oraz całego spectrum nauk o wychowaniu. Problematyka edukacji seniorów staje się zadaniem nowej dyscypliny nauk – geragogiki. Dalsza dyskusja nad terminologią geragogiki staje się zjawiskiem naturalnym.

Tekst opracowano na podstawie słowackiego oryginału referatu, skracając znacznie te części pracy, które podają przykłady i uzasadnienia toku myślowego autorki.

Jacek Biczak

Bibliografia

- Aleksander T. (2000), *Univerzity tretieho veku v Poľsku*. In *Vzdelávanie dospelých*, roč., č. 1, s. 38–62.
- Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź.
- Čornaničová R. (1998, 2007), *Edukácia seniorov*, Bratislava, Univerzita Komenského.
- Muhlpaehr P. (2004), *Gerontopedagogika*, Brno, Masarykova univerzita.
- Petřková A., Čornaničová R. (2004), *Gerontagogika. Úvod do teórie a praxe edukace senioru*, Olomouc, Univerzita Palackého.
- Preparation on retirement (1977), Resolution 34. Strasbourg: Council of Europe.
- Szwarc H. (1988), *Unwersytety trzeciego wieku*, [w:] *Postępy gerontologii*, (red.) B. Synak, T. Wróblewski, Warszawa, s. 52–62.

Streszczenie

Treścią artykułu są rozważania doc. Rozalii Čornaničovej – słowackiego andragoga, dotyczące procesu formowania się nowej dyscypliny nazywanej geragogika. Przedmiotem geragogiki jest szeroko rozumiana edukacja w przygotowaniu do „bycia seniorem”. Autorka rozważa kwestie znaczeniowe, status i związki tej dziedziny z innymi dyscyplinami.

Summary

The article encapsulates the thoughts of doc. Rozalia Čornaničova, a Slovak andragogue, concerning the formation of a new discipline called geragogy. It is concerned with what is widely known as education in preparation „for seniority”. The author considers issues relating to meaning, status and relationships of this discipline with others.

**EDUKACJA OBYWATELSKA MŁODZIEŻY
I DOROSŁYCH WOBEC PRZEMOCY
POLITYCZNEJ – DZIAŁANIA NA POGRANICZU
AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ, OŚWIATOWEJ
I KULTURALNEJ***

I. Edukacja obywatelska (polityczna) w dyskusji polityczno-oświatowej

Edukacja polityczna nie jest w Polsce ani modnym, ani częstym tematem dyskusji polityczno-oświatowej, także w literaturze pedagogicznej cieszy się umiarkowanym zainteresowaniem. Jednocześnie coraz częściej podnoszony jest postulat usunięcia polityczności z obszaru edukacji obywatelskiej na rzecz zwracania większej uwagi na całość relacji między wiedzą, władzą, ideologią, klasą i ekonomią (Przyszczykowski, 1999, s. 21). Jednak przez długie lata zajmowała edukacja polityczna w Polsce ważne miejsce, podkreślając różne akcenty tego procesu, co pozwala na przyjęcie następującej periodyzacji:

1. Edukacja narodowa (1773–1918)
2. Edukacja narodowo – państwowa (1918–1945)
3. Edukacja polityczna (1945–1989)
4. Edukacja obywatelska po 1989 r. w kontekście:
 - edukacji w/do demokracji,
 - wejścia Polski do Unii Europejskiej do 2004 r.,
 - globalizacji.

Jak można zauważyć, zakres dyskusji jest coraz szerszy, ale szczególnie po 1989 r. obejmuje coraz mniejszą grupę osób w Polsce. O ile powszechnie aprobowano wprowadzenie ustroju demokratycznego w Polsce, to już mniej osób było za wejściem Polski do Unii Europejskiej, jeszcze mniejsza grupa osób może wziąć udział w dyskursie globalnym, który faworyzuje ludzi z wyższym wykształceniem, z dużych miast, znających języki obce.

Wraz z upływem czasu obserwujemy wychodzenie analizowanego zagadnienia z obszaru polityki i przesuwanie się go w kierunku edukacji (pedagogiki) i dalej w kierunku socjologii i politologii. Analiza programów partii politycznych po 1989 r. wykazuje, że nie jest powszechne wśród polityków całościowe postrzeganie edukacji (...). Najczęściej mamy w tych programach do czynienia z odniesieniem do wybranych elementów tego systemu i to sformułowanych bardzo ogólnie (Przyszczykowski, 1999, s. 19), co skutkuje brakiem świadome i celowo prowadzonej przez partię edukacji politycznej.

W literaturze pedagogicznej mało jest pozycji ściśle dotyczących analizowanej problematyki. Charakteryzuje je z jednej strony związek z historią edukacji politycznej w Polsce, z drugiej – z zachodnimi koncepcjami edukacji obywatelskiej. Autorzy sięgają do rozważań Foucault, Giroux, McLarena, O’Neilla, Ravitscha i innych, analizują zachodnie koncepcje obywatelskości i edukacji obywatelskiej, np. ideał obywatela w edukacji globalnej, w pedagogice pokoju, w edukacji dla rekonstrukcji rozwoju, interesują się praktycznymi rozwiązaniami edukacji obywatelskiej w wybranych krajach świata. Na tym tle snute są rozważania na temat demokratyzacji szkoły, kompetencji obywatelskich, globalizmu i edukacji na rzecz społeczności lokalnej, edukacji dorosłych jako praktyki politycznej w Polsce. Nieobojętne są też dla autorów wyzwania postmodernizmu, które każą współcześnie inaczej spojrzeć na edukację polityczną.

W dyskusji na temat edukacji obywatelskiej przeważają poglądy osób i środowisk, w treści odzwierciedlające punkty widzenia charakterystyczne dla ich zainteresowań, które nie przyczyniły się do rozwoju debaty z udziałem różnych podmiotów życia społecznego.

Nowy etap w dyskusji polityczno-oświatowej nad edukacją obywatelską w Polsce otwiera Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2007–2013, poprzedzona korzystnymi dla III sektora rozwiązaniami prawnymi, instytucjonalnymi i finansowymi. Wskazano w niej na następujące priorytety i kierunki działań, będące podstawą Programu Operacyjnego Społeczeństwo Obywatelskie:

1. Aktywni, świadomi obywatele, aktywne wspólnoty lokalne.
2. Silne organizacje pozarządowe w dobrym państwie.
3. Integracja społeczna.
4. Ekonomia społeczna.

Ważne miejsce zajmuje w tej strategii edukacja obywatelska, którą zdefiniowano jako formę kształtowania wiedzy i umiejętności pozwalających na aktywne uczestnictwo w życiu społeczno-politycznym.

II. Od edukacji narodowej poprzez edukację narodowo-państwową, edukację polityczną do edukacji obywatelskiej

Dzieje społeczeństw wskazują, że pojęcia związane z tematem niniejszego artykułu: edukacja, naród, państwo, polityka, obywatel w różnych miejscach i czasach oznaczały co innego. W związku z tym punktem wyjścia badań nad edukacją obywatelską jest analiza uwarunkowań historycznych, kulturowych i politycznych Polski, by określić specyfikę edukacji politycznej w poszczególnych epokach oraz kierunki jej ewolucji.

1. Edukacja narodowa

Idea wychowania obywatelskiego ma w dziejach polskich bogate i odległe tradycje. Najdobitniej zostały one wyrażone przez utworzoną w 1773 r. Komisję Edukacji Narodowej (pierwsze w Europie ministerstwo oświaty),

która u schyłku złotej epoki szlacheckiej nadała wychowaniu w Polsce kierunek obywatelsko-państwowy. Idea ta nie została w praktyce urzeczywistniona, ponieważ Polska wkrótce straciła niepodległość państwową. W związku z tym wychowanie obywatelskie w warunkach trwającej ponad 120 lat niewoli wprowadzane było głównie z idei narodu, co miało służyć integracji rozdartego społeczeństwa i było skierowane przeciwko zaborcom: Austrii, Prusom i Rosji.

Idea edukacji obywatelskiej w duchu narodowym znalazła szersze rozwinięcie i uzasadnienie w koncepcjach wychowawczych formułowanych na przełomie XIX i XX w. (Jamrożek, 1998, 69–70). Jej głównym kierunkiem była pedagogika narodowa, związana z politycznym i umysłowym prądem narodowo-demokratycznym, który systemowi politycznemu zaborców, jak i socjalistycznej nauce o walce klas, przeciwstawił ideę całości narodowej (Nawroczyński, 1938, 101 i nast.). Przedstawiciel tego nurtu – Zygmunt Balicki – uznał, że najważniejszą częścią wychowania narodowego jest wychowanie obywatelskie, którego zadaniem jest wytworzenie typu żołnierza, walczącego o prawa uciśnionego narodu. Innego zadania była Helena Radlińska – wybitna przedstawicielka pedagogiki socjalnej – która do koncepcji wychowania narodowego włączyła pierwiastki społeczne związane z awansem społecznym i kulturalnym „wszystkich członków narodu” i wizją „ludowej niepodległej Polski” (Orsza, 1910, 152–156). W latach I w. św., które niosły nadzieję na odzyskanie niepodległości, odmienne stanowisko zajął Jan Grabowski. W swojej rozprawie „Tradycja wychowawcza” postulował, by wychowaniu nadać charakter państwowy (Jagiełło, 1983, s. 45).

Edukacja narodowo-państwowa

W okresie 20-lecia międzywojennego zaistniało w Polsce kilka nurtów myślenia o wychowaniu obywatelskim i obywatelstwie (Kurantowicz, 1999, 29–30). Pierwszy nurt można określić jako tradycjonalistyczno-konserwatywny. Kontynuował on koncepcję wychowania narodowego poprzedniego okresu, łącząc postulaty przedstawicieli różnych nurtów pedagogiki aż po rok 1926. Czołowym ideologiem tego nurtu był Lucjan Zarzecki – uczeń Balickiego, który wprowadził wiele nowych wątków do koncepcji wychowania obywatelskiego, korzystając z zagranicznego dorobku w tej dziedzinie: niemieckiego (Herbart, Stern, pedagogzy kultury), angielskiego i amerykańskiego. Wychowanie narodowe było w owym czasie elementem budowania moralnej siły narodu, obok wychowania religijnego i obywatelskiego, a czynnikami je urzeczywistniającymi były takie instytucje jak: Kościół, szkoła, rodzina i państwo. Wychowanie narodowe najsilniej były realizowane w szkole, w grupie takich przedmiotów jak: nauka o Polsce współczesnej, język polski i historia.

Po przejściu władzy w drodze zamachu stanu przez Józefa Piłsudskiego w 1926 w edukacji obywatelskiej nastąpił zwrot – nie bez inspiracji G. Kerchensteinera, J. C. Almacka i F. W. Foersterera – w kierunku wychowania pań-

stwowego. Jego koncepcja została przedstawiona na I Kongresie Pedagogicznym w 1929 roku. Znajdujemy tam wytyczne do formowania nowego wzoru obywatela – bojownika: karnego, lojalnego, pracowitego, łączącego umiejętność pozytywistycznego działania i pracy z romantycznym entuzjazmem dla państwa i wykonywanych obowiązków. Realizacji założeń wychowania państwowego służył odpowiednio dobrany materiał nauczania poszczególnych przedmiotów, w pierwszej kolejności historii i języka polskiego. Odrębny przedmiot nauki obywatelskiej wprowadzono w liceach (Jamrożek, 1998, 76). W koncepcji wychowania państwowego ważne miejsce zajmował kult osoby J. Piłsudskiego – naczelnika państwa i sił zbrojnych w latach 1926–1935, wartością naczelną była praca, celem – wychowanie elity społecznej.

W dyskusję nad węzłowymi problemami wychowania państwowego znaczący wkład wniósł Kazimierz Sośnicki. W książce „Podstawy wychowania państwowego” (1933) – pierwszej w Polsce pracy teoretycznej na ten temat – dokonał analizy przedmiotu badań od strony filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej. Kluczowym pojęciem swoich rozważań uczynił „etos” wychowania, wyróżniając trzy jego rodzaje: moralny, grupowy i państwowy. Najważniejszym celem wychowania było kształtowanie ostatniego etosu, tj. dyspozycji intelektualnych mających przygotować do pełnego przeżycia etosu, rozumienia zasad i ducha państwa; dyspozycji wyznaczających uczuciowy stosunek człowieka do etosu i przywiązania do państwa; dyspozycji do działania w imię interesu państwa i jego dobra (Wesołowska, 2003).

Pod koniec lat 30. pojawiła się koncepcja obywatelstwa, łącząca pierwiastki wychowania narodowego oraz religijno-moralnego z państwowym, co miało związek ze zmianą rządu oraz zbliżającą się wojną. W praktyce edukacyjnej oznaczało to podkreślanie takich wartości jak: patriotyzm, jedność narodu i obywatelska służba ojczyźnie.

Okres II w. św. był pozytywną weryfikacją koncepcji obywatelstwa i edukacji obywatelskiej propagowanej przez II Rzeczypospolitą.

Edukacja polityczna

W okresie Polski Ludowej (1946–1989) funkcjonowały dwie wersje edukacji obywatelskiej: oficjalna realizowana przez państwo oraz nieoficjalna – realizowana przez podziemną opozycję polityczną.

Pierwsza wersja opierała się na założeniu, że wychowanie stanowi odmianę polityki, ale prowadzoną innymi środkami (Przyszczykowski, 1998 (2), 85). Dla czołowego pedagoga okresu powojennego – B. Suchodolskiego – wychowanie w sojuszu z polityką zapewnia szczęście i rozwój jednostki i stanowi podstawę „zdrowia psychicznego” (Suchodolski, 1947, 431). Politycy postulują wyraźnie, że należy „stopić w całość politykę z pedagogiką”. Wychowanie w tym przypadku nie miało nic wspólnego z socjalizmem, było podporządkowane wytycznym władz partyjnych, stawało się wychowaniem politycznym, którego celem było kształtowanie bezkrytycznej postawy wobec

państwa i partii, demaskowanie i likwidowanie „inności” (Przyszczykowski, 1998 (2), 85). Stosowne działania podjęto we wszystkich sferach życia państwa, także w edukacji. W latach 1949–1956 wprowadzono centralne planowanie działalności oświatowej, zlikwidowano wszelkie regionalne odmierności, nastąpiło silne upolitycznienie celów i treści kształcenia. Jednocześnie były tłamszone prawa polityczne i obywatelskie, a prawa socjalne nadane przez władzę przyczyniły się do utwierdzenia koncepcji obywatelstwa niedemokratycznego i nieaktywnego.

Nieoficjalna wersja edukacji obywatelskiej była efektem dyskusji wewnątrz opozycji politycznej. Niektóre formacje opozycyjne swoje propozycje rozumienia obywatelstwa budowały przez odwrócenie znaków, np. z „socjalistycznego” na „chrześcijański”, lub z „państwowy” na „narodowy” (Przyszczykowski, 1993). W latach 80. ujawniły się różnice dotyczące koncepcji obywatelstwa, ale na zewnątrz opozycja starała się zachować jednolitość poglądów, odnosząc się ostatecznie do kategorii narodu jako „dobra wspólnego” i walki z „niechcianą władzą”. Po 1989 r. różnice dotyczące m.in. roli państwa i narodu w życiu społecznym przyczyniły się do podziału prawej strony sceny politycznej na obozy: konserwatywny reprezentowany m.in. przez partię Prawo i Sprawiedliwość oraz Ligę Polskich Rodzin, lansujący koncepcję wychowania narodowego oraz liberalny reprezentowany przez Platformę Obywatelską, lansujący koncepcję wychowania obywatelskiego w duchu globalizmu.

Edukacja obywatelska

Po przełomie politycznym 1989 roku demokracja stała się najważniejszym wyzwaniem i zadaniem edukacyjnym, czego potwierdzeniem były obrady II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego „Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie” w 1995 roku. Pytano tam wówczas: O jaką demokrację walczyliśmy, jaką mamy, w jakim stanie są kompetencje i działania obywatelskie? Czy wychowywać do jakichś gotowych wzorów demokracji i do jakich? Czy dla jakiejś nowej formuły demokracji i jakiej? Jednocześnie zwracano uwagę na zagrożenia i wady życia społecznego rozwiniętych demokracji zachodnich: fragmentaryzacja, prywatność i zamykanie się w małych grupach pracy i zabawy, czemu towarzyszy erozja życia publicznego i próżnia w przestrzeni realizowania się autonomii jednostek (Kwieciński, 1998).

W toku polityczno-oświatowej dyskusji pierwszych lat transformacji za podstawowe zadanie edukacji uznano budowanie społeczeństwa obywatelskiego, charakteryzującego się odpowiedzialnością i aktywnością jej członków w sferze publicznej. W dziedzinie koncepcji obywatelstwa postulowano przejście od obywatelstwa narodowego do obywatelstwa demokratycznego (Kurantowicz, 1999, s. 35).

Powszechna akceptacja powyższych celów spotkała się z trudnościami realizacyjnymi, ponieważ wyprzedzała zarówno warunki materialne oraz strukturalne Polski, jak i stan kompetencji intelektualnych i wykonawczych

większości Polaków. Także zmiany globalne nie wpłynęły na pogłębienie poczucia obywatelstwa, a przyczyniły się do kształtowania „szerszego”, ale „płytszego” poczucia MY (Melosik, 2003). W tej sytuacji pojawiło się przed pedagogiką zadanie wypracowania takiej koncepcji wychowania obywatelskiego, które nie rezygnując z wartości narodowych i państwowych potrafiłaby je umieścić w ponowoczesnym kontekście. Z. Melosik zaproponował program takiej edukacji: 1. etap – poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Jaka wiedza/władza zawarta jest w danej koncepcji wychowania obywatelskiego? Jaka wersja tożsamości jest w niej preferowana i jakie są jej źródła? Kim pozwala się w niej być, a kim być nie wolno? 2. etap – prezentowanie określonego ideału obywatelskiego oraz alternatyw wobec niego przez pedagoga, który podkreślałby relatywny i częściowy charakter swojej propozycji, gotów byłby ją negocjować i rekonstruować. Wychowanie obywatelskie umieścił ten pedagog w kontekście lokalnym zgodnie z założeniami neopragmatyzmu, który pozwala na konstruowanie projektów politycznych i pedagogicznych bez odwoływania się do wartości uniwersalnych i absolutnych (Melosik, 1998, s. 53–54). Taka wersja edukacji obywatelskiej nie znalazła jak dotąd odzwierciedlenia w programach i metodach nauczania tego przedmiotu w szkole.

II. Szkolna edukacja obywatelska (polityczna) młodzieży i dorosłych: cele, programy, metody kształcenia

Po 1945 roku oświata została upaństwowiona i włączona w system socjalistycznej indoktrynacji społeczeństwa, co realizowano m.in. w ramach przedmiotu Wiedza o społeczeństwie w wymiarze jednej godziny w ostatniej klasie szkoły podstawowej, zawodowej i średniej. Wiedzę tam zdobytą kontrolowano do 1988 r. w ramach obowiązkowego egzaminu maturalnego.

W 1996 roku pojawiły się nowe podstawy programowe wiedzy o społeczeństwie dla szkoły podstawowej, zawodowej i średniej, nie czyniąc różnicy między szkołami dla młodzieży i dorosłych. Za słusznymi celami, które dotyczyły kształtowania kompetencji do samodzielnego, krytycznego myślenia i oceniania, budowania postaw tolerancji i akceptacji oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, kryła się niska ranga przedmiotu, encyklopedyzm, niedostatek pomocy dydaktycznych dla uczniów i nauczycieli, brak fachowej kadry nauczającej, tradycyjne metody kształcenia (Wereszczyński, 2006, s. 52).

Rozpoczęta w 1999 roku reforma oświaty, która przyniosła m.in. skrócenie o dwa lata szkoły podstawowej, wprowadziła I stopień szkoły średniej (3-letnie gimnazjum) oraz skróciła II stopień szkoły średniej o rok, postawiła przed edukacją nowe cele. W kwestii wychowania obywatelskiego oparto się na praktykowanych dotąd rozwiązaniach, wprowadzając pewne modyfikacje. Przedmiot Wiedza o społeczeństwie realizowany jest od gimnazjum w ostatnich klasach w oparciu o podstawę programową, która obejmuje następujące moduły: społeczeństwo, polityka, prawo, Polska – Europa – świat, uwzględ-

niając wiele postulatów wynikających z dyskusji na temat kształtu edukacji obywatelskiej w Polsce. Przykładem tego jest program edukacji prawnej i obywatelskiej Centrum Edukacji Obywatelskiej – jeden z 15 dopuszczonych przez MEN do użytku szkolnego w liceach ogólnokształcących¹. Wskazane w latach 90. cele edukacji obywatelskiej realizowane są w ramach następujących zakresów tematycznych: 1) Żyjąc z innym, 2) Na społecznej scenie, 3) Społeczeństwo obywateli, 4) Władza, państwo, polityka, 5) Demokracja w działaniu, 6) Polski system polityczny, 7) System prawny, 8) Prawa człowieka, 9) Polska w Europie, 10) Problemy współczesnego świata. Niektórzy powyższemu układowi celów i treści zarzucają zawężenie do edukacji politycznej. Program zawiera procedury osiągania celów, kładąc nacisk na interaktywne metody nauczania oraz nową rolę nauczyciela – przewodnika wchodzącego w dialog z uczniami. Programowi towarzyszą podręczniki zawierające materiały dla uczniów i nauczycieli wraz z propozycjami zadań, ćwiczeń, kryteriów oceniania. Najważniejszą zmianą, jaka dokonała się w ostatnim okresie, jest wyższa ranga wiedzy o społeczeństwie w szkołach średnich, ponieważ można go zdawać na maturze, zyskując punkty potrzebne do ubiegania się na studia, np. politologii, stosunków międzynarodowych, prawa. Dotychczasowe doświadczenia z matury pokazują duże obciążenie tego przedmiotu historyzmem. W kwestii kwalifikacji do nauczania tego przedmiotu sytuacja uległa poprawie, gdyż od 2002 roku absolwenci historii mają także formalne kwalifikacje w tym zakresie, wybierając w trakcie studiów właściwą specjalność. Inni nauczyciele muszą ukończyć studia podyplomowe z wiedzy o społeczeństwie.

III. Pozaszkolna edukacja obywatelska (polityczna) młodzieży i dorosłych

Głównymi organizatorami pozaszkolnej edukacji obywatelskiej młodzieży i dorosłych są: organizacje pozarządowe, uniwersytety ludowe oraz mass media.

1. Organizacje pozarządowe

Organizacje pozarządowe przyczyniają się w największym stopniu do rozwoju społeczeństwa obywatelskiego. W Polsce ich liczba systematycznie wzrasta, osiągając w 2004 roku liczbę 109 tys. zarejestrowanych podmiotów (ok. 14 organizacji na 10 tys. mieszkańców). Trudności, z jakimi borykają się organizacje pozarządowe w Polsce to, m.in.: słaba kondycja finansowa, niewielkie zróżnicowanie wewnętrzne, niska kultura organizacyjna. Edukacja i wychowanie znajduje się na drugim miejscu (ponad 40% wskazań) wśród obszarów ich działania po: sporcie, rekreacji, turystyce i wypoczynku. Niewie-

¹ „Przewodnik młodego obywatela – edukacja prawna i obywatelska” (nr dopuszczenia DKOS-4015-192/02).

le organizacji pozarządowych stawia na pierwszym miejscu edukację obywatelską/polityczną (Stogowska, 2006). Na wyróżnienie zasługują:

- Centrum Edukacji Obywatelskiej: niepubliczny ośrodek doskonalenia nauczycieli, który poprzez liczne projekty dla młodzieży i wychowawców krzewi ideę aktywności obywatelskiej i edukacyjnej².
- Fundacja im. Roberta Schumana: założona przez pierwszego premiera RP Tadeusza Mazowieckiego edukuje Polaków do świadomego członkostwa w Unii Europejskiej³.
- Fundacja Edukacja dla Demokracji: powstała w 1989 r. dzięki współpracy polskich i amerykańskich pedagogów. Działa szczególnie tam, gdzie rozwój społeczeństwa obywatelskiego jest ograniczony dostępem do edukacji, rynku pracy i możliwościami współdecydowania o własnym losie⁴.
- Przedstawicielstwa zagranicznych fundacji: np. amerykańskich, m.in. Fundacja im. Stefana Batorego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności; niemieckich – m.in. fundacji politycznych – Fundacja Friedricha Eberta, Fundacja Friedricha Naumanna, Fundacja Konrada Adenauera: wspierają przemiany społeczno-polityczne oraz rozwój edukacji obywatelskiej w Polsce, wykorzystując w tym celu bogate doświadczenia swoich krajów.
- Fundacja Krzyżowa/Kreisau: jako forma współpracy polsko-niemieckiej przyczynia się przez międzynarodowe projekty do porozumienia europejskiego i budowania społeczeństwa obywatelskiego⁵.

Głównym adresatem i odbiorcą wymienionych organizacji jest młodzież. Chociaż 72,6% młodzieży w wieku 12–19 l. nie należy do żadnej organizacji, to właśnie młodzi ludzie stanowią np. największą grupę wolontariuszy („Biała Księga” młodzieży polskiej, 2004).

Aktualne dziś w Europie zadanie kształcenia migrantów prowadziły do 2004 organizacje pozarządowe (m.in. Polska Akcja Humanitarna). Na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej przygotowują i realizują je współcześnie centra kształcenia ustawicznego (publiczne instytucje edukacji dorosłych). Poza tym funkcjonują poradnie prawne dla imigrantów przy Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Próba kompleksowego i wielopłaszczyznowego wsparcia procesów integracyjnych jest Międzykulturowe Centrum Adaptacji Zawodowej przy Uniwersytecie Warszawskim, finansowane ze środków EQUAL Unii Europejskiej.

2. Uniwersytety ludowe: nowa prawica, nowa lewica

Pozaszkolna edukacja dorosłych w dziedzinie edukacji ogólnokształcącej, w której zawiera się edukacja obywatelska, nie odgrywa dziś istotnej roli

² www.ceo.org.pl

³ www.schumann.org.pl

⁴ www.edudemo.org.pl

⁵ www.krzyzowa.org.pl

w polityce oświatowej państwa. Jest to rezultat celowego marginalizowania działalności towarzystw oświatowych do 1989 r. i zastępowania ich kursami ideologicznymi, partyjnymi, związkowymi, np. w postaci Wieczorowych Uniwersytetów Marksizmu – Leninizmu, aktualnie – efekt m.in. oszczędnościowej polityki państwa, która spycha odpowiedzialność za edukację dorosłych na jednostkę – ta zaś w okresie transformacji gospodarczej nie jest zainteresowana edukacją ogólną.

Uniwersytety ludowe w Polsce to najczęściej placówki wiejskie lub działające na rzecz wsi, żywo reagujące na przemiany społeczne i polityczne kraju (Solarczyk, 2002). Aktualnie funkcjonuje kilkanaście uniwersytetów pod patronatem organizacji społecznych oraz kilkadziesiąt pod patronatem Kościoła Katolickiego. Niestety nie tworzą ona skutecznego lobby, tak ważnego w polityce oświatowej (Maliszewski, 2003). Nie odgrywają więc uniwersytety ludowe w skali całego kraju istotnej roli w edukacji obywatelskiej i programach demokratyzacji, ale lokalnie pełnią ważną funkcję w dziedzinie rozwijania świadomości edukacyjnej i obywatelskiej. Pod względem światopoglądowym możemy wyróżnić w opinii T. Maliszewskiego dwa zasadnicze nurty uniwersytetów ludowych: „nową lewicę” i „nową prawicę”.

Pierwszy nurt reprezentuje Uniwersytet Powszechny⁶ w Teremiskach, założony w 2002 r. przez Fundację „Pomoc Społeczna SOS”. Ideą tego typu uniwersytetów jest stworzenie modelu edukacji pozaformalnej w dziedzinie animacji społecznej dla tych, których nie stać na edukację formalną. Ofertę swoją adresuje do młodych ludzi mieszkających na terenach wiejskich i w małych miasteczkach, którzy chcą, by ich praca przynosiła także korzyści społeczne (Winiarska i inni, 2006). Nauka w prezentowanej placówce trwa pięć lat (wyjątek), jeden rok – to kształcenie stacjonarne, kolejne cztery lata to sesje zjazdowe w Warszawie, w mieszkaniu założyciela uniwersytetu – Jacka Kuronia, znanego opozycjonisty politycznego przed 1989 a później ministra spraw socjalnych. Fundamentem Uniwersytetu w Teremiskach jest szeroko rozumiana edukacja obywatelska, do której odwołują się wszystkie zakresy treściowe programu: wiedza o przeszłości, rozumienie współczesności, praca nad rozwojem własnym i relacjami z innymi, uczestnictwo w kulturze, człowiek w świecie przyrody, ekonomia społeczna, języki obce.

Dla uniwersytetów ludowych działających w łonie nurtu „nowa prawica” charakterystyczne jest kultywowanie wartości związanych z polskimi tradycjami, religią katolicką oraz idei: wolności, sprawiedliwości, solidarności i tolerancji. W praktyce realizują je uniwersytety ludowe organizowane przez Kościół katolicki oraz niektóre uniwersytety ludowe pod patronatem organizacji społecznych. Tzw. kościelne uniwersytety ludowe mimo stosunkowo dużej reprezentacji, pozostają hermetyczne dla osób spoza lokalnego kręgu oddziaływania, nie biorą także aktywnego udziału w dyskursie polityczno-

⁶ Uniwersytet Powszechny w Teremiskach realizuje założenia Grundtviga, dlatego wpisuje się w nurt uniwersytetów ludowych.

-oświatowym. Dlatego założenia prezentowanego nurtu przedstawię na przykładzie Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego. Edukacja obywatelska jest w nim najważniejszym zadaniem, które realizuje poprzez projekty edukacyjne nastawione na problematykę dotyczącą samorządności lokalnej i budowania struktur państwa demokratycznego, np. kształcenie samorządowców i liderów organizacji pozarządowych oraz nauczycieli (praca ciągła), doskonalenie kadr dziennikarskich dla prasy lokalnej (1999), doradztwo przed wejściem do Unii Europejskiej (2002–2003), sympozja Polonii Kaszubsko-Pomorskiej (1993–2000). Istotnym źródłem finansowania tych projektów jest aktualnie Unia Europejska.

3. Mass media

Mass media w Polsce stawiają edukację obywatelską na dalszym planie. Nad profilem publicznej telewizji i radia czuwa Krajowa Rada Telewizji i Radiofonii, której członków typują prezydent RP oraz Sejm. Istotną rolę odgrywają wspomniane media w trakcie kampanii wyborczej. Każda z partii ubiegająca się o miejsca w parlamencie, czy też kandydaci na urząd prezydenta otrzymują do dyspozycji równy dla wszystkich czas antenowy. W okresie między wyborami zadania edukacji obywatelskiej realizują nieliczne programy publicystyczne.

Na rynku prasowym na wyróżnienie w dziedzinie edukacji obywatelskiej zasługują: dzienniki – „Gazeta Wyborcza” (założona w 1989 r. przez znanego opozycjonistę Adama Michnika), „Rzeczpospolita” (dziennik komentujący zagadnienia prawne i polityczne) oraz tygodniki – „Polityka” (kojarzony z lewicą), Wprost (kojarzony z prawicą), „Niewseiek” (centrum). Celową i systematyczną działalność edukacyjną prowadzi „Polityka”, zamieszczając w Internecie scenariusze lekcji do „Wiedzy o społeczeństwie” w oparciu o zamieszczone w tygodniu artykuły.

IV. Badania andragogiczne nad edukacją obywatelską

Edukacja obywatelska rzadko jest przedmiotem badań empirycznych z uwagi na złożoność problematyki w powiązaniu z niewielkimi możliwościami kadrowymi i finansowymi polskiej andragogiki. Przeprowadzone badania dotyczyły:

- środowiskowego i generacyjnego zróżnicowania w zakresie kompetencji obywatelskich (Przyczypkowski, 1999),
- stanu nauczania wiedzy obywatelskiej w opinii słuchaczy i nauczycieli szkół dla dorosłych (Wereszczyński, 2002),
- postaw studentów wobec aktywnego obywatelstwa (Solarczyk-Ambroziak 2004),
- orientacji obywatelskich nauczycieli dorosłych (Jurgiel, 2006),
- światów uczenia się grup obywatelskich (Kurantowicz, 2007).

Badania Przyczypkowskiego przeprowadzone wśród uczniów szkół średnich i ich rodziców pokazują, że 2/3 polskiego społeczeństwa jest nieświadoma swojej niekompetencji obywatelskiej – pozytywnie postrzega nowy ustrój demokratyczny, chociaż nie potrafi wymienić jego pozytywnych cech, nie przejawia też woli do zmiany swoich dotychczasowych przekonań i postaw (np. opiekuńcza rola państwa, pasywność w życiu publicznym). Dotyczy to głównie dorosłych z wykształceniem zawodowym (średnim i zasadniczym), którzy pozostając poza działalnością i edukacją obywatelską, spychani są na margines życia społecznego, politycznego i gospodarczego. Większą otwartość na demokrację przejawia młodzież ze szkół ogólnokształcących oraz dorośli z wykształceniem wyższym niezależnie od miejsca zamieszkania (s. 145–147).

Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być niski poziom nauczania wiedzy o społeczeństwie, a co za tym idzie niski poziom wiedzy obywatelskiej uczniów, co potwierdziły badania Wereszczyńskiego. Tak uczniowie, jak i nauczyciele szkół dla dorosłych nadal krytycznie oceniają program kształcenia obywatelskiego, wskazują na zbyt mały wymiar godzin na jego realizację oraz tradycyjne metody kształcenia.

Badania Solarczyk-Ambrozik wskazują, że większość studentów przejawia postawy charakterystyczne dla społeczeństwa obywatelskiego. Jednocześnie charakteryzuje ich niskie zainteresowanie sprawami polityki i gospodarki. Przy tym postawy badanych w wielu obszarach są wewnętrznie niespójne – obok pozytywnego ustosunkowania się do przedmiotu badań i aktywności społecznej, studenci często wykazują się brakiem podstawowej wiedzy obywatelskiej (s. 163–164).

Nauczyciele dorosłych, jak pokazują badania Jurgiel, są w większości zorientowani na nauczanie obywatelstwa, tj. realizowanie programu dydaktycznego zredukowanego do przyswajania wiedzy, co nie pozwala na kształtowanie kompetencji obywatelskich i w rezultacie wejście w dorosłość (s. 150, 156, 158).

Na podstawie badań Kurantowicz możemy powiedzieć, że mała grupa społeczna w sferze publicznej jest traktowana dwojako: jako ‘podmiot uczący się’ – wówczas dominuje w niej uczenie się refleksyjne lub jako ‘rzecznik zmiany w rzeczywistości społecznej’ – wówczas dominuje w niej uczenie się praktyczne / instrumentalne (2007, s. 99).

Podsumowanie

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie postawione we wstępie: czy współcześnie realizowana szkolna i pozaszkolna edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych ma szansę stawić opór przemocy politycznej, pozwalam sobie na sformułowanie następujących wniosków:

- edukację obywatelską w Polsce charakteryzują głęboko zakorzenione i ciągle żywe tradycje narodowo-państwowe, co współcześnie zamyka dużą część obywateli przed jej nowymi wymiarami: europejskim, globalnym,
- duża część społeczeństwa polskiego jest nieświadoma swoich niekompetencji obywatelskich; jak pokazują badania, dotyczy to także studentów i nauczycieli, co podważa nadzieję na rychłą poprawę sytuacji,
- niski poziom wykształcenia Polaków, nieznajomość języków obcych uniemożliwia korzystanie z pełnych praw obywatelskich we współczesnym świecie,
- ani państwo, ani partie polityczne nie przykładają należytej wagi do nowocześnie realizowanej edukacji obywatelskiej,
- edukacja szkolna i pozaszkolna młodzieży i dorosłych nie wywiązuje się z zadań wynikających z edukacji obywatelskiej, wręcz przeszkadza w procesie nabywania obywatelskich kompetencji.

W tej sytuacji pozostaje nam odwołać się do edukacji nieformalnej, która znosi bariery instytucjonalne i w drodze kontaktów międzyludzkich stwarza szanse na zdobycie wiedzy i umiejętności obywatelskich. Jej częścią są organizacje pozarządowe, mass media, które powinny w większym niż dotąd stopniu wziąć odpowiedzialność za edukację obywatelską w Polsce – w interesie państwa jest im pomagać. Taką nadzieję budzi Strategia Wspierania Rozwoju Społeczeństwa Obywatelskiego na lata 2007–2013.

Bibliografia

Araszkiewicz F.W., *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.

Hovenberg H., Maliszewski T., Wójtowicz W. J., Żeroko J. (red.), „S(z)koldem” Project papers: Democratization of education. Experiences from Poland and Sweden, Linköping – Poznań 1996.

Jagiełło B., Spór o koncepcje wychowania narodowego i obywatelskiego w latach 1905-1918, *Przegląd Humanistyczny*, 1983, nr 8.

Jurgiel A., *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*, Gdańsk 2006.

Kurantowicz E., Doświadczenie obywatelstwa, w: Wołk Z. (red.), *Edukacja pozaszkolna a integracja europejska*, Zielona Góra 1999.

Kurantowicz E., *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007.

Maliszewski T., Folk High Schools in Poland in 20th Century, w: Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (red.), *Folk High School – School for Life*, Wieżycza 2003.

Melosik Z., The Teenagers in the Global Consumptions Culture, w: Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczypkowski K. (red.), *Changing Citizenship*, Poznań 2003.

Melosik Z., Przyszczypkowski K. (red.), *Wychowanie obywatelskie. Studium teoretyczne, porównawcze i empiryczne*, Toruń – Poznań 1998; Jamrozek W., *Wychowanie obywatelskie w II Rzeczypospolitej (geneza i rozwój)*; Kwieciński Z., *Demoracja jako wyzwania i zadania edukacyjne*; Melosik Z., *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*; Przyszczypkowska K., *Wychowanie obywatelskie w koncepcjach edukacyjnych opozycji politycznej w Polsce w latach 70. i 80.*

Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (wyd.), *Biała Księga młodzieży polskiej. Diagnoza sytuacji młodych Polaków jako podstawa strategii państwa dla młodzieży*, Warszawa 2004.

Nawroczyński B., *Polska myśl pedagogiczna*, Lwów – Warszawa 1938.

Orsza H., *Wychowanie narodowe, Krytyka*, t. I, z. 3, 1910.

Przyszczypkowski K., *Edukacja dla demokracji: pomiędzy globalizmem a edukacją na rzecz społeczności lokalnej*, w: Solarczyk-Ambrozik E., Przyszczypkowski K. (red.), *Oświata dorosłych*, Toruń 1999.

Przyszczypkowski K., *Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji*, Poznań – Toruń 1993.

Serejski M. H., *Naród a państwo w polskiej myśli historycznej*, Warszawa 1973.

Smolski R., Smolski M., Stadtmüller E. H., *Słownik encyklopedyczny „Edukacja obywatelska”*, Warszawa 1999.

Solarczyk H., *Ideen und Ideologien der polnischen Heimvolkshochschulen vor und nach der Wende 1989*, w: Németh B., Pöggeler F. (red.), *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Educations*, Frankfurt/M. 2002.

Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.

Stogowska I., *Edukacja obywatelska dorosłych w Polsce i w Niemczech* (niepublikowana praca magisterska).

Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Wyd. II, Warszawa 1947.

Wereszczyński K., *Kształcenie obywatelskie w polskich szkołach dla dorosłych w latach 1945 – 2000*, w: *e-mentor* 2006/4.

Wereszczyński K., *Wiedza o społeczeństwie w szkołach dla dorosłych a potrzeby zmian w kształceniu obywatelskim*, Toruń 2002. (niepublikowana praca doktorska)

Wesołowska E. A., *Wychowanie państwowe Kazimierza Sośnickiego*, w: Góralska R., Pólturzycki J., Wesołowska E. A., Wojdyło W. (red.), *Kazimierz Sośnicki – twórca dydaktyki polskiej*, Toruń – Płock 2003.

Żebrowski J. (red.), *Edukacja a społeczeństwo obywatelskie*, Gdańsk 1995.

Netografia

www.teremiski.edu.pl (Uniwersytet Powszechny w Teremiskach)

www.kfhs.com.pl (Kaszubski Uniwersytet Ludowy)

www.ceo.org.pl (Centrum Edukacji Obywatelskiej)

www.schumann.org.pl (Fundacja i. Roberta Schumanna)

www.edudemo.org.pl (Fundacja Edukacja dla Demokracji)

www.krzyzowa.org.pl (Fundacja Krzyżowa / Kreisau)

Streszczenie

Wskazane w tytule artykułu obszary działalności – społeczny, oświatowy, kulturalny – to także części składowe edukacji obywatelskiej. Dopełniają ją: edukacja polityczna, prawna, ekonomiczna, europejska i globalna⁷.

Wobec dosłownej przemocy władzy politycznej, z jaką współcześnie mamy niejednokrotnie do czynienia, przyszło mi na myśl, by zastanowić się, czy współcześnie realizowana edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych ma szansę stawić jej opór. W tym celu dokonałam przeglądu tradycji edukacji obywatelskiej w Polsce, przedstawiłam współczesną realizację tego zadania w szkolnej i pozaszkolnej oświacie młodzieży i dorosłych oraz badania andragogiczne na ten temat, by na koniec sformułować prawdopodobną odpowiedź na wyżej postawione pytanie.

Summary

As indicated in the title of the article, social, educational and cultural domain of activity are components of civic education. These are supplemented with political, legal, economical, European and global education. In the face of political power's violence we contemporary deal with, the aim of the article is to answer a question: Is contemporary youth and adult civic education able to oppose it? The author reviews tradition of civic education in Poland, presents how is it provided today in formal and informal youth and adult education, as well as presents adragogical research into that subject to answer the question set above.

⁷ www.forumakad.pl/archiwum/2000/11/02.html (Deklaracja XX Sesji Konferencji Europejskich Ministrów Edukacji, Kraków 2000, s. 16.

II. AKTUALIA

HABILITACJE 2007

Ewa Maria Skibińska, MIKROŚWIATY KOBIEC. RELACJE AUTOBIOGRAFICZNE

W dniu 19 czerwca 2007 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbyło się kolokwium habilitacyjne dr Ewy Marii Skibińskiej. Przedmiotem rozprawy habilitacyjnej była praca zatytułowana *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Recenzentami pracy byli: prof. dr hab. Tadeusz Aleksander z Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. dr hab. Elżbieta Tarkowska z Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, prof. dr hab. Wiesław Theiss z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz prof. dr hab. Anna Zawadzka z Uniwersytetu Wrocławskiego.

Dr Ewa Maria Skibińska jest pracownikiem Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego oraz pełni obowiązki kierownika Pracowni Andragogiki. W swojej pracy naukowej koncentruje się na wielu zagadnieniach, które można umiejscowić w trzech obszarach: badaniach jakościowych, w tym szczególnie autobiograficznych, których przedmiotem szczególnej refleksji jest problematyka funkcjonowania osób starszych; strategiach edukacyjnych studentów, w tym szczególnie związanych z preferencjami studentów dotyczącymi celów, treści, metod i form kształcenia oraz szeroko rozumianej edukacji andragogów. Dr Ewa Skibińska współuczestniczy również w międzynarodowych projektach badawczych, ostatnio w realizowanym w Uniwersytecie Warszawskim, we współpracy z Uniwersytetem im. Humboldta w Berlinie badaniu nt. „Kapitał kulturowy a uczestnictwo w kulturze”.

Aktywność zawodowa habilitantki od początku kariery naukowej koncentrowała się wokół problemów człowieka dorosłego, powstających w związku z jego aktywnością w różnych płaszczyznach życia: edukacji, pracy zawodowej czy działalności kulturalnej. Problematyce tej dr Ewa Skibińska poświęciła wiele publikacji, które ukazały się zarówno w czasopiśmie naukowych, jak też w publikacjach książkowych.

Książka *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, która stanowiła przedmiot rozprawy habilitacyjnej, jest najbardziej dojrzałą i znaczącą w jej dorobku naukowym. Licząca 600 stron publikacja dowodzi szczególnej wrażliwości, jaką wykazała się dr Ewa Skibińska skupiając swoje zainteresowanie na marginalnie traktowanych do niedawna obszarach. Zawarte w rozprawie przemyślenia i odkrycia, ważne poznawczo i wartościowe badawczo nie do-

czekały się do tej pory w literaturze pedagogicznej tak obszernej prezentacji. Doniosłość naukową przemyśleń autorki rozprawy podkreślali wszyscy recenzenci. Publikacja stanowiąca przedmiot rozprawy habilitacyjnej spotkała się także z dużym zainteresowaniem całego środowiska andragogicznego polskiego i międzynarodowego, co znalazło wyraz w szeregu recenzji.

Dr E. Skibińska od stycznia 2008 roku pełni funkcję Prezesa Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Była przez wiele lat członkiem zarządu oddziału warszawskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. W swoim dorobku naukowym oprócz wielu publikacji w pracach zbiorowych i czasopiśmie może także odnotować szereg wystąpień na konferencjach.

Dr Ewa Skibińska poświęca się również pracy organizacyjnej. Od wielu lat sprawuje opiekę nad Studenckimi Konferencjami Naukowymi organizowanymi przez studentów specjalizacji andragogicznej (dotychczas zorganizowano jedenaście tego typu konferencji). Ponadto opiekuje się Warszawskim Kołem Andragogicznym działającym na Wydziale Pedagogicznym UW od 1999 roku. Jest aktywnym i twórczym dydaktykiem. Za pracę dydaktyczną była wielokrotnie nagradzana przez Rektora Uniwersytetu Warszawskiego.

Rada Naukowa Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego w dniu 19 czerwca 2007 roku, po wysłuchaniu recenzji przedstawionej rozprawy habilitacyjnej, przeprowadzonym kolokwium i wysłuchanym wykładzie zdecydowała o nadaniu dr Ewie Marii Skibińskiej tytułu naukowego doktora habilitowanego.

Krzysztof Pierścieniak

DOKTORATY 2007

Joanna Belzyt-Sobczuk, EDUKACJA W PRZEZWYCIĘŻANIU KRYZYSU ŻYCIOWEGO NA PRZYKŁADZIE OSOBY OCIEMNIAŁEJ

28 maja 2007 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu odbyła się publiczna obrona rozprawy doktorskiej mgr Joanny Belzyt-Sobczuk na temat: „Edukacja w przezwyciężaniu kryzysu życiowego na przykładzie osoby ociemniałej”, napisanej pod kierunkiem naukowym dr hab. Ewy Przybylskiej, prof. UMK. Na recenzentów powołani zostali: dr hab. Krzysztof Rubacha, prof. UMK (UMK Toruń) oraz dr hab. Jerzy Stochmiałek, prof. AP (AP Kraków).

Droga edukacyjna Joanny Belzyt-Sobczuk (ur. 28.05.1977) wyglądała w sposób następujący: w 1996 roku ukończyła ona V Liceum Ogólnokształcące w Toruniu w klasie o profilu humanistycznym. W 1997 roku rozpoczęła studia w Instytucie Pedagogiki UMK zdobywając tytuł licencjata na Wyższych Zawodowych Studiach Pedagogicznych o specjalności edukacja wczesnoszkolna. Lata 2000–2002 to czas studiów uzupełniających w Instytucie Pedagogiki, po których zakończeniu podjęła studia doktoranckie. Promotorem pracy magisterskiej a jednocześnie promotorem pracy doktorskiej była dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK.

W trakcie trwania studiów mgr Joanna Belzyt-Sobczuk prowadziła nie tylko działalność dydaktyczną, prowadząc zajęcia z historii wychowania dla studentów I roku, teorii wychowania dla studentów II roku, a także zajęć fakultatywnych dla studentów IV i V roku, ale też działalność naukową, uczestnicząc w licznych konferencjach i pisząc artykuły zgodne z zainteresowaniami naukowymi. Zainteresowania autorki koncentrują się wokół zagadnień pedagogiki społecznej, andragogiki, komparatystyki, tyflopädagogiki, grup wykluczonych, pedagogiki wieku dziecięcego, psychologii. Rozprawa doktorska stanowiła zwieńczenie dotychczasowych poszukiwań w obrębie jej zainteresowań badawczych.

Celem dysertacji zatytułowanej „Edukacja w przezwyciężaniu kryzysu życiowego na przykładzie osoby ociemniałej” było ukazanie roli edukacji (także edukacji dorosłych) w pokonywaniu kryzysu życiowego, jakim jest utrata wzroku. Praca ta była także próbą przybliżenia sylwetki osoby, dla której edukacja jest celem życia.

Strukturę pracy tworzy siedem rozdziałów. Trzy pierwsze przedstawiają poszukiwanie drogi badawczej. W pierwszym rozdziale omówione zostały podstawowe pojęcia dotyczące tyflogologii oraz niepełnosprawności, a także społeczne i psychologiczne uwarunkowania sytuacji osób niepełnosprawnych.

Rozdział pierwszy kończą rozważania dotyczące znaczenia wsparcia społecznego i rodzinnego. W rozdziale drugim przedstawione zostały koncepcje i rodzaje kryzysów życiowych, ich wpływ na życie jednostki oraz sposoby ich przezwyciężenia. Rozdział trzeci poświęcono edukacji dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia edukacji w życiu osób niepełnosprawnych. W rozdziale tym poruszona została także problematyka znaczenia edukacji dla rozwoju osób z niepełnosprawnością wzroku. Druga część pracy jest częścią empiryczną, w skład której weszły: rozdział metodologiczny oraz trzy rozdziały, w których mgr Joanna Belzyt-Sobczuk analizuje materiał dostarczony w wyniku przeprowadzonych badań własnych. W rozdziale czwartym przedstawiony został zamysł badawczy, problematyka badawcza oraz metoda i sposób organizacji badań. Kolejne rozdziały poświęcone są analizie wywiadów biograficznych, zawierają także podsumowanie problematyki podjętej w danej części.

Główną koncepcją, na jakiej oparła się autorka pracy, była koncepcja trajektorii losu ludzkiego w ujęciu G. Riemanna i F. Schutzego. Wybór tej koncepcji podyktowany był przekonaniem doktorantki, iż nadaje się ona do opisu ludzkiego życia zwłaszcza procesów nieuporządkowanych, którym towarzyszą cierpienie i ból, jak ma to miejsce w biografii osób niepełnosprawnych. Koncepcja trajektorii losu ludzkiego została poszerzona w pracy o koncepcję dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego oraz typologię M. Malewskiego.

Badania prowadzone w oparciu o jeden przypadek zawsze są kontrowersyjne i wywołują pytania o zasadność podjęcia badań tylko w oparciu o doświadczenie jednej osoby, której historii nie można odnieść do biografii innego człowieka. W przypadku omawianej dysertacji wybór jednej osoby do badań biografii edukacyjnej był podyktowany, jak podkreśla autorka, przekonaniem o niezwykłości osoby badanej i jej drogi edukacyjnej na tle innych znanych autorce osób niepełnosprawnych. Przedstawienie osoby niepełnosprawnej i jej drogi edukacyjnej było w zamysle propozycją postępowania w przypadku osób niepełnosprawnych, dla których edukacja może stać się szansą na przezwycięzenie kryzysu życiowego i pokonania trajektorii. Autorka podejmując się napisania tej pracy chciała sprawdzić się w roli badaczki biografii edukacyjnej osoby, z którą jako wolontariuszka pracowała od niemal dziesięciu lat. Obawy spowodowane tym, czy nie zatraci obiektywizmu zminimalizowało poczucie, że dzięki osobistemu zaangażowaniu i uwikłaniu w podwójną rolę badaczki i wolontariuszki praca stała się prawdziwa i żywa¹.

Aby w pełni zrozumieć ideę zawartą w temacie pracy warto prześledzić drogę edukacyjną Piotra (osoby badanej), którą ja przytaczam za autorką pracy. W życiu Piotra można wyodrębnić kilka etapów drogi edukacyjnej: dwie szkoły podstawowe, szkołę zawodową, dwa licea zaoczne profilowane dla dorosłych, medyczne studium masażu leczniczego, studia zaoczne z zakre-

¹ Zmodyfikowany fragment zaczerpnięty z autoreferatu dr Joanny Belzyt-Sobczuk.

su pedagogiki oraz kilkanaście kursów i szkoleń związanych z podwyższaniem kwalifikacji w zakresie masażu leczniczego. Przejście tej drogi edukacyjnej zaowocowało tym, że obecnie Piotr jest z zawodu tokarzem, pracownikiem administracyjno-biurowym, technikiem masażystą, a także pedagogiem.

Przeгляд kariery edukacyjnej badanego pozwolił autorce na wyodrębnienie wniosków, że Piotr dzięki edukacji „oswoił” trajektorię włączając ją w swoją nową sytuację życiową. Uznając niepełnosprawność za czynnik zakłócający, starał się robić nadal to, co lubił, np. grać w piłkę, jeździć na rowerze. Starał się nie skupiać na destrukcyjnym wpływie utraty wzroku, a skupił się wyłącznie na osobistym rozwoju, aby dzięki edukacji „móc być takim jak inni”.

Przypadek Piotra, zdaniem autorki, potwierdza tezę M. Malewskiego, że osoby, które realizują biografię typu B (życie jako cierpienie), postrzegają edukację dorosłych jako element pomocny przy tworzeniu swojej biografii na nowo i czynieniu jej adekwatną do zmian zachodzących w świecie. Każdy kryzys niesie ze sobą możliwości, których jednostka często nie jest w stanie wykorzystać do nadania swojemu życiu nowej wartości².

Autorka kończąc swoje wystąpienie podkreśliła, że jej zdaniem niepełnosprawność nie powinna przekreślać marzeń związanych z przyszłością i wykonywanym zawodem. Właśnie edukacja powinna dawać możliwości do realizowania tych marzeń.

Członkowie komisji przewodu doktorskiego jednomyślnie podjęli decyzję o nadaniu Pani Joannie Belzyt-Sobczuk tytułu doktora nauk humanistycznych.

Monika Kamper-Kubańska

Marianna Łucja Cichocka, DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA POLSKIEGO CZERWONEGO KRZYŻA (1919–2005)

W dniu 11 czerwca 2007 roku na Wydziale Pedagogicznym Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Marianny Łucji Cichockiej na temat: „Działalność edukacyjna Polskiego Czerwonego Krzyża (1919–2005)”. Rozprawa została przygotowana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej (Szkola Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku), a recenzentami byli: prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander z Uniwersytetu Jagiellońskiego i prof. zw. dr hab. Mirosław Szymański z Akademii Pedagogicznej w Krakowie.

² Fragment zaczerpnięty z autoreferatu.

Marianna Cichocka jest absolwentką Uniwersytetu Łódzkiego (Instytut Biologii i Nauk o Ziemi). Od ponad trzydziestu lat jest nauczycielką szkół podstawowych i średnich – obecnie związana jest zawodowo ze Szkołą Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku. Ponadto jest czynną uczestniczką seminariów, konferencji i sympozjów, a także inicjatorką akcji pedagogicznych, opiekuńczych i pomocowych. M. Cichocka od wielu lat zajmuje się promowaniem PCK-wskiej działalności oświatowej. Jest wiceprezesem Zarządu Rejonowego PCK w Płocku, członkiem Rady Reprezentantów Okręgu Mazowieckiego Polskiego i Czerwonego Krzyża w Warszawie. Wyróżniona: Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotym Krzyżem Zasługi, Odznaką Honorową PCK – IV, III i I stopnia, Odznaką Zasłużony Opiekun PCK oraz Odznaką Honorową LOP – srebrną i złotą. Za swoją rozprawę doktorską M. Cichocka została wyróżniona III nagrodą w XI edycji Konkursu im. prof. Remigiusza Bierzanka, stanowiącą wkład w dzieło popularyzowania międzynarodowego prawa humanitarnego oraz Podstawowych Zasad Czerwonego Krzyża.

Głównym celem pracy było zaprezentowanie działalności edukacyjnej PCK i zmian, jakie w nim zaistniały w ostatnim osiemdziesięciosześcioleciu. Praca doktorska M. Cichockiej liczy 284 strony oraz zawiera 19 aneksów. Składa się z sześciu rozdziałów poprzedzonych wstępem, zakończonych podsumowaniem i bogatymi wnioskami ogólnymi. Poza tym w rozprawie zamieszczono bibliografię liczącą: 98 pozycji zwartych, 79 źródeł drukowanych i 15 źródeł rękopiśmiennych.

Rozdziały teoretyczne stanowią szeroką analizę literatury, dotyczącą funkcjonowania Polskiego Czerwonego Krzyża i jego działań edukacyjnych. Zawierają bogaty opis i problematykę jego działalności w związku z tym stanowią solidne kompendium wiedzy. Rozdział pierwszy poświęcony jest metodologii badań. Zawiera rejestr problemów badawczych sformułowanych przez autorkę rozprawy oraz charakterystykę próby badawczej, metod, technik i narzędzi badawczych, organizacji procesu. Część empiryczna poświęcona została badaniom dotyczącym realizacji programu podstawowego kursu pierwszej pomocy oraz programu „Odkrywamy prawo humanitarne”, wprowadzonymi przez Mazowiecki Zarząd Okręgowy PCK w latach 1999–2005. Badania przeprowadzono w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych oraz nauczycieli. Zdaniem prof. zw. dr hab. E.A. Wesołowskiej *Badania te miały charakter diagnostyczny – wskazywały osiągnięcia i niedostatki konkretnej działalności oświaty czerwono krzyżskiej i mogą być podstawą doskonalenia procesów edukacyjnych tej organizacji (...)*.

Ruch Czerwonego Krzyża w ujęciu globalnym i narodowym oraz podstawy organizacyjno-prawne działalności PCK stanowią istotę II rozdziału. Poza tym w rozdziale autorka ukazuje zadania statutowe PCK, uwarunkowania społeczno-polityczne i genezę działalności Stowarzyszenia. Rozdział III obronionej dysertacji dotyczy działalności Stowarzyszenia w latach 1919–1944, tj. tradycji edukacyjnych prekursorów PCK i analizy programów wdrażanych przez PCK. Dodatkowo, w rozdziale przedstawiony został rozwój

szkół pielęgniarstwa i kół młodzieży czerwono krzyżskiej w latach 1921–1939. Kolejny rozdział pt. *Realizacja celów i zadań statutowych oraz uchwał zjazdowych w zakresie edukacji w latach 1945–1999* poświęcony jest edukacji pielęgniarstwa realizowanej przez PCK, szkołom pielęgniarstwu i programom nauczania dla tych szkół.

W pracy doktorskiej M. Cichocka zaprezentowała ponadto zagadnienia: promocji zdrowia, szerzenia oświaty sanitarnej czy wdrażania prawa humanitarne do szkolnego systemu oświatowego. Autorka podejmuje problematykę udziału Polskiego Czerwonego Krzyża w realizacji planu dydaktyczno-wychowawczego szkolnego systemu oświaty w Polsce. Ważną podjętą przez Mariannę Cichocką problematyką podkreśla także w swojej recenzji prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander: *Dysertacja jest kopalnią wiedzy na temat rozwoju organizacyjnego PCK, jego struktur terenowych i ogólnokrajowych, oraz przebiegów, wielokierunkowej działalności edukacyjnej wobec młodzieży szkolnej, a także w kręgach ludzi dorosłych (...) Osiągnięciem Autorki jest klarowne ukazanie źródeł pracy edukacyjnej PCK w kolejnych inicjatywach władz Organizacji oraz ewolucji tej działalności w przeciągu 85 lat istnienia (...).*

Dysertacja poświęcona jest w całości kierunkom i organizacji działalności edukacyjnej Polskiego Czerwonego Krzyża od 1919 roku – kiedy powstał – do końca 2005 roku. M. Cichocka szczegółowo przedstawia w niej międzynarodowe konteksty, tło społeczne i źródła oraz treści, metodykę i organizację procesu dydaktycznego – jak również osiągnięte efekty edukacyjnej działalności PCK. Prof. T. Aleksander oceniając dysertację doktorską mgr Marianny Cichockiej napisał *Podstawa metodologiczna ocenianej dysertacji jest rozległa. Autorka sięgając do klasycznej koncepcji metodologicznej A. Kamińskiego i T. Pilcha, gromadząc materiały do diagnozy dotychczasowej edukacji w PCK realizowanej w ciągu 5 lat odwołała się do metody monograficznej. Gromadząc zaś materiały do drugiej części rozprawy, ukazującej bieżącą działalność edukacyjną Stowarzyszenia, odwołała się do metody sondażu diagnostycznego (...).*

Marzena Stanisławska

Magdalena Cuprjak, ROZWÓJ TOŻSAMOŚCI A PEŁNIENIE ROLI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELI W OKRESIE WCZESNEJ DOROSŁOŚCI

20 marca 2007 roku w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Magdaleny Cuprjak na temat: „Rozwój tożsamości a pełnienie roli zawodowej nauczycieli w okresie wczesnej dorosłości”, napisanej pod kierunkiem naukowym dr. hab. Krzysztofa Rubachy, prof. UMK. Na recenzentów powołani zostali: prof. dr hab. Roman Schulz (UMK Toruń) oraz dr hab. Bogusława D. Gołębiak, prof. DSWE TWP (DSWE TWP Wrocław).

Na uwagę zasługuje droga edukacyjna Magdaleny Cuprjak (ur. 25.07.1975) albowiem w 1996 roku ukończyła ona Technikum Elektroniczne w Toruniu, a następnie podjęła studia w Instytucie Pedagogiki UMK na kierunku pedagogika, kończąc w 2001 roku ten kierunek na specjalizacji: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Promotorem pracy magisterskiej była prof. dr hab. Anna Brzezińska. W tym samym roku Magdalena Cuprjak podjęła studia doktoranckie w Instytucie Pedagogiki UMK, gdzie uczestniczyła w seminarium doktorskim dr hab. Krzysztofa Rubachy, prof. UMK.

W trakcie trwania studiów mgr Magdalena Cuprjak prowadziła nie tylko działalność dydaktyczną, prowadząc zajęcia z metodologii badań z metodologią pedagogiki dla studentów III roku oraz metodologii pedagogiki dla studentów I roku studiów uzupełniających, ale także działalność naukową, uczestnicząc w licznych konferencjach i pisząc artykuły zgodne z zainteresowaniami naukowymi. Zainteresowania te skupiają się wokół zagadnień psychologii rozwojowej okresu dorastania i wczesnej dorosłości, roli zawodowej nauczycieli. Rozprawa doktorska stanowiła zwieńczenie dotychczasowych poszukiwań w obrębie zainteresowań badawczych.

Rozprawa doktorska Magdaleny Cuprjak stanowi próbę odpowiedzi na serię pytań o osobę nauczyciela, który z jednej strony podlega osobistemu rozwojowi, a z drugiej funkcjonuje w określonym systemie – systemie edukacji. Autorkę rozprawy zastanowił fakt na ile, i czy w ogóle, poczucie tożsamości nauczycieli ma wpływ na funkcjonowanie w obszarze pełnionej roli. Głównym celem dysertacji była weryfikacja koncepcji statusów tożsamości Jamesa Marcii w obszarze badań edukacyjnych i próba odpowiedzi na pytanie o słuszność zastosowania jej w stosunku do nauczycieli we wczesnej dorosłości. Analizy badawcze zmierzały w kierunku określenia dominującego statusu tożsamości oraz dominujących czynników, wchodzących w skład konstruktów „pełnienie roli nauczyciela”, a także zbadania relacji pomiędzy nimi.

Podstawą teoretyczną badań w zakresie tożsamości była wspomniana wcześniej koncepcja J. Marcii, natomiast w zakresie pełnienia roli – heurystyczna koncepcja roli nauczyciela autorstwa Krzysztofa Rubachy.

Analizy badawcze dokonane zostały na polu badań ilościowych, z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, w skład której wchodzi Skala Aprobata Społecznej i Kwestionariusz Pełnienia Roli Nauczyciela skonstruowane przez K. Rubachę oraz stworzony przez autorkę i w pełni wystandaryzowany Kwestionariusz do badania Statusów Tożsamości, oparty na technice wymuszonego wyboru Cosgrove'a.

Zmienną niezależną był status tożsamości o następujących wartościach: status tożsamości dyfuzyjnej, lustrzanej, odroczonej i dojrzałej. Pomiar został dokonany przy pomocy takich wskaźników jak: planowanie przyszłości, zaangażowanie w ważne sprawy życiowe, umiejętność podejmowania decyzji, niezależność wobec autorytetów oraz występowanie kryzysu tożsamości.

Do zmiennych niezależnych ubocznych, tzw. metryczkowych, należały: płeć oraz wiek z podziałem na dwie grupy: młodszą – do 30 r. ż. oraz starszą – od 31 do 35 r. ż.

Zmienną zależną był konstrukt „pełnienie roli nauczyciela”. Na definicję operacyjną złożyły się następujące czynniki: interdyscyplinarność, tolerowanie niezgodności poznawczych, ciekawość poznawcza, nonkonformizm, poczucie sprawstwa, orientacja na rozwój zawodowy, akceptacja siebie i uczniów, rozumienie innych i skuteczne działanie społeczne oraz otwartość interpersonalna.

Badaną populację stanowili czynni zawodowo nauczyciele w okresie wczesnej dorosłości, w wieku od 25 do 35 r. ż. Próba została dobrana spośród nauczycieli dokształcających się na studiach podyplomowych, w drodze losowania wielostopniowego, z użyciem kryterium wieku. Ostatecznie badania zostały przeprowadzone w ośrodkach edukacyjnych w następujących województwach: dolnośląskim, kujawsko-pomorskim, lubelskim, małopolskim oraz łódzkim. W sumie zbadane zostały 193 osoby. Z powodu jednak niekorzystnej weryfikacji na Skali Aprobata Społecznej, tzw. skali kłamstwa oraz błędnego lub niekompletnego wypełnienia ankiet, do analiz właściwych wybrano 161 osób, w tym 122 kobiety i 39 mężczyzn.

Magdalena Cuprjak w swoim autoreferacie podkreśliła że, głównym celem niniejszej pracy była weryfikacja koncepcji rozwoju tożsamości J. Marcii na polu działań edukacyjnych, w obszarze – pełnienia roli zawodowej nauczycieli w okresie wczesnej dorosłości. Na podstawie zebranego materiału badawczego oraz dokonanych analiz autorka wyciągnęła wnioski, iż teoria ta bardzo dobrze sprawdza się w przestrzeni rozważań pedagogicznych. Jako teoria psychologiczna, umożliwia poznanie nauczyciela jako jednostki, podlegającej różnorodnym procesom rozwoju w cyklu życia. Następnie ta ukształtowana, niepowtarzalna jednostka może być rozpatrywana w kontekście prowadzonej aktywności zawodowej³.

Magdalena Cuprjak przygotowując swoją rozprawę doktorską spotykała się z nauczycielami różnych profesji. Poznawała specyfikę ich pracy i problemy, z którymi się borykają na co dzień. Autorka uznała pracę nauczyciela za niezwykle trudne wyzwanie, jest to bowiem jeden z tych zawodów, w którym najważniejszą rolę pełni osobowość. Dlatego za ważne uznała Magdalena Cuprjak to, na jakim poziomie rozwoju tożsamości się znajduje dana osoba, ponieważ od tego zależy sposób, w jaki wypełnia ona swoją rolę zawodową – rolę nauczyciela.

Przeprowadzając badania do swojej dysertacji Magdalena Cuprjak nie tylko starała się odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, ale także szerzej spojrzeć na problem i postawić pytania, które wyznaczą dalszą drogę postępowania badawczego i stanowić będą punkt wyjścia do dalszej pracy nad związkami pomiędzy osobistym rozwojem a funkcjonowaniem nauczyciela w jego zawodowej w roli.

³ Fragment zaczerpnięty z przekazanego przez Magdaleny Cuprjak autoreferatu, w całości wygłoszonego podczas obrony oraz dołączonego do dokumentacji.

Nurtujące autorkę pytania:

- Dlaczego to właśnie status tożsamości lustrzanej dominuje w badanej grupie?
- Czy jest to wynik pracy w tym konkretnym zawodzie, który z założenia obarczony jest szeregiem odgórných dyrektyw, wymagających podporządkowania?
- Czy jest to tendencja ogólnospołeczna, odzwierciedlająca reakcje młodych dorosłych na zmieniające się standardy w przestrzeni wartości, czy zasad moralnych i obronę przed koniecznością dokonywania trudnych wyborów?
- A może też poczucie tożsamości jest różne w zależności od obszaru funkcjonowania?

Magdalena Cuprjak swoją pracę rozpoczęła od postawienia pytań, które wyznaczyły postępowanie badawcze. Swoją pracę kończy także pytaniami, które pokazują obszar jej zainteresowań oraz dojrzałą postawę badacza, co zauważyli recenzenci pracy.

Kończąc swój autoreferat mgr Magdalena Cuprjak wyraziła nadzieję, że będzie miała okazję znaleźć odpowiedzi na postawione powyżej pytania.

Na podstawie wyników głosowania podjęto decyzję o wystąpieniu do Rady Wydziału Humanistycznego z wnioskiem o nadaniu mgr Magdalenie Cuprjak tytułu doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Podjęto także jednogłośnie decyzję o wystąpieniu z wnioskiem o nagrodzenie mgr Magdaleny Cuprjak za napisaną dysertację. Zainteresowania te skupiają się wokół zagadnień psychologii rozwojowej okresu dorastania i wczesnej dorosłości, roli zawodowej nauczycieli. Rozprawa doktorska stanowiła zwieńczenie dotychczasowych poszukiwań w obrębie zainteresowań badawczych.

Monika Kamper-Kubańska

Joanna Janik, SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZE FUNKCJE UNIwersytetu Ludowego w BŁOTNICY STRZELECKIEJ W LATACH 1946–1998

13 czerwca 2007 roku na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego odbyła się publiczna obrona pracy doktorskiej mgr Joanny Janik na temat: „Społeczno-wychowawcze funkcje Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej w latach 1946–1998”. Promotorem rozprawy była prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak (UO). Na recenzentów Rada Wydziału Historyczno-Pedagogicznego Uniwersytetu Opolskiego wyznaczyła prof. dr hab. Stefanię Walasek (UWr) oraz prof. dr hab. Bogdanę Cimałą (UO).

Dr Joanna Janik-Komar jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Instytutu Nauk Pedagogicznych od 1999 roku. Od 1 października 2007 roku pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Edukacji Ustawicznej. W swoim

dorobku naukowym posiada kilkanaście publikacji z zakresu historii oświaty dorosłych, andragogiki i gerontologii. Przypomnijmy, że była m.in. współredaktorką tomu pt. „Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne” (zob.: Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, z. 10, 2006, ss. 341; wspólnie z A. Weissbrot-Koziarską). Uczestniczyła w kilku międzynarodowych i kilkunastu krajowych konferencjach naukowych z zakresu oświaty dorosłych. Była współorganizatorem Szkoły Młodych Pedagogów i organizowała seminaria naukowe. Jest członkinią Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Jest też wysoko ocenianym przez studentów nauczycielem akademickim. Od lat prowadzi zajęcia z przedmiotów: *Andragogika*, *Gerontologia społeczna* i *Geragogika*. W roku akademickim 2007/2008 rozpoczęła także cykle wykładów z przedmiotów: *Opieka nad osobami starszymi w Unii Europejskiej* i *Starość jako obszar pracy socjalnej*.

Dysertacja doktorska Joanny Janik – łącznie 276 stron (+ 35 stron aneksów) – składa się z sześciu rozdziałów uzupełnionych „Wprowadzeniem”, „Zakończeniem”, zestawieniem bibliograficznym oraz aneksami.

We „Wprowadzeniu” znajdziemy cel pracy, główne problemy badawcze, uzasadnienie wyboru metody (monografia historyczno-oświatowa) i technik badawczych oraz pozostałe założenia metodologiczne pracy. Omówione tam też zostaną źródła i literatura przedmiotu wykorzystane w opracowaniu.

Rozdział I pt. „Geneza i rozwój uniwersytetów ludowych” ukazuje w kolejnych podrozdziałach: najpierw rodzenie się nowej idei oświatowej w krajach skandynawskich, następnie drogę do powołania pierwszych placówek na ziemiach polskich oraz dzieje polskich UL-ów w XX stuleciu, aby w ostatnim podrozdziale przybliżyć czytelnikowi krótką charakterystykę losów uniwersytetów ludowych Opolszczyzny. W rozdziale II znajdziemy prezentację złożonej sytuacji społeczno-politycznej na Śląsku Opolskim po II wojnie światowej. Autorka szczegółowiej odnosi się do sytuacji narodowościowej (demograficznej) tych terenów, nie unikając przy tym trudnych wątków wielokulturowości tych ziem, utrudniającej procesy integracyjne z pozostałymi regionami kraju. Kolejny rozdział został zatytułowany „Powstanie Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej”. Wśród prowadzonych tam przez doktorantkę rozważań znajdziemy odwołania do przedwojennych działań oświatowo-kulturalnych ludności autochtonicznej regionu, genezę i początki działalności placówki, jak też analizę drogi życiowej i dokonań oświatowych Władysława Demkwa – organizatora i wieloletniego dyrektora UL-u.

Kolejne trzy rozdziały wszechstronnie prezentują wychowanków (Rozdział IV pt. „Słuchacze Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej”), programy edukacyjne (Rozdział V pt. „Programy nauczania w Uniwersytecie Ludowym”) oraz różnorodne sposoby pracy oświatowo-wychowawczej stosowane tam przez lata (Rozdział VI pt. „Metody i formy pracy w Uniwersytecie Ludowym w Błotnicy Strzeleckiej”). Co ważne, autorka nie

unika wątków trudnych – związanych np. z repolonizacją czy wykorzystywaniem uniwersytetu przez aparat partyjny do celów politycznych i propagandowych, co widać na przestrzeni dziesięcioleci w wymaganiach stawianych kandydatom, programach czy powiązaniach UL-u z lokalnymi i regionalnymi strukturami PZPR i ZSL.

W „Zakończeniu” znajdziemy między innymi cały szereg autorskich postulatów doktorantki, odnoszących się do potencjalnych możliwych działań związanych z rewitalizacją błotnickiego Uniwersytetu Ludowego i odnową UL-owskiego ruchu na całym Śląsku Opolskim. Można by opatrzyć zawarte tam postulaty wyrażeniem nadziei: *Oby się spełniło!* Choć – życząc społeczności opolskiej jak najlepiej w sprawach ich uniwersytetu ludowego – trzeba też wiedzieć, że sprawa ewentualnej restauracji takiej placówki (najpewniej właśnie w Błotnicy Strzeleckiej, gdzie zachował się w całkiem dobrym stanie dworek, w którym przez pół wieku działała placówka Demkowa) będzie wymagała wielkiej determinacji środowiska i wielu sojuszników gotowych do podjęcia kolejnego eksperymentu oświatowego – tak jak to udaje się obecnie Kaszubskiemu Uniwersytetowi Ludowemu na Pomorzu Gdańskim czy placówce w Teremiskach w Puszczy Białowieskiej oraz osobowości kierownika przynajmniej na miarę Henryka Hahna z sąsiadującego z Błotnicą UL-u w Większycach, Waldemara Babinicza ze świętokrzyskiej Rożnicy czy właśnie Władysława Demkowa, a więc nowoczesnego lidera i zdolnego animatora tych działań.

Ważną częścią każdej monografii instytucji bywają zazwyczaj aneksy. Tak jest i tym razem. W tej części pracy J. Janik znajdziemy bowiem m.in. kolejne statuty placówki, ważniejsze pisma dotyczące powołania, funkcjonowania i likwidacji Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej, sprawozdania z wizytacji uniwersytetu, wybór ciekawszej korespondencji, wzory świadectw, jak również spis maszynopisów Władysława Demkowa – założyciela placówki.

Wracając jednak do głównego wątku niniejszej noty, czyli omówienia obrony doktoratu mgr Joanny Janik w czerwcu ubiegłego roku, podkreślimy jeszcze zgodne opinie obojga recenzentów o dużej wartości przedłożonej do oceny monografii. Prof. Bogdan Cimała odnotował w swojej opinii, że *mgr Joanna Janik umiała zachować dystans do problemów, które badała*. Podkreślił również inne zalety i dojrzałość warsztatu naukowego doktorantki, wskazując między innymi, że autorka *uchroniła się przed hagiografią placówki oraz uniknęła też kolejnego błędu typowego dla niedoświadczonych jeszcze pracowników niwy naukowej – przyjmowania języka źródeł*. Umiejętny dobór materiału źródłowego i wszechstronna jego weryfikacja – tak ważne przecież w pracy historyka oświaty dorosłych – dostrzeżone zostały również przez prof. Stefanię Walasek, drugiego recenzenta pracy. Podkreśliła ona również bardzo szerokie tło polityczno-społeczne, na którym zarysowano dzieje badanego wiejskiego uniwersytetu – poprzez *logiczne prowadzenie licznych wątków*

treści: ogólnohistorycznych, regionalnych, demograficznych, pedagogicznych, które wzbogacają prezentowane treści.

Głosowanie dotyczące przyjęcia obrony pracy doktorskiej mgr Joanny Janik przeprowadzone przez członków komisji egzaminacyjnej ds. przewodów doktorskich w zakresie pedagogiki było jednoznacznie pozytywne. Na jej podstawie Rada Wydziału H-P UO nadała zainteresowanej na posiedzeniu w dniu 14 czerwca 2007 r. stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.

Kończąc niniejsze omówienie nadmienimy jeszcze, że Dyrekcja Instytutu Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego przychyliła się postulatu jednego z recenzentów, aby podjąć starania o wydanie drukiem rozprawy doktorskiej Joanny Janik. Publikacja znajduje się w planach wydawniczych Wydawnictw Uniwersytetu Opolskiego. Już wkrótce zatem czytelnik będzie miał możliwość zapoznania się z ciekawymi (ale i złożonymi) dziejami Uniwersytetu Ludowego w Błotnicy Strzeleckiej – znanego i zasłużonego dla Ziemi Opolskiej zakładu oświaty dorosłych.

Tomasz Maliszewski

KONFERENCJE 2007

NAUCZYCIEL WOBEC SZANS I ZAGROŻEŃ EDUKACYJNYCH XXI WIEKU. (NAUCZYCIELE SZKÓŁ ŁÓDZKICH WOBEC PRZEMIAN EDUKACYJNYCH W POLSCE), Łódź 19–20.11.2007

Konferencja została zorganizowana pod patronatem Prezydenta miasta Łodzi, Rektora Uniwersytetu Łódzkiego oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Nauczycielstwa Polskiego 19–20 listopada 2007 roku. Organizatorami Konferencji byli: Zakład Dydaktyki i Kształcenia Nauczycieli Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi – Wydział Pedagogiki.

Celem konferencji była debata nad rolą nauczyciela we współczesnym świecie.

Ukazanie jego działalności dydaktyczno-wychowawczej w kontekście wyzwań XXI wieku, takich jak globalizacja, informatyzacja, przenikanie osiągnięć nauki i techniki do życia codziennego. Procesy demokratyzacji w Europie i świecie, przenikanie się różnych kultur i systemów wartości, wszystkie te procesy wyznaczają nowy styl pracy współczesnego nauczyciela, zmuszają do podejmowania edukacji permanentnej, ciągłego doskonalenia swoich kompetencji zawodowych. Myśl ta przewijała się w większości wystąpień uczestników konferencji.

Uczestnikami konferencji byli pracownicy naukowo-dydaktyczni z 22 uczelni publicznych i także niepublicznych w Polsce oraz dwie osoby – profesorowie – Uniwersytetu w Kijowie na Ukrainie. W konferencji udział wzięli nie tylko teoretycy pedagogiki, ale też przedstawiciele innych dziedzin, np. matematyki, filologii polskiej, biologii, pracownicy Politechniki Łódzkiej. Udział przedstawicieli różnych dziedzin wiedzy w konferencji poświęconej profesji nauczycielskiej, stwarza szansę wielostronnego spojrzenia na problemy kształcenia przyszłych nauczycieli i ich doskonalenia zawodowego. Należy też podkreślić, że do udziału w konferencji zaproszeni zostali nauczyciele praktycy, pracujący na różnych szczeblach edukacji. Byli oni czynnymi uczestnikami, wygłaszali referaty, brali udział w debacie w poszczególnych sekcjach problemowych.

Referaty wygłoszone w sesjach plenarnych oraz prace, referaty, dyskusje prowadzone w sekcjach problemowych pozwoliły na wymianę opinii, poglądów i zaprezentowanie wyników badań własnych nad zmieniającą się rolą nauczyciela XXI wieku.

Profesorowie zabierający głos w podsumowaniu konferencji, m.in. prof. zw. dr. hab. Józef Pólturzycki, postulowali, by konferencja miała charakter cykliczny, co okazało się zbieżne z zamiarem organizatorów. Planujemy

w roku 2009 zorganizowanie II ogólnopolskiej konferencji z udziałem gości zagranicznych nt. szans i zagrożeń edukacyjnych w pracy nauczyciela.

Owoce odbytej konferencji będzie publikacja (monografia), którą przygotowujemy do wydania w Wydawnictwie ogólnopolskim „Impuls”. Prawdopodobny termin ukazania się tej publikacji to I kwartał 2008 roku.

Halina Gajdamowicz

55 LAT INSTYTUTU EDUKACJI UNESCO W HAMBURGU

Założenie w 1952 roku Instytutu Edukacji UNESCO (UNESCO Institute for Education – UIE) w Hamburgu miało ścisły związek z historią powojennych Niemiec. W 1947 roku decyzją dyrektora generalnego UNESCO Juliana Huxleya został oddelegowany do Niemiec Amerykanin John W.R. Thompson, by pełnić tam rolę doradcy ds. reedukacji. Na VI Generalnej Konferencji UNESCO w 1951 roku dyrektor generalny przedstawił projekt utworzenia na terenie Niemiec trzech instytucji do spraw: edukacji, młodzieży i nauk społecznych. Idea ta spotkała się z zainteresowaniem rządu RFN, który widział w niej szansę na wprowadzenie Niemiec do wspólnoty międzynarodowej poprzez dialog w dziedzinie edukacji.

26.05.1952 roku w Hamburgu powołano do życia Instytut Pedagogiki UNESCO pod kierunkiem prof. Walthera Mercka. W pracach tej instytucji uczestniczyli najwybitniejsi eksperci edukacji z całego świata, inspirując swoimi koncepcjami prace UIE: Paul Lengrand poprzez pedagogikę pytań, Bogdan Suchodolski poprzez pedagogikę tragicznego humanizmu, Paulo Freire poprzez pedagogikę emancypacyjną, Gottfried Hausmann poprzez pedagogikę ciekawości i radości w nauczaniu-uczeniu się (Elfert 2002, s. 7). Instytut od początku przywiązywał szczególną wagę do zagadnień edukacji dorosłych, realizując zmienne w czasie cele, pracując z odmiennymi grupami adresatów, wykorzystując zróżnicowane formy i metody pracy, co pozwala na wyróżnienie w 55-letniej historii UIE następujących faz (Elfert 2002, s. 12–15; 35–43).

1952–1965: Wychowanie do międzynarodowego zrozumienia

Pierwsze lata działalności UIE charakteryzuje wielość podejmowanych zagadnień: od wychowania przedszkolnego, poprzez edukację szkolną po kształcenie dorosłych. O wadze edukacji dorosłych w tych pracach świadczy fakt, że pierwsze seminarium UIE odbyło się na temat: „Edukacja dorosłych jako narzędzie rozwoju i wzmocnienia społecznej i politycznej świadomości”. Międzynarodowy charakter podejmowanych wówczas problemów miały wzmocnić organizowane w latach 1955–1965 uniwersytety letnie i seminaria w krajach europejskich na temat wychowania do międzynarodowego zrozumienia. Ważnym wydarzeniem tego okresu było wznowienie „Międzynarodo-

wego Czasopisma Nauk o Wychowaniu” w trzech wersjach językowych⁴ na temat komparatystryki pedagogicznej.

1957–1961: Pierwsze badania komparatystyczne

Zrealizowane w tych latach badania na temat organizacji czasu wolnego i jego wpływu na poprawę jakości życia oraz pomiar osiągnięć szkolnych 13-latków w 12 krajach, w tym także w Polsce, skierowały działalność UIE na międzynarodowe badania porównawcze. Wypracowana wówczas metodologia została wykorzystana w latach 70. w badaniach komparatystycznych edukacji dorosłych.

1964–1972: Kryzys i reorientacja

W 1964 roku UNESCO zaprzestała finansowania Instytutu Pedagogiki w Hamburgu. Nowy dyrektor Gustaf Ögren rozpoczął starania o inne źródła dotacji, co zaowocowało przejściem od 1966 roku przez rząd federalny RFN zobowiązania do pokrywania 90% budżetu UIE. Wraz z tą zmianą nastąpiła reorientacja działalności Instytutu na kraje rozwijające się oraz kraje bloku wschodniego. W dziedzinie edukacji dorosłych skoncentrowano się na doskonaleniu zawodowym badaczy oświatowych, dyrektorów instytucji oświatowych oraz dyrektorów pedagogicznych instytutów badawczych.

1972–1979: Uczenie się przez całe życie

Na początku lat 70. pojawiła się konieczność określenia na nowo misji Instytutu z uwagi na zbieżność problematyki, adresatów oraz metod z pracami Międzynarodowego Biura Oświaty (BIE). Zbiegło się to z wydaniem Raportu Faure’a oraz postanowieniem konferencji generalnej UNESCO o przyjęciu 6-letniego programu wspierania realizacji celów zgodnych z ideą edukacji ustawicznej. Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu podjął następujące działania w tym zakresie:

- w 1972 r. badania implikacji koncepcji edukacji ustawicznej w programach szkolnych,
- w latach 1973–1976 projekt „Teacher Preparation in Accordance with the Principles of Lifelong Learning”,
- w 1976 roku studia przypadków edukacji ustawicznej w Peru i Hiszpanii,
- monitoring alternatywnych praktyk oświatowych w duchu edukacji ustawicznej.

Edukacja ustawiczna – jako idea, zasada polityki oświatowej oraz proces całościowego uczenia się – stała się priorytetem dalszej działalności UIE.

⁴ International Review of Education/ Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/ Revue Internationale de L’Education.

1980–1990: Rozbudowa międzynarodowej współpracy

Nowy dyrektor Instytutu – Revindra Dave – rozpoczął starania o ściślejsze połączenie badań i kształcenia oraz rozbudowę międzynarodowej sieci osób i instytucji współpracujących z UIE. Okazją ku temu był realizowany od 1980 roku program rozwoju strategii uczenia się dla alfabetyzacji i doksztalcania w krajach rozwijających się, któremu towarzyszyły seminaria treningowe dla multiplikatorów. Projekt ten był także praktyczną realizacją koncepcji uczenia się przez całe życie. W jego rezultacie zgromadzono w archiwum UIE ponad 7 tys. przykładów materiałów dydaktycznych ze 120 krajów w 160 językach.

Jednocześnie zwrócono uwagę na problem funkcjonalnego analfabetyzmu w krajach rozwiniętych (program ALPHA). W latach 1985–1988 opracowano studia przypadków tego problemu w Belgii, Niemczech, Holandii i Wielkiej Brytanii. Wzmocnieniem dla tych działań była konferencja w Jomtien (1990 r.), która sformułowała żądanie edukacji dla wszystkich, co skłoniło UIE do pionierskich prac w sektorze edukacji nieformalnej.

Lata 90.: Różnorodność edukacji dorosłych

Kulminacyjnym punktem tej dekady była V Światowa Konferencja Edukacji Dorosłych (CONFINTEA), która odbyła się w 1997 roku w Hamburgu (Solarczyk 2001, s. 22–23). Z uwagi na miejsce i tematykę Instytut Pedagogiki UNESCO wziął na siebie ciężar merytorycznego i organizacyjnego przygotowania tej konferencji. W pokłosiu konferencji – Deklaracji Hamburgskiej i Planie działania na przyszłość (V Międzynarodowa Konferencja...), znalazły odzwierciedlenie doświadczenia i perspektywiczne cele UIE: wpływ edukacji dorosłych na rozwój demokracji, ochronę zdrowia i środowiska, poprawę jakości życia różnych grup społecznych, szczególnie defaworyzowanych. Definiując edukację dorosłych pod koniec XX wieku zwrócono uwagę na komplementarność kształcenia formalnego i nieformalnego w ciągu całego życia. Decydującymi elementami tej rozszerzonej koncepcji edukacji ustawicznej są kompetencje do samodzielnej edukacji, motywacja do uczenia się, tolerancja i aktywne uczestnictwo w kulturze określonego społeczeństwa.

Współczesność

W 2006 roku Instytut Pedagogiki UNESCO w Hamburgu zmienił nazwę na Instytut Edukacji Ustawicznej (Institute for Lifelong Learning – UIL), co lepiej odpowiada zakresowi i specyfice pracy tej organizacji, która jako międzynarodowe centrum badawcze, informacyjne i dokumentacyjne w dziedzinie edukacji ustawicznej, integruje działania w dziedzinie alfabetyzacji, pozaszkolnej edukacji elementarnej oraz pracy oświatowej z dorosłymi. UIL kontynuuje prace UIE w czterech obszarach tematycznych (Elfert 2002, s. 48–51):
1) uczenie się w różnych kulturowych kontekstach,

- 2) ewaluacja i obserwacja politycznych i instytucjonalnych przemian służących uczniom,
- 3) rozwój edukacji ustawicznej poprzez doradztwo, współpracę i doskonalenie,
- 4) support: tworzenie sieci współpracy, dokumentowanie, komunikacja, marketing społeczny, system informacji elektronicznej o edukacji dorosłych (ALADIN www.unesco.org/education/aladin).

Aktualne prace UIL koncentrują się na zadaniach, jakie przyświecają Dekadzie Alfabetyzacji ogłoszonej w 2003 roku. Spośród akcji prowadzonych przez UIL w ostatnich latach na wyróżnienie zasługuje także popularyzowanie idei narodowych tygodni i festiwali uczenia się.

Wskazane wyżej zadania koordynuje 25-osobowy zespół z 12 krajów, od 2000 roku pod kierunkiem dr. Adama Ouane z Mali. Pracę Instytutu obserwuje, wspiera i nadzoruje kuratorium złożone z 11 członków – ekspertów oświaty z różnych krajów.

Do prac na rzecz edukacji ustawicznej włączają się inne organizacje UNESCO: Centrum ds. Edukacji Zawodowej (UNEVOC), Międzynarodowe Biuro Oświaty (BIE), Międzynarodowy Instytut Edukacyjnego Planowania (IIEP) oraz Instytut Statystyki (UIS).

Nie należy przeceniać wpływu UIE/UIL na pedagogikę i politykę oświatową w Europie, co widać tak na przykładzie Niemiec, jak i Polski.

Analiza rozwoju koncepcji edukacji ustawicznej w Niemczech do 1997 roku wskazuje na dystans wobec inicjatyw organizacji międzynarodowych, w tym UNESCO (Solarczyk 2001, s. 94–98). W niemieckiej literaturze andragogicznej rzadko odnaleźć można odwołania do ich prac, postulatów, osiągnięć. Nielicznymi obserwatorami, orędownikami i popularyzatorami prac UNESCO/UIE w Niemczech wśród andragogów byli w przeszłości: Fritz Borinski z Wolnego Uniwersytetu w Berlinie i Walter Mertineit z Uniwersytetu w Flensburgu oraz współcześnie Joachim Knoll z Uniwersytetu w Hamburgu, później w Bochum. Od czasu V Światowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Hamburgu zauważyć można większe zainteresowanie ideami głoszonymi przez UIE/UIL, co wyraża się w przyjęciu paradygmatu edukacji ustawicznej jako nadrzędnego dla andragogicznej dyskusji, intensyfikacji badań nad edukacją ustawiczną, szczególnie w obszarze kształcenia nieformalnego i na odległość oraz uczącego się społeczeństwa (Knoll 2002, s. 15). Przy czym nie należy tego przypisywać bezpośrednio UIE/UIL, ale raczej Unii Europejskiej, która zaakceptowała i popularyzuje idee UNESCO w swoich dokumentach i zaleceniach.

W Polsce do 1989 roku UNESCO, w tym UIE, to jeden z niewielu kanałów przepływu koncepcji edukacyjnych świata zachodniego, także edukacji ustawicznej. Jej recepcja miała u nas ze względów ideologicznych ograniczony charakter. W pracach pedagogicznych zwykle była zawężana do edukacji zawodowej dorosłych, a w polityce oświatowej celowo niedostrzegana, choć-

by z uwagi na swoje pochodzenie. Po przełomie politycznym następuje orientacja na prace i zalecenia Unii Europejskiej, która w odróżnieniu od UNESCO koncentruje się na edukacyjnych problemach naszego kontynentu, ponadto dysponuje funduszami, które pozwalają na realizację głoszonych idei. Trzeba jednak podkreślić, że edukacja ustawiczna pozostaje dla tej organizacji wiodącą koncepcją oświatową.

Hanna Solarczyk-Szwec

Bibliografia

Elfert M. (red.) (2002), *Auf dem Weg zu einer lernenden Welt. 50 Jahre UNESCO – Institut für Pädagogik, Hamburg.*

Knoll J., *Einheit der Welt, Vielfalt der Kulturen*, [w:] Elfert M. (red.) (2002), *Auf dem Weg zu einer lernenden Welt. 50 Jahre UNESCO – Institut für Pädagogik, Hamburg.*

Solarczyk H., *Edukacja ustawiczna w Niemczech w kontekście międzynarodowym*, Toruń 2001.

Strona Instytutu Edukacji UNESCO w Hamburgu: www.unesco.org/education/uie.

V Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych – uczenie się dorosłych: klucz do XXI wieku, opr. A. Matlakiewicz, „Edukacja Dorosłych”, 1997, 4.

PEDAGOGIKA PRACY I ANDRAGOGIKA Z MYŚLĄ O DORASTANIU, DOROSŁOŚCI I STAROŚCI CZŁOWIEKA W XXI W., CIECHOCINEK, 4–6.06.2007

Po raz drugi Ciechocinek był miejscem konferencji integrującej prace andragogów i pedagogów pracy, tym razem wokół zagadnień dorastania, dorosłości i starości człowieka. Zorganizowała ją Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku we współpracy z Włocławskim Towarzystwem Naukowym pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego przy ścisłej współpracy z Zespołami: Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Dorosłych KNP PAN. Personalnie czuwał nad przygotowaniem i sprawnym przebiegiem konferencji prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski.

W zaproszeniu do konferencji potencjalnym jej uczestnikom postawiono następujące cele:

1. Określenie dotychczas ustalonych prawidłowości w odniesieniu do trzech szczególnych okresów życia człowieka – okresu dorastania, dorosłości i starości;

2. Ustalenie współczesnych wyznaczników kształtowania się procesu dorastania oraz okresów dorosłości i starości człowieka w pierwszym 20-leciu XXI w.;
3. Wyznaczenie nowych zadań stojących przed naukami pedagogicznymi, a szczególnie przed pedagogiką pracy i andragogiką w danym zakresie;
4. Ustalenie wyznaczników i warunków pożądanego zacieśnienia współpracy reprezentantów pedagogiki pracy i andragogiki, głównie w obszarach dorastania, dorosłości i starości ludzi w XXI w.

Cele te realizowano podczas sesji plenarnych, w zespołach problemowych oraz w toku indywidualnych i grupowych kontaktów nieformalnych. W trakcie konferencji odbyły się obrady w czterech sesjach plenarnych oraz czterech zespołach problemowych:

1. Dorastanie młodzieży w warunkach cywilizacyjnych w pierwszym dwudziestolecu XXI w.;
2. Dorosłość człowieka ze szczególnym uwzględnieniem jego aktywności zawodowej i społecznej;
3. Starość człowieka – fazy i przejawy aktywności;
4. Pedagogika pracy i andragogika w kontekście dorastania, dorosłości i starości człowieka w naszych czasach.

Obrady poprzedziły słowa powitania przedstawicieli komitetu organizacyjnego konferencji – prof. dr hab. Zygmunta Wiatrowskiego, J.M. Rektora WSHE – dr. Wojciecha Gulina oraz prezesa WTN – dr. Stanisława Kunikowskiego.

Pierwszej sesji plenarnej przewodniczyli: prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski z IBE – przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy KNP PAN, prof. Tadeusz Aleksander z UJ – przewodniczący Zespołu Andragogiki KNP PAN oraz prof. dr hab. Janusz Sztumski z Uniwersytetu Śląskiego.

Pod nieobecność zapowiedzianych w programie profesorów: Tadeusza Lewowickiego i Zbigniewa Kwiecińskiego, pierwszą sesję plenarną otworzył prof. dr hab. Tadeusz W. Nowacki referatem „Czarowna kraina wolności (czyli o marzeniach ludzi w ich całonocnym rozwoju)”. Przedstawił w nim źródła pogardy dla marzycielstwa w nauce, a później jego ważne funkcje jako generatora energii oraz drogowskazu w realizacji celów życiowych. Prof. dr hab. Janusz Sztumski omówił wiek jako kategorię społeczną, która wyznacza funkcje i pozycje ludzi na przestrzeni życia. Zwrócił uwagę na to, że inne kategorie społeczne, które pojawiły się wraz z rozwojem cywilizacyjnym i społecznym, takie jak: zawód, wykształcenie i stan cywilny są zawsze skorelowane z wiekiem, a ponadto z płcią. Wiek określa wzór moralny obowiązujący danego człowieka, przynależność pokoleniową, jak i udział w konsumowaniu dóbr materialnych i kulturalnych. Przy tym należy pamiętać, że wraz z upływem czasu zmieniają się tak kryteria wieku, jak i jego ocena. W kolejnym referacie prof. dr hab. Augustyn Bańka podjął próbę udzielenia odpowiedzi na następujące pytania z punktu widzenia psychologii: Skąd się biorą ne-

gatywne stereotypy dotyczące starości? Z jakich powodów ludzie nie cenią sobie starości? Jakie są psychologiczne mechanizmy ich powstawania, rozwoju i utrzymywania się? Jaki wpływ mają negatywne stereotypy dotyczące starości na długowieczność i szczęśliwą starość? Jak zmieniać stereotypy dotyczące starości? Z perspektywy ukraińskiej o edukacji młodzieży i dorosłych w kontekście rynku pracy mówił gość z zagranicy – prof. dr hab. Nella Niczkało, zwracając przede wszystkim uwagę na liczne ograniczenia między wymienionymi elementami systemu społeczno-gospodarczego.

Drugiej sesji plenarnej przewodniczyli: prof. dr hab. Stanisław Kaczor oraz prof. dr hab. Józef Kargul. „Kształcenie zawodowe w systemie szkolnym jako droga do dorosłości” to tytuł referatu prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, który oparł sformułowane przez siebie uogólnienia na rozproszonych wynikach badań i częściowych ekspertyzach, co oznacza, że stawiane tezy mogły być traktowane jako pewna diagnoza wstępna, obejmująca trzy sprzężone ze sobą komponenty: kandydata, system oraz absolwenta. Prof. dr hab. Jerzy Niemiec zwrócił uwagę na zależność pomiędzy pedagogiką a dorastaniem do pracy. Autor odniósł się w swoim referacie do pracy w ujęciu historycznym jako kategorii będącej przedmiotem zainteresowania pedagogiki. Wśród trzech głównych klasyfikacji i poglądów na pracę szerzej został omówiony podział, który najsilniej odwołuje się do współczesności. Wyodrębnia się w nim cztery obszary aktywności ludzi: pracy codziennej, dynamizowanej nauką i praktyką proces preorientacji i orientacji zawodowej, dorastanie do występujących zmian w wieku produkcyjnym oraz dorastanie do różnorodnej pracy, możliwej do wykonywania przez całe życie. Natomiast przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. Tadeusz Aleksander zwrócił uwagę w swoim wystąpieniu na temat jakości edukacji dorosłych, na wielość organizatorów tego sektora oświaty, wśród których na czoło wysuwają się zakłady pracy, stowarzyszenia społeczne oraz fundacje i spółki. W ciągu 10 lat nastąpił wzrost oferty w zakresie studiów podyplomowych o 3000%. Prof. T. Aleksander wskazał również na oznaki poprawiania jakości edukacji dorosłych. Konkurencja jest tym elementem, który wpływa na podnoszenie standardów kształcenia, wskutek czego pojawiły się w ostatnich latach akty prawne na temat podnoszenia poziomu edukacji. Do najważniejszych należy wprowadzenie w 2004 r. Krajowego Rejestru Instytucji Szkoleniowych (2300 instytucji uzyskało wpis). W tym samym roku powstała Polska Izba Firm Szkoleniowych oraz rozporządzenie Ministra Edukacji i Sportu o akredytacji instytucji szkoleniowych wydawanych przez kuratoria oświaty. Wszystkie te działania mają ułatwić dorosłym dokonywanie wyboru, na bazie informacji na temat jakości oferowanej edukacji.

„Edukacja ludzi wcześniej urodzonych” to tytuł referatu prof. dr hab. Stanisława Kaczora. Wprowadzenie pojęcia „wcześniej urodzeni” to zabieg celowy, zwracający uwagę na końcowy okres życia człowieka jednocześnie niestygmatyzujący, jak to ma miejsce w przypadku wielu określeń starości, które wskazują na mniejszą użyteczność seniorów. Autor analizuje pojęcie

potrzeb, następnie koncentruje się na potrzebach edukacyjnych i kulturalnych wcześniej urodzonych. Ks. prof. dr hab. Marian Nowak w swoim wystąpieniu skoncentrował się z kolei na dorastaniu i rozwoju młodzieży w wychowaniu chrześcijańskim, a za jego wyznaczniki uznał teoretyczno-praktyczny uniwersalizm, ukierunkowanie na świat przeżywany i globalne spojrzenie. W kolejnym wystąpieniu prof. dr hab. Waldemar Furmanek podjął tematykę metodologiczną w kontekście badania zmian rozwojowych, formułując interesujące pytania: Jak badać wartości? Jaki paradygmat metodologiczny jest bardziej adekwatny w rozumieniu człowieka? Tymi pytaniami zainspirował dyskusję, która wypełniła czas do przerwy.

W drugim dniu obrad III sesją plenarną kierowali: prof. dr hab. Ryszard Gerlach, prof. dr hab. Waldemar Furmanek oraz prof. dr hab. Władysław Jacher. Otworzył ją ks. prof. dr hab. Adam Solak, który rozwinął zagadnienie międzypokoleniowego dialogu jako jednego z warunków twórczej pracy. Dialog powoduje przekaz doświadczeń o wymiarze historycznym, teraźniejszym, a także warunkuje przyszłość. Referent zwrócił uwagę na to, że bez dialogu praca nie jest godziwa, co przekreśla także godność człowieka. W kolejnym referacie prof. dr hab. Anna Karpińska zaprezentowała zagadnienie niepowodzeń szkolnych jako determinantę niepowodzeń życiowych, co uczyniła na podstawie badań biograficznych przeprowadzonych wśród kobiet osadzonych w zakładzie karnym. Badane kobiety oceniały z perspektywy lat swoje doświadczenia związane z niepowodzeniami szkolnymi oraz kwestię na ile zdeterminowały one ich los. Badania wykazały, że niepowodzenia szkolne uniemożliwiły zdobycie przygotowania zawodowego, a w konsekwencji przyczyniły się do bezrobocia, zatem w istotnym stopniu naznaczyły dalszy los respondentek.

Prof. dr hab. Janina Karney wskazała wymiary przedsiębiorczości, które wpływają na podniesienie szans rozwoju zawodowego w Polsce. Są nimi m.in.: wiara w siebie i własne idee, optymizm, sztuka przewidywania, pomysłowość i kreatywność, sztuka podejmowania ryzyka, elastyczność w działaniu, uczenie się nowych zachowań oraz podejmowanie nierutynowych decyzji, mobilność. W referacie „Starość jako fakt społeczny” prof. dr hab. Władysław Jacher zaprezentował interesujące dane demograficzne dotyczące tego zagadnienia w Polsce na tle rozważań o społecznym i indywidualnym wyłączeniu się ludzi wraz z upływem ich biologicznego czasu. W referacie omówiona została teoria wyłączenia – dotycząca osób starzejących się, którzy sami stopniowo ograniczają swoje kontakty społeczne, do czego dostosowuje się otoczenie. Istnieje tu pewna współzależność – w konsekwencji starsza osoba jest izolowana, bo sama się izoluje.

Prof. dr hab. Jerzy Kunikowski przedstawił referat pt.: „Idea bezpieczeństwa w życiu człowieka”, w którym wyjaśnił zagadnienie bezpieczeństwa podmiotowego i strukturalnego. Wskazał na konieczność zagospodarowania tego obszaru przez pedagogów, w celu przygotowania młodego pokolenia do bezpieczeństwa i pokoju. W kolejnym referacie dr inż. Kazimierz Cizkowicz

swoją wypowiedź na temat wartości jako wyznaczników rozwoju zorganizował wokół czterech triad wartości reprezentujących różne typy stosunków społecznych: prawda – dobro – piękno charakterystyczne dla demokracji ateńskiej, wiara – nadzieja – miłość dla społeczności chrześcijańskich, wolność – równość – braterstwo w stosunkach międzynarodowych oraz solidarność – godność – pluralizm dla Polski opozycyjnej przed 1989 r. Dr Alicja Żywczok zaprezentowała referat przygotowany w oparciu o wyniki badań biograficznych „Odwaga i etyczna dzielność w życiu wybitnych uczonych”. Przeanalizowano 50 sylwetek pedagogów, socjologów i lekarzy. Źródłem informacji o biografii i stymulatorach rozwoju naukowego były zapiski, pamiętniki, listy, biografie i autobiografie. Badania pokazały, że konsekwentne wątpienie jest „efektem” odwagi, a negacja nieprawdy i niezgoda na pustkę uosabia odwagę. „Pedagogika pracy w europejskiej przestrzeni badań i edukacji” to tytuł wystąpienia prof. Henryka Bednarczyka z ITeE w Radomiu, gdzie realizowane są projekty Unii Europejskiej, dotyczące standardów kwalifikacji zawodowych. W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób zbudować praktyczną naukę zawodu? w jednym z projektów opracowano 191 modułów programów, w konsekwencji czego powstało 4000 poradników w formie elektronicznej dla nauczyciela i ucznia. Prof. H. Bednarczyk zachęcał uczestników konferencji do nawiązania współpracy, korzystania ze środków unijnych na rzecz poprawy polskiej rzeczywistości edukacyjnej.

Po przerwie rozpoczęły się obrady w czterech zespołach problemowych. W I zespole problemowym – „Dorastanie młodzieży w warunkach cywilizacyjnych w pierwszym dwudziestolecu XXI w.” obradami kierowali prof. dr hab. Kazimierz Uzdziński i prof. dr hab. Krystyna Marzec-Holka. Drugiemu zespołowi problemowemu – „Dorosłość człowieka ze szczególnym uwzględnieniem jego aktywności zawodowej i społecznej” – przewodniczyli prof. dr hab. Ryszard Gerlach oraz prof. dr hab. Henryk Bednarczyk. Część uczestników konferencji zdecydowała się wysłuchać referatów w III zespole, dotyczących problemu starości człowieka – faz i przejawów aktywności, któremu przewodniczyli: prof. dr hab. Kazimierz Wenta, prof. dr hab. Kazimierz Czarniecki oraz prof. dr hab. Mariusz Cichosz. Autorki sprawozdania uczestniczyły w pracach IV zespołu problemowego – Pedagogika pracy i andragogika w kontekście dorastania, dorosłości i starości człowieka w naszych czasach – którymi kierowali prof. dr hab. Franciszek Szlosek oraz prof. dr hab. Ryszard Parzęcki. Jako pierwszy głos zabrał prof. dr hab. Józef Kargul na temat miejsca pedagogiki pracy w badaniach nad dorastaniem, dorosłością i starością z punktu widzenia andragoga, definiując ją jako subdyscyplinę pedagogiki badającą procesy wprowadzania w świat pracy w celu formułowania prakseologicznych dyrektyw. Prof. dr hab. Franciszek Szlosek podjął próbę oceny stopnia rozwoju pedagogiki pracy w 35 lat po jej ukonstytuowaniu. Zwrócił uwagę na czynniki wskazujące na jej dobry rozwój pod względem ilościowym oraz zgłosił zastrzeżenia co do jej rozwoju jakościowego – pracy koncepcyjnej w zakresie metodologii badań oraz teorii. Następnie głos zabrała dr Alina

Matlakiewicz, która zaprezentowała wystąpienie na temat psychologicznych aspektów uczenia się osób dorosłych. W referacie poszukiwano odpowiedzi na pytania dotyczące zmian, które dokonują się w sferze fizycznej, poznawczej i w zakresie osobowości a wpływają na proces uczenia się dorosłych w różnych fazach ich życia. Dr Hanna Solarczyk-Szwec przedstawiła dorosłość z punktu widzenia niemieckiej andragogiki. W oparciu o wypracowane przez Ryszarda Urbańskiego – Korza podejścia do dorosłości: prakseologiczne, antropologiczne i recentywistyczne, dokonała analizy poszczególnych faz rozwoju niemieckiej edukacji dorosłych, pod kątem preferowanych w koncepcjach dydaktycznych ujęć dorosłości. Mgr Mirosław Żurek, zabierając też głos w imieniu dr. Krzysztofa Symeli, przedstawił zgromadzonym koncepcję platformy informatycznej, której zadaniem byłoby wsparcie wiedzy w pedagogice dorosłych. Dr Antoni Zajac przedstawił koncepcję rozwoju człowieka, wykorzystując do tego ekonomiczne teorie zarządzania wiedzą, czym wzbudził kontrowersje w środowisku pedagogów, co zaowocowało ciekawą dyskusją. Jako ostatni w tej części obrad zabrał głos dr Jerzy Zduński, który zaprezentował z punktu widzenia praktyka – dyrektora regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” – problemy jakości w kształceniu dorosłych, kontynuując tym samym zagadnienie podjęte w sesji plenarnej przez prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra. W II części obrad zespołu zabrali głos: mgr Justyna Dzierżawska, prezentując edukację ustawiczną jako proces stawiania się człowieka, mgr Anna Oleszak, zachęcając zebranych do refleksji nad mobbingiem oraz dr Wojciech Oleszak, koncentrując się na potrzebie opracowania gruntowniejszych podstaw teoretycznych dla szkoleń BHP.

Łącznie w zespołach problemowych zostało zaprezentowanych ponad 60 wystąpień.

Inicjator konferencji ciechocińskiej prof. Zygmunt Wiatrowski, mówiąc o przygotowaniach do zorganizowania konferencji, wskazał na dużą trudność i kontrowersyjność zakładanego przedsięwzięcia. Trudność polegała na tym, że odnośnie do problemu dorastania, dorosłości i starości istnieje obszerna literatura, co sprawia, że dla niektórych temat może być zbyt oczywisty, niemniej różnorodność prezentowanej problematyki wskazuje na aktualność i wagę analizowanych zagadnień. Natomiast kontrowersyjność według prof. Z. Wiatrowskiego wynika z potrzeby i możliwości podejmowania działań przedstawicieli różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych. Wydaje się, że ten cel, jeśli nie został w pełni osiągnięty, to uległ przybliżeniu, ponieważ w konferencji uczestniczyli reprezentanci niemal wszystkich uczelni państwowych i kilku niepaństwowych, co może przyczynić się do rozwoju pedagogiki pracy i andragogiki.

*Alina Matlakiewicz
Hanna Solarczyk-Szwec*

WYKORZYSTANIE BADAŃ BIOGRAFICZNYCH W PRACY Z DOROSŁYMI, Wieżycy 10–12 grudnia 2007

W dniach 10–12.12.2007 w Ośrodku Konferencyjnym w Wieżycy odbyło się seminarium pt. „Wykorzystanie badań biograficznych w pracy z dorosłymi”. Organizatorem przedsięwzięcia było Stowarzyszenie Borowy Las dla Przyszłości przy współpracy z Uniwersytetem Gdańskim, Uniwersytetem Łódzkim, Uniwersytetem Śląskim w Cieszynie, Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz z Powiatowym Ośrodkiem Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Kartuzach. Projekt finansowany był przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Słuchaczami seminarium oraz uczestnikami warsztatów byli studenci Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie, słuchacze Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Kartuzach i Gdańsku, a także nauczyciele z Zakopanego.

Celem spotkania było opracowanie strategii badań biograficznych oraz zaprezentowanie psychologicznych i andragogicznych uwarunkowań kształcenia dorosłych.

Pierwszy dzień seminarium rozpoczęła organizatorka pani Anna Dereń, która zapoznała uczestników z planem i celem spotkania.

Kolejnym punktem spotkania była część wykładowa. Pierwszy wykład „Badania biograficzne – założenia, metodologia” wygłosił prof. dr hab. Krzysztof Szmidt z Uniwersytetu Łódzkiego. Kolejne wystąpienie zaprezentowała dr Ewa Orodzka-Mazur z Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Tematem było „Wykorzystanie badań biograficznych w edukacji dorosłych – podejście ilościowe i jakościowe”. Przemówienia te stanowiły dla uczestników seminarium wstęp do tematyki badań biograficznych w pracy z dorosłymi.

Kolejnym etapem seminarium było przygotowanie przez uczestników seminarium narzędzi badawczych. Uczestnicy podzieleni zostali na sześciuosobowe grupy, w których opracowywali kwestionariusz wywiadu jako narzędzia w badaniach biograficznych. Ich zadaniem było stworzenie dyspozycji do wywiadu biograficznego na temat drogi edukacyjnej i momentów przełomowych na tej drodze (uwzględniając osoby znaczące i doświadczenia krystalizujące). Wyniki przedstawiają się następująco:

1. Z czym kojarzy się Pani/Panu słowo „edukacja”? Jakie ma dla Pani/Pana znaczenie?
2. Jakie wydarzenia z okresu szkoły podstawowej utkwily Pani/Panu szczególnie w pamięci? Co było w nich szczególnego? Jakie wspomnienie ze szkoły podstawowej jest dla Pani/Pana:
 - a) Najprzyjemniejsze,
 - b) najbardziej przykre?
3. Czy spotkał/a Pan/Pani w okresie szkoły podstawowej dobrego nauczyciela (pedagoga, trenera, instruktora ZHP), który był dla Pana/Pani auto-

- rytetem lub osobą ważną? Jeśli tak, to kto to był i co mu Pan/Pani zawdzięcza?
4. Czy w Pani/Pana rodzinie był ktoś, kto pomagał Pani/Panu poznawać i odkrywać świat, nauczył czegoś ważnego? Jeśli tak, to kto to był i co konkretnie robił?
 5. Proszę przypomnieć sobie czasy szkoły średniej. Jakie ważne wydarzenia z tego okresu utkwiły szczególnie w Pani/Pana pamięci?
 6. Czy w tym okresie były jakieś osoby, które znacząco wpłynęły na Pani/Pana rozwój? Kto to był i na czym polegał jego wpływ na Panią/Pana?
 7. Czy i jak Pani/Pana rówieśnicy wpływali na Pani/Pana drogę edukacyjną (zainteresowania, działalność)?
 8. Czy wydarzenia społeczne, polityczne, ekonomiczne miały wpływ na kształtowanie się Pani/Pana charakteru (poglądów, postaw, decyzji edukacyjnych)?
 9. Jak wyglądała Pani/Pana edukacja po szkole średniej? Co było w niej najważniejsze?
 10. Kto lub co w znaczący sposób wpłynął na Pani/Pana życie w tym czasie?
 11. Spełnienie aspiracji i marzeń edukacyjnych. Czy spełniły się Pani/Pana plany i marzenia związane z karierą edukacyjną? Jeśli tak, to dzięki czemu? Jeśli nie, to co w tym przeszkodziło?
 12. Czy miejsce/miejsca, w których Pani/Pani żyła/żył miały wpływ na Pani/Pana karierę edukacyjną?
 13. Biorąc pod uwagę Pani/Pana doświadczenia życiowe, jakie zasady dotyczące uczenia się i własnego rozwoju przekazałby/przekazałaby Pani/Pan młodemu pokoleniu?
 14. Czy ma Pani/Pan jakieś plany związane z uczeniem się czegoś nowego, zdobywaniem nowej wiedzy i umiejętności? Proszę powiedzieć o tym nieco więcej.
 15. Co według Pani/Pana jest cechą szczególną Pani/Pana życia, co odróżnia je od innych ludzi?

Następny dzień przeznaczony był na badania terenowe. Na podstawie wcześniej przygotowanych pytań, zostały przeprowadzone wywiady. Część grupy wyjechała w teren, pozostali uczestnicy pracowali w Ośrodku Konferencyjnym w Wieżycy.

Wywiady przeprowadzone zostały w okolicznych miejscowościach, tj. w Wieżycy, Somoninie, Szymbarku, Sierakowicach, Kartuzach, Głodnicy oraz Staniszewie z wcześniej umówionymi osobami, m.in. z dyrektorami szkół i uczniami.

Uczestnicy seminarium, którzy pozostali na miejscu, mieli podwójne zadanie. Musieli wcielić się w rolę zarówno respondenta badania, jak i badacza. Zadaniem było zapisanie odpowiedzi na zadane pytania oraz obserwacja sytuacji badawczej. Po ukończeniu pracy obu grup – terenowych i stacjonarnych, nastąpiła prezentacja rezultatów. Oprócz wyników badań, uczestnicy przed-

stawili własne opinie i komentarze na temat metody biograficznej. Ożywiona dyskusja wynikała m.in. z faktu, iż większość studentów po raz pierwszy uczestniczyła w tego typu sytuacji badawczej.

Po długim i wyczerpującym dniu pełnym wrażeń, organizatorzy seminarium zapewnili nam wiele atrakcji. Podczas zorganizowanego wieczoru „kaszubskiego”, mogliśmy nauczyć się alfabetu kaszubskiego, pośpiewać piosenki w obcym nam dialekcie, zobaczyć występ ludowej grupy tanecznej, a także mieliśmy okazję zatańczyć pod okiem profesjonalistów.

Ostatniego dnia seminarium uczestniczyliśmy w niezwykle interesujących wykładach. Pierwszym z nich było wystąpienie dr Hanny Solarczyk-Szwec z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na temat badań biograficznych kobiet w Niemczech i w Polsce. Przedstawione badania zrealizowane zostały w ramach projektu Unii Europejskiej we współpracy z Kaszubskim Uniwersytetem Ludowym w Starbieniu. Wystąpienie dotyczyło potrzeb edukacyjnych oraz doświadczenia edukacyjnego kobiet.

Kolejny wykład został wygłoszony przez dr Alinę Matlakiewicz z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Dotyczył on psychologicznych aspektów uczenia się dorosłych. Traktował między innymi o potrzebie uczenia się, motywacji oraz możliwościach percepcyjnych, intelektualnych osób dorosłych.

Po części wykładowej rozpoczęły się zajęcia warsztatowe. Praca odbywała się w dwóch grupach. Jedną grupę prowadziła dr Hanna Solarczyk-Szwec, drugą natomiast dr Alina Matlakiewicz. Zajęcia dotyczyły modeli kształcenia osób dorosłych oraz zasad kształcenia osób dorosłych. Warsztaty pozwoliły nam na twórcze wykorzystanie naszej wiedzy i wyobraźni podczas pracy nad tematem. Przebiegały one w bardzo przyjaznej atmosferze i w duchu współpracy.

W podsumowaniu chciałabym podkreślić, że oprócz wartości merytorycznych seminarium na temat badań biograficznych, bezcenna okazała się także współpraca i integracja międzypokoleniowa. Wyniki pracy podczas seminarium były najlepszym przykładem owocnej pracy młodych studentów ze słuchaczami Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Paulina Dąbrowska

IV MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA ANDRAGOGICZNA AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA, KULTURALNA I OŚWIATOWA DOROSŁYCH

W dniach 12–13 kwietnia 2007 r. w Zakopanem odbyła się czwarta międzynarodowa konferencja andragogiczna z cyklu Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych, zorganizowana przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach. Tegoroczna konferencja odbyła się pod hasłem „Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa

dorosłych”. Podczas konferencji poruszano zagadnienia związane między innymi z aktywnością osób dorosłych, ich czasem wolnym oraz specyfiką pracy edukacyjnej z osobami starszymi. Podczas obrad plenarnych i w sekcjach szczególną uwagę poświęcono również postawom aktywności społeczno-kulturalnej dorosłych i animacji społeczno-kulturalnej dorosłych.

Konferencja zgromadziła 60 uczestników z 25 ośrodków akademickich oraz instytucji zainteresowanych tą tematyką z Polski i z zagranicy. Zgłoszono 34 referaty, które zaprezentowane zostały podczas dwóch sesji plenarnych i trzech sekcji tematycznych. Otwarcia konferencji dokonali dr inż. Mirosław Czapka – Założyciel, Dyrektor Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Mysłowicach, dr Mirosław Wójcik – rektor GWSP w Mysłowicach oraz dr Artur Fabiś – kierownik konferencji. Obrady zaś rozpoczął prof. Józef Półturzycki – przewodniczący Rady Naukowej Konferencji, który wygłosił również wykład inauguracyjny podczas pierwszej sesji plenarnej. Wykład ten był równoznacznie wprowadzeniem do problematyki związanej z aktywnością społeczno-kulturalną dorosłych. W sesji plenarnej znalazły się referaty wprowadzające w tematykę, skupiające się na kwestiach podstawowych, definicji, oraz zagranicznych wzorach aktywności. W sesji tej problematyka wystąpień była dość różnorodna. W swoim referacie prof. Tadeusz Aleksander przedstawił poglądy pedagogiczne i aktywność edukacyjną kardynała Augusta Hlonda. Wystąpienie to okazało się szczególnie ważne ze względu na patrona uczelni organizującej tegoroczną konferencję w Zakopanem. Trzecie w kolejności było wystąpienie prof. Józefa Karguła, które odnosiło się do zmian w obszarze wzorów aktywności kulturalnej dorosłych oraz ich kontynuacji. Na uwagę zasługiwały również referaty, dotyczące *uwarunkowań aktywności człowieka dorosłego – w świetle koncepcji społeczeństwa wychowującego*, a także *studiów licencjackich jako drogi kształcenia na poziomie wyższym*. W trakcie pierwszej sesji plenarnej również miało miejsce wystąpienie prof. Elżbiety Trafiałek na temat *kształcenia ustawicznego a kapitału ludzkiego w społeczeństwie informacyjnym* oraz wystąpienie prof. Jana Maciejewskiego, który w wybranych aspektach socjologicznych omówił *zagadnienie kształcenia ustawicznego dorosłych w kontekście zmian ustrojowych w Polsce początku XXI wieku*.

Po zakończonej pierwszej sesji plenarnej odbyło się Posiedzenie Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Referaty wygłoszone w trakcie tego posiedzenia wzbudziły żywe dyskusje – kontynuowano je również w czasie przerw.

Druga z sesji plenarnych dotyczyła specyfiki pracy edukacyjnej z osobami starszymi. W części tej były poruszane również niektóre problemy aktywności społeczno-kulturalnej ludzi w okresie późnej starości oraz czas wolny i kontakty społeczne ludzi starszych. Na uwagę zasługiwały również referaty dotyczące wolontariatu seniorów jako źródła aktywnego życia społecznego. Całodzienne obrady zakończyła uroczysta kolacja.

W drugim dniu konferencji obrady odbywały się w trzech sekcjach tematycznych i obejmowały referaty o nieco bardziej zróżnicowanej tematyce. Pierwszy z referatów dotyczył uczestnictwa osób dorosłych, mieszkających na wsi w kulturze audiowizualnej na tle korzystania z instytucji kultury. Działania animacyjne były rozpatrywane przez dr Beatę Cyboran również w aspekcie „partnerstwa społecznego”. Referat ten ukazał w jaki sposób partnerstwo lokalne może uczestniczyć w działaniach animacyjnych na rzecz polityki społecznej państwa. Poruszano także problematykę z perspektywy *aktywności osób starszych w obszarze działań rodzinnych*. Okazję do wystąpienia mieli również studenci GWSP, którzy przedstawili raport z badań na temat *oczekiwań dorosłych wobec osób starszych w obszarze działań społecznych oraz kulturalno-oświatowych*.

Obrady sekcji drugiej zostały rozpoczęte referatem dr Katarzyny Bieńkowskiej-Robak na temat *wybranych form spędzania wolnego czasu przez dorosłe osoby z wadą słuchu*. W kolejnym referacie zostały przedstawione *Wybrane aspekty czasu wolnego studentów studiów stacjonarnych*. Natomiast wygłoszony przez dr Annę Panek referat na temat „biegu życia człowieka” w aspekcie aktywności wolnoczasowej był analizą wybranych biografii osób z Domu Pomocy Społecznej.

Sekcja trzecia obejmowała specyfikę pracy z dorosłymi, aktywność edukacyjną, społeczną i kulturalną dorosłych. W swoim referacie dr Wojciech Maliszewski zawarł informacje dotyczące *komunikacji z dorosłymi w perspektywie ich cech osobowości*. Doktor Joanna Stelmaszczyk zaprezentowała wyniki badań na temat *aktywności kulturalno-edukacyjnej nauczycieli i studentów pedagogiki*. Pojawiły się również referaty opisujące *aktywność Kresowianków na Dolnym Śląsku*.

Zamknięcia i podsumowania konferencji dokonali prof. Józef Półturzycki i dr Artur Fabiś, który zapowiedział jednocześnie kolejne spotkanie z cyklu **Wyzwania Współczesnej Edukacji Dorosłych** za rok.

Wszystkie referaty wygłoszone na konferencji zostaną zebrane w formie publikacji, która zawierać również będzie referaty osób nieobecnych w Zakopanem. Można pokusić się o stwierdzenie, iż cel konferencji, jakim była dyskusja pomiędzy młodą kadrą naukową a doświadczonymi teoretykami edukacji dorosłych z obszaru aktywności społecznej, kulturalnej i oświatowej dorosłych został w pełni osiągnięty. Nakreślone zostały nowe możliwości w dążeniu do mobilizacji na rzecz działań społecznych, a także kulturalno-oświatowych. Szereg relacji naukowych powstałych w czasie trwania konferencji z pewnością mają szansę zaowocować dalszą wymianą myśli andragogicznej, możliwych podejść analitycznych, a przede wszystkim współpracą badawczą w zakresie rozwoju aktywności społecznej, kulturalnej i oświatowej dorosłych.

Sylwia Baranowicz

AKSJOLOGIA PODSTAWĄ MODERNIZACJI SYSTEMU EDUKACJI I WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI, Płock 26–27.09.2007

Konferencja naukowa na temat **Aksjologia podstawą modernizacji systemu edukacji i współczesnej dydaktyki**, zorganizowana przez Sekcję Pedagogiczną Towarzystwa Naukowego Płockiego i Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku przy współpracy z Instytutem Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, odbyła się w dniach 26–27 września 2007 roku w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku.

Celem niniejszego przedsięwzięcia naukowego była dyskusja i wymiana doświadczeń dotyczących zagadnień aksjologicznych, stanowiących fundament innowacji systemu edukacji, a także procesu dydaktycznego i dydaktyki. Tematykę konferencji można ująć w następujących blokach:

- system wartości współczesnego człowieka;
- wartości wyznacznikiem zmian w edukacji i dydaktyce;
- wartości jako przyczyna zróżnicowania systemów edukacyjnych i dydaktycznych;
- źródła wartości dla współczesnej edukacji i dydaktyki;
- znaczenie wartości w procesie kształcenia;
- zagrożenia dla wartości we współczesnym świecie.

W konferencji wzięli udział przedstawiciele różnych ośrodków naukowych, m.in.: Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, UMK w Toruniu, AWF w Warszawie, SWPW w Płocku.

W dniu 26 września o godz. 10.00 konferencję otworzył prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki – Dziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku, który powitał przybyłych gości i wszystkich uczestników. Następnie głos zabrał prof. nazw. dr hab. inż. Zbigniew Paweł Kruszewski – Rektor SWPW w Płocku i jednocześnie Prezes TNP, który między innymi zwrócił uwagę na aktualną sytuację Uczelni oraz podkreślił potrzebę wymiany poglądów przez środowiska naukowe w celu podnoszenia poziomu nauki i ulepszania szeroko rozumianej praktyki pedagogicznej. Z kolei prof. dr hab. Aleksander Kozłowski – Rektor PWSZ w Płocku wskazał przede wszystkim na znaczenie współpracy między SWPW w Płocku i PWSZ w Płocku w zakresie wspólnych przedsięwzięć naukowych, a także wyraził nadzieję na kontynuowanie owej współpracy w najbliższych latach. Po wystąpieniach inauguracyjnych ponownie zabrał głos prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki, nadmieniając, iż obecna konferencja jest kontynuacją Toruńskich Konferencji Dydaktycznych i że w SWPW w Płocku jest organizowana od pięciu lat. Zaznaczył także, że wraz z współpracą między Wydziałem Humanistycznym UMK w Toruniu, a SWPW w Płocku są ukazujące się już Toruńsko – Płockie Studia Dydaktyczne.

Sesji pierwszej zatytułowanej: **Wartości w edukacji – edukacja jako wartość** przewodniczyli: prof. dr hab. Janina Kostkiewicz (UJ) i prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki (SWPW w Płocku), a wystąpili w niej: prof. dr hab. Halina Gajdamowicz (UŁ), prof. zw. dr hab. Franciszek Berezniński (USz), dr hab. Ewa Skibińska (SWPW), dr Anna Antosz (UW), dr Paweł Pasieka (SWPW w Płocku), prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki (SWPW w Płocku), dr Anna Frąckowiak (SWPW w Płocku), dr Małgorzata Kamińska-Juckiewicz (PWSZ w Płocku), dr Andrzej Szerauc (SWPW w Płocku).

Sesja pierwsza rozpoczęła się wystąpieniem prof. dr hab. Haliny Gajdamowicz na temat: **Uniwersalizm i historyczność aksjologicznych przesłanek edukacji**. Prof. dr hab. H. Gajdamowicz zwróciła uwagę na ważkość dyskusji dotyczącej problematyki wartości w nauce w kontekście obserwowanego kryzysu aksjologii. Spór o miejsce wartości w pedagogice jest odzwierciedleniem ogólnej debaty nad rolą wartości w humanistyce. Odejście od wartości w badaniach humanistycznych sprawia, że uczony przyjmuje rolę „najemnika umysłowego” obojętnego wobec problemów świata i człowieka. Autorka podkreśliła, że nurt aksjologiczny w pedagogice polskiej ma bogate tradycje i wiele zawdzięczamy takim uczonym, jak: B. Suchodolski, S. Hessen, R. Nawroczyński. Współcześnie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o zasadność aksjologii w badaniach pedagogicznych kontynuują między innymi: F. Adamski, W. Cichoń, K. Denek, T. Lewowicki, J. Pólturzycki. Prof. dr hab. H. Gajdamowicz wskazała na trzy kategorie wartości (normatywne, nienormatywne, absolutne), na trzy aspekty badań pedagogicznych, a tym samym na miejsce i rolę wartości w procesie edukacji, tj. wartości jako przesłanki celów edukacji, wartości jako motywy działań edukacyjnych oraz wartości jako skutki działań. Podsumowując przytoczyła słowa J. Maritain'a, iż wartości są ponadczasowe, historyczne są natomiast warunki, w jakich są one realizowane.

Prof. zw. dr hab. Franciszek Berezniński podjął temat: **Zagrożenia wartości edukacji akademickiej**, aby tym samym zwrócić uwagę na zjawisko minimalizowania wartości w edukacji akademickiej. Masowość edukacji akademickiej ograniczyła bezpośredniość, relacje podmiotowe, zauważa się przyzwolenie na nadużycia, brak reakcji na ściąganie, obniżenie wartości dyplomu, plagiaty prac magisterskich. Wśród motywów skłaniających do powstawania plagiatów wymienił: powszechność zjawiska nieuczciwości, brak eliminacji plagiatów, dostępność komputera i Internetu. Prof. zw. dr hab. F. Berezniński zaznaczył jednak, że badania wskazują na zrelatywizowane postawy studentów w tej kwestii, co określił jako budujące, natomiast wśród możliwych sposobów zapobiegania zjawisku plagiatów prac wymienił między innymi: systematyczność seminariów i udział w nich studentów, pytania kontrolne, omawianie przez studentów fragmentów prac, wpływanie na ambicje studenta, informowanie na bieżąco o konsekwencjach nieuczciwości.

Kolejny referat opracowany przez prof. dr hab. Ewę Skibińską i dr Annę Antosz na temat: **Wiedza jako wartość – implikacje dla kształcenia na**

poziomie wyższym wygłosiła dr Anna Antosz. W kontekście idei kształcenia ustawicznego pojawia się pytanie o zasadność przyswajania wiedzy, o rolę samodzielności w przyswajaniu wiedzy. Rodzi się pytanie, czy wiedzę przekazywaną w szkołach wyższych można uznać za wartość? Przytoczono badania, które wskazują na zmniejszającą się wartość wykształcenia i traktowania go w sposób instrumentalny. W preferowanym uczeniu się przez doświadczenie ulegają zmianie tradycyjne relacje: nauczyciel–uczeń. Studenci sami konstruują wiedzę i tym samym odpowiedzialność za wiedzę przenoszona jest na podmioty uczące się. Preferowanie w społeczeństwie kształcenia zawodowego, konieczność zmiany profesji w ciągu życia, tymczasowość pracy skłaniają do refleksji o sens zgłębiania wiedzy, która nie jest gwarantem sukcesu i rozważenia sensu krótkich form edukacyjnych, a także misji uniwersytetu w zastanej rzeczywistości.

Następnie dr Paweł Pasieka wygłosił referat pt.: **Kodeks Etyki Zawodowej Nauczyciela (projekt)**. Celem wystąpienia było ujawnienie metaetycznych założeń projektu Etyki Zawodowej Nauczyciela z wyeksponowaniem powinności nauczyciela wobec uczniów i wobec rodziców. Dr Paweł Pasieka zaznaczył, iż Kodeks powinien opierać się nie na etyce wartości, ale na etyce odpowiedzialności przede wszystkim za skutki własnych działań i stanowić sposób zapobiegania korupcji w edukacji. Autor zaakcentował, iż celem działań edukacyjnych nauczyciela jest usamodzielnianie osobowości powierzonych mu uczniów. Oznacza to między innymi, że powinien on rozbudzać ciekawość poznawczą uczniów, wpajając zasady dociekania prawdy, krytycyzmu oraz szanować i rozwijać samodzielne myślenie, a także wyrażanie opinii z uzasadnieniem.

Drugą część pierwszej sesji prowadzili prof. zw. dr hab. Franciszek Beżnicki i prof. dr hab. Halina Gajdamowicz.

Jako pierwszy referat zatytułowany: **Niepokój o dydaktykę** wygłosił prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki. Autor nawiązał do historii rozwoju polskiej dydaktyki, a zwłaszcza okresu międzywojennego i powojennego, ale także współczesności, przywołał nazwiska wybitnych pedagogów i dydaktyków podkreślając, że między innymi K. Sośnicki uważał dydaktykę za najważniejszą naukę, którą powinien poznać nauczyciel. Prof. zw. dr hab. J. Półturzycki podkreślił, iż niepokój budzi brak w strukturze wielu podręczników podstaw aksjologicznych, czy też ujęcia nauczania–uczenia się jako procesu, a tym samym sprowadzanie edukacji do zachowań behawioralnych. Prof. zw. dr hab. J. Półturzycki wskazał także, iż w kontekście Raportu Jacques'a Delors koniecznością staje się obecnie tworzenie teoretycznych podstaw uczenia się przez całe życie.

Dr Anna Frąckowiak przedstawiła referat pt.: **Pułapki aksjologicznych podstaw edukacji**. Na początku wystąpienia autorka zaznaczyła, że kluczowe pytanie dotyczy konkretnego systemu wartości w edukacji, czyli jakie wartości i w jakim hierarchicznym porządku tworzą ów system? Dr Anna Frąckowiak

zwróciła uwagę na kilka pułapek związanych z wartościami w edukacji, które określiła jako: popadanie w skrajności, indoktrynacja, fałszywe przekonanie, nieświadomość aksjologiczna, niezmiennie metody, jednostronność wyboru, przekonanie o pomiarze wartości, dobrowolna akulturacja.

Dr Małgorzata Kamińska – Juckiewicz swoje wystąpienie zatytułowała: **W poszukiwaniu tożsamości – edukacyjne dylematy aksjologiczne**. Autorka zwróciła uwagę na problem połączenia pojęć tożsamości i wychowania na podłożu aksjologicznym.

Zaznaczyła, że pojawia się wiele trudności w poszukiwaniu tożsamości we współczesnym świecie, jak uniformizacja życia społecznego, społeczeństwo masowe, niejednoznaczne przekazy kulturowe, brak kulturowego centrum, decentracja w procesie wychowania, orientacja na innych. Tożsamość jest wytwarzana i podtrzymywana w wyniku aktywności poznawczej, przez komunikację i w tym kontekście ogromne zadanie spoczywa na wychowaniu.

Dr Andrzej Szerauc podjął temat: **Zasady aksjologiczne w szkoleniu i działaniu Jednostek Specjalnych**. Podkreślił, iż dydaktyka środowiskowa czy zawodowa wychodzi poza ramy edukacyjne. We współczesnym zmieniającym i niebezpiecznym świecie, przy trudnym do określenia dla człowieka systemie wartości zasady dydaktyki zawodowej stosowane są w życiu. Specyfika szkolenia jednostek specjalnych wynika z ich działania w sytuacjach szczególnych – sytuacjach zagrożenia, w których znacznie trudniej dochować wierności wartościom niż w zwykłych warunkach.

Po wystąpieniu głos zabrali: prof. dr hab. Andrzej Sowiński, który podkreślił, że łatwo jest deklarować wartość, ale zdecydowanie trudniej jej bronić, zwłaszcza w sytuacji zagrożenia, oraz prof. zw. dr hab. Franciszek Bereźnicki, który zaznaczył, że aby respektować wartość w życiu, trzeba ją przeżyć.

Sesji drugiej zatytułowanej: **„Kościół, religia, wiara a system wartości. Człowiek w świecie (różnych) wartości”** przewodniczyli: prof. dr hab. Andrzej Sowiński (USz) i dr hab. Ewa Skibińska, a wystąpili w niej: prof. dr hab. Janina Kostkiewicz (UJ), dr hab. Maciej Tanaś prof. SWPW (UW, SWPW w Płocku), dr Aneta Rogalska-Marasińska (UŁ), mgr Zofia Aleksandra Tomaszewska (PWSZ w Płocku), mgr Małgorzata Szpotańska (SWPW w Płocku).

Prof. dr hab. Janina Kostkiewicz wygłosiła referat na temat: **Aksjologiczna podstawa w katolickich koncepcjach pedagogicznych**. Wyjaśniając pojęcie pedagogiki katolickiej autorka zwróciła uwagę, że wychowanie katolickie nie funkcjonuje wśród pedagogów uprawiających pedagogikę religii. Pedagogika religijna wyrosła z podstaw filozofii realistycznej. Realizm zaś promuje realne byty, a nie wartości. Pedagogika realistyczna na pierwszym miejscu stawia więzi, teoria wychowania zatem powinna dotyczyć wiązania się z osobami. Relacja wychowawcy i wychowanek stanowi pomost pomiędzy wartościami. W pedagogice katolickiej podkreśla się trzy elementy środowiska wychowawczego, takie jak: idea dobra wspólnego, perspektywa osoby, uczestnictwo.

Z kolei dr hab. Maciej Tanaś prof. SWPW przedstawił referat zatytułowany: **Kształcenie na odległość na poziomie akademickim – doświadczenia pedagogiczne i wyzwania aksjologiczne**. Proces kształcenia przenoszony do przestrzeni wirtualnej musi respektować wartości pedagogiczne. Aksjologiczny kontekst kształcenia zdalnego wydaje się wart także penetracji badawczej. Aksjologia pedagogiczna obejmuje wartości dydaktyczne, ponadczasowe wartości akademickie, a także wartości prakseologiczne i społeczne. Zaniepokojenie budzi fakt, że nie bada się zadań pedagogicznych wynikających z obecności mediów w procesie kształcenia. Systemy kształcenia zdalnego są środowiskiem, źródłem wiedzy i narzędziem. Dr hab. Maciej Tanaś prof. SWPW zwrócił uwagę, że w kontekście wzrostu liczby uczestników kursów i studiów internetowych należy pamiętać, że sednem edukacji jest jakość.

W dyskusji mgr inż. Mariusz Portalski podkreślił polskie tradycje i doświadczenia w nauczaniu za pomocą środków masowych, między innymi ośrodka telewizji dydaktycznej Filii Politechniki Warszawskiej w Płocku, natomiast dr hab. M. Tanaś prof. SWPW zaakcentował, iż nie negując osiągnięć w tym zakresie należy uznać, że konsekwencje działania środków masowych w edukacji stanowią problem aksjologiczny.

Dr Aneta Rogalska-Marasińska w wystąpieniu pt.: **Kultura życia rodzinnego w Polsce Szlacheckiej** zwróciła uwagę, że współczesna praktyka edukacyjna jest wypadkową rzeczywistości szkolnej i rodzinnej, a zatem należy mówić o problemie uspołecznienia szkoły i rodziny ze wszystkimi konsekwencjami. Celem wystąpienia było ukazanie, na przykładzie rodziny szlacheckiej, pozytywnych czynników wpływających na kształtowanie człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem obyczajów, wzorców etycznych i postaw. Prelegentka wyodrębniła trzy elementy kultury szlacheckiej, będące inspiracją w pracy edukacyjnej, a mianowicie: ziemiańskość, otwarty charakter kultury i postawę patriotyczną.

Mgr Zofia Aleksandra Tomaszewska wygłosiła referat na temat: **Miejsce kompetencji kluczowych w edukacji współczesnego człowieka**. Swoje wystąpienie rozpoczęła od wyjaśnienia pojęcia i klasyfikacji kompetencji nauczyciela, z wyodrębnieniem kompetencji kluczowych i przedmiotowych. Autorka podjęła próbę wskazania podstawowych kompetencji współczesnego człowieka w świetle założeń Raportu Jacques'a Delorsa oraz funkcji szkoły. Przedstawiła ponadto kompetencje ujęte w Programie Kreator, które należy uwzględnić w pracy edukacyjnej, między innymi: planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się, skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie w zespole, rozwiązywanie problemów w twórczy sposób czy efektywne posługiwanie się technologią informacyjną.

Na zakończenie sesji drugiej mgr Małgorzata Szpotańska przedstawiła temat: **Rytmika w przedszkolu – założenia i rzeczywistość**. Wystąpienie miało na celu zwrócenie uwagi na rangę rytmiki w przedszkolu oraz znaczenie profesjonalizmu nauczyciela rytmiki. Powołując się na przepisy oświatowe

i badania w plockich przedszkolach skonkludowała, że stan realizacji zajęć muzycznych w przedszkolu nie jest zadowalający i wymaga działań naprawczych, bo tylko wtedy możemy mieć szansę na prawidłową realizację zadań z zakresu wychowania muzycznego w przedszkolu.

Sesji trzeciej zatytułowanej: **Dzieci, młodzież, dorośli a świat wartości** przewodniczyli dr Anna Frąckowiak (SWPW w Płocku) i dr Daniel Korzan (SWPW w Płocku), a wystąpienia przedstawili: prof. dr hab. Andrzej Sowiński (USz), dr Marcin Czechowski (SWPW w Płocku, AWF Warszawa), dr Liliana Tomaszewska (PWSZ w Płocku, SWPW w Płocku), doc. dr Jan Harasymowicz (SWPW w Płocku), dr Zdzisław Lekiewicz (SWPW w Wyszkowie) oraz Marta Ptak (SWPW w Płocku).

Sesję rozpoczął prof. dr hab. Andrzej Sowiński wystąpieniem na temat: **Wartości i cele w pracy nad sobą**. W kontekście różnych definicji pojęcia wychowania autor zasugerował, iż wychowanie może być integrowaniem osobowości wokół wartości, dlatego istotna staje się kwestia relacji między wartościami i celami. Zwrócił uwagę, że na gruncie wychowania cele mogą istnieć w rozumieniu przedmiotowym, w ujęciu podmiotowym oraz mogą być pojmowane rozwojowo. Wartość może być treścią celów, ale od dyspozycji poznawczych, instrumentalnych, wolicjonalnych i emocjonalnych człowieka zależy możliwość przyswojenia wartości. Zadaniem nauczyciela jest doprowadzenie do coraz dojrzałych celów. Podsumowując podkreślił, że uwewnętrzniiony system wartości wpływa na wybór celów i sposób ich realizacji, a preferowanie przez wychowawcę określonych celów ujawnia jego system i hierarchię wartości, a także poglądy pedagogiczne.

W dyskusji prof. dr hab. H. Gajdamowicz zwróciła uwagę na relacje między wartością, celem i normą oraz na różnice w podejściu do formułowania celów, wynikające chociażby z przyjęcia przez pedagoga w praktyce stanowiska, które najczęściej oscyluje między herbartowskim a progresywistycznym ujęciem procesu wychowania.

Następnie dr Marcin Czechowski przedstawił temat **Sprawność fizyczna i osiągnięcia w nauce ucznia gimnazjum jako uwarunkowania jego pozycji w strukturze społecznej klasy szkolnej – zmiany w cyklu dwuletnim**. Dr Marcin Czechowski zaprezentował wyniki badań własnych przeprowadzonych za pomocą Międzynarodowego testu sprawności fizycznej i testu socjometrycznego z uwzględnieniem sześciu kryteriów. Na podstawie zastosowanych kryteriów wykazał m.in., że w gimnazjum na pozycję uczniów w klasie wpływają zarówno wyniki w nauce, jak i sprawność fizyczna, jednocześnie na tym etapie kształcenia nie stwierdza się przyrostu poziomu wyników w nauce i sprawności fizycznej. Poza tym autor zauważył, że w hierarchii wartości wyższą pozycję zajmują wyniki w nauce niż sprawność fizyczna. Istnieje zatem potrzeba zweryfikowania programów wychowania fizycznego i poszukiwania metod skuteczniejszego wpływu na sprawność fizyczną uczniów.

Po wystąpieniu głos zabrali: prof. dr hab. H. Gajdamowicz, prof. zw. dr hab. F. Bereźnicki i prof. zw. dr hab. Pólturzycki. Podkreślono, iż niepokoić może sposób realizacji zadań wychowania fizycznego w szkole, o czym często decyduje baza lokalowa, ale także stosowane metody pracy.

Z kolei dr Liliana Tomaszewska wygłosiła referat na temat: **Wartość edukacji w życiu kobiet**. Wśród uwarunkowań kształcenia kobiet autorka wymieniła między innymi: czynniki rodzinne, świadomość edukacyjną i rynek pracy. Podkreśliła także, iż w świetle wyników badań własnych przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego nasuwa się wniosek, że kobiety traktują edukację jako wartość autoteliczną, a nie instrumentalną. Warunki życia społecznego nie są czynnikiem decydującym o wyborze edukacji. Za ważne spostrzeżenie należy uznać fakt, że zdobycie dyplomu przez kobiety współczesne nie kończy ich edukacji, ale wiąże się z podjęciem decyzji o dalszym kształceniu.

Następnie doc. dr Jan Krzysztof Harasymowicz podjął temat: **Misja dydaktyków sportów i sztuk walki w holistycznym modelu edukacji człowieka**. W wystąpieniu autor wskazał na holistyczny model treningu umiejętności walki oraz samoobrony, który bazuje na określonych podstawach teoretycznych, prawnych, etycznych i metodycznych, a jego celem jest między innymi wzmacnianie organizmu, rozwój wszelkich sprawności, rozwój intelektualny i psychiczny, a także nauczanie sportu. Autor podkreślił, że trening godziwej samoobrony uznaje się jako element wszechstronnej edukacji człowieka. Wśród zaleceń dla dydaktyków takiego treningu ważne jest: bazowanie na humanistycznej koncepcji edukacji człowieka, respektowanie podstaw nowoczesnej teorii i metodyki treningu sportowego oraz stosowanie relaksacyjno-medytacyjnych form treningu.

Następnie dr Zdzisław Lekiewicz zaprezentował referat zatytułowany: **Polska młodzież w „urynkowionym społeczeństwie”. Między zabawić się na śmierć czy zapracować się na śmierć?** Autor zwrócił uwagę na niepokojące dla społeczeństwa polskiego po transformacji ustrojowej takie zjawiska, jak: ubóstwo, bezrobocie, bezdomność, które stanowią uwarunkowania dla poszukiwania wartości i powodują, że w takich okolicznościach często wartością staje się pieniądź. Na podstawie wyników badań dr Zdzisław Lekiewicz wyodrębnił różne formy rozrywki młodzieży, jak: clubing, afler czy imprezy tematyczne, a także przybliżył trzy subkultury młodzieżowe, a mianowicie: gitarową, elektroniczną i czarną.

Sesję trzecią zakończyło wystąpienie Marty Ptak, która zaprezentowała temat: **Dzieci i młodzież w poszukiwaniu wartości – studia przypadków**. Sięgając do międzynarodowych inicjatyw autorka zwróciła uwagę na pozytywne sposoby poszukiwania wartości przez współczesną młodzież, jak np. Szkołę kultury i języka polskiego w Bridgeport w USA czy French Woods Festival of the Performing Arts, Hancock, New York w USA oraz I i II Międzynarodowy Festiwal Judo Dzieci i Młodzieży Miast Partnerskich Płocka

organizowany w Płocku. Prezentowane przykłady pokazały młodzież w bardzo optymistycznym świetle oraz wyeksponowały trzy istotne elementy mające niewątpliwie udział w stwarzaniu warunków do odnajdywania odpowiednich wartości, a mianowicie: bazę materialną oraz zespoły ludzi.

W tym miejscu głos zabrała także dr Marianna Cichocka przedstawiając refleksje dotyczące roli drużyn harcerskich, działających między innymi w Płocku, w kształtowaniu systemu wartości dzieci i młodzieży, podkreśliła także znaczenie przyjętych w pracy drużyny celów działania.

Podsumowania obrad konferencji dokonał dr Daniel Korzan – Prodziekan Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku, który przypomniał tematykę poszczególnych sesji oraz główne tezy wystąpień. W końcowej części prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki złożył podziękowania prelegentom i uczestnikom oraz przedstawił najbliższe plany naukowe i wydawnicze Wydziału Pedagogicznego SWPW w Płocku.

Agnieszka Głowala

IV KONFERENCJA ROZWÓJ E-EDUKACJI W EKONOMICZNYM SZKOLNICTWIE WYŻSZYM, Wrocław 22.11.2007

Już po raz czwarty, tym razem we Wrocławiu, w dniu 22 listopada 2007 roku 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.

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 zapoczątkowanie dyskusji na temat możliwych form współpracy w zakresie wspierania procesu dydaktycznego formami kształcenia na odległość.

Gospodarzem odbywającej się rok później, drugiej konferencji była Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Podczas tego spotkania poruszano kwestie kierunków dalszego rozwoju i propagowania e-edukacji, a także jej roli w społeczeństwie wiedzy. Nie zabrakło również praktycznych przykładów zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu, dobrych praktyk wynikających ze współpracy międzyuczelnianej oraz tworzenia wirtualnych uczelni. Poszczególne akademie prezentowały także efekty wdrożeń idei i projektów edukacyjnych, omawianych podczas pierwszej konferencji w 2004 roku.

Należy wspomnieć, że inicjatorem a zarazem organizatorem opisywanego cyklu konferencji, jest Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, której założycielami są Akademie Ekonomiczne w Katowicach, Poznaniu, Wrocławiu oraz Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, a także

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie. Uczelnie te kolejno podejmują się roli gospodarza owych środowiskowych spotkań. Nad przygotowaniem merytorycznej strony konferencji czuwa Komitet Programowy, w którego skład wchodzi m.in. prorektorzy do spraw dydaktyki z poszczególnych uczelni.

Trzecia konferencja, która odbyła się w Akademii Ekonomicznej w Krakowie, stanowiła 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 zastosowania e-learningu, a także e-learning akademicki vs. korporacyjny.

Tradycyjnie, także i w tym roku celem konferencji była kontynuacja dyskusji dotyczącej rozwoju e-edukacji w szkolnictwie wyższym, ze szczególnym uwzględnieniem roli nowoczesnych technologii, stosowanych w dydaktyce na kierunkach ekonomicznych. Organizatorzy spotkania uznali, że niewątpliwie ważnym przejawem rozwoju e-learningu są towarzyszące mu badania naukowe. Dlatego w tegorocznej edycji konferencji problematyka ta była w większym, niż dotychczas, stopniu pożądana. W wyniku tego preferowane były zgłoszenia wystąpień, dotyczących badań z różnych obszarów e-edukacji – od nowatorskich rozwiązań z obszaru wirtualnego środowiska nauczania, poprzez propozycje nowych metod pracy, aż po próby oceny jakości oraz efektywności organizowanych procesów e-learningowych. Na świecie obserwowany jest intensywny rozwój stosowanych narzędzi i metod w zakresie e-edukacji – a zatem również pilną wydała się być potrzeba adaptacji istniejących rozwiązań oraz opracowania nowych, dostosowanych zarówno do wymogów nowoczesnej edukacji, jak i do polskiego środowiska akademickiego.

Organizatorzy uznali także, że podczas konferencji należy zwrócić uwagę na zagadnienia, dotyczące koniecznych zmian w systemie studiów w Polsce w świetle przeobrażeń Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Problematyka ta budziła zazwyczaj duże zainteresowanie podczas poprzednich spotkań, dlatego obecnie została wyróżniona jako jeden z głównych obszarów tematycznych, co, jak się okazało, znalazło odzwierciedlenie w merytorycznym programie listopadowej konferencji.

Tegoroczne spotkanie odbyło się we Wrocławiu, w siedzibie Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego. Liczba referatów zgłoszonych na konferencję znacznie przekroczyła możliwości wystąpień w trakcie jednodniowego spotkania. W efekcie do prelekcji plenarnych i sesji (dwa razy po trzy sesje) równoległych zakwalifikowano 31 referatów. Dodatkowo spotkanie urozmaiciły zorganizowane dyskusje i warsztaty, podczas których poruszono m.in. takie zagadnienia, jak: kryteria oceny kursu e-learningowego, przeobrażenia szkolnictwa wyższego z perspektywy doświadczeń amerykańskich, studia dwustopniowe – argumenty za i przeciw oraz wykorzystanie pracowni kompu-

terowych, poprzez zastosowanie nowoczesnego oprogramowania do nauczania. Innowacyjnym rozwiązaniem zaproponowanym podczas tegorocznego spotkania, było umożliwienie uczestnikom dokonania wyboru najbardziej interesującego i wartościowego (według subiektywnej oceny danego uczestnika) wystąpienia, poświęconego ciekawym rozwiązaniom z obszaru e-edukacji. Na zwycięzców, jak również uczestników, którzy wzięli udział w głosowaniu, czekały wartościowe nagrody.

Spośród licznych wystąpień na uwagę zasługuje m.in. zwycięski referat wygłoszony w sesji pierwszej przez prof. Ewę Chmielecką, reprezentującą Szkołę Główną Handlową w Warszawie. Poruszyła ona zagadnienie edukacji dla społeczeństwa mądrości, stwierdzając, że zadaniem szkolnictwa wyższego jest nie tylko kształcenie użyteczne dla rozwoju rynku pracy, przygotowujące profesjonalistów, ale także kształcenie, które rozwija w słuchaczach postawy użyteczne społecznie i służy ich osobowemu rozwojowi. Przemyślenia te zostały uzupełnione o refleksje, lokujące się w kontekście e-learningu i innych nowatorskich metod kształcenia. Zdaniem prelegentki nowoczesność w edukacji często rozumiana jest jako posługiwanie się nowoczesnymi narzędziami przekazu informacji, a przecież nie należy pomijać treści tego przekazu, które są postępowe, jeśli przygotowują odbiorcę do życia w „nowych” czasach. Według referentki, sprzyja temu aspekt narzędziowy, ale nie może być do niego ograniczony. Powołując się na słowa McLuhana, autorka referatu podkreśliła, że jeśli siłą kształtującą środek nie jest jego treść, lecz sam ten środek, powodować to może wielką liczbę problemów. W podsumowaniu prelegentka zaznaczyła, że przed edukacją wyższą stawiane są trzy zadania: przekaz wiedzy, umiejętności oraz formowanie postaw studentów. Ten ostatni cel realizowany być może m.in. przez edukację humanistyczną i naśladownictwo. Na zakończenie przytoczone zostały argumenty przemawiające za stwierdzeniem, że kształcenie na odległość pozwala na realizację zadań edukacyjnych we wszystkich trzech aspektach, rodząc zarazem właściwe dla siebie wyzwania, zwłaszcza w sferze kształtowania postaw.

Drugim interesującym wystąpieniem podczas sesji plenarnej była prezentacja dr. Andrzeja Wodeckiego z Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, poświęcona możliwościom wykorzystania wirtualnych światów na uniwersytecie, na przykładzie SecondLife.com. Omówiono w niej podstawowe cechy Second Life⁵ jako wirtualnego świata, już funkcjonujące w nim inicjatywy akademickie i badawcze oraz nowe pomysły na wdrożenia podobnego projektu na uczelni wyższej. Autor wraz z zespołem Uniwersyteckiego Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych przy UMCS w Lublinie uru-

⁵ Second Life jest dostępnym przez Internet środowiskiem komputerowym umożliwiającym „symulację” realnego świata. Jego użytkownicy mogą tworzyć różnego rodzaju obiekty (w tym budynki), komunikować się ze sobą (czat lub głos), nawiązywać relacje, a nawet zarabiać realne pieniądze na sprzedaży różnych produktów czy usług.

chomił inicjatywę „wprowadzenia” uczelni do jednego z wirtualnych światów – Second Life, a niniejszym wystąpieniem zaprosił wszystkich zainteresowanych do współpracy. W referacie zawarto także dane statystyczne dotyczące liczby użytkowników opisywanego przedsięwzięcia. Zdaniem prelegenta prostota rozwiązania i jego bardzo duże możliwości przyciągnęły już blisko 10 mln ludzi z całego świata, z czego blisko 500 tys. regularnie loguje się („przebywa” w nim) do wirtualnego świata. Według referenta nauczyciele dostrzegają w Second Life intrygujące i, wbrew pozorom, efektywne środowisko zdalnego nauczania. Dla badaczy upatruje się niespotykane (bardzo zróżnicowane) pole badań socjologicznych i antropologicznych. Z kolei dla artystów będzie to miejsce umożliwiające realizację własnych wizji (w szczególności w obszarze modelowania trójwymiarowego). Nauczyciele biznesu odnajdą tu środowisko umożliwiające kształtowanie umiejętności biznesowych oraz możliwości dla prowadzenia swojej firmy, zaś studenci – przede wszystkim interesujący substytut kampusu akademickiego. Na zakończenie swego wystąpienia dr A. Wodecki podkreślił, że zastosowanie wirtualnych światów w nauczaniu powoli zaczyna docierać do świadomości wykładowców oraz decydentów na uczelniach, a opanowanie możliwości wirtualnych światów oraz rozpoznanie metodyki *vw-learning* (z ang. *Virtual-World Learning*) to z pewnością bardzo intrygujące wyzwanie dla każdego propagatora nowych form w edukacji.

Podczas drugiej sesji przedstawiciele różnych ośrodków akademickich (m.in. takich, jak WSB National-Louis University, Akademia Górniczo-Hutnicza, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie, Akademia Ekonomiczna we Wrocławiu, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu) prezentowali wnioski i rezultaty dotyczące realizowanych przez nich projektów z zakresu e-edukacji, dzielili się doświadczeniami, a także własnymi analizami przyjętych przez nich rozwiązań teoretycznych, metodycznych, organizacyjnych czy technologicznych w przeprowadzanych projektach. Szczególną uwagę w tej sesji zwróciło wystąpienie przygotowane przez Izabelę Bednarczyk i dr Leszka Rudaka, reprezentujących Centrum Otwartej i Multimedialnej Edukacji Uniwersytetu Warszawskiego. Dotyczyło ono rozważań na temat możliwości adaptacji przedmiotów akademickich do zdalnego nauczania asynchronicznego. Prelegent (dr L. Rudak) sformułował trzy cechy przedmiotu, które powodują, że nie jest on podatny na e-nauczanie czyli, że nie można przenieść jego nauczania do sieci bez utraty jakości kształcenia (bez względu na wykorzystaną technologię). Są to: konieczność bezpośredniego kontaktu pomiędzy uczestnikami procesu dydaktycznego, obcowanie z żywymi eksponatami, które w żaden sposób nie mogą zostać zastąpione przez żadne systemy prezentacji 3D oraz wymaganie nabycia umiejętności praktycznych lub wykonania eksperymentów, których nie można opanować w świecie wirtualnym.

Przedmioty, które nie muszą spełniać tych warunków zdaniem referenta można, czasem tylko przy niewielkich zmianach w metodyce, przenieść

w całości do trybu nauczania zdalnego. Na przykład przeniesienie nauczania matematyki do trybu zdalnego wymaga według prelegenta niewielkiej modyfikacji związanej z opracowaniem niezbędnych materiałów, natomiast nie jest konieczna zmiana w samej metodyce nauczania przedmiotu. W ocenie autorów przedmiotem akademickim całkowicie różniącym się od matematyki pod względem możliwości skutecznego i łatwego przeniesienia do Internetu jest (wbrew powszechnym opiniom) dowolny język obcy. Zdaniem prezentujących zdalne zajęcia asynchroniczne z języka obcego pozwalają jedynie na budowanie biernej znajomości języka, co jest sprzeczne z podstawowym celem w nauczaniu języka obcego, jakim jest nabycie umiejętności bezpośredniego komunikowania się. W związku z powyższym, w podsumowaniu autorzy wystąpienia uznali, że przedmiot nie jest podatny na e-nauczanie jeżeli jego nauczanie wymaga bezpośredniej interakcji między ludźmi (np. nauczyciel–student, student–student), która nie może być zastąpiona przez system sztucznej inteligencji.

Sesja trzecia również obfitowała w wiele ciekawych prezentacji, podczas których poruszano m.in. zagadnienia pomiaru efektywności procesów dydaktycznych z wykorzystaniem e-learningu, projektowania szkolenia komplementarnego dla MSP z obszarów wiejskich, roli bibliotek uczelnianych w procesie zdalnej edukacji czy wreszcie wykorzystania internetowych platform biznesowych w nauczaniu akademickim.

Krystyna Lewkowicz, reprezentująca Uniwersytet Trzeciego Wieku SGH, podczas swego wystąpienia omówiła zagadnienie szkoleń ustawicznych seniorów jako jedną z form tworzenia społeczeństwa wiedzy. Wygłoszony referat był próbą zwrócenia uwagi na fakt, iż w dyskusji nad przyszłością szkolnictwa wyższego nie powinno zabraknąć tematyki edukacji seniorów, którzy mogą i powinni odgrywać aktywną rolę w budowie społeczeństwa obywatelskiego. Wyższe uczelnie powinny w swoich programach działania, strategiach rozwoju i budżetach uwzględniać konieczność udzielania UTW naukowego i logistycznego wsparcia, aby organizacje te, dysponujące niewielkimi własnymi budżetami, mogły zapewnić wysoki poziom naukowy edukacji osób starszych. Dodatkowo wystąpienie wspierane było przykładami z działalności założonego w maju 2006 roku UTW SGH, w którym prelegentka pełni funkcję prezesa. Ze szczególną uwagą podczas prezentacji omówione zostały działania prowadzone przez UTW SGH w celu realizacji projektu pt. „Internetowy Klub Seniora – i świat stoi otworem – nowe perspektywy i możliwości”. Głównym jego zadaniem jest zapobieganie zjawisku wykluczenia informacyjnego: dostarczenie seniorom za pośrednictwem Internetu wiedzy i informacji w takich obszarach, jak wiedza o prawach obywatelskich, instytucjach pomocowych, jak również wiedza prawnicza niezbędna w zmaganiach z potęgą urzędów, zwłaszcza w sprawach mieszkaniowych, spadkowych, rodzinnych itp. W ramach realizacji przedsięwzięcia przewidziano m.in. utworzenie internetowego klubu seniora, miejsca bezpiecznego i przyjaznego, w którym seniorzy będą mieli powszechny dostęp do Internetu oraz będą mo-

gli korzystać z dostępu do informacji i wiedzy internetowej według indywidualnych potrzeb. Elementem wzbogacającym projekt jest wprowadzenie Wirtualnego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, tj. prezentowania w sieci wykładów oraz informacji, porad prawnych i psychologicznych.

W ostatniej, czwartej sesji m.in. Kinga Pawłowska wraz z dr. Krzysztofem Pawłowskim z WSB National-Louis University zaprezentowali idee stworzenia Multimedialnego Miasteczka jako sposobu na zbudowanie uczelni nowej generacji. Podczas swojego wystąpienia wysunęli oni tezę, że procesy globalizacyjne, Internet i rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy wprowadzi mocniejszy podział na dwie klasy uniwersytetów: klasę uniwersytetów światowych oraz klasę uniwersytetów (uczelni) lokalnych, z zanikaniem uniwersytetów „średnich” zawieszonych pomiędzy „ekstraklasą” i „peletonem”. Zdaniem referentów zasadnicze znaczenie w świecie uzyskiwać będą te uczelnie, które nie tylko potrafią skutecznie produkować nową wiedzę, technologie i innowacje, ale także potrafią najszybciej i w sposób najbardziej efektywny zastosować nowe rozwiązania w gospodarce czy w życiu społecznym. Dlatego też, referenci zaproponowali rozpoczęcie budowy (wykorzystując środki unijne, dostępne dla wszystkich zainteresowanych) wspólnego zaplecza naukowego i badawczo-rozwojowego, które będzie pracowało dla uczelni, a zarazem będzie otwarte dla przedsiębiorstw zrzeszonych w miasteczku (klaster Miasteczka Multimedialnego), jak i działających wewnątrz parku naukowo-technologicznego. Kończąc swoje wystąpienie dr K. Pawłowski zaapelował o włączanie się wszystkich zainteresowanych w rozwój zaprezentowanej inicjatywy.

Na zakończenie ostatniej sesji rozstrzygnięto konkurs na najlepsze wystąpienia. Przyznano nagrody prelegentom oraz rozlosowano upominki wśród uczestników, którzy wzięli udział w głosowaniu.

Wszystkie zaprezentowane podczas konferencji wystąpienia (tak, jak to miało miejsce w przypadku trzech poprzednich spotkań) zostaną wydane w recenzowanej publikacji pokonferencyjnej. Ponadto na stronie www.e-edukacja.net dostępne są w formacie PDF trzy poprzednie publikacje oraz filmy z wystąpieniami, a także pliki zawierające zaprezentowane podczas listopadowej konferencji referaty.

Katarzyna Mikołajczyk

PIĘĆDZIESIĄTA SZÓSTA KONFERENCJA AMERYKAŃSKIEGO STOWARZYSZENIA EDUKACJI DOROSŁYCH I KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO (AAACE), Norfolk 30.10–02.11.2007

Amerykańskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych i Kształcenia Ustawicznego, nazywane potocznie „Potrójne A, CE” (*Tripple A, CA*), jest główną organizacją reprezentującą amerykańską oświatę dorosłych zarówno w kraju,

jak i za granicą. Skupia ono teoretyków i praktyków pracujących w tej dziedzinie, w Stanach Zjednoczonych (i w amerykańskich placówkach edukacji dorosłych za granicą). Stowarzyszenie to zostało utworzone w 1982 r. na zjeździe w San Antonio, z połączenia dwóch głównych organizacji działających wówczas w obszarze oświaty dorosłych: Stowarzyszenia Oświaty Dorosłych USA (*The Adult Education Association of the U.S. A. (AEA-USA)*) oraz Narodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Publicznych Szkół dla Dorosłych (*The National Association of Public School Adult Educators (NAPSAE)*). Pośrednio, współczesne AAACE jest kontynuatorem tradycji utworzonego w 1926 r. Amerykańskiego Stowarzyszenia Oświaty Dorosłych (AAAE) – pierwszej organizacji, którą powołano w Stanach Zjednoczonych w celu upowszechnienia idei oświaty dorosłych, podniesienia poziomu kształcenia, konsolidacji rozproszonego ruchu oświaty dorosłych oraz próby profesjonalizacji tej dziedziny edukacji.

W ciągu wielu lat istnienia, AAACE wypełniało ważną funkcję koordynatora, reprezentanta dorosłych uczniów i edukatorów oraz promotora działań w zakresie edukacji dorosłych. Poprzez organizację konferencji, działalność wydawniczą, pomoc stypendialną, współpracę z oddziałami regionalnymi i organizacjami stowarzyszonymi – inicjowało i promowało rozwój myśli teoretycznej, jak i przyczyniało się do rozwoju praktyki oświatowej. W pewnym stopniu uczestniczyło również w decyzjach dotyczących ustalania kierunków polityki oświatowej, ale udział ten był dość ograniczony (por. Imel, Brockett, James 2000). W ciągu wielu lat swego istnienia doświadczało zarówno okresów lepszej koniunktury, jak i borykało się niejednokrotnie z wieloma problemami, czasem wręcz walcząc o swoje przetrwanie (por. Imel i in. 2000). Współczesne AAACE jest organizacją pozarządową, której misją jest sprawowanie przywództwa w zakresie wszelkich działań prowadzących do rozwoju ludzi dorosłych oraz umacniania tożsamości edukacji dorosłych jako dziedziny nauki i praktyki. Działania Stowarzyszenia ukierunkowane są więc na zwiększanie możliwości uczestnictwa ludzi dorosłych w edukacji, jednoczenie kadry oświatowej; wspieranie rozwoju i upowszechnianie wiedzy, ustanawianie standardów zawodowych oraz wspieranie polityki prospołecznej i działań służących pozytywnej zmianie społecznej (strona główna AAACE, <<http://www.aaace.org/general.html> > 03.12.2008).

Przewodniczącą AAACE jest (wybrana w 2007 r.) Amy D. Rose – pracownik naukowy Northern Illinois University. W skład zarządu, oprócz Amy D. Rose, wchodzi: Grey Edwards, Marjean Buckner, Kathleen A. Guglielmi, Clare Klunk, Mary K. Cooper oraz Charles Allen Baker-Clark.

W strukturze Stowarzyszenia znajduje się 7 komisji reprezentujących ogólne obszary zainteresowań z dziedziny edukacji dorosłych oraz 26 mniejszych jednostek organizacyjnych. Funkcjonujące w strukturze AAACE komisje to Komisja: Kształcenia Dorosłych na Poziomie Podstawowym i Alfabetyzacji, Organizacji Stowarzyszonych, Społeczności Lokalnych, Mniejszości i PozafORMALNEJ Edukacji, Międzynarodowej Oświaty Dorosłych, Profesorów

Edukacji Dorosłych, Edukacji Wojskowej i Szkolenia oraz Rozwoju Zawodowego i Oświaty Robotniczej. Mniejsze jednostki organizacyjne wchodzące w skład AAACE reprezentują na przykład takie szczegółowe obszary zainteresowań edukatorów dorosłych jak: psychologia człowieka dorosłego, kształcenie na poziomie średnim, szkolnictwo wyższe, ludzie starsi, kwestie kobiece, edukacja religijna, edukacja specjalna.

Ważnym obszarem działań AAACE są organizowane corocznie ogólnokrajowe konferencje poświęcone tematyce edukacji dorosłych i kształcenia ustawicznego. Odbywają się one jesienią, co roku w innym regionie Stanów Zjednoczonych, gromadząc zarówno kadre naukową, doktorantów, jak i praktyków pracujących zarówno w kraju, jak i za granicą (np. w stacjonujących poza granicami Stanów Zjednoczonych jednostkach amerykańskiego wojska); w konferencji uczestniczą także goście z innych krajów. W dniach od 30 października do 2 listopada 2007 r., w Norfolk, w stanie Wirginia, odbyła się pięćdziesiąta szósta konferencja AAACE. Jej mottem było: „Życie i edukacja dorosłych celebrowane codziennie” (*Life and Adult Education Celebrated Daily*). Konferencja ta poprzedzona była dwudniową przedkonferencją Komisji do Spraw Międzynarodowej Edukacji Dorosłych oraz jednodniową przedkonferencją Komisji Edukacji Wojskowej i Szkolenia.

Zasadnicza część konferencji obejmowała sesje plenarne, sesje równoległe, spotkania okrągłostołowe, dyskusję panelową, debatę, forum studenckie, prezentację oferty programowej przygotowanej przez szkoły wyższe i inne placówki edukacyjne, wręczenie okolicznościowych nagród i stypendiów, program rekreacyjno-kulturalny i inne formy spotkań.

W czasie sesji plenarnych wystąpiło trzech mówców: Susan Aldridge z Uniwersytetu Maryland, George Boggs – prezes Amerykańskiego Stowarzyszenia COMMUNITY COLLEGES oraz Stephen D. Brookfield – z Uniwersytetu St. Thomas w Minneapolis-De Paul. Tematem wystąpienia Susan Aldridge było: „Odkrywanie na nowo kultury uczenia się”; przedmiotem wystąpienia George’a Boggsa była rola amerykańskich community colleges w rozwoju zglobalizowanej siły roboczej, natomiast Stephan Brookfield mówił na temat tego „Co to znaczy być krytycznym?”. Szczególnie uroczysty charakter miało wystąpienie Stephana Brookfielda. Jest on wieloletnim profesorem prestiżowych amerykańskich uniwersytetów: obecnie – St. Thomas w Minneapolis-De Paul, wcześniej – Columbia w Nowym Jorku i Uniwersytetu Harvarda (w przypadku tego ostatniego było to stanowisko profesora wizytującego) oraz autorem wielu publikacji z zakresu edukacji dorosłych. Przedmiotem wygłoszonego przez Stephana Brookfielda wykładu były rozważania na temat krytycznego myślenia, a w szczególności charakterystyka najistotniejszej jego cechy – krytyczności. Interpretacja pojęcia „krytyczny” może być jednak dokonywana w różny sposób. Zdaniem S. Brookfielda wiąże się ona z jednej strony z potrzebą analizy założeń stanowiących podstawę naszego myślenia, a z drugiej zależy od tradycji i nurtu, w którym sytuujemy to pojęcie (co inne-

go np. będzie znaczyło słowo „krytyczny” z punktu widzenia filozofii analitycznej, a co innego, gdy rozważane będzie ono w kontekście psychoanalitycznym). Stephen Brookfield sytuuje swoje stanowisko w nurcie krytycznej teorii społecznej, przyjmując założenie, że społeczeństwo zorganizowane jest w sposób, który z jednej strony tworzy nierówności społeczne, a z drugiej – powoduje, że nierówność i niesprawiedliwość traktowane są przez członków społeczeństwa jako coś oczywistego i naturalnego, co prowadzi w efekcie do bezkrytycznego akceptowania narzucanych przez system przekonań i założeń (np. ideologii). Stephen Brookfield spostrzega więc pojęcie krytyczności poprzez pryzmat hegemonii i opresji, jaką przesiąknięte jest współczesne społeczeństwo.

Odpowiedź na pytanie będące tematem wystąpienia „Co to znaczy być krytycznym?” obejmowała cztery obszary:

- 1) **rozumieć, jak działa władza** – S. Brookfield analizował w tym przypadku funkcjonowanie władzy na poziomie makro- i mikrospołecznym; zwracał uwagę na jawne i oficjalne ideologie (ideologię kapitalizmu) oraz niejawne, np. przyjmowaną za oczywistą przez większość społeczeństwa ideologię białej supremacji; analizował również przejawy władzy w codziennych sytuacjach życiowych);
- 2) **rozpoznawać sytuacje prowadzące do zniewolenia i przeciwstawiać się im** – interpretacja pojęcia krytyczności sprowadzała się do analizy procesu dobrowolnego, bezkrytycznego, entuzjastycznego wręcz poddawania się systemowi działającemu w sposób dla nas szkodliwy. S. Brookfield posłużył się przy tym przemawiającą do wyobraźni metaforą – opisem sytuacji dobrowolnego oddania się w niewolę, gdy z uśmiechem na ustach wchodzimy do pomieszczenia, zamykamy się na klucz i wyrzucamy jedyny klucz, który umożliwia nam wyjście na zewnątrz – ze świadomością, że nigdy już nie będziemy mieli do niego dostępu i przekonaniem, że nie będzie nam potrzebny. Przedmiotem rozważań były również konkretyzacje takich sytuacji odbywającej się za naszą zgodą opresji;
- 3) **być czujnym wobec tzw. represywnej tolerancji** – przedmiotem rozważań w tym zakresie był sposób, w jaki system radzi sobie z innością. Mówiąc o represywnej tolerancji (*repressive tolerance*), S. Brookfield⁶ zwracał uwagę na pozorne otwarcie się dominującej kultury na odmienne idee, tradycje, wartości (np. realizowanie idei wieloetniczności poprzez organizowanie festiwali etnicznych, celebrowanie odmienności np. narodowych kuchni, muzyki), bez podejmowania rzeczywistej próby usuwania dyskryminacji. W przypadku represywnej tolerancji, podejmowane działania ukierunkowane są w istocie na zneutralizowanie wpływu „nowego” na dominującą kulturę;

⁶ Mówiąc o represywnej tolerancji, S. Brookfield odwołuje się do Herberta Marcuse’a.

4) **dążyć do pełnego uczestnictwa w demokracji** – rozważania koncentrowały się w tym przypadku na możliwościach uczestnictwa w podejmowaniu decyzji oraz w sprawiedliwym podziale korzyści.

Dodatkowych wyjaśnień dotyczących istoty krytycznego myślenia dostarczyły również interpretacje wydarzeń z własnej biografii oraz z historii stowarzyszenia edukacji dorosłych (poprzednika AAACE), zaprezentowane przez S. Brookfielda jako egzemplifikacja przejawów omawianego przez niego problemu.

Mimo że sesje plenarne stanowiły ważną część konferencji, większość obrad konferencyjnych odbywała się w postaci sesji równoległych oraz w formie okrągłych stołów. Sesje równoległe miały charakter prezentacji indywidualnych lub zespołowych, łączących elementy wykładu, dyskusji, zajęć warsztatowych. Obrady okrągłostołowe – to spotkania tematyczne w kilkusobowych grupach, z udziałem moderatora, służące wymianie doświadczeń, uwag, porad dotyczących wyróżnionych działów edukacji dorosłych. W sumie, w czasie konferencji, wystąpiło ponad 100 prelegentów oraz odbyło się ponad 30 spotkań okrągłostołowych. Na ogół, równoległe odbywało się od siedmiu do dziesięciu sesji, co stwarzało uczestnikom konferencji duże możliwości wyboru interesującej ich tematyki. Wszystkie zaprezentowane wystąpienia objęły swym zakresem około dwudziestu szczegółowych obszarów edukacji dorosłych. Najwięcej z nich dotyczyło problemów kształcenia akademickiego (zagadnień dotyczących ludzi dorosłych związanych ze szkoleniem wyższym). Licznie reprezentowane były również takie obszary jak: rozwój zawodowy, edukacja w środowisku lokalnym i pozaformalna, wystąpienia pracowników naukowych – specjalistów edukacji dorosłych, edukacja zdrowotna, edukacja dorosłych z granicą, historia i filozofia edukacji dorosłych, ustawiczne kształcenie zawodowe oraz kształcenie na odległość. Wśród wystąpień z zakresu **edukacji akademickiej** znalazły się takie tematy jak np.: rola stowarzyszeń zawodowych w przyznawaniu akredytacji i marginalizacja kształcenia w zakresie edukacji dorosłych w amerykańskich szkołach wyższych; sytuacja młodszych pracowników naukowych związana z konfliktem pełnionych przez nich ról; opinie kadry naukowej na temat przyznawania punktów (kredytów) za wiedzę i umiejętności uzyskane drogą uczenia się z doświadczenia życiowego; doświadczenia nauczycieli prowadzących kursy przyspieszone dla dorosłych, sytuacja kobiet rasy czarnej pracujących w charakterze pracowników naukowych. Dział: **rozwój zawodowy** objął wystąpienia na takie tematy jak np.: wymuszanie posłuszeństwa w środowisku pracy i w placówkach edukacyjnych; czynniki sukcesu w ustawicznym kształceniu zawodowym, sposoby pozyskiwania grantów i strategie przetrwania w sytuacji, gdy wyczerpują się źródła finansowania programu; samokształcenie jako czynnik sprzyjający poprawie zdrowia i bezpieczeństwa członków niektórych grup zawodowych; rozwijanie umiejętności pracowników firm świadczących usługi. **Pracownicy wyższych uczelni** mówili z kolei o: problemach związa-

nych z samoświadomością nauczyciela akademickiego, planowaniu programów dla grup kobiet z lokalnych społeczności; radzili, jak przygotowywać teksty do publikacji w czasopismach wydawanych przez AAACE (Kwartalnik Edukacji Dorosłych i Kształcenie Dorosłych). W dziale: **edukacja w środowisku lokalnym i pozaformalna** mówiono np. o uczeniu się poprzez kontakt z obiektami dziedzictwa światowego („przez zachwyty”); o edukacyjnych walorach poznawania środowiska naturalnego; funkcjonowaniu organizacji korzystającej z pracy wolontariuszy. W dziale **edukacja zdrowotna** poruszano takie problemy jak: kształtowanie zachowań prozdrowotnych; potrzeba transformacji kultury panującej w systemie opieki medycznej; edukacja niezbędna w niektórych szczególnych sytuacjach zdrowotnych takich jak np. opieka nad dzieckiem niepełnosprawnym, czy w niektórych stanach chorobowych. W dziale: **edukacja dorosłych za granicą** mówiono z kolei o problemach edukacji dorosłych m.in. w Chinach, Indiach, Sri Lance, Indonezji. W wystąpieniach z dziedziny **filozofii i historii edukacji dorosłych** znalazły się zagadnienia dotyczące m.in. poglądów Edwarda Lindemana na temat nauczania demokracji, problem dyskryminacji rasowej w Stanach Zjednoczonych w latach trzydziestych i czterdziestych ubiegłego wieku; uczenie się w miejscu pracy a problem kontroli i władzy w dwóch perspektywach historycznych.

W sumie zakres tematyczny przedstawionych w trakcie konferencji treści obejmował bardzo szeroki krąg zagadnień. Z zaprezentowanych wystąpień wyłonił się obraz całego zespołu zróżnicowanych i społecznie użytecznych działań, będących domeną współczesnej edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych.

Krystyna Pleskot-Makulska

Bibliografia

Imel S. i in. (2000), *Defining the Profession: A Critical Appraisal*, [w:] Wilson A.L., Hayes E.R., *Handbook of Adult and Continuing Education*, San Francisco.

IX LETNIA SZKOŁA MŁODYCH ANDRAGOGÓW, Zielona Góra, 21–26.05.2007

Letnia Szkoła Młodych Andragogów to przedsięwzięcie, które odbywa się cyklicznie na Uniwersytecie Zielonogórskim, począwszy od roku 1999. Jego ideą jest stworzenie młodym adeptom nauki okazji do spotkania ze znanymi polskimi uczonymi oraz możliwości wystąpienia i zaprezentowania własnych zainteresowań oraz dokonań badawczych, dzielenia się własnymi doświadczeniami naukowymi i wymiany poglądów. „Szkoła”, w której spotykają

się dwa pokolenia ze świata nauki służy także wzajemnemu poznaniu, nawiązaniu kontaktów pomiędzy przedstawicielami różnych polskich uczelni i integracji środowiska.

Tegoroczna Szkoła Młodych Andragogów, prowadzona przez odbyła się w dniach od 21 do 26 maja 2007 roku, a jej organizatorem obok Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego była także Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP we Wrocławiu. Oficjalnego otwarcia IX Letniej Szkoły Młodych Andragogów dokonali przedstawiciele obu współpracujących uczelni: prof. dr hab. Józef Kargul kierownik naukowy Szkoły, prof. dr hab. Ryszard Asienkiewicz – prodziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz prof. dr hab. Bogusława Dorota Gołębnik – prorektor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

Organizatorzy i pomysłodawcy LSMA wypracowali stałą formułę tego przedsięwzięcia. Ważnym punktem programu są tak zwane „spotkania z mistrzem”, czyli wykłady głoszone przez znanych przedstawicieli świata nauki. Kolejny punkt to wystąpienia uczestników, czyli prezentacje własnych dokonań młodych andragogów. Stałym elementem zajęć w Szkole są także gry symulacyjne oraz wyjazd studyjny do niemieckich instytucji edukacji dorosłych. Także IX Letnia Szkoła Młodych Andragogów zorganizowana była według tej formuły.

Tegoroczny cykl „spotkań z mistrzem” otworzyła pani profesor Bogusława Dorota Gołębnik wykładem inauguracyjnym *Pedeutologia i/ a andragogika. Konwersacja w >>dobrym<< towarzystwie*. Pani Profesor wskazywała na związki pedeutologii z andragogiką. Pedeutologia dotyczy bowiem pracy edukacyjnej z dorosłymi na kilku poziomach – w ramach edukacji wstępnej czy też rozwoju profesjonalnego nauczycieli pozostających w różnych stadiach dorosłości. W wystąpieniu padły ważne pytania o wyzwania, jakie stają przed pedeutologią w kontekście ekspansji uczenia się w ponowoczesnym świecie, uczenia się całościowego jako istotnego wymiaru rozwoju: *Jakie jest wobec tego miejsce szkoły, cele i zadania skoro ludzie nie uczą się tylko w szkole? Jak szkoła może przygotowywać do wyzwań związanych z uczeniem się całościowym?* Rozstrzygając te dylematy prof. dr hab. B.D. Gołębnik zaproponowała drogę przełamywania klasycznych dychotomii w edukacji: teoria – praktyka, idea/myślenie – działanie; badacz – obiekt/ badany; nauczający – nauczany.

Inne ważne pytania sformułowane zostały podczas kolejnego wykładu, który wygłosiła prof. dr hab. Beata Sierocka z Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu. Autorka przedstawiła swoją drogę intelektualną, którą inspirowało pytanie sformułowane przez Teodora Adorno o możliwość wychowania wobec barbarzyństwa XX wieku, o możliwość wychowania po Oświećcimiu. Jak podkreśliła profesor B. Sierocka, *w życiu naukowym nie ma neutralności, należy wybrać autorytety filozoficzne, perspektywę intelektualną*

i ją ujawnić. Pani Profesor wybrała perspektywę krytyczną, kantyzm oraz filozofię H.G. Gadamera i L. Wittgensteina. Dalszy krok na drodze intelektualnej Beaty Sierockiej to sformułowanie idei wspólnoty komunikacyjnej. *Godność ludzką czerpiemy z tego, że żyjemy w obrębie wspólnoty komunikacyjnej. Te warunki muszą być respektowane, jeśli nie – przeczymy swojej godności ludzkiej,* stwierdziła pani Profesor, a podsumowując swoje wystąpienie podkreśliła: *Idea współodpowiedzialności to nadrzędny postulat etyczny, jaki w nowej teorii wychowania musimy lansować.(...) Musimy respektować warunki bycia we wspólnocie.*

Kolejne spotkanie autorskie odbyło się jeszcze pierwszego dnia Szkoły. Prof. dr hab. Elżbieta Kowalska-Dubas z Uniwersytetu Łódzkiego zaprezentowała problem samotności i rezultaty swoich poszukiwań naukowych w tym obszarze. Zdaniem autorki samotność to zjawisko uniwersalne, ponadkulturowe i ponadczasowe, ale jednocześnie mocno zindywidualizowane. W trakcie wystąpienia zostały także zaprezentowane szanse zarysowujące się w wychowaniu, dotyczące przekraczania samotności i przekształcania jej w zjawisko pozytywne.

Pani prof. dr hab. Olga Czerniawska z Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, będąca od samego początku stałym gościem Szkoły Andragogów, co roku wygłasza wykłady, aktywnie uczestniczy w dyskusjach i grach symulacyjnych, a także w wyjazdach studyjnych. W tym roku pani Profesor także nie zawiodła młodych andragogów. Olga Czerniawska wątkiem przewodnim swojego autorskiego wystąpienia uczyniła następujące kwestie: *Co jest ważne we współczesnej andragogice i gerontologii? Czym ma być oświata dorosłych? Czym jest edukacja w odniesieniu do osób dorosłych?* Pani Profesor odpowiedzi na te pytania poszukiwała odnosząc się do dorosłości jako podstawowej kategorii andragogiki i podkreśliła, że dorosły to ten, kto się uczy, a nie jest nauczany. Dylematy pamięci, role społeczne, cieleśność, instytucje oświaty dorosłych to kolejne obszary związane z edukacją dorosłych, do których odnosiła się prof. dr hab. O. Czerniawska.

O zjawisku paradygmatycznej zmiany w teorii edukacji dorosłych to tytuł wystąpienia prof. dr hab. Mieczysława Malewskiego z Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu drugiego dnia zielonogórskich spotkań naukowych. Profesor Malewski przedstawił sytuację przejścia od nauczania do uczenia się, przejścia od uczenia się w sensie reaktywnym (jako reakcji na nauczanie) do uczenia się autonomicznego i postawił pytanie o przyczyny i skutki tej zmiany. Wyjaśnił ponadto, że żyjemy dziś w świecie końca wiedzy. W ponowoczesnej rzeczywistości rynek przekształca wiedzę w klasycznym rozumieniu w informację. *Nie żyjemy w społeczeństwie wiedzy, lecz w społeczeństwie informacji,* stwierdził Profesor. W kontekście masowości kształcenia, elektronizacji nośników informacji, patologicznej indywidualizacji edukacji przyszłość edukacji instytucjonalnej jest niejasna. Na tym tle idea całościowego uczenia się zakłada wyposażenie jednostek w miękkie kompetencje, tak aby mogły one samodzielnie uczyć się ze świata, który je otacza.

Trzeciego dnia prof. dr hab. Tadeusz Aleksander z Uniwersytetu Jagiellońskiego przedstawił komunikat na temat stanu oświaty dorosłych w Polsce. Było to sprawozdanie z raportu, jaki Profesor opracowywał, w którym znalazły się informacje na temat głównych instytucji i form kształcenia dorosłych w Polsce, organizatorów oświaty dorosłych, a także typowych dla niej cech i trendów rozwojowych. Wśród wymienionych cech na miano zalety niewątpliwie zasługuje wielonurtowość oświaty dorosłych, a co za tym idzie różnorodność treści, wielość koncepcji i strategii edukacji. Tak też należy potraktować wielość organizatorów i instytucji, co intensyfikuje procesy konkurencji i przyczynia się do podnoszenia poziomu merytorycznego i organizacyjnego oświaty dorosłych.

Wokół problematyki pojęcia czasu wolnego skoncentrował się profesor Bogdan Idzikowski z Uniwersytetu Zielonogórskiego w wystąpieniu, którego tytuł brzmiał: *Dekonstrukcja i rekonstrukcja pojęcia „czas wolny” w perspektywie społeczeństw transformacji*. Profesor zwrócił uwagę na nieadekwatność stanu wiedzy w relacji do rzeczywistości, na statyczność i postulatyzm pojęć. Następnie rozważał genezę i historyczną transformację pojęcia „czas wolny” i podjął próbę dekonstrukcji tego pojęcia z perspektywy pedagogiki krytycznej oraz rekonstrukcji z punktu widzenia pedagogiki emancypacyjnej.

Cykl „spotkań z mistrzem” zakończyły dwa wykłady. Pierwszy z nich wygłosił prof. dr hab. Zenon Jasiński z Uniwersytetu Opolskiego, drugi zaś – kierownik naukowy szkoły, prof. dr hab. Józef Kargul z Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu.

Oświata dorosłych i edukacja wielokulturowa z perspektywy zaolziańskiej i europejskiej to tytuł wystąpienia profesora Z. Jasińskiego. Młodzi andragodzy mieli okazję poznać modele społeczeństw wielokulturowych, m.in. „tygła wielonarodowościowego”, „sałatki na stole” oraz różne modele polityki oświatowej wobec grup etnicznych. W tym kontekście profesor Jasiński przedstawił cele edukacji międzykulturowej i podkreślił, że także oświata dorosłych powinna realizować zadania polityki wielokulturowej. Celem edukacji międzykulturowej jest wychowanie takiego młodego pokolenia, które rozwiązywałoby konflikty na drodze dialogu, było tolerancyjne, nie wywyższało się ponad inne kultury i narody, rozumiało innych i potrafiło wykorzystywać ich dorobek, przy czym nie ulegałoby osłabieniu poczucie tożsamości narodowej.

Szeroko rozumianej problematyki międzykulturowości dotyczył także wykład prof. dr. hab. Józefa Kargula *Spotkanie międzykulturowe jako doświadczenie biograficzne*. Profesor wyprowadził swoje refleksje z doświadczenia udziału w polsko-niemieckim projekcie badawczym, koncentrującym się wokół kwestii edukacji kulturalnej dorosłych. Jednym z celów owego projektu była intensyfikacja współpracy polsko-niemieckiej, także współpracy praktyków i badaczy. Spotkanie międzykulturowe zatem było wpisane w projekt. Jak wskazał profesor J. Kargul, praca w projekcie miała charakter proce-

su interpretatywno-definicyjnego: miało tu miejsce ustalanie definicji pojęć, tworzenie przestrzeni komunikacyjnej, ustalanie jednolitych kodów. Ale także praca ta miała wymiar procesu komunikatywnego – wspólnego przeżywania zdarzeń, porozumienia. W perspektywie koncepcji Ralfa Bohnsacka profesor J. Kargul próbował zinterpretować jedno ze spotkań międzykulturowych polskich i niemieckich praktyków i badaczy. Podczas tego właśnie zdarzenia doszło do komunikacyjnego porozumienia polskich i niemieckich praktyków. Porozumienie to bowiem bazowało na wspólnocie praktyki. Ale do porozumienia nie doszło pomiędzy praktykami a badaczami. Obie grupy praktyków zaczęły postrzegać badaczy jako obcych i wrogich, gdyż ci należeli do innej przestrzeni komunikacyjnej, zinterpretował sytuację prof. Józef Kargul.

Obok serii odbywających się codziennie wykładów znanych przedstawicieli polskiej humanistyki młodzi andragodzy mieli okazję wygłosić własne wystąpienia i wziąć udział w dyskusjach, które one inspirowały. Młodzi uczestnicy Szkoły reprezentowali liczne polskie ośrodki naukowe, ale także obszar zainteresowań i doświadczeń naukowych młodych andragogów był bardzo różnorodny. Tak więc dr Joanna Stelmaszczyk z Uniwersytetu Łódzkiego zaprezentowała tekst *Co to znaczy być Polką?*, dr Monika Sulik z Uniwersytetu Śląskiego mówiła o *Kontekstach rozwoju naukowego kobiet*, zaś mgr Katarzyna Wypiorczyk-Przygoda reprezentująca Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi poświęciła swoje wystąpienie problemowi doświadczeń biograficznych absolwentek prywatnego gimnazjum i liceum im. Heleny Miklaszewskiej w Łodzi. *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju regionalnego* przedstawił mgr Łukasz Hajduk z Uniwersytetu Jagiellońskiego, a mgr Joanna Surlejska z Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi prezentowała swoje zainteresowania naukowe w referacie *Przygotowanie prowadzących rodzinne domy dziecka jako wyzwanie edukacji dorosłych*. Na problemach metodologicznych skupiła się mgr Joanna Kłodkowska z Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Edukacji TWP we Wrocławiu w wystąpieniu pt. *Metoda etnograficzna jako perspektywa poznawania niektórych zjawisk pedagogicznych*. Mgr Magdalena Czubak z tego samego ośrodka naukowego podjęła temat: *Uczenie się przez działanie w środowisku pracy*. Uniwersytet Zielonogórski reprezentowała dr Ewa Szumigraj, która przedstawiła interesujący referat pt. *Modyfikacja postaw jako sposób radzenia sobie matek z narkomanią dziecka*, natomiast dr Alicja Czerkawska z DWSE TWP podzieliła się swoimi refleksjami w wystąpieniu *Szkoleniowcy iluzjoniści – niepokojące praktyki w poradnictwie zawodowym*. Reprezentujący Uniwersytet Śląski dr Bogusław Dziadzia referował temat: *Media masowe a wyzwania edukacji prozdrowotnej*. O *warsztatach andragogicznych jako formie edukacji w późnej dorosłości* mówiła mgr Magdalena Wnuk ze Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu, zaś *Interkulturową sytuację poradniczą* ukazała przedstawicielka DWSE TWP, mgr Aneta Słowik.

Wygłoszone podczas IX LSMA teksty uczestników zostaną opublikowane w 9 tomie ukazujących się co roku „Dyskursów młodych andragogów”.

Warto podkreślić, iż wydawnictwo to zostało zakwalifikowane do popularyzacji na międzynarodowym rynku wydawniczym przez redakcję The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH), którego przedstawicielstwo znajduje się przy Polskiej Akademii Nauk w Warszawie⁷.

Czwartego dnia Szkoły uczestnicy mieli okazję wzięcia udziału w spotkaniu międzykulturowym. Wówczas to zorganizowano wyjazd studyjny do niemieckiej instytucji edukacji dorosłych. W tym roku było to spotkanie w Centrum Koordynacyjnym „Zukunft im Zentrum” w Berlinie. Z młodymi andragogami z Polski spotkał się pracownik instytucji, Frank Schröder oraz dwie osoby z ramienia Uniwersytetu Humboldta: dr Helga Stock i Inga Börjesson, współpracujące obecnie z centrum przy realizacji projektu, koncentrującego się wokół rozwijania standardów jakości w odniesieniu do poradnictwa dotyczącego edukacji dorosłych. „Zukunft im Zentrum” jest firmą prywatną, działa od 15 lat, jest jedną z ważniejszych instytucji tego typu w Berlinie, współpracuje z prawie wszystkimi instytucjami edukacji dorosłych w tym mieście. Centrum zajmuje się m.in. realizacją ramowego programu polityki pracy kraju związkowego Berlin, który koncentruje się na organizowaniu i finansowaniu zatrudnienia i kształcenia bezrobotnych. Centrum udostępnia środki z tego programu na finansowanie projektów i koordynuje je. „Zukunft im Zentrum” w kooperacji z partnerami realizuje także własne projekty, np. dotyczące zatrudnienia, szkolenia zawodowego bezrobotnych, wypracowywania standardów jakości w poradnictwie dotyczącym edukacji dorosłych i wspierania jakości w zawodowej edukacji dorosłych. „ZiZ” tworzy również własną komercyjną ofertę edukacyjną i prowadzi agencję pracy. Po spotkaniu w centrum, dostarczającym interesującej wiedzy na temat praktyki edukacji dorosłych w Niemczech, uczestnicy Szkoły mieli także okazję do dalszego poszerzania swoich doświadczeń międzykulturowych zwiedzając Berlin.

Zielonogórska Szkoła wpisała się już na stałe do świadomości osób interesujących się problematyką andragogiki. Dla wielu z nas jest to ważne wydarzenie na drodze rozwoju naukowego. Letnia Szkoła Młodych Andragogów to inspirujące spotkania autorskie z mistrzami, wystąpienia młodych adeptów nauki i związane z nimi dyskusje, to rozwijające refleksyjność, krytyczne myślenie i kreatywność gry symulacyjne oraz międzykulturowe doświadczenia podczas wyjazdu studyjnego do Niemiec. Ale istnieje także „drugi plan” zielonogórskiej Szkoły, to spotkania nieformalne, odbywające się poza oficjalnym programem, o które i w tym roku zadbali wieloletni sekretarz Szkoły, mgr Mirosław Gancarz oraz dr Małgorzata Olejarz, od dwóch lat redaktor *Dyskursów młodych andragogów*. W tym roku młodzi andragodzy mieli m.in. okazję spotkać się już tradycyjnie w klubie akademickim *Kotłownia*, a w klubie studenckim *Gęba* obejrzeć przedstawienie kabaretowe pt. *Law Law Law*, autorstwa Władysława Sikory, oraz poznać przyjazne zakątki Zielonej Góry. Także

⁷ <http://cejsh.icm.edu.pl>.

w tej nieformalnej przestrzeni następuje wymiana doświadczeń, bliższe poznanie i zacieśnienie więzi pomiędzy młodymi naukowcami przybyłymi do Zielonej Góry z różnych części kraju. Obok cennych doświadczeń i inspiracji naukowych, których dostarcza uczestnikom Szkoła, również jej oprawa nieformalna, przyjazna i zyczliwa atmosfera spotkań jest jej niezaprzeczalną zaletą.

Sylvia Słowińska

MIĘDZYNARODOWA KONFERENCJA NAUKOWA „ZMIANA I OPÓR”, Gdańsk, 15–17.06.2007

W dniach 15–17 czerwca 2007 roku w Gdańsku odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa na temat: *Change and Resistance. An International Conference on Social Transformations and Education* („Zmiana i opór”. Międzynarodowa konferencja o transformacjach społecznych i edukacji), zorganizowana przez: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego oraz History and Governance Research Institute z University of Wolverhampton. Wykłady sesji plenarnych i półplenarnych odbywały się na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Gdańskiego. Moderatorem i koordynatorem całego przedsięwzięcia był Tomasz Szkudlarek z Uniwersytetu Gdańskiego. Językiem konferencyjnym był angielski.

Pierwszy dzień obrad otworzył Tomasz Szkudlarek, który pokrótce przedstawił obszar zagadnień, jakie będą poruszane na konferencji podczas poszczególnych sesji. Następnie przedstawiono zaproszonych na konferencję gości zasiadających w panelu ekspertów. Byli to: Ernesto Laclau ze stanowego Uniwersytetu w Nowym Jorku, Chantal Mouffe z Uniwersytetu Westminster z Londynu, Dariusz Galasiński z Uniwersytetu w Wolverhampton oraz Jan Blommaert z Uniwersytetu Londyńskiego oraz dwóch przedstawicieli ośrodków akademickich w Polsce: Leszek Koczanowicz z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu i Michał Buchowski z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Na pierwszej sesji plenarnej Ernesto Laclau wygłosił wykład nawiązujący w swej treści do jego książki wydanej wspólnie z Chantal Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia* (Laclau, Mouffe 2007, s. 205). Książka jest charakterystyką marksistowskiej teorii hegemonii, przybliżającą mechanizmy i procesy zachodzące w społeczeństwie proletariackim. W napisanej w latach osiemdziesiątych książce autor chciał pokazać, że istniała alternatywa wobec ówczesnych rządów konserwatywnych i neoliberalnych Margaret Thatcher i Ronalda Reagana. W Polsce książka została wydana dopiero w 2007 roku. Podczas wykładu Ernesto Laclau nawiązywał właśnie do tej pozycji porusza-

jąc problem konfliktu między potrzebami jednostki a potrzebami mas w społeczeństwie socjalistycznym. Teoria marksistowska kładzie nacisk na zrównywanie szans reprezentacyjnych wszystkich warstw społecznych. Natomiast Ernesto Laclau twierdził, że sceptycznie powinno się podejść do marksistowskiego przekonania, że niedobór jednego elementu lub „nędza reprezentacyjna” w przedstawianiu klas społecznych prowadzi do antagonizmów zachodzących między nimi, one zaś powodują dominację jednej warstwy społecznej nad innymi. W swoim wykładzie poruszył także kwestię socjalizmu jako jednego z wielu elementów potrzebnych do budowania demokracji radykalnej, która miałaby stanowić przeciwwagę kapitalizmu i być alternatywną drogą oraz kierunkowskazem dla „nowej lewicy”, aby ta mogła podnieść się z kryzysu.

Kolejnym punktem obrad były trzy równoległe sesje półplenaryjne. Pierwszą z nich prowadziła Maria Mendel z Uniwersytetu Gdańskiego, drugą Kazimierz Musiał, przedstawiciel tej samej uczelni. Moderatorem trzeciej sesji był Dariusz Galasiński z Uniwersytetu w Wolverhampton.

Podczas pierwszej sesji półplenaryjnej swoje wystąpienia przedstawiło czterech mówców. Jako pierwsza głos zabrała reprezentantka Uniwersytetu w Genewie – Ingrid de Saint-Georges. Omawiała ona zastosowanie najnowszych technologii komputerowych w nauczaniu zawodowym. Druga mówczyni, Janicke Heldal Stray z Uniwersytetu w Oslo, mówiła o „Promocji Wiedzy”, czyli norweskiej reformie szkolnictwa z 2006 roku, noszącej taką właśnie nazwę. Monika Dulcka, Magdalena Bezmaterny, Monika Kołodziejczyk i Anna Fiedorowicz z Uniwersytetu Gdańskiego, omówiły szanse i zagrożenia, jakie niesie ze sobą Strategia Bolońska oraz cele jej wprowadzenia. Panel ten zamknęło wystąpienie Kamili Biały z Uniwersytetu Łódzkiego, która przedstawiała zmiany w europejskim systemie edukacji wyższej, porównując je z kierunkami przeobrażeń polskiego szkolnictwa wyższego.

W drugiej sesji półplenaryjnej głos zabrało czterech mówców. Jako pierwszy wystąpił Artur Lipiński z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Omawiał on zmiany zachodzące na polskiej scenie politycznej po transformacji 1989 roku, zwracając szczególną uwagę na antykomunistyczny wydźwięk działań partii prawicowych. W kolejnym wystąpieniu Cristian Tileaga z Uniwersytetu East Londyn, ukazał zmiany społeczno-polityczne w Rumunii kładąc nacisk na kwestię pamięci narodowej oraz politycznej odpowiedzialności rządzących. Kolejną osobą zabierającą głos był Łukasz Stankiewicz z Uniwersytetu Gdańskiego, który, odwołując się do teorii hegemonii przedstawionej przez Ernesto Laclau i Chantal Mouffe, przeprowadził analizę źródeł pojawienia się ruchu „Solidarność” w Polsce. Panel ten zamknęło wystąpienie Łukasza Orylskiego (Uniwersytet Gdański). Omówił on sytuację, która zaistniała przed wyborami prezydenckimi w 2005 roku, gdzie za pomocą dwóch przeciwstawnych haseł – „Polska liberalna” i „Polska solidarna”, próbowano udowodnić, iż nie istnieją różnice pomiędzy postkomunistami, a ich następcami jako opozycją demokratyczną.

Podczas trzeciej sesji półplenaryjnej Heinz Sunker z Uniwersytetu w Wuppertalu omówił na podstawie spuścizny Henryka Lefebvra zagadnienie zmian społecznych i rewolucji kulturowej. Z kolei Jarosław Klebaniuk z Uniwersytetu Wrocławskiego zarysowywał obraz iluzji politycznych występujących obecnie w Polsce. Zdaniem prelegenta można zaobserwować realny brak podziału pomiędzy lewicą a prawicą na polskiej scenie politycznej. Twierdzi on, że wyborcy stają przed alternatywą: prawica lub prawica, a za ten fenomen odpowiedzialna jest masowa propaganda, prowadzona, między innymi, w mediach. Następnie głos zabrała Magdalena Rek z Uniwersytetu w Łodzi. Porównując trzy średniej wielkości miasta – polski Tomaszów Mazowiecki, estoński Pernik i bułgarskie Parnu – ukazała problemy grupy młodych ludzi w przedziale wiekowym od 24 do 29 lat związane z dostosowaniem się do przemian w nowej rzeczywistości polityczno-społecznej. Sesję tę zakończyła Marzanna Farnicka z Uniwersytetu w Zielonej Górze, poruszając tematykę dotyczącą życia rodziny i wzorców kulturowych w trzech kolejnych pokoleniach ludzi żyjących w Polsce. Mówczyni w swoim wystąpieniu przedstawiła kwestie dotyczące różnicy wieku, wartości, statusu materialnego i miejsca zamieszkania jako czynników mających wpływ na kształtowanie się młodego pokolenia Polaków.

Podczas drugiej sesji plenarnej wystąpiła Chantal Mouffe. Omawiała ona procesy społeczne zachodzące w okresie postkomunistycznym, obalając tezę, że upadek komunizmu był końcem istnienia antagonizmów klasowych. Zgodnie z jej przekonaniem, stało się wręcz przeciwnie. Na podstawie zmian zachodzących na brytyjskiej scenie politycznej i działań podejmowanych przez ówczesnego Premiera – Tony’ego Blaira i jego rząd, pokazała ona kierunki przeobrażeń, jakie miały i jakie powinny tam mieć miejsce. Chantal Mouffe postawiła tezę dotyczącą wielorakości, jaka pojawia się wśród wielu wymiarów różnorodności społecznej. W swoim wystąpieniu twierdziła, że budowanie prawdziwej równości społecznej powinno odbywać się na rozmaitych jej obszarach. Co więcej, ukazała także potrzebę kreowania przez partie polityczne takiej tożsamości, która odzwierciedlałaby tożsamość kolektywną, czyli taką, która reprezentowałaby przekonania większości obywateli danego społeczeństwa.

Następnym punktem programu konferencji były kolejne dwie odbywające się równolegle sesje półplenaryjne. Sesję czwartą poprowadził Mirosław Pantolon z Uniwersytetu Gdańskiego, a szóstą Leszek Koczanowicz.

Czwartą sesję rozpoczęła Małgorzata Cackowska z Uniwersytetu Gdańskiego. Jej prezentacja dotyczyła rynku książek obrazkowych dla dzieci w Polsce komunistycznej i obecnie. Wykazała, że produkcja książek dla dzieci jest podporządkowana zapotrzebowaniu ekonomicznemu, a nie walorom kulturowym. Następnie wystąpiła grupa naukowców tureckich, z Uniwersytetu w Aydin, w Kocaeli i w Ankarze – Ruken Akar Vural, Hasan Akbulut, Muslime Gunes i Erinc Erdal. Omówili oni historyczną ewolucję sposobów zabawy dziecka i różnych rodzajów zabawek na przełomie dwóch kolejnych pokoleń w kontekście zjawisk socjoekonomicznych i przemian politycznych w Turcji.

Okresy, które badali to lata 1950–1960 – czas rządów Partii Demokratycznej i lata 1990–2000, czyli przedział czasowy po przemianach politycznych lat osiemdziesiątych w Turcji. Jako ostatni w tej sesji zabrał głos Witold Jakubowski z Uniwersytetu we Wrocławiu ukazując zmiany zachodzące w twórczości polskich autorów popowych tekstów piosenek w latach 1990–2005.

Szóstą sesję rozpoczęła Susanne Maurer z Uniwersytetu w Marburgu w Niemczech. W swoim wystąpieniu poruszyła kwestię wspierania transformacji 1989 roku poprzez system edukacji, odpowiednie instytucje edukacyjne oraz pracę społeczną. Następnie głos zabrali Sharon Todd z Uniwersytetu w Sztokholmie oraz Carl Anders Safstrom z Uniwersytetu w Malardalen. W ich wystąpieniu pojawiły się trzy ważne pojęcia: demokracja, edukacja i konflikt. Pokreślili oni, że podstawą edukacji demokratycznej jest poszanowanie innych, niezależnie od ich poglądów, płci itd. Nawiązując do relacji antagonistycznych poruszanych przez Chantal Mouffe, wskazali na pluralizm polityczny jako drogę rozwiązywania problemów związanych z różnorodnością poglądową, płciową i wyznaniową. Sesję zakończył Marcin Boryczko z Uniwersytetu Gdańskiego, który podjął wątek legitymizacji polityki w Polsce po upadku systemu socjalistycznego w 1989 roku. W swoim wystąpieniu przedstawił tezę, że demokracja zarówno w naszym kraju, jak i w krajach byłego bloku socjalistycznego budowana jest na zasadzie zgody, a nie współuczestnictwa obywateli. W odniesieniu do tego zagadnienia, omówił również rolę szkoły w budowaniu tej nowej rzeczywistości.

Wieczorem uczestników konferencji zaproszono do Stoczni Gdańskiej, gdzie mieści się Instytut Sztuki – „Wyspa”. Można tam było obejrzeć wystawę zatytułowaną: *Przemiana miejsca: od twierdzy robotniczej do post-industrialnej budowli*. Wykład na ten temat wygłosiła kustoszka Instytutu „Wyspa” Aneta Szyłak. Następnie odbył się bankiet i dyskusje kulturalowe zainspirowane tematyką poruszaną podczas pierwszego dnia konferencji.

Kolejny dzień obrad rozpoczęło wystąpienie Dariusza Galasińskiego. Tematem wykładu był problem depresji u mężczyzn w postkomunistycznej Polsce. Rozważania swe poświęcił diagnozowaniu, doświadczaniu depresji i próbie radzenia sobie z nią w nowej rzeczywistości.

Drugie wystąpienie poświęcone było wynikom badań nad skutecznością nauczania języka angielskiego w Cape Town w Afryce Południowej. Prelegent, którym był Jan Blommaert z Uniwersytetu w Londynie, pokazał błędy nauczycieli w nauczaniu języka angielskiego i zaproponował sposób ich rozwiązywania biorąc pod uwagę szeroki kontekst społeczny. Ukazał w swoim wystąpieniu, iż nauczanie języka angielskiego w tym kraju podporządkowane jest ściśle potrzebom jego lokalnego wykorzystania. Sposoby te dalece odbiegają od kanonów przyjętych w nauczaniu europejskim. Wystąpienie to, dla mnie jako anglistki, miało podwójne znaczenie. Z jednej strony uświadomiłam sobie, że wielokrotnie chęć nauczenia kogoś jakiejś konkretnej części materiału wymaga bliższego poznania kultury, zasad obowiązujących w danym kraju, jak również spojrzenia

głębiej na potrzeby i korzyści, jakie mogą osoby uczące się uzyskać. Mówca nawiązał także do tego, że nie zawsze nasze potrzeby muszą równać się potrzebom nauczanych, a tym samym, to właśnie nauczyciel powinien być narzędziem lub środkiem do osiągnięcia celu, a nie samym celem.

Pierwszy panel sesji półplennych drugiego dnia obrad stanowiły trzy równorzędne sesje siódma, ósma i dziewiąta. Kolejno poprowadzili je: Witold Jakubowski, Iwona Sagan i Sylwiusz Retkowski.

Podczas siódmej sesji jako pierwsza wystąpiła Karolina Slovenko z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego z Olsztyna. W swoim wystąpieniu poruszyła ona kwestię nostalgii, dotyczącą minionej ery socjalizmu w Polsce. Przedstawiła jej przyczyny, twierdząc, że taki stan rzeczy świadczy o tym, że proces transformacji zarówno w sferze ekonomicznej, społecznej, jak i politycznej jeszcze się nie skończył. Susanne Bosch z Uniwersytetu w Ulster w Irlandii Północnej podjęła problem asymilacji polskich imigrantów w jej kraju, oceniając ją pod kątem, między innymi, relacji Polaków ze społecznościami lokalnymi. Co ciekawe, tezy swoje prelegentka wywodziła z obrazu imigrantów przedstawianego we współczesnej sztuce irlandzkiej. Z kolei Dobrochna Hildebrandt-Wypych z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu podjęła próbę rekonstrukcji wspomnień zbiorowych „nieistniejącego” narodu Niemiec Wschodnich za pomocą motywu utraconej tożsamości, zagubionego poczucia przynależności państwowej i gloryfikacji życia w systemie socjalistycznym. Wystąpienie czwórki przedstawicieli Uniwersytetu Gdańskiego – Elżbiety Okroy, Ewy Okroy, Anny Suski i Krzysztofa Leszczyńskiego dotyczyło zachodzących na granicy polsko-niemieckiej zmian, między innymi w mentalności mieszkańców pogranicza.

Ósmą sesję półplenną rozpoczął Kazimierz Musiał. Prelegent swoje wystąpienie poświęcił ocenie przemian w skandynawskim szkolnictwie wyższym w kontekście realiów państwa opiekuńczego. Piotr Stańczyk z Uniwersytetu Gdańskiego omówił mechanizmy funkcjonowania szkolnictwa wyższego w naszym kraju. Ukazał, że szkolnictwo wyższe jest jednym z relikwów socjalizmu, który pozostał w naszym kraju. Stwierdził, że wszystkie sfery życia publicznego zostały poddane komercjalizacji, oprócz szkolnictwa wyższego, które nadal jest bezpłatne i podał kilka pomysłów, które można by zastosować w Polsce, aby tę sytuację zmienić. Ostatnie wystąpienie w tej sesji, poświęcone było przemianie, jaka zaszła w nauczaniu języków obcych po zmianie systemu politycznego w Polsce. Łucja Biel z Uniwersytetu Gdańskiego pokazała przejście od języka rosyjskiego, uczonego masowo w czasie socjalizmu w Polsce, do języka angielskiego, który zdominował w bardzo krótkim czasie szkolnictwo polskie po transformacji 1989 roku.

Podczas sesji dziewiątej wystąpiły cztery osoby. Doina Irina Simion z Politechniki w Bukareszcie zaprezentowała zmiany, jakie zachodziły w sposobie uczenia się i nauczania w rumuńskim systemie oświatowym przez ostatnie piętnaście lat. Miron Kłusak z Uniwersytetu Gdańskiego przedstawił problem, jaki pojawił się wraz ze zmianą systemu w Polsce po 1989 roku. Zestawiając ze sobą

dwa systemy polityczno-społeczno-gospodarcze: socjalistyczny i demokratyczny, ukazał brak przygotowania, wsparcia ze strony państwa i doświadczenia, przed jakim stanęli obywatele, firmy i cała rodzima gospodarka w roku 1989 roku i po nim. Trzecie wystąpienie, Davida Silvera z Uniwersytetu Ben Gurion w Izraelu, poświęcone było rozwiązywaniu konfliktów we współczesnym społeczeństwie. Nawiązując do filozofii Dalai Lamy, przedstawił on sposoby przeciwdziałania aktom przemocy za pomocą mediacji i dialogu. Procesy przeciwdziałania powinny zachodzić zarówno w relacjach indywidualnych, jak i zbiorowych, ale także na płaszczyźnie państwa i społeczeństwa. Jako ostatnia głos zabrała Magdalena Bielenia z Uniwersytetu Gdańskiego, która wygłosiła referat na temat sytuacji firm prywatnych przed i po 1989 roku.

Czwarta, popołudniowa sesja plenarna składała się z dwóch wystąpień. Leszek Koczanowicz, odwołując się do teorii włoskiego filozofa Giorgio Agambena, dotyczącej skromności, rozwinął tezę, iż współczesną politykę określa „stan wykluczenia”. W tym kontekście prelegent nawiązał do edukujących jako tych, którzy powinni uświadamiać wychowankom, że oprócz pozytywnych ideałów istnieją również takie, które są im przeciwstawne. Przygotowanie uczących się da im narzędzia, aby potrafili w przyszłości w pełni zrozumieć postępowanie polityków oraz kierunki politycznych przeobrażeń.

Drugi mówca, Michał Buchowski, który poświęcił swój referat tematyce neoliberalizmu w erze postsocjalistycznej, ukazał wpływ neoliberalizmu na kształtowanie się „nowej osoby”, znajdującej się pomiędzy zgodą a oporem wobec rzeczywistości podporządkowanej zasadom rynkowym.

Ostatnią część drugiego dnia obrad zajęły trzy równoległe sesje półplenaryjne. Dziesiątą poprowadził Piotr Stańczyk, jedenastą – Marcin Boryczko i ostatnią – dwunastą Michał Buchowski.

Sesję dziesiątą rozpoczął Sylwiusz Retkowski z Uniwersytetu Gdańskiego. Mówił on o rozwoju zjawiska bezrobocia w Polsce po zmianie systemu, ukazując zarówno przyczyny powstawania tego zjawiska, jak i sposoby radzenia sobie z nim przez społeczeństwo polskie. Drugim prelegentem był Wojciech Wodniak z Uniwersytetu w Łodzi. W swoim referacie przedstawił proces wychodzenia spod sowieckiej dominacji w Estonii, Finlandii i Polsce. Z kolei Sorina Chipur z Uniwersytetu w Iasi w Rumunii poruszyła tematykę konfrontacji religii z ekonomią rynkową po przemianie roku 1989 w Rumunii. Czwarte przemówienie, Mirosława Patalona z Uniwersytetu Gdańskiego, poświęcone było ewoluowaniu procesu teologicznego na przykładzie dwóch teologów Wacława Hryniewicza i Stanisława Obirka.

Sesję jedenastą otworzyło wystąpienie Natalii Pater z Uniwersytetu Gdańskiego, dotyczące wizerunku nowej kobiety podczas dwóch transformacji – lat pięćdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Następnie referat wygłosiła Lucie Jarkovska z Uniwersytetu w Brnie. Ukazała ona, że po okresie transformacji w Czechach nie nastąpiła zmiana w sposobie postrzegania miejsca kobiet w społeczeństwie. Problem ten przedstawiła na przykładzie klas szkol-

nych, gdzie nadal funkcjonuje rozdział kompetencji pomiędzy dziewczęta i chłopców, którym przypisywane są określone zadania, silnie powiązane z płcią i przyszłą reprezentacją w społeczeństwie. Media Sari, Fula Cenkseven i Ruken Akar Ural z Turcji przedstawili wyniki badań postaw młodzieży w swoim kraju – począwszy od oceny możliwości realizacji własnych celów życiowych, aż po analizę stopnia ich aktywności obywatelskiej.

Ostatnią, dwunastą sesję półplenarną rozpoczęła Iwona Sagan z Uniwersytetu w Gdańsku. W swoim wystąpieniu poruszyła zagadnienie rozłożenia sił pomiędzy miejskimi i regionalnymi ośrodkami władzy. Ukazała ona ich wielopoziomowość i fragmentaryzację jako przyczynę problemów i braku komunikacji pomiędzy tymi sektorami. Kolejne wystąpienie, Fiony Smith z Uniwersytetu w Dundee, poświęcone było ukazaniu obrazów postsocjalistycznego świata, prezentując je na ekspozycjach w muzeach historycznych Niemiec Wschodnich. Jako trzeci referat wygłosił Konrad Maciukiewicz z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, który opowiadał o ewolucji i rozbudowie ulicy Półwiejskiej w Poznaniu w latach 1989–2006. Wystąpienie Marii Mendel dotyczyło kwestii bezdomności i badań przeprowadzonych nad tym zjawiskiem we współpracy z Komisją Europejską w projekcie „The Homelessness Agenda”.

Ostatni dzień obrad poświęcony był podsumowaniu podejmowanych zagadnień, a także stworzył możliwość zadania dodatkowych pytań osobom uczestniczącym w panelu ekspertów.

Konferencja *Change & Resistance* była niezwykle interesująca. Obejmowała swoim zakresem szereg dyscyplin powiązanych z pedagogiką. Niejednokrotnie referaty były tematycznie ze sobą niepowiązane; jednakże, wystąpienia ekspertów z takich dziedzin, jak: psychologia, kulturoznawstwo, ekonomia, anglistyka, lingwistyka czy socjologia pozwoliły uczestnikom na poszerzenie horyzontów swoich zainteresowań i przybliżyły dziedziny, którymi zajmują się na co dzień ich koledzy.

Katarzyna Smulska

Bibliografia

Laclau E., Mouffe Ch.l (2007), *Hegemonia i socjalistyczna strategia*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

BIOGRAFICZNOŚĆ W EDUKACJI DOROSŁYCH. WARSZTATY MŁODYCH ANDRAGOGÓW, Łódź, 6–7.02.2007

W dniach 6–7 lutego 2007 roku odbyły się w Łodzi warsztaty „Biograficzność w edukacji dorosłych – warsztaty młodych andragogów”. Ich pomysłodawczynią była dr Joanna Stelmaszczyk. Ideą przyświecającą organizacji

całego przedsięwzięcia było spotkanie młodych badaczy z profesorami w celu wymiany poglądów, refleksji i doświadczeń związanych z dotychczasową pracą dydaktyczną i metodą biograficzną. Nacisk położono na warsztaty skierowane do młodych nauczycieli akademickich, a także studentów. Nieprzypadkowo problematyka biograficzności była kluczowym tematem rozważań w Łodzi, ponieważ ten ośrodek od lat specjalizuje się w tej metodzie badań.

Miejszem spotkania było Centrum Szkoleniowo-Konferencyjne Uniwersytetu Łódzkiego. Otwarcia konferencji dokonała prof. Elżbieta Dubas, kierownik naukowy spotkania. Przywitała gości oraz przedstawiła plan wystąpień. Gościem honorowym warsztatów była prof. Olga Czerniawska, inicjatorka i propagatorka metody biograficznej w Polsce.

Jako pierwsza wystąpiła prof. Danuta Urbaniak-Zajac z referatem zatytułowanym „Metodologia badań jakościowych – metoda biograficzna”. Na początku swojego wystąpienia postawiła dwa pytania, na które starała się odpowiedzieć w dalszej części wykładu:

1. „Czy biografia jest indywidualnym dokonaniem człowieka, czy rezultatem wpływu czynników zewnętrznych?”
2. „Czy odtwarzanie biografii jest jej rzeczywistym odtwarzaniem, czy jest subiektywnie przekształcana przez narratora?”

Profesor Urbaniak-Zajac przybliżyła pojęcie omawianej metody oraz przedstawiła przyczyny wzrostu zainteresowania badaniami biograficznymi w nauce. Wskazała na uwarunkowania wewnątrz naukowe, do których zaliczyła krytykę pozytywistycznego modelu poznania rzeczywistości i filozofię postmodernizmu oraz uwarunkowania społeczne. W dalszej części przedstawiła zasady, jakimi kieruje się metoda biograficzna ze względu na założenia ontologiczne, epistemologiczne oraz metodologiczne. Następnie rozważania dotyczyły danych biograficznych, ich sposobu wykorzystania w badaniach naukowych. Padło też pytanie czy badania biograficzne zawsze są badaniami jakościowymi? W odpowiedzi przedstawiła trzy sposoby wykorzystania tego typu badań.

- 1) Dane biograficzne jako jedno ze źródeł informacji, nie jest to wówczas metoda biograficzna.
- 2) Traktowanie danych biograficznych jako subiektywne odtwarzanie, jedyny realny sposób odtwarzania biografii ludzkich jako wyjątkowych i niepowtarzalnych.
- 3) Dane biograficzne jako źródło informacji o społecznym, uniwersalnym wymiarze funkcjonowania jednostki w danej społeczności.

Zdaniem profesor Urbaniak-Zajac, biografie można rozpatrywać na wielu płaszczyznach:

- jako tekst poddawany analizie;
- jako życie – bios (analiza biegu życia, etapy życia, społeczne uwarunkowania);
- jako proces kształtowania się człowieka (ujęcie najbliższe pedagogice);

- jako społeczna konstrukcja (ujęcie socjologiczne);
- jako forma komunikacji.

Odpowiedź na pierwsze pytanie zadane na wstępie nie jest jednoznaczna. Zdaniem jednych badaczy indywidualna biografia to iluzja, gdyż życie ludzkie to jedynie konfiguracja czynników społecznych. Opozycjoniści twierdzą natomiast, że bieg biografii zależy jedynie od indywidualnych starań jednostki. Zdaniem autorki referatu większość współczesnych badaczy biografii opowiada się za opcją pośrednią.

Odpowiedź na drugie pytanie jest równie dyskusyjna, gdyż materiał biograficzny można traktować w dwojaki sposób: jako pełne, prawdziwe odbicie biegu życia przedstawione w wywiadzie narracyjnym, bądź jako rekonstrukcję zdarzeń, gdyż wszystkiego nie da się opowiedzieć słowami.

Wystąpienie to zainicjowało dyskusję na temat: *Czy są możliwe uniwersalne kryteria dla biografii?* Zdaniem profesor Olgi Czerniawskiej takie uniwersalia istnieją, wynikają one z faz życia człowieka (dzieciństwo, młodość itp.), a także z jego krytycznych momentów.

Kolejnym punktem programu było wystąpienie profesor Ewy Solarczyk-Ambroziak, zatytułowane „Znaczenie metody biograficznej w badaniach z obszaru oświaty dorosłych”.

Referat oscylował wokół dwóch kluczowych zagadnień:

1. Przebieg dróg edukacyjnych w kontekście politycznym, historycznym i społecznym;
2. Poglądy współczesnych badaczy dotyczących metody biograficznej.

Zdaniem referentki proces uczenia się z jednej strony jest indywidualną kwestią każdego człowieka, z drugiej ma silne implikacje społeczne, szczególnie w dzisiejszej rzeczywistości. Według niej społeczeństwo uczące się stwarza duże możliwości rozwoju dla jednostki, ale również zwiększa ryzyko marginalizacji w przypadku nieumiejętności konstruowania swojej drogi edukacyjnej. Profesor Ewa Solarczyk-Ambroziak zastanawiała się nad kwestią: *Ile jest w biografii jednostki indywidualnych decyzji, a ile uwarunkowań społecznych, które kształtują jej życie?* Wymieniła następujące czynniki wpływające na indywidualne drogi edukacyjne:

- kompetencje działania, czyli jak postrzegamy swoją wewnątrzsterowność;
- społeczne wzory karier;
- możliwości instytucjonalne;
- dyktat gospodarki rynkowej;
- wzory osobowe lansowane przez media.

Zdaniem autorki referatu analiza jednostkowych losów pozwoli zrozumieć mechanizmy konstruowania dróg edukacyjnych w szerszym wymiarze. Taka wiedza może być przydatna do tworzenia polityki oświatowej. Profesor Solarczyk-Ambroziak podkreślała fakt, że jej zainteresowania dotyczą „odbicia” trendów społecznych w jednostkowych biografiami ludzkich. W dalszej części wykładu referentka poruszyła kwestię wzrastającego zainteresowania metodą biograficzną, wskazała także na podstawowe jej funkcje, takie jak:

- funkcja terapeutyczna (odtworzenie obrazów z przeszłości, poznanie siebie);
- funkcja edukacyjna (pogłębianie wiedzy o sobie w kontekście kulturowym, społecznym i edukacyjnym; uczenie się z doświadczenia i przez doświadczenie);
- funkcja emancypacyjna (swoista praktyka edukacyjna, czyli odkrywanie przez jednostkę swoich możliwości, daje czasem lepsze rezultaty aniżeli najlepiej zaplanowana edukacja).

Podsumowaniem wystąpienia były wnioski, jakie wypłynęły z badań przeprowadzonych przez referentkę. Według niej jednostkowe biografie:

- dają obraz dróg edukacyjnych, które sprowadzają się do określonych typów;
- ukazują szanse i bariery rozwojowe;
- odzwierciedlają stałe cechy osobowościowe;
- pokazują edukacyjny styl życia bądź marginalizację;
- są strategią przystosowania się do zmian,
- ukazują sytuację społeczną.

Wystąpienie dr Małgorzaty Rosalskiej było poświęcone „Obrazowi w pracy edukacyjnej”. Referentka w swojej pracy dydaktycznej wykorzystała takie formy obrazu jak: film, prezentacja multimedialna, fotografia, karykatura, rysunek. W swoim referacie podzieliła się doświadczeniami z pracy dydaktycznej ze studentami. Postulowała zastosowanie różnych form obrazu w nauczaniu jako szansy rozwoju dla studentów. Dlaczego warto stosować tę formę wyrazu? Według autorki jest to alternatywa dla prac pisemnych. Ponadto obraz jest wizualizacją wielu problemów, wymaga osobistego zaangażowania studentów i rozwija takie kluczowe kompetencje jak:

- umiejętności ery cyfrowej,
- twórcze myślenie (umiejętność przystosowania się, elastyczność),
- efektywna komunikacja (praca w zespole, odpowiedzialność za własne działania, wysoka wydajność).

Prezentowaną przez siebie metodę zobrazowała przykładowymi pracami studentów, zrealizowanymi w ramach przedmiotów: „Zarządzanie strategiczne, przedsiębiorstwo w oświacie” oraz „Współczesne koncepcje pracy socjalnej”. Zaprezentowana metoda była ciekawą innowacją w nauczaniu pedagogiki, alternatywą dla teoretycznych zajęć ze studentami.

Niezwykle interesujący okazał się warsztat z arteterapii prowadzony przez mgr Annę Gutowską zatytułowany „Przyjaźń, czym jest? Przyjaciele dawni i obecni”. Warsztat rozpoczął się zajęciami integracyjnymi. Następnie uczestnicy na arkuszach papieru symbolicznie przedstawiali swoją osobę oraz otaczających ich przyjaciół, byłych i obecnych. Przy imionach byłych przyjaciół uczestnicy mieli za zadanie utworzyć z gliny symboliczne prezenty, które chcieliby im wręczyć. Obecnych przyjaciół mieliśmy scharakteryzować za pomocą różnych gatunków kwiatów. Punktem kulminacyjnym, a zarazem

najważniejszą częścią warsztatów, było omówienie prac uczestników. Wspólna dyskusja dotyczyła następujących kwestii:

- Dlaczego przyjaźnie się kończą?
- Czym jest przyjaźń w życiu człowieka?

Zdaniem większości uczestników przyjaźni można się nauczyć i trzeba ją starannie pielęgnować. Warsztaty pobudziły do głębszych refleksji, ale również zbliżyły do siebie uczestników i były świetną zabawą.

Zwieńczeniem dnia była atrakcja przygotowana przez studentów andragogiki Uniwersytetu Łódzkiego „Śpiewy andragogiczne”. Wszyscy uczestnicy w miłej atmosferze mogli zrelaksować się, śpiewając utwory znanych polskich wykonawców, mające w sobie wątek biograficzny. Nie zabrakło takich przebojów jak: „Autobiografia”, „Przeżyj to sam”, „Dni, których nie znamy”. Wobec miłej atmosfery i wspólnej zabawy początkowe obawy uczestników przed zaprezentowaniem swoich możliwości wokalnych na forum okazały się bezpodstawne.

Następny dzień konferencji młodych andragogów rozpoczął się od wystąpienia profesor Elżbiety Dubas pt.: „Metoda biograficzna – z doświadczeń łódzkiej szkoły andragogicznej”.

Profesor Dubas rozpoczęła swój wykład od inspiracji, z których czerpie ośrodek łódzki w badaniach metodą biograficzną. Początki biograficzności sięgają polskiej pedagogiki społecznej, tj. prac Heleny Radlińskiej i Aleksandra Kamińskiego. Kluczową rolę w propagowaniu tej metody w Polsce odegrała Olga Czerniawska, prezentując francusko- i włoskojęzyczny nurt badań biograficznych, także przez tłumaczenia takich klasyków biograficzności jak: Duccio Demetrio, Pierre Dominice czy Martina Lani-Bayle. Z kolei inspiracją dla Profesor Dubas są badacze niemieckojęzyczni, m.in. Peter Alheit, prof. Griese. Istnieją pewne różnice w obydwu podejściach. Szkoła francusko-włoska charakteryzuje się ujęciem biografii w sposób poetycki i metaforyczny, natomiast nurt niemieckojęzyczny dąży do systematyzowania teorii na ten temat.

Kolejna część wykładu dotyczyła dotychczasowych osiągnięć ośrodka łódzkiego w prowadzeniu badań metodą biograficzną. Pierwsze badania przeprowadziła profesor Dubas w 1985 roku. Dotyczyły one potrzeb edukacyjnych osób starszych. W badaniach tych zastosowała metodę ilościową i jakościową, w tym metodę biograficzną. Kolejne badania przeprowadzone w latach 90., z wykorzystaniem omawianej metody, dotyczyły projektów edukacyjnych dorosłych (nauczycieli, rodziców, seniorów). Również w tym czasie badano kwestie samotności i osamotnienia. Innym przedsięwzięciem ośrodka łódzkiego były badania dr Joanny Stelmaszczyk dotyczące pamięci szkoły. Aktualnie prowadzone są badania dotyczące problematyki rodziny. Podsumowując swoje wystąpienie autorka uzasadniła wybór metody biograficznej w swoich badaniach. Według niej badacz staje się odkrywcą detali, „poprzez sensory pojedyncze, poznaje ogólny sens świata”.

Wystąpienie dr Amelii Krawczyk-Bocian dotyczyło „Epistemologicznego poziomu tekstu narracyjnego”. Autorka podzieliła się doświadczeniami z wykorzystania metody biograficznej w swojej pracy doktorskiej. W swoim referacie doktor Krawczyk-Bocian przedstawiła sposób rozumienia tekstu narracyjnego, który podzieliła na sześć faz.

W pierwszej fazie „przedrozumienie problemu” wyróżniła następujące aspekty: nurtujące pytania; przegląd literatury przedmiotu; indywidualny stosunek do badań oraz ciekawość badacza. Druga faza dotyczy analizy dwubiegunowej relacji: obiekt badań–badacz. W fazie tej trzeba odpowiedzieć sobie na pytania: kim jest badacz; jaka jest tożsamość narracyjna badanego, czy badany wykazuje motywację do aktywnego udziału w badaniu, czy badany rozumie sens i znaczenie badań dla swojego życia? W fazie tej istotne są również kwestie dotyczące stereotypów badacza, języka, jakim się posługuje względem badanego. Autorka zwraca uwagę na potrzebę dystansu w relacji badacz–badany. Kolejna faza to analiza strukturalna tekstu narracyjnego. Jest to umiejętność łączenia różnych elementów tekstu w jedną, spójną całość. Czwarta faza dotyczy miejsca teorii naukowych w rozumieniu tekstu narracyjnego. Dalsza faza to zrozumienie relacji: wiedza potoczna – wiedza naukowa, oraz próba integracji obu obszarów wiedzy. Ostatnia faza to część zamykająca rozumienie narracji, w oparciu o kryteria trafności badań jakościowych.

Dr Krawczyk-Bocian podsumowała swoje wystąpienie cytatem J. Brunera: *istotą narracji jest rozwiązanie zagadki, rozwiązanie wątpliwości słuchacza lub w pewien sposób przywrócenie lub wyjaśnienie zakłóconej równowagi, które najpierw spowodowało opowiadanie opowieści.*

W dalszej części programu odbyły się warsztaty.

Pierwszy z nich „Mapa biograficzna jako niewyczerpane źródło inspiracji dydaktycznych” autorstwa dr Moniki Sulik. Na wstępie dr Sulik wprowadziła uczestników w zagadnienie „mappingu” jako metody wykorzystywanej przez nią w pracy dydaktycznej. Zaprezentowała przykładowe mapy biograficzne wykonane przez swoich studentów. Różnorodność form oraz ciekawe pomysły zadziwiły wszystkich uczestników. Studenci przedstawiali swoje biografie w postaci np.: książki kucharskiej, puzzli, samodzielnie wykonanej lalki, czy płyty głównej komputera, na której umieszczono fotografie. W następnej części uczestnicy mieli możliwość wykazania się twórczym działaniem poprzez konstruowanie własnych map biograficznych. Motywem przewodnim naszych prac był kosmos i przedstawienie swojego miejsca we wszechświecie. Nieodzownym punktem warsztatów biograficznych było omówienie przez każdego uczestnika swojej mapy biograficznej. Warsztat był okazją do głębszej refleksji nad swoim życiem, chwilą zadumy nad sobą w dzisiejszym „pędzącym świecie”.

Z kolei warsztat mgr Anny Kławsziuc „Starość oczami młodych – modelacja oparta na doświadczeniach” poprzez nową metodę pracy z grupą – moderację, w sposób ciekawy przybliżył nam tematykę starości. Warsztat prowa-

dzony tą metodą przebiega wokół ustalonego schematu. Najpierw jest rozgrzewka, mająca pobudzić uczestników do twórczego myślenia, rozładować napięcie, rozluźnić. Kolejny etap to wprowadzenie, w którym moderatorka krótko wyjaśnia zasady współdziałania. Część główna to realizacja poszczególnych zadań. Pierwszym zadaniem było wypisanie przez uczestników skojarzeń na temat starości. Zdziwiła nas różnorodność odpowiedzi. Następnie mieliśmy pogrupować skojarzenia w szersze kategorie. Metoda „sześciu kapełuszy” de Bono, którą zaproponowała mgr Anna Kławsiuć, uzupełniła nasze rozumienie starości o nowe perspektywy (np.: optymizm, pesymizm, obiektywizm, emocje). Tematem dyskusji były stereotypy odnoszące się do ludzi starszych. W podsumowaniu warsztatu uczestnicy podzielili się swoimi refleksjami.

„Moi nauczyciele – ja jako nauczyciel” to temat ostatniego warsztatu biograficznego dr Joanny Stelmaszczyk. Podstawą zajęć było dzielenie się uczestników swoimi doświadczeniami z zawodem pedagoga. Każdy z nas opowiadał o nauczycielach, których spotkał na swojej drodze edukacyjnej. Okazało się, że pamiętamy zarówno znaczących pedagogów, jak również tych, których nie wspominamy mile. Następnie wymienialiśmy cechy pozytywne i negatywne swoich nauczycieli. Było to przyczynkiem do stworzenia postulowanych cech idealnego nauczyciela. Każdy z nas odwoływał się do swoich doświadczeń. Spotkanie to pomogło uczestnikom spojrzeć na siebie jako pedagogów, dostrzec zasoby, jakie posiadamy, ale także braki, nad którymi należy jeszcze popracować.

Podsumowaniem konferencji były zajęcia ewaluacyjne „Czego nauczyłem się podczas tego seminarium”, przeprowadzone przez mgr Marcina Muszyńskiego.

Agnieszka Bratko, Aleksandra Dubiel

PARTNERSTWO KLUCZEM DO SUKCESU – POMORSKIE FORUM OŚWIATY DOROSŁYCH 2007, Starbienino, 8–10.11.2007

Konferencja pod tytułem „Partnerstwo kluczem do sukcesu – Pomorskie Forum Oświaty Dorosłych 2007” odbyła się w Starbieninie w ośrodku szkoleniowym Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w dniach 8–10 listopada 2007 roku. Wśród uczestników znalazły się osoby pracujące w instytucjach niepublicznych, publicznych, a także zajmujących się działalnością prywatną. Konferencję otworzył prezes zarządu Fundacji Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego – pan Marek Byczkowski. Określił podstawowe ramy pracy i przedstawił plan warsztatów i zagadnień.

Część referatów rozpoczęła dr Hanna Solarczyk-Szwec. W swoim wystąpieniu wymieniła i scharakteryzowała typy społeczeństw oraz określiła, jaki

kształtuje się typ biografii jednostki żyjącej w danym społeczeństwie, a także przedstawiła wizję rozwoju Europy. Społeczeństwo modernistyczne (okres od XIX do poł. XX wieku) charakteryzuje się stabilnością, prostotą, jest zamknięte, natomiast biografia jednostki żyjącej w tym społeczeństwie jest biografią liniową i stabilną. Kolejnym typem społeczeństwa jest społeczeństwo późnego modernizmu (lata 80. XX wieku), którego cechami konstytuującymi są pluralizm, zmienność, złożoność, duże tempo życia, a biografia jednostki jest typem biografii sekwencyjnej. Jako ostatnie omówione zostało społeczeństwo postmodernistyczne, jako negacja modernizmu, koniec tradycyjnych struktur, kultury. Było to społeczeństwo pluralistyczne i relatywne. Człowiek w tym świecie był zdeorientowany, niepewny, osamotniony, tęskniący za wskazaniem sensu życia. Jego biografia to biografia mozaikowa. W tym okresie wiedza i edukacja były warunkiem przetrwania. H. Solarczyk-Szwec za odpowiedź na postmodernizm uznaje postmodernizm refleksyjny, czyli próbę odpowiedzi na pytania i wątpliwości oraz niepokoje, które pojawiły się we wcześniejszym okresie. Postmodernizm refleksyjny według autorki referatu to próba reanimacji zasad, reguł, wartości oraz próba wypracowania nowych rekomendacji pedagogicznych. W obszarze edukacji współczesnej autorka zauważa zagrożenia będące skutkiem ekonomicznych i kulturowych, a także naukowych uwarunkowań dotyczących kształcenia. Referentka nie ograniczyła się jednak do wymienienia owych zagrożeń, ale także zaproponowała rozwiązania, do których należą rozwijanie kwalifikacji kluczowych (intelektualnych osobowościowych, społecznych) oraz ciągła ewaluacja kształcenia, która poddałaby weryfikacji wciąż obowiązujące standardy wypracowane w latach dziewięćdziesiątych. Za najważniejsze H. Solarczyk-Szwec uznaje konieczność działalności kulturotwórczej i nabycie kompetencji umożliwiających tę twórczość.

Jako odpowiedź na wiele pytań związanych nie tylko z edukacją, ale przede wszystkim z kondycją współczesnego społeczeństwa H. Solarczyk-Szwec przedstawiła scenariusze rozwoju Europy: triumf rynku, rozkwit 100 kwiatów różnorodności i wolności, twórcze społeczeństwo, Europa w turbulentnym otoczeniu – sztuka przetrwania i silne państwo oświecone.

Kończąc swój referat H. Solarczyk-Szwec zwróciła uwagę na główny obszar zmian i możliwości rozwoju, jakim jest twórczość i innowatyka, czyli zjawiska niezbędne do tego, by państwo nie było państwem słabym, czyli mającym tendencję do naśladownictwa.

Dzień drugi rozpoczął się od informacji o Forum Aktywizacji Obszarów Wiejskich i Europejskim Funduszu Rozwoju Wsi Polskiej, której udzielił Grzegorz Świtała z Kaszubskiego Instytutu Rozwoju. Informacje te okazały się ważne dla uczestników forum, którzy, jak zostało to wspomniane wcześniej, związani są przez instytucje pozarządowe (Lokalne Grupy Działania) lub samorządowe z szeroko pojętym działaniem na rzecz rozwoju obszarów wiejskich.

Katarzyna Błaszczak – główny specjalista Departamentu Europejskiego Funduszu Społecznego Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskie-

go i Justyna Durzyńska – dyrektor Departamentu Programów Rozwoju Obszarów Wiejskich Urzędu Marszałkowskiego Województwa Pomorskiego, zaprezentowały Program Operacyjny Kapitał Ludzki (POKL), a także inne formy wsparcia dla obszarów wiejskich Województwa Pomorskiego w latach 2007–2013.

Katarzyna Błaszczak przedstawiła strukturę POKL: podział na priorytety i wynikające z nich określone działania i poddziałania charakterystyczne dla określonych grup działaczy i beneficjentów. Nacisk położony został głównie na priorytety adresowane do potencjalnych działaczy w środowisku lokalnym, nie większym niż dwadzieścia pięć tysięcy mieszkańców: priorytet szósty (Rynek pracy otwarty dla wszystkich), ósmy (Regionalne kadry gospodarki) oraz dziewiąty (Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach). Priorytet dziewiąty to przede wszystkim pobudzanie świadomości lokalnej, świadomości możliwości kształcenia, samokształcenia i udziału w szkoleniach w środowisku lokalnym. K. Błaszczak wskazała ponadto najważniejsze warunki, które każdy projekt powinien spełnić (i zdobyć punktację wyróżniającą go na tle projektów konkurencyjnych w powiecie). Do głównych kryteriów K. Błaszczak zaliczyła prawdopodobieństwo realizacji określonych celów szczegółowych w danym priorytecie, współpracę – uwzględnienie w projekcie różnych sektorów, a także szczególnie premiowanych beneficjentów projektu (kobiety, osoby niepełnosprawne). Ważnym punktem wystąpienia było także zwrócenie uwagi na różnicę w pojmowaniu partnerstwa, z jednej strony przez urzędników, z drugiej zaś działaczy lokalnych; partnerstwo rozumiane jest przez urzędników jako instytucja, nie zaś jako potrzeba, wynik dążeń społeczności lokalnej bądź zjawisko, które w tej społeczności zaistniało. Partnerstwo istotne dla powodzenia realizacji celów w określonym priorytecie rozumiane jest jako tworzenie wielu projektów przez wielu projektodawców.

Punktem kluczowym konferencji były warsztaty „Partnerstwo kluczem do sukcesu” prowadzone przez Krzysztofa Kwaterę. Z racji ich merytorycznej obszerności zostały one rozplanowane na trzy dni, w ciągu których uczestnicy warsztatów mogli zarówno wziąć udział w wykładach, prezentacjach multimedialnych, jak i w warsztatach dotyczących partnerstwa. Prowadzący okazał się osobą otwartą na wszelkie pytania i wątpliwości płynące ze strony uczestników, co umożliwiło zaistnienie, często ożywionych, dyskusji, podnoszących jeszcze bardziej poznawczą wartość konferencji.

Krzysztof Kwatera przedstawił następujące zagadnienia:

- 1) Jak zrozumieć partnerstwo?
- 2) Etapy budowania partnerstwa.
- 3) Animator partnerstwa.
- 4) Wybrane definicje partnerstwa międzysektorowego.
- 5) Partnerstwo a Społeczna Odpowiedzialność Biznesu i dialog społeczny.
- 6) Mocne i słabe strony sektorów.
- 7) Co mogą zyskać sektory od siebie?
- 8) Formularz oceny potencjalnych partnerów.

- 9) Wzór porozumienia partnerskiego.
- 10) Funkcje w partnerstwie i umiejętności partnerów.
- 11) Modele partnerstwa a prezentowane przykłady.

Prowadzący dokonał podziału rozumienia pojęć partnerstwa na rozumienie potoczne – życiowe, a także na rozumienie zgodne z założeniami różnych dokumentów programowych (np. partnerstwo publiczno-prawne, społeczne, lokalne). Zostały także przedstawione definicje partnerstwa zarówno w ujęciu polskim (Słownik języka polskiego PWN, Słownik encyklopedyczny „Miłość i Seks” Lwa Starowicza), a także w ujęciu zagranicznym. Prowadzący zwrócił uwagę głównie na definicje obecne na stronie Partnershipbrokers, a także ONZ, Fundacji Partnerstwo dla Sukcesu i Deklaracji w sprawie partnerstwa w Cambridge. W tej części warsztatu uczestnicy zostali poproszeni o samodzielne skonstruowanie definicji partnerstwa, w której skład wchodziły słowa kluczowe powtarzające się najczęściej w wypowiedziach. Definicja ta okazała się niemal całkowicie zgodna z proponowaną przez uczestników innych warsztatów. W kolejnej części zajęć prowadzący przedstawił najczęściej spotykane błędy w rozumieniu partnerstwa, a także warunki, które muszą zostać spełnione, by zaistniało faktyczne zjawisko partnerstwa. W tym celu prowadzący wykorzystał „Drabinę partycypacji społecznej” Arnsteina, a także definicję partnerstwa Davida Wilcoxa.

Kolejny etap stanowiło przedstawienie rozumienia partnerstwa w artykułach Funduszy Strukturalnych w krajach Unii Europejskiej i w Polsce oraz w Programie Operacyjnym Kapitału Ludzkiego. Jedną z najciekawszych uwag dotyczących definicji i funkcji partnerstwa było stwierdzenie, że realizację większego celu można osiągnąć za pomocą mniejszych projektów partnerskich w ramach partnerstwa parasolowego. Dla uczestników zainteresowanych rozwojem lokalnym okazało się to nad wyraz istotne.

Kolejny warsztat dotyczył etapów budowania partnerstwa. Omawiając autorską koncepcję, prowadzący zwrócił uwagę na konieczność konstruowania umów, regulaminów uwzględniających wspólne cele, zadania i zasady partnerów, a także przeprowadzenie rzetelnego mierzenia i raportowania wpływu, i efektywności wyników. K. Kwatera odwołał się także do koncepcji Rosa Tennysona i Michaela Warnera jako alternatywnego przykładu budowania partnerstwa. Położył także nacisk na zrealizowanie potrzeby pierwszego sukcesu (quick wins) jako niezbędnej do prawidłowego i efektywnego funkcjonowania partnerstwa. Prowadzący zakończył tę część zajęć uwagą o konieczności szkolenia się w partnerstwie przy okazji jego budowania,

Część warsztatów: „Animator partnerstwa” była poświęcona definicji tytułowej funkcji, jej roli w społeczności i formom działania. K. Kwatera dokonał zróżnicowania między polskim a zachodnim nazewnictwem (na zachodzie obowiązuje termin „broker” dla określenia partnerstwa. Głównym założeniem warsztatu było uświadomienie wielowymiarowości funkcji pełnionych przez animatora. Prowadzący zaliczył do nich pośrednictwo między partnerami,

inspirowanie do partnerstwa i przyjmowania zachowań pomocnych w budowaniu partnerstwa oraz obronę jego zasad i wizji. Animator powinien jednocześnie posiadać umiejętności takie jak: negocjacja, mediacja, facilitacja i synteza.

Bardzo istotnym elementem warsztatów było wskazanie na konieczność współpracy, a więc także partnerstwo międzysektorowe. Uczestnicy warsztatów zostali podzieleni na trzy grupy, w zależności od sektora, z którym są związani (publiczny, niepubliczny, prywatny). Zadaniem każdej z grup było wyszczególnienie słabych i mocnych stron każdego z sektorów i próba odpowiedzi na pytanie: *Co sektory mogą zyskać od siebie?* Następnie każda z grup zaprezentowała wyniki swojej pracy, co stanowiło początek ożywionej dyskusji. Współdziałanie między sektorami jest elementem wysoko punktowanym w projektach składanych w ramach Programu Operacyjnego „Kapitał Ludzki”; informacje o poszczególnych sektorach, ukazanie ich mocnych i słabych stron, a także możliwości współpracy między sektorami i wzajemne korzyści wynikające z tej współpracy wyznaczają nowy obszar działań w środowisku lokalnym, priorytetowym dla Unii Europejskiej. Częścią podsumowującą ten temat była wspólna refleksja nad różnorodnymi definicjami partnerstwa międzysektorowego przygotowanymi przez prowadzącego.

Kolejny warsztat: Partnerstwo a „Społeczna Odpowiedzialność Biznesu i Dialog Społeczny” miał na celu przedstawienie ogólnej koncepcji Społecznej Odpowiedzialności Biznesu i Dialogu Społecznego oraz ukazanie możliwości ich funkcjonowania w ramach partnerstwa. Prowadzący szczegółowo omówił przedmiot dialogu społecznego i potencjalnych partnerów w nim uczestniczących, a następnie przedstawił jego formy występujące w relacjach społecznych. K. Kwaterra wskazał także nowe trendy w dialogu społecznym powołując się na zasady dialogu społecznego przyjęte przez Radę Ministrów w dniu 22 października 2002 roku.

Konferencja w Starbieniu dała jej uczestnikom możliwość pełnego zapoznania się z pojęciem partnerstwa jako kluczowego zjawiska w realizacji priorytetów Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i rozwijania społeczności lokalnej. Dużą ilość wiedzy i informacji uzyskanych dzięki uczestnictwu w warsztatach i wykładach osoby biorące udział w Pomorskim Forum Oświaty Dorosłych zawdzięczać mogą przede wszystkim wysokiej kompetencji prowadzących oraz świetnej organizacji.

*Jędrzej Sudnikowicz
Magdalena Szachniewicz*

SPRAWOZDANIE Z WALNEGO ZJAZDU AKADEMICKIEGO TOWARZYSTWA ANDRAGOGICZNEGO, WARSZAWA 24.01.2008 r.

W dniu 24.01.2008 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego odbył się Walny Zjazd Akademickiego Towarzystwa Andrago-

gicznego. Na wniosek Prezesa ATA prof. dr hab. Józefa Pólturzyckiego obradom zgromadzenia przewodniczyła dr hab. Ewa Skibińska.

W pierwszej części obrad Prezes ATA prof. dr hab. Józef Pólturzycki przedstawił zgromadzonym sprawozdanie z działalności Towarzystwa. Prof. J. Pólturzycki przypomniał, iż sama idea Akademickiego Towarzystwa Andragogiczne (ATA) powstała 28.08.1993 roku. Inicjatorami założenia Towarzystwa byli: prof. dr hab. Olga Czerniawska, prof. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska, prof. dr hab. Józef Kargul, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander oraz prof. dr hab. Józef Pólturzycki. Dnia 30.12.1993 roku prof. dr hab. Anna Wesołowska, prof. dr hab. Józef Pólturzycki oraz dr Ewa Skibińska zarejestrowali Akademickie Towarzystwo Andragogiczne w Rejestrze Sądowym. Zgodnie ze statutem Towarzystwa wybrano prezesa, którym został **prof. dr hab. Józef Pólturzycki** oraz siedmiu członków. Wiceprezesami ATA zostali **prof. dr hab. Olga Czerniawska** oraz **prof. dr hab. Tadeusz Aleksander**. Na członków Zarządu powołano **prof. dr hab. Józef Kargula**, **prof. dr hab. Franciszka Marka** oraz **dr hab. Lucjana Turossa**. Sekretarzem została **prof. dr hab. Eugenia Anna Wesołowska**, natomiast skarbnikiem – **dr Elżbieta Karney**. Powołano ponadto Komisję Rewizyjną, której przewodniczącym został **prof. dr hab. Jerzy Semków** oraz Sąd Koleżeński, którego przewodniczącym wybrano **doc. dr. Mieczysława Marczuka**.

Prezes ATA podkreślił, iż w ciągu kilkunastu lat działalności Towarzystwo podejmowało liczne inicjatywy. Spośród najważniejszych wymienić należy organizację kilkunastu konferencji edukacji dorosłych, których efektem były publikacje redakcyjne czy szeroko prowadzona działalność wydawnicza (kwartalnik „*Edukacja Dorosłych*”, seria publikacji ukazujących się pod nazwą „Biblioteka Edukacji Dorosłych” pod red. prof. dr hab. E.A. Wesołowskiej oraz „*Rocznik Andragogiczny*”, który w tym roku obchodzi 14 rocznicę numerowania). Inną inicjatywą Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego było zorganizowanie trzech edycji Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych w Toruniu, którego opiekunem była prof. E.A. Wesołowska. Dzięki tej inicjatywie powstały seminaria doktorskie, w trakcie których wypromowano dziesięć dysertacji doktorskich. Profesor Józef Pólturzycki przypomniał także, że Akademickie Towarzystwo Andragogiczne jest współorganizatorem odbywającej się cyklicznie, począwszy od 1999 roku, na Uniwersytecie Zielonogórskim Letniej Szkoły Młodych Andragogów, której opiekunem merytorycznym jest prof. dr hab. Józef Kargul. Ponadto Akademickie Towarzystwo Andragogiczne współpracuje z wieloma organizacjami w kraju i za granicą takimi jak: DVV, Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Badań Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Niemieckie Towarzystwo Akademickie Edukacji Dalszej i Studiów na Odległość (DGWF), Uniwersytet Humboldta w Berlinie, Instytut Edukacji Dorosłych w Petersburgu, Uniwersytet Otwarty Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie oraz z innymi ośrodkami zagranicznymi w Bułgarii, Niemczech, Czechach oraz na Węgrzech, Litwie i Słowenii.

Oceniając dotychczasową działalność Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Prezes ATA zaproponował: zorganizowanie – we współpracy z innymi stowarzyszeniami prowadzącymi formy edukacji dorosłych – Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego; rozszerzenie współpracy zagranicznej ATA z ośrodkiem petersburskim, Niemcami, Rosją, Czechami i Słowenią; wznowienie działalności Podyplomowego Studium Edukacji Dorosłych i rozszerzenie jego działalności w innych miastach Polski; uzyskanie akredytacji publikacji naukowych Towarzystwa zgodnie z wymaganiami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego; opracowanie „Leksykonu andragogicznego” oraz wprowadzenie zmian w składzie redakcji pism wydawanych przez ATA.

W dalszej części obrad wystąpił przewodniczący Komisji Rewizyjnej prof. dr hab. Jerzy Semków, który zwrócił uwagę na ogromny wkład i zasługi prof. dr hab. Eugenii Anny Wesołowskiej oraz prof. dr hab. Józefa Pólturzyckiego w powstaniu i rozwoju Towarzystwa. Osiągnięcia twórców ATA zostały podkreślone także przez kolejnych prelegentów. Prof. dr hab. Józef Kargul zaznaczył, że dzięki inicjatywie profesorów E.A. Wesołowskiej i J. Pólturzyckiego powstał imponujący zbiór publikacji z zakresu edukacji dorosłych. Ponadto prof. J. Kargul zaakcentował pracę Prezesa ATA w realizacji badań polsko-niemieckich. Zaprosił także zebranych na jubileusz 10-lecia Szkoły Młodych Andragogów, która odbędzie się w dniach 12–17 maja 2008 r. W trakcie swojego wystąpienia prof. J. Kargul zwrócił uwagę uczestników na różnorodne (pozytywne i negatywne) rezultaty organizowanych konferencji i zaproponował zmianę ich formuły. Przykładem takiej zmiany, zdaniem Profesora, mogłyby być zorganizowane w przyszłości seminaria lub panele, ukierunkowane na wymianę poglądów naukowych. Prof. dr hab. J. Kargul zaangażował do uczestników obrad o podnoszenie poziomu tekstów naukowych. Podkreślił potrzebę krytycznego czytania tekstów naukowych i odrzucania tych, które nie spełniają wymogów merytorycznych. Wystosował ponadto propozycję prowadzenia badań nad dydaktyką dorosłych w sytuacjach formalnych, takich jak kursy lub szkoły dla dorosłych. Na zakończenie swojej wypowiedzi postawił wniosek o udzielenie zarządowi ATA absolutorium.

Prof. dr hab. Tadeusz Aleksander podkreślił wysiłek i uznanie dla pracy założycieli ATA i postawił wniosek o wyróżnienie pracy prof. dr hab. E.A. Wesołowskiej oraz prof. dr hab. J. Pólturzyckiego. Odniósł się ponadto do propozycji prof. J. Pólturzyckiego zawartej w sprawozdaniu ATA o przygotowanie leksykonu z zakresu edukacji dorosłych. Zdaniem prof. T. Aleksandra przygotowywany leksykon powinien mieć wąskospecjalistyczny charakter, pogłębiać i porządkować terminologię andragogiki. Przy czym naczelną wartością leksykonu, według prof. T. Aleksandra, powinno być integrowanie młodego pokolenia andragogów. Na zakończenie swojego przemówienia prof. T. Aleksander zaproponował zorganizowanie I Zjazdu Andragogicznego w 2009 r.

Prof. dr hab. Olga Czerniawska zwróciła się z prośbą do członków zgromadzenia o utrzymanie czasopisma „Edukacja Dorosłych”. Jednocześnie

wsparła propozycję zawartą w sprawozdaniu prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego dotyczącą wznowienia podyplomowych studiów edukacji dorosłych. Przypomniała także zgromadzonym o prowadzonej współpracy z zagranicą wymieniając takie autorytety naukowe jak Ettore Gelpi, Duccio Demetrio czy Pierre Dominicé. Zapowiedziała ponadto publikację materiałów z międzynarodowej konferencji, która odbyła się we wrześniu 2007 r. na temat pamięci historycznej.

Prof. dr. hab. Agnieszka Stopińska-Pajak rozpoczęła swoje wystąpienie od wyrażenia uznania dla dotychczasowe dokonania ATA. Prof. dr. hab. A. Stopińska-Pajak poparła propozycję prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra o wystąpienie do władz o przyznanie odznaczeń państwowych prof.: E.A. Wesołowskiej oraz J. Półturzyckiemu, a także poparła wnioski prof. dr. hab. J. Kargula o podjęcie starań w celu podniesienia rangi czasopism wydawanych przez ATA. Zdaniem prof. dr. hab. Agnieszki Stopińskiej-Pajak w przygotowaniu leksykonu andragogicznego nie powinno zabraknąć opracowania kwestii andragogicznych, także w aspekcie historycznym. Prof. A. Stopińska-Pajak odniosła się z uznaniem do propozycji prof. T. Aleksandra odnośnie do integrowania środowiska andragogicznego. Podniosła ponadto kwestię standardów na kierunku pedagogika, podkreślając, że należy podjąć starania o wprowadzenie zagadnień andragogiki do studiów I stopnia (proponowaną nazwą dla tego przedmiotu mogłaby być np. edukacja dorosłych), które wprowadzałyby studentów do przedmiotu andragogika na studiach II stopnia. Starania o wprowadzenie zagadnień z zakresu andragogiki powinny dotyczyć także standardów kształcenia nauczycieli, gdzie tego typu przedmiot w ogóle nie funkcjonuje.

Dr Artur Fabiś złożył serdeczne podziękowania prof. J. Półturzyckiemu za wysiłek i wkład pracy w działalność Towarzystwa oraz zaproponował prowadzenie badań w Polsce z wykorzystaniem funduszy Unii Europejskiej. W tym celu zaproponował stworzenie odpowiedniej komórki, odpowiedzialnej za pozyskiwanie środków unijnych. Z kolei dr Tomasz Maliszewski zwrócił uwagę na działalność ATA oraz Szkoły Młodych Andragogów w wymiarze pozanaukowym, które służą integracji środowiska andragogicznego, a także na konieczność przypominania treści historycznych, w szczególności pracy oświatowców zajmujących się edukacją dorosłych, takich jak: J.A. Komeński, N. F. S. Grundtvig, czy E. Key. Zaproponował także aktualizację strony internetowej ATA. Propozycję dr T. Maliszewskiego poparła dr Hanna Solarczyk, wspominając inicjatywę dr K. Wereszczyńskiego, dotyczącą prowadzenia andragogicznej biblioteki internetowej, która w chwili obecnej stanowi ważne uzupełnienie publikacji naukowych.

Po zakończeniu wystąpień członków ATA przewodnicząca zgromadzenia dr hab. Ewa Skibińska poddała pod głosowanie wnioski o wystąpienie do władz państwowych w sprawie przyznania odznaczeń państwowych prof. dr. hab. E.A. Wesołowskiej oraz prof. dr. hab. J. Półturzyckiemu, który to wnio-

sek został poparty przez członków ATA. Kolejny wniosek Przewodniczącej o udzielenie absolutorium ustępującemu zarządowi ATA został przyjęty jednomyślnie. Po zakończeniu głosowania prof. J. Półturzycki podziękował zebranym za dotychczasową współpracę.

Druga część zjazdu została rozpoczęta wnioskiem dr hab. E. Skibińskiej o dokonanie wyborów nowego zarządu. Na wniosek prof. Józefa Półturzyckiego, prof. Józefa Kargula oraz dr. Wojciecha Horynia jako kandydatkę na stanowisko prezesa ATA w kolejnej trzyletniej kadencji zaproponowano dr hab. Ewę Skibińską. W wyniku głosowania prezesem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego została wybrana **dr hab. Ewa Skibińska**.

Kolejne głosowanie dotyczyło wyboru siedmioosobowego zarządu ATA, w skład którego weszli: **dr Hanna Solarczyk, dr Wojciech Horyń, dr hab. Zofia Szarota, dr Krzysztof Pierścieniak, dr Artur Fabiś, dr Tomasz Maliszewski, prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak**.

Na wniosek członków zjazdu spośród kandydatów na członków zarządu dokonano wyboru przewodniczącej Komisji Rewizyjnej, którą została **prof. Elżbieta Dubas**.

Następny wniosek dotyczył wyboru przewodniczącego Sądu Koleżeńckiego. W wyniku głosowania przewodniczącą Sądu Koleżeńckiego została **dr Grażyna Orzechowska**. Ponadto w wyniku kolejnego głosowania na członków Komisji Rewizyjnej wiceprzewodniczącym Komisji Rewizyjnej został **prof. J. Kargul**, natomiast sekretarzem – **prof. J. Semków**.

W wyniku głosowania na członków Sądu Koleżeńckiego wiceprzewodniczącą została **dr Anna Panek**, natomiast sekretarzem **dr Joanna Stelmaszczyk**.

Po zakończeniu przerwy, którą ogłoszono w celu ukonstytuowania się nowego zarządu ATA ogłoszono skład zarządu ATA z podziałem na funkcje. Wiceprzewodniczącymi ATA zostały **prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak** oraz **dr Hanna Solarczyk**. Sprawy finansów Towarzystwa zostały powierzone **dr. Wojciechowi Horyniowi**, sekretarzem zarządu został **dr Krzysztof Pierścieniak**, natomiast na członków zarządu wybrano **dr hab. Zofię Szarotę, dr. Tomasza Maliszewskiego i dr. Artura Fabisia**.

W drugiej części obrad Zarząd podjął pierwszą uchwałę dotyczącą powołania Rady Naukowej. Godność przewodniczącego wraz z misją utworzenia Rady Naukowej powierzono **prof. dr. hab. Józefowi Półturzyckiemu**. Zdaniem Prof. J. Półturzyckiego zadaniem Rady powinno być ustalenie składu redakcyjnego czasopism wydawanych przez ATA. W skład Rady Naukowej „Rocznika Andragogicznego” weszli **prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak i prof. dr hab. Jerzy Semków**. Członków Redakcji Edukacji Dorosłych i Biblioteki Edukacji Dorosłych prof. dr hab. J. Półturzycki pozostawił do ustalenia.

Kolejne wnioski formalne dotyczyły głosowania o nadanie tytułu honorowego członka ATA. Dr Tomasz Maliszewski wystąpił o nadanie tytułu honoro-

wego członka ATA **prof. dr. hab. Józefowi Pótturzyckiemu**, dr Wojciech Horyń – **prof. dr hab. Eugenii A. Wesołowskiej**, dr Krzysztof Pierścieniak – **prof. dr hab. Oldze Czerniawskiej**, **prof. dr. hab. Józefowi Kargulowi** i **prof. dr. hab. Tadeuszowi Aleksandrowi**. W wyniku jednomyślnego głosowania wszyscy zgłoszeni profesorowie zostali mianowani honorowymi członkami ATA.

Na zakończenie toczących się obrad Przewodnicząca zebrania poddała głosowaniu przyjęcie wszystkich wniosków podjętych na zebraniu. W wyniku jednomyślnego głosowania prezes zarządu ATA przyjęła wszystkie wnioski.

Dr hab. Ewa Skibińska serdecznie podziękowała zgromadzonym za udział w zebraniu i zamknęła oficjalnie obrady Walnego Zjazdu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Anna Antosz

III. RECENZJE

**Dorota Dądzik (red.) *Aktualne problemy edukacji ustawicznej*,
Płock 2007, ss. 105**

Podjęty przez panią dr Dorotę Dądzik trud związany z redakcją zbiorowego opracowania nt. „Aktualne problemy edukacji ustawicznej”, wywołuje zrozumiałe zainteresowanie i to nie tylko z poznawczego punktu widzenia, lecz również ze względu na potrzeby szeroko rozumianej praktyki. Kwestia poruszanych w opracowaniu zagadnień jest potrzebna i ważna, albowiem, jak to stwierdził w swym artykule profesor Józef Półturzycki: *Edukacja ustawiczna to nie tylko nowa idea, ale także praktyka oświatowa w szkolnictwie powszechnym, wyższym i w kształceniu dorosłych. Nowe zadania i nowe wskazania pojawiły się na przelomie wieków w Unii Europejskiej i pracach UNESCO. Obowiązują one także Polskę jako państwo, które od 2004 roku stało się członkiem Unii Europejskiej.* Aktualność wyboru zagadnienia nie wzbudza więc wątpliwości. Z satysfakcją stwierdzam też, że wszyscy autorzy niniejszego tomu z troską podzielili się swymi spostrzeżeniami i refleksjami odnośnie do prezentowanego zagadnienia, wskazując zarazem na szereg elementów modyfikujących. Jednym z nich był między innymi postulat dr Anny Frąckowiak konstatującej, że: *Najważniejszą kwestią jest zwrócenie uwagi przedstawicieli rządu, biznesu, fundacji charytatywnych itp. na to, że przemiana szkół wyższych w prawdziwe organizacje edukacji ustawicznej wymaga zarówno wsparcia finansowego, jak i politycznego. Potrzebna jest polityczna wola na poziomie krajowym i międzynarodowym, aby pomóc wszystkim szkołom wyższym wspierać uczenie się wszystkich kobiet i mężczyzn w każdym wieku, we wszystkich regionach świata.*

Na pozytywną opinię recenzowanego opracowania wpłynęło wiele czynników. Jednym z nich jest niewątpliwie już sam wybór tematu, który w tym przypadku można uznać za „pionierski”. Eksponowana w opracowaniu problematyka jest bowiem w obecnych realiach społeczno-politycznych niebywale aktualna, istotna i ważna. Podzielam więc kolejną tezę, tym razem Mariusza Portalskiego, który stwierdził, że: *Rozwój kształcenia ustawicznego tak na poziomie lokalnym w subregionie płockim, jak i w całym naszym kraju jest warunkiem koniecznym, aby mógł postępować społeczno-gospodarczy rozwój kraju i społeczeństwa lokalnego. Tylko wówczas będzie można kontynuować transformację w kierunku społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy.*

Niejako naprzeciw tym tendencjom wychodzi poniższa publikacja będąca pokłosiem sesji naukowej, która miała miejsce w Płocku 29 maja ubiegłego roku. Jej realizacja stała się możliwa dzięki bezpośredniemu zaangażowaniu środowiska naukowego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica oraz Sekcji

Pedagogicznej Towarzystwa Naukowego Płockiego. Wzięli w niej udział nauczyciele szkół ponadpodstawowych i podstawowych, uczniowie, studenci, nauczyciele akademicy, zaproszeni goście.

Uwypuklając walory opracowania chciałbym podkreślić, że na treść tomu składa się 9 mniejszych i większych objętościowo referatów. Autorzy poszczególnych tekstów skupili swoją uwagę nie tylko na analizie obecnej rzeczywistości oświatowo-edukacyjnej w segmencie edukacji ustawicznej, lecz również na prezentacji modelowych rozwiązań przyszłościowych. Przedmiotem dociekań i analiz były także problemy o podłożu socjalnym i społecznym oraz ich wpływ na funkcjonowanie systemu edukacji ustawicznej.

Spektrum poruszanych zagadnień w prezentowanej do druku publikacji jest rozległe, a problemy tu występujące są ważne i to nie tylko z naukowego punktu widzenia, lecz również w sensie określonej refleksji teoretycznej. Może też publikacja być pomocna dla studentów pedagogiki w ramach specjalizacji edukacji ustawicznej i edukacji dorosłych i nie tylko. Nie są to jednak zagadnienia zbyt łatwe w recepcji, między innymi ze względu na zróżnicowaną tematykę oraz ilość poruszanych zagadnień, poczynając od „Aktualnych problemów edukacji ustawicznej” (referat Józefa Półturzyckiego), a na „Polskim Czerwonym Krzyżu jako Stowarzyszeniu realizującym edukację ustawiczną” (referat Marianny Łucji Cichockiej) kończąc.

Referaty (łącznie 9), jak już wspomniano, dotyczą wielu współczesnych płaszczyzn edukacji ustawicznej. Poza przytoczonymi w formie cytatów opracowań, umieszczone tu studia obejmują między innymi: „Kształcenie ustawiczne w polityce edukacyjnej państwa” (referat Eugenii Anny Wesołowskiej), „O roli studiów podyplomowych w systemowym dokształcaniu nauczycieli matematyki” (referat Bogdana J. Noweckiego), „Specyfika edukacji ustawicznej kobiet” (referat Liliany Tomaszewskiej), „Kształcenie ustawiczne osób niepełnosprawnych a zapotrzebowanie rynku pracy – wybrane aspekty” (referat Ewy Bartuś).

Uwzględniając zawartość merytoryczną poszczególnych artykułów, ważność problemu badawczego, wykonanie formalne zadania poznawczego i dydaktycznego stwierdzam, że opracowanie pod redakcją naukową Doroty Dądzik odpowiada wymogom naukowym stawianym tego typu pracom i spełnia wymogi publikacji.

Witold Wojdyło

Knud Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, ss. 283

Uczenie się i problematyka związana z tą kategorią pojęciową stanowi ważny obszar namysłu wielu osób zajmujących się edukacją. Refleksję nad

uczeniem się podejmują nie tylko dydaktycy (w obszarze ich zainteresowań bowiem to zagadnienie jest tradycyjnie lokowane), ale również przedstawiciele innych subdyscyplin pedagogicznych. Dzieje się tak wskutek powszechnie już przyjętego założenia, iż uczenie się jest podstawowym, konstytutywnym składnikiem każdej świadomej działalności, a zatem procesy uczenia się tkwią u podstaw wszelkiej działalności edukacyjnej (tj. kształcenia, nauczania, wychowania), edukacja zaś przenika każdą sferę jednostkowego i społecznego życia człowieka. W tej sytuacji konieczne jest wieloaspektowe, całościowe podejście do zjawisk edukacyjnych, a nie oddzielne eksponowanie filozoficznych, psychologicznych czy socjologicznych jej aspektów. Dotyczy to także kategorii uczenia się – w ostatnich latach zainteresowanie problematyką uczenia się zgłasza szersza niż dotąd i bardziej zróżnicowana grupa teoretyków i badaczy edukacji. To bardzo pozytywne zjawisko, gdyż otwiera wiele nowych, niedostrzeganych dotychczas perspektyw poznawczych. Problematyka *uczenia się* bowiem tradycyjnie była wiązana przede wszystkim z poznawczą sferą aktywności człowieka. To ograniczenie obszaru analiz związanych jest z rozróżnieniem istniejącym zarówno w psychologii jako dyscyplinie akademickiej, jak i w szeroko rozumianych naukach społecznych. Podział ten ma głębokie korzenie i sięga starożytnej Grecji, gdzie wyraźnie rozdzielano *logos* i *psyche*. Przyczyniło się to do kawałkowania osobowości zamiast jej holistycznego widzenia, co w rezultacie dla edukacji wiązało się z upraszczającym podejściem do uczenia się i co za tym idzie technologicznym podejściem do kształcenia, co przekłada się na określone projektowanie sytuacji dydaktycznych.

Książka Knuda Illerisa jest niezwykle interesującą próbą innego niż dotychczas podejścia do problematyki uczenia się. Celem pracy jest analiza wybranych, ale jednocześnie cenionych, interesujących teorii uczenia się.

Nieszablonowy jest już sam początek książki Knuda Illerisa, gdzie – zgodnie z zasadami rozprawy akademickiej – autor definiuje kategorię pojęciową. Dla Illerisa *uczenie się* jest niebywale złożonym procesem składającym się z dwóch ściśle powiązanych ze sobą składowych, nieustająco wzajemnie oddziałujących na siebie:

- 1) procesów interakcji pomiędzy uczącym się i jego otoczeniem (interakcje mogą zachodzić bezpośrednio lub pośrednio, np. poprzez media),
- 2) wewnętrznych, psychicznych procesów przyswajania oraz przetwarzania wiedzy, które prowadzą do rezultatu uczenia się (internalizacja).

Jak wynika z powyższego, Illeris bardzo szeroko pojmuje uczenie się. W jego opinii obejmuje ono wszystkie procesy, które prowadzą do względnie trwałych zmian kompetencji zarówno o charakterze poznawczym, jak i motorycznym, emocjonalnym, społecznym, motywacyjnym czy też do zmian postaw, co oznacza, że *uczenie się* obejmuje (czasami zazębia, nakłada się) rozwój, socjalizację, zdobywanie kwalifikacji (pojęcie uczenia się nie zawiera procesów dojrzewania i starzenia się).

Tak szeroko definiowane uczenie się jest tylko wstępem do zasadniczych kwestii będących przedmiotem rozważań w recenzowanej pracy. Otóż Illeris

twierdzi, iż uczenie się jest zawsze (podkr. – R.G.) rozpięte pomiędzy trzema biegunami, inaczej, obejmuje trzy różne wymiary: poznawczy, emocjonalny i społeczny. Wszystkie trzy wymiary są zintegrowanymi elementami każdego procesu uczenia się i w praktyce nie istnieją autonomicznie. Illeris wyraźnie zaznacza jednak, że można je (te obszary) odseparować, ale wyłącznie na użytek teoretycznych rozważań i analiz cały czas będąc świadomym tego, że dla pojedynczego ucznia są one nierozdzielalne, „są one elementami holistycznej całości”.

Pierwszym opisywanym obszarem jest **poznawczy wymiar uczenia się**, gdzie autor jako podstawę i zarazem tło dla dalszych analiz przywołuje teorię Jeana Piageta. Już sam wybór szwajcarskiego epistemologa i psychologa przy jednoczesnym celowym (jak twierdzi autor) pominięciu powszechnie znanych teorii behawiorystycznych to – przyznać należy – bardzo intrygujący zabieg, zachęcający do dalszej lektury.

Według Illerisa do mocnych stron koncepcji Piageta należy osadzenie jej na bazie genetyczno-biologicznej oraz jej związek z podejściem konstruktywistycznym, wedle którego uczeń konstruuje swoje własne rozumienie otaczającego świata poprzez uczenie się. Takie podejście wyklucza traktowanie uczenia się jako procesu transmisji, w którym ktoś (nauczyciel) przekazuje wiedzę i umiejętności innym (uczniom). Piagetowska znana powszechnie koncepcja stadiów rozwojowych, a także traktowanie uczenia się jako procesu równoważenia (co polega na chęci utrzymania równowagi w interakcjach z otaczającym światem poprzez asymilację i akomodację) to zdaniem Illerisa te mocne aspekty teorii Piageta, które powodują, że zdecydowanie ma ona duże znaczenie dla współczesnych.

Charakteryzując poznawczy wymiar uczenia się Illeris nie poprzestaje na prezentacji poglądów Piageta. Przytacza także znane propozycje teoretyczne: amerykańskich autorów Davida Kolba i Jacka Mezirowa czy rosyjskich badaczy Lwa Wygotskiego i Aleksandra Łurii. Ale znajdujemy tu również propozycje teoretyczne nieznanne polskim czytelnikom, m.in. duńskiego psychologa Thomasa Nissena, angielskiego autora Gregory Batesona czy fińskiego uczonego Yrjö Engeströma. W wyniku analiz tych powyższych koncepcji teoretycznych Illeris nakreśla pewien następujący obraz poznawczego obszaru uczenia się:

- 1) Uczenie się to cecha gatunkowa człowieka, powstała w wyniku walki gatunków o przetrwanie.
- 2) Wewnętrzny, psychiczny aspekt uczenia się to rozwój struktur lub schematów poznawczych jednostki, dokonywany przez ciągły proces konstrukcji i dekonstrukcji, co następuje, gdy nowe wrażenia wiązane są z wykształconymi wcześniej strukturami. Jest to tzw. aktywna adaptacja, na którą składają się następujące typy procesów:
 - *Kumulatywne uczenie się*, które ma miejsce wtedy, gdy wrażenia pochodzące ze środowiska nie mogą być powiązane z wcześniejszymi strukturami; rezultaty uczenia się mogą być uaktywniane tylko w sy-

tuacjach identycznych z sytuacją uczenia się. To jest tzw. mechaniczne uczenie się.

- *Asymilacyjne uczenie się*, tj. dostosowywanie i włączanie nowych wrażeń do ustanowionych wcześniej struktur, w wyniku czego te struktury są poszerzane i utrwalane. To jest tzw. addytywny typ uczenia się.
- *Akomodacyjne uczenie się*, które polega na rekonstrukcji ustanowionych wcześniej struktur przez ich dysocjację, reorganizację. To jest transgresyjny typ uczenia się.
- *Uczenie się transformatywne*, pojawiające się w sytuacji konfliktu, który może być rozwiązany na skutek przekraczania przesłanek problemu czy sytuacji. Często odbywa się to przez długą bolesną adaptację, do czego niezbędna jest silna motywacja jednostki.

Kolejnym analizowanym obszarem jest **wymiar emocjonalny**. Tu z kolei Illeris w największej mierze odwołuje się do analiz teoretycznych amerykańskiego autora Hansa Furtha (którego propozycja jest swoistą próbą połączenia teorii Freuda i Piageta) oraz niemieckiej przedstawicielki psychologii krytycznej Ute Holzkamp-Osterkamp. W wyniku analizy tych koncepcji Illeris stwierdza m.in.:

- Zdolność do uczenia się jest częścią ludzkiego potencjału spełnienia życiowego, który to potencjał tworzy psychodynamiczną podstawę uczenia się, tzn. jest źródłem energii niezbędnej do uczenia się.
- W pierwszych latach życia funkcje poznawcze i emocjonalne są zintegrowane, w wieku przedszkolnym zaczynają się rozdzielać na dwa aspekty każdego procesu uczenia się (cały czas nieodłączne).
- Każda psychiczna struktura jest naznaczona emocjonalnie, emocje mają wpływ na to, jak skutecznie uczymy się danej rzeczy i zapamiętujemy oraz na to, w jakich sytuacjach wiedza będzie aktywowana.
- W wymiarze afektywnym rozwijane są trwałe wzory emocjonalne (odpowiedniki struktur i schematów w sferze poznawczej), na które zawsze wpływa rozwój poznawczy.
- Rozwój zarówno w sferze poznawczej, jak i afektywnej zachodzi poprzez interakcje pomiędzy procesami asymilacji i akomodacji.

Powyższe procesy i ich elementy wzajemnie współistnieją, przeplatają się tworząc wewnętrzny psychiczny aspekt uczenia się. Ale uczenie się oprócz wewnętrznych psychicznych procesów obejmuje też procesy interakcji społecznych. W celu charakterystyki **społecznego kontekstu uczenia się** Illeris sięga do pierwszych prac z tego zakresu, tj. teorii Alberta Bandury, ale szerzej przedstawia współczesną koncepcję uczenia się społecznego Petera Jarvisa. Opisując społeczny kontekst uczenia się Illeris odwołuje się również do teorii socjalizacji, m.in. do prac tzw. Szkoły Frankfurckiej i rozwijanej przez nią teorii krytycznej.

Zdaniem Illerisa społeczny kontekst ma nieco odmienną strukturę i pełni odmienne funkcje. Można go rozważać na dwóch płaszczyznach:

- interakcji pomiędzy wewnętrznymi psychicznymi procesami przyswajania wiedzy a procesami interakcji społecznych (pomiędzy ludźmi i elementami materialnymi),
- oddziaływań socjalizacyjnych.

Społeczny kontekst, ujmując rzecz w terminach uczenia się, wiąże się z tak ważnymi kategoriami pojęciowymi jak: percepcja, transmisja, doświadczenie, naśladownictwo, aktywność, uczestnictwo, samosterowność, refleksyjność czy odpowiedzialność. We współczesnych społeczeństwach owe kategorie nabierają szczególnego znaczenia, mają nie mniejszą wagę jak kompetencje tak elementarne jak czytanie i pisanie. Refleksja nad nimi jest z oczywistych powodów znacząca.

Powyższe trzy perspektywy uczenia się i ich prezentacja to – jak się czytelnik może przekonać – tylko obszerny wstęp, służący do przedstawienia autorskiej koncepcji uczenia się obejmującej (oczywiście) i spinającej ze sobą wszystkie wymiary opisywane szczegółowo we wcześniejszych partiach książki. Własną propozycję Illeris określa jako *uczenie się przez doświadczenie*, gdzie bardzo mocno podkreśla rolę doświadczenia, które nie tylko obejmuje wszystkie trzy wymiary uczenia się, ale zakłada, że *wszystkie trzy wymiary muszą być w danym kontekście osobiście ważne dla ucznia* (s. 156). Aby mogło zająć uczenie się poprzez doświadczenie, muszą zdaniem K. Illerisa zostać spełnione m.in. następujące kryteria:

- uczenie się musi być subiektywnie ważne dla jednostki,
- uczenie się musi być częścią pewnego spójnego procesu (istnienie ciągłości – rozumienie danego zdarzenia w kontekście poprzednich doświadczeń),
- wchodząc w interakcje ze środowiskiem (fizycznym bądź społecznym) jednostka musi być aktywnym i świadomym podmiotem uczestniczącym w procesie uczenia się.

Książka jest interesująca z wielu powodów. Knud Illeris jest psychologiem pracującym w Uniwersytecie w Roskilde w Danii wyraźnie pozostającym (jak podaje we wstępie do polskiego wydania książki Mieczysław Malewski) pod wpływem teorii krytycznej Szkoły Frankfurckiej i to daje się odczuć podczas lektury. Autor bowiem przywołuje prace wybranych teoretyków, często nieznanymi polskiemu czytelnikowi. To niewątpliwy walor tej książki, gdyż prace pedagogiczne (a zwłaszcza formułowane postulaty metodyczne) znajdują się cały czas pod dużym wpływem pseudobehawiorystycznych założeń, w wyniku których traktuje się uczenie jako przyswajanie informacji z przekazu nauczyciela i nabywanie wprawy. Błędne założenia, powszechnie przyjmowane przez nauczycieli i wyrażane w obszarze metodyki wynikają z niezajomości złożonego procesu uczenia się. Książka Illerisa znakomicie wypełnia tę lukę. Daje

szansę zagłębienia się w naturę procesu uczenia się i spojrzenia na to zagadnienie z szerszej perspektywy.

Aktualność podejmowanej problematyki, bogactwo prezentowanych teorii i nieszablonowy ich dobór sprawiają, iż jest ona godną polecenia książką nie tylko dla nauczycieli w celu profesjonalizacji swojego warsztatu oraz (a może przede wszystkim) refleksji nad złożonym procesem uczenia się. Z pełnym przekonaniem polecam studiowanie tej lektury także badaczom zajmującym się problematyką edukacji, poszukującym inspiracji dla własnych przedsięwzięć badawczych.

Renata Górska

Johan Norbeck & Lena Skördeman, *Å andra sidan... om folkbildaren Hans Hovenberg*. Linköping 2007, 114 s. [+ 20 s. Ilustr.barw.], ind.naz.

Jesienią 2007 roku trafił na szwedzki rynek księgarski interesujący tom z zakresu tamtejszej oświaty dorosłych. Jest to biografia znanego szwedzkiego oświatowca Hansa Hovenberga (1923–2006) przygotowana staraniem jego wieloletnich współpracowników i przyjaciół z Centrum Oświaty Dorosłych (*Vuxenutbildarcentrum*) Uniwersytetu w Linköpingu przez Lenę Skördeman – redaktorkę szwedzkiego miesięcznika oświaty dorosłych „Folkhögskolan” i Johana Norbecka – emerytowanego wykładowcę akademickiego z Linköpingu.

Kilkudziesięcioletnie związki bohatera publikacji z Polską powodują, iż znajdziemy w niej wiele wątków dotyczących skandynawsko-polskich relacji oświatowych oraz odniesień do sytuacji oświaty dorosłych w naszym kraju w ostatnim półwieczu. Autorzy w tych fragmentach książki, które dotyczą naszego kraju, przywołali bowiem wiele doskonale pamiętanych na terenie Polski działań zmarłego Szweda, podejmowanych w kooperacji z naszymi oświatowcami, nauczycielami, naukowcami czy samorządowcami. Przypomniano między innymi współpracę uniwersytetów ludowych ZMW i ZSMP ze szwedzkimi odpowiednikami w czasach PRL-u, którą H. Hovenberg niemal samodzielnie od podstaw organizował oraz niektóre wątki polsko-szwedzkiej współpracy w zakresie oświaty dorosłych po 1989 roku, w której organizację był nadal bardzo zaangażowany, ale w której (za jego przykładem) uczestniczyło już wówczas wiele innych osób i podmiotów. Nadmienmy, że większość polskich epizodów w życiu bohatera publikacji jest dość dobrze znanych po naszej stronie Bałtyku (por. np. Hovenberg 1996, Hovenberg 1998), a sama sylwetka szwedzkiego oświatowca przedstawiona została także czytelnikom „Rocznika Andragogicznego” we wspomnieniu pośmiertnym w roku ubiegłym (Maliszewski, Żerko 2006, s. 136–141).

W książce znajdziemy jednak również wiele informacji, których do tej pory nie mieliśmy. Mało kto w Polsce wiedział na przykład, jak wyglądała

geneza *Polenkomitté* powołanego przy współudziale Carin Lindblom, Folke Albinsona i właśnie Hansa Hovenberga w łonie ruchu szwedzkich uniwersytetów ludowych w początkach lat 60. ubiegłego wieku, mimo iż wielu naszych rodaków skorzystało dzięki działalności *Komitetu* z możliwości podróży studyjnej do tamtejszych placówek lub stażu w którejś ze szwedzkich instytucji oświaty dorosłych (s. 70).

Zapewne nie zdawaliśmy też sobie sprawy, jak wiele wspólnego mogło łączyć H. Hovenberga i Narcyza Kozłowskiego (1913–2000), dyrektora Uniwersytetu Ludowego w Opaleniu, których jednoczyła idea utworzenia *Östersjöfolkhögskolan* (Bałtyckiego Uniwersytetu Ludowego) – takiej międzynarodowej placówki oświatowej, która oddziaływałaby na wszystkie społeczności żyjące wokół Morza Bałtyckiego (s. 71).

Na innej ze stron znajdziemy również np. informację, która zainteresuje zapewne środowisko Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego oraz wszystkich tych polskich realizatorów projektu „Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia” (por.: Kaszubski UL 2001, s. 270–278; Kaszubski UL 2002, s. 135–142; Byczkowska, Maliszewski 2003, s. 177–185), którzy przygotowali swoje opracowania na potrzeby angielskiej wersji książki wydanej w ramach tego przedsięwzięcia (Byczkowski, Maliszewski, Przybylska (eds.) 2003). Otóż ze strony 73 biografii dowiadujemy się, że po rekomendacji H. Hovenberga kilkadziesiąt egzemplarzy tej publikacji trafiło jesienią 2004 roku aż do Tanzanii na Afrykańską Konferencję Oświaty Dorosłych, gdzie stały się one ilustracją współczesnych europejskich poszukiwań oświatowych, a także podstawą do dyskusji nad sposobami nowoczesnego myślenia o edukacji pozaszkolnej i oświacie dorosłych dla tamtejszych andragogów i oświatowców.

Dzięki publikacji J. Norbecka i L. Skördeman możemy poznać także i inne międzynarodowe konteksty życia Hansa Hovenberga – takie jak: okres studiów na Uniwersytecie im. Karola w Pradze w końcu lat 40. XX wieku, gdzie nie tylko studiował języki słowiańskie, ale też współpracował z teatrem eksperymentalnym i baletem (s. 46–47); etno-lingwistyczne badania terenowe na Bałkanach w pierwszej połowie lat 50. ubiegłego stulecia, w trakcie których postanowił m.in. zgłębić tajniki różnych dialektów języka macedońskiego (s. 48) czy próby zaszczepienia skandynawskich idei kół samokształceniowych i uniwersytetów ludowych w Rosji, w regionie Sankt Petersburga, które podejmował wraz z innymi w ostatniej dekadzie swego życia (s. 76–77).

Autorzy książki dążą do oświetlenia sylwetki oświatowca w sposób możliwie wielostronny. W tekście przeplatają się zatem ze sobą różnorodne wątki: z jednej strony rodzina i prywatność, na które to tak naprawdę nigdy nie miał zbyt wiele czasu ze względu na swoje liczne zajęcia i zainteresowania, z drugiej zaś – różnorodna działalność społeczna i związane z tym dziesiątki funkcji i obowiązków oraz praca zawodowa w środowisku oświaty dorosłych, którą zresztą całe życie traktował jak hobby. Taki sposób prezentacji postaci pozwala na dostrzeżenie w bohaterze omawianej biografii nie tylko uznanego oświatowca, społecznika czy lingwistę. Dzięki udanym zabiegom biografów

widzimy bowiem w Hovenbergu przede wszystkim barwnego, nietuzinkowego człowieka: czynnego i oddanego wspólnocie członka własnej gminy protestanckiej w Ransäter a jednocześnie silnie lewicującego idealistę i zwolennika poglądów jednego z liderów światowej *nowej lewicy* Oskara Negta; poważnego partnera Torstena Húseny, Petera Jarvisa, Paula Lengranda, Wiktora Oniuszkina, Kjella Rubensona, Colina Titmusa i innych wybitnych autorytetów światowej oświaty dorosłych a jednocześnie lubiącego taniec, markowe wino i dobrą muzykę, kultywatora myśli Theodorosa z Kyreny, za którym wielokrotnie powtarzał, że „najwyższym dobrem jest stała radość życia”, a nie jedynie doraźna przyjemność. Ową radość, co wyraźnie widać na łamach książki, czerpał zaś głównie z kontaktów z innymi ludźmi. Potwierdzają to liczne opinie i wspomnienia zamieszczone w trzeciej części książki („*Några sidor av Hans personlighet*”).

Zapewne trudno było autorom napisać tę biografię. Tym trudniej, że obojście znali i cenili zmarłego kolegę. Łatwo można było zatem popaść w patetyczny schematyzm i ulec niebezpieczeństwu zbudowania pomnika. Hans Hovenberg był bowiem w swoim środowisku uważany powszechnie za osobę wybitną – *Institutionen Hovenberg*, jak go określił Staffan Roselius, wykładowca akademicki i jedna z ważniejszych osobistości współczesnej szwedzkiej oświaty dorosłych (s. 53), co dobrze ilustruje, z jaką estymą był on traktowany przez swoich studentów, uczniów i współpracowników. Wszak to oni przeprowadzili w 1997 roku procedury nadania mu doktoratu honoris causa Uniwersytetu w Linköpingu. Na szczęście z kolejnych stron książki wyłania się przed czytelnikiem obraz człowieka żywego – z krwi i kości, obraz niezafałszowany, bez zbędnego koloryzowania. Widać, że Lenie Skördeman i Johanowi Norbeckowi udało się uniknąć wielu pułapek czyhających na autorów przy tego typu opracowaniach.

Dla porządku podkreślmy, że cała publikacja składa się z trzech części. Pierwsze dwie zostały przygotowane przez autorów w układzie problemowo-chronologicznym i dotyczą dzieciństwa i młodości (część I – „*Barndom och Ungdom*”) oraz czasu studiów i późniejszego okresu pracy zawodowej i działalności społecznej H. Hovenberga (część II – „*Studentår och folkbildargärning*”). W przywołanej już przed chwilą ostatniej części publikacji autorzy zaprezentowali „inne strony osobowości Hansa”, przeplatając je wypowiedziami członków jego rodziny, przyjaciół i współpracowników. Biografię kończy „Appendix” prezentujący związki szwedzkiego oświatowca z naszym krajem przygotowany na prośbę wydawcy przez autora niniejszego omówienia (Maliszewski 2007, s. 105–112).

Całość opracowania została uzupełniona licznymi ilustracjami oraz indeksem nazwisk. Szczególnie cenna wydaje się zwłaszcza dwudziestostroniowa wkładka w środku książki (pomiędzy stronicami 64 a 65), zawierająca aż 27 fotografii barwnych, dokumentujących różne – niekoniecznie oficjalne – sytuacje z życia szwedzkiego oświatowca. Książka ukazała się w niespełna

półtora roku po tragicznej śmierci Hansa Hovenberga. Wydali ją wspólnie *Linköpings universitet* oraz sztokholmskie *Arbetsinstitutets förening*.

Tomasz Maliszewski

Bibliografia

Byczkowska S., Maliszewski T. (2003), *Podsumowanie projektu Unii Europejskiej w ramach programu Socrates-Grundtvig „Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia”*, „Rocznik Andragogiczny” 2003, s. 177–185.

Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (eds) (2003), *Folk High School – School for Life*, Kashubian FHS, Wieżyca 2003.

Hovenberg H. (1996), *Dialog i demokracja* (wywiad), „Literary”, nr 2(6), s. 12–13.

Hovenberg H. (1998), *Internat czy internet? Nowe – stare wyzwania „Polski Uniwersytet Ludowy”* 1998, nr 1(36), s. 49–52.

Kaszubski UL (2001), *Projekt w ramach programu Komisji Europejskiej Socrates-Grundtvig – „Uniwersytet Ludowy – szkoła dla życia”*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 270–278.

Kaszubski UL (2002), *Projekt Unii Europejskiej „Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia”*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 135–142.

Maliszewski T., Żerko J. (2006), *Z żałobnej karty: Hans Hovenberg (1923–2006)*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 136–141.

Maliszewski T. (2007), *Hans Hovenberg (1923–2006) – Polish Reminiscence of the Swedish Adult Educator*, [w:] Johan Norbeck & Lena Skördeman, *Å andra sidan... Om folkbildaren Hans Hovenberg*. Linköping 2007, s. 105–112.

Tadeusz Aleksander i Dorota Barwińska (red.), *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii – Państwowy Instytut Badawczy, Kraków–Radom 2007, ss. 487.

Publikacja pod redakcją prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra i dr. Doroty Barwińskiej powstała na podstawie tekstów referatów wygłoszonych podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej pod tytułem „Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych”. Konferencja ta odbyła się w Krakowie, w dniach 24–25.04.2006 roku, z okazji 60-lecia powstania i działalności Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych na Uniwersytecie Jagiellońskim, najstarszej takiej katedry w Polsce.

Opublikowane teksty zgromadzono w pięciu częściach: część I – podstawy metodologiczne i koncepcje teoretyczne edukacji dorosłych, część II – inspiracje w andragogice, część III – andragogika w służbie praktyki edukacyjnej, część IV – praktyczne aspekty edukacji dorosłych raz część V – dokumentacja konferencji. W sumie w tomie tym zebrano 55 artykułów autorów polskich, jak też zaproszonych gości z zagranicy.

W części pierwszej zamieszczonych zostało trzynaście tekstów Profesorów: Tadeusza Nowackiego, Józefa Pólturzyckiego, Mieczysława Malewskiego, Józefa Kargula, Janusza Gajdy, Stanisława Palki, Ewy Solarczyk-Ambrozik, Henryka Bednarczyka, Tadeusza Aleksandra, Olgi Czerniawskiej, Zygmunta Wiatrowskiego, Alicji Kargulowej i Stanisława Kaczora. Grono profesorskie zaakcentowało w swoich artykułach przede wszystkim teoretyczne aspekty andragogiki – teorie uczenia się dorosłych i ich podstawy, moc predykcyjną i eksplikacyjną teorii andragogicznych wobec aktywności edukacyjnej dorosłych czy tworzenie polskiej teorii oświaty dorosłych w oparciu o koncepcje teoretyczne innych dziedzin (polityki społecznej, informacji, zarządzania, socjologii, psychologii, filozofii, ekonomii itp.). Oprócz tego zaakcentowano konieczność uporządkowania terminów, którymi posługują się andragodzy, jak też dokonano analizy andragogiki jako nauki oraz jej miejsca wśród nauk pedagogicznych. Wskazano również na rolę i wagę wartości w życiu i edukacji człowieka dorosłego, na konieczność kształtowania światopoglądu przez całe życie. Przedstawione zostały też obszary uczenia się dorosłych, uczenia się ciągle nowych kompetencji, ale i podejmowania decyzji o rezygnacji z pewnych ról życiowych, a ponadto kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego i wychowanie obywatelskie dorosłych. Wielokrotnie poruszone zostały zagadnienia, na które wskazują również koncepcje i raporty europejskie oraz ich wpływ na koncepcje i praktykę edukacji dorosłych w Polsce. Podkreślono również zmiany, jakie zachodzą w pojmowaniu edukacji dorosłych oraz uczenia się przez całe życie, jak też poradnictwa andragogicznego i wskazano na konsekwencje owych zmian dla praktyki edukacyjnej. Wielokrotnie w tekstach tych autorzy przywołali tradycje teoretyczne i praktyczne polskiej andragogiki i jej dotychczasowe osiągnięcia.

W części drugiej, zawierającej trzynaście artykułów, przedstawiono dość szeroki przekrój tematyczny. Kilka tekstów (m.in. dr hab. Krystyny Błęszyńskiej, dr Sylwii Słowińskiej, dr Helgi Stock) traktuje o wyzwaniach, jakie stoją przed polską andragogiką w dobie coraz bardziej wielokulturowych społeczeństw i przygotowywania do życia w takim społeczeństwie. Międzykulturowe kontakty mogą być szansą na uczenie się, spotkanie z innością, ale i okazją do przełamania pewnych stereotypów. Zwraca uwagę fakt, że w dobie globalizacji i nasilonych kontaktów między poszczególnymi krajami znajomość innych kultur i postawy otwartości są coraz bardziej konieczne. Jednakże oprócz umiejętności spotkania się z przedstawicielami różnych kultur, trzeba też sobie umieć radzić z wyzwaniami własnej kultury i ogólnymi tendencjami w kulturze współczesnej, jak np. depersonalizacja i dominacja produkcji oraz konsumpcji. Inni autorzy (prof. dr hab. Elżbieta Dubas, dr Adam Horbowski) zwrócili uwagę na kwestie historyczne. Przypomniane zostały sylwetki i myśli Heleny Radlińskiej oraz Bogadana Suchodolskiego – wątki w ich poglądach, które są aktualne i szczególnie ważne dla współczesnej andragogiki i edukacji ustawicznej, jak też współczesnych przemian cywilizacyjnych. Natomiast prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk wskazała na instytucjonalizację polskiej

refleksji andragogicznej i kształtowanie się naukowego statusu andragogiki i praktyki andragogicznej w Polsce przed odzyskaniem niepodległości oraz w XX-leciu międzywojennym. Z tymi ujęciami historycznymi korespondują artykuły przedstawiające i oceniające współczesną kondycję polskiej andragogiki, m.in. artykuł prof. dr hab. Elżbiety Trafiałek o polityce wobec edukacji ustawicznej i opóźnieniach edukacji dorosłych w Polsce na tle ujęć europejskich, jak też dr Bogusławy Jodłowskiej o konieczności równoważenia we współczesnej edukacji dorosłych „wiedzy o” i „wiedzy jak”, w odwołaniu do poglądów M.S. Knowlesa. W pozostałych tekstach zwrócono również uwagę na kwestię szerszego pojmowania kwestii emancypacji kobiet jako jednego z obszarów edukacji dorosłych (prof. dr hab. Janina Kostkiewicz), popularyzacji wiedzy przez uczelnie wyższe np. przez wykłady otwarte czy festiwale nauki (dr Beata Cyboran) czy zagrożeniach cywilizacyjnych i konieczności przygotowania się do zmierzenia z nimi poprzez uczenie się, jak też świadomej aktywności (prof. dr hab. Jerzy Semków).

Część trzecia, zawierająca czternaście tekstów, to prezentacja różnorodności praktyki andragogicznej. Autorzy artykułów zwrócili uwagę na wielość jej obszarów i bogactwo. Przede wszystkim wskazano na pracę zawodową jako jeden z głównych powodów podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby dorosłe, jak też rozwoju ich osobowości (prof. dr hab. Zdzisław Wołk). Praca zawodowa jest też najsilniejszym bodźcem do podjęcia edukacji w przypadku oficerów w wojsku (dr Wojciech Horyń). Podniesiono również kwestię konieczności dbania o jakość w edukacji dorosłych (prof. Gisela Wiesner). Kilku autorów skupiło się na rozważaniach wokół osobowości i kompetencji nauczyciela dorosłych i mnogości propozycji w zakresie tego, kim powinien być andragog (dr Janusz Tomiło). Rozważania te objęły również poziom akademicki. Prof. dr hab. Janusz Potoczny zwrócił uwagę na przygotowanie metodyczno-pedagogiczne nauczycieli akademickich w opinii studentów wyższych szkół niepaństwowych i cechy, jakie według młodzieży akademickiej powinien posiadać taki nauczyciel. Natomiast dr Dorota Pauluk podkreśliła znaczenie kompetencji w kształceniu pedagogów na poziomie akademickim, zwłaszcza kompetencji moralnych. Kształcenie na poziomie akademickim to także autoedukacja, a wyniki badań nad podejmowaniem samodzielnego uczenia się przez studentów przedstawiła mgr Magdalena Wnuk. W części trzeciej poruszone zostały również kwestie kulturowe (dr Dorota Barwińska, dr Ewa Bobrowska, mgr Wiesław Rogalski). Autorzy wskazali na konieczność kształtowania aktywnych postaw wobec kultury i jej przemian oraz życia w pluralistycznym społeczeństwie. Podkreślili także konieczność stworzenia nowych modeli kształcenia i wychowania, pozwalających na ukształtowanie pożądanej postawy tolerancji. W owo uczenie się na bazie zróżnicowania kulturowego wpisuje się też artykuł dr Adrianny Nizińskiej, o realizacji projektu PRILHE (refleksyjne i autonomiczne uczenie się) w uczelniach, w ramach szerszego programu SOCRATES-GRUNDTVIG. Jednakże aby dawać sobie radę we współczesnym świecie, dorosły nie tylko

musi charakteryzować się posiadaniem odpowiednich postaw wobec różnorodności kulturowej, ale i otoczenia przyrodniczego, w jakim żyje. Na te sprawy zwrócił uwagę artykuł dr Beaty Goli, wskazujący na możliwości kształcenia formalnego i pozaformalnego dorosłych w kwestiach ekologicznych. Wreszcie, poruszono zagadnienie edukacji dorosłych osób niepełnosprawnych (dr Libor Novosad), jak też przygotowania do pracy z osobami niepełnosprawnymi w charakterze asystenta (dr Anna Panek).

W części czwartej, gdzie zamieszczonych zostało piętnaście artykułów, przedstawiono głównie zagadnienia związane z praktyką andragogiczną. Autorzy podzielili się w swoich tekstach wynikami badań własnych, obserwacjami z zajęć z dorosłymi, ale i przedstawili funkcjonowanie poszczególnych instytucji kształcących osoby dorosłe, w różnych obszarach. W części tej przedstawione zostały zatem takie zagadnienia jak tożsamość andragogiki oraz główne nurty i formy organizacyjne edukacji dorosłych w Polsce (dr Zofia Szarota) czy działalność katolickich uniwersytetów ludowych w Polsce po 1989 roku (dr Małgorzata Rosalska). Poruszony został również problem życia małych społeczności, ich roli i odradzania się po długim czasie centralizacji (dr Ewa Kurantowicz), jak też kontaktów między społecznościami z regionów przygranicznych i uczenia się w codzienności (dr Małgorzata Olejarsz). Inni autorzy skupili się na analizie wpływów współczesnego rynku na edukację dorosłych, pod różnym kątem. Rozpatrzone zatem zostały kwestie niestandardowych form zatrudnienia jako jednej z cech charakterystycznych obecnego rynku pracy i czynnika zachęcającego do edukacji zawodowej dorosłych (mgr Aleksandra Kulpa-Puczyńska) czy zadań, przed jakimi stoi współczesna edukacja wobec ogromnych wpływów rynku i reklamy na życie człowieka (dr Anna Kowal-Orczykowska). Odniesiono się także do dorosłych osób niepełnosprawnych w kwestii wyrównywania szans edukacyjnych i przełamywania stereotypów niepełnosprawności przez andragogikę specjalną (prof. dr hab. Jerzy Stochmiałek), jak też do istotnej roli edukacji w przypadku nabycia niepełnosprawności przez osobę dorosłą np. po wypadku i konieczności odnalezienia się w tej nowej sytuacji (dr Małgorzata Malec). Część autorów poświęciła swoje teksty seniorom i ich udziałowi w edukacji. Zwrócono uwagę na bariery, które mogą zniechęcić seniorów do aktywności edukacyjnej (dr Jolanta Twardowska-Rajewska), na ważną rolę seniorów w przekazie dziedzictwa kulturowego, zwłaszcza dla Polaków mieszkających na obczyźnie (dr Jerzy Halicki), ale i na czas wolny seniorów i ważne zadanie andragogiki, jakim jest przygotowanie człowieka do wartościowego wykorzystania czasu wolnego w starości (dr Walentyna Wnuk). Innym obszarem praktyki andragogicznej, na który wskazali autorzy artykułów, jest także przygotowanie do ról, jakie pełni się w społeczeństwie i ich różnorodności. I tak, dr Renata Doniec przedstawiła trudności, z jakimi borykają się dorośli w roli rodzica w dzisiejszym świecie, a także podkreśliła fakt, że rodzicielstwo stanowi czynnik rozwoju dorosłych i pobudza do aktywności edukacyjnej. Inną rolę, z którą muszą zmierzyć się niektórzy dorośli, jest bycie żołnierzem i branie niekiedy

udziału w misjach pokojowych, co wiąże się również z posiadaniem określonych postaw wobec życia w pokoju (mgr Hanna Miler). Dorośli to także użytkownicy wiedzy, jak i osoby komunikujące się z innymi i potrzebujące umiejętności interpersonalnych (mgr Lidia Willan-Horla). Wreszcie, nie mniej ważne jest samo wejście w rolę człowieka dorosłego i umiejętność funkcjonowania w tej roli, jak też poczucie bycia dorosłym, które kształtuje się u młodzieży akademickiej (dr Katarzyna Klimkowska).

W ostatniej, piątej części publikacji, zamieszczono dokumentację konferencji. Znalazły się w niej wzór zaproszenia, program obrad, wprowadzenie do obrad wygłoszone przez prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra, przemówienia Rektora Uniwersytetu Jagiellońskiego – prof. dr. hab. Karola Musioła, przemówienie Dziekana Wydziału Filozoficznego UJ – prof. dr. hab. Marii Flis, przemówienie Dyrektora Instytutu Pedagogiki UJ – prof. dr. hab. Joanny Danielewskiej. Zamieszczono również listę wszystkich uczestników, którzy wzięli udział w konferencji oraz pracowników Zakładu Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, sponsorów i patronów konferencji, a na końcu kilka zdjęć pokazujących przebieg obrad.

Prezentowana publikacja stanowi niewątpliwie istotną pozycję dla każdego andragoga. Przedstawia ona bowiem w dość szerokim ujęciu sprawy ważne dla współczesnej polskiej edukacji dorosłych, tak w ujęciu teoretycznym, jak i praktycznym. Autorzy często powołują się w swoich tekstach na raporty o edukacji dorosłych i edukacji ustawicznej, jak też publikowane wytyczne Komisji Europejskiej co do dalszego rozwoju tej dziedziny. Jest to kluczowy punkt odniesienia również dla rozwoju andragogiki w Polsce. Jak wynika z artykułów zamieszczonych w publikacji, polska edukacja dorosłych wymaga pewnego uporządkowania. Autorzy w wielu miejscach analizują podstawowe pojęcia używane w andragogice, przywołują również dawne i współczesne teorie andragogiczne. Wielokrotnie podkreślanym wnioskiem jest ten, iż – używając niezwykle trafnego określenia prof. Mieczysława Malewskiego – andragogika znajduje się w „pojęciowym zgiełku”. Sytuacja taka nie służy ani rozwojowi teorii, ani badań, ani praktyki edukacji dorosłych. Kilku autorów odwołało się także do przeszłości – do postaci i poglądów poszczególnych pedagogów polskich – starając się wskazać na nasze dziedzictwo myśli pedagogicznej i jego wagę dla współczesnej andragogiki. W wielu tekstach przywołano również polskie tradycje koncepcji i praktyki edukacji dorosłych. To dobry sygnał tego, że nie tylko to, co zagraniczne, stanowi inspirację dla funkcjonowania polskiej andragogiki, ale że coraz większą rolę zaczynają odgrywać nasze własne korzenie i dawne poglądy andragogiczne oraz próba ich ponownego odczytania.

Oprócz analiz teorii, które dotąd pojawiły się w andragogice, autorzy próbują skonfrontować ich twierdzenia z praktyką. W wielu tekstach pojawiają się zatem wyniki badań przeprowadzonych przez autorów, wdrażanych projektów czy podejmowanych działań edukacyjnych. Autorzy dzielą się rów-

niez wnioskami z własnych obserwacji i doświadczeń wynikających z zajęć prowadzonych z osobami dorosłymi.

Inną wspólną cechą artykułów zamieszczonych w tej publikacji jest wskazanie na wyzwania, jakie stoją przed współczesną andragogiką. Autorzy dokonują przeglądu czynników, które wywierają największy wpływ na funkcjonowanie praktyki edukacji dorosłych i wskazują na zadania, przed jakimi stoją andragodzy i instytucje oferujące edukację dla dorosłych. Tymi wyzwaniami są choćby zwiększenie nacisku na rozwój edukacji międzykulturowej, obywatelskiej czy przygotowującej do innych form zatrudnienia. Rynek pracy, zmiany, jakie na nim zachodzą i wpływ tych zmian na zawodową edukację dorosłych również stanowił przedmiot zainteresowania autorów wielu tekstów.

Dodatkową zaletą prezentowanej publikacji jest to, że przedstawione w niej zostały różne obszary edukacji dorosłych, co jest też świadectwem jej bogactwa. Wśród podejmowanych przez autorów zagadnień znalazły się: edukacja seniorów, studentów, niepełnosprawnych, żołnierzy, rodziców, osób pochodzących z różnych kultur. Teksty te przedstawiają ciekawy obraz tego co dzieje się w dzisiejszej polskiej praktyce andragogicznej.

Wreszcie, nie należy zapominać, że w recenzowanej pozycji dokonano również namysłu nad samą andragogiką jako dyscypliną. Poruszono zagadnienie związków andragogiki z pedagogiką, postawiono wiele pytań o tożsamość andragogiki i jej dzisiejszy status. Toczy się zatem dyskusja nad tym, jak andragogika ma być pojmowana i traktowana oraz czy usamodzielnienie się andragogiki jako dyscypliny naukowej jest bardziej korzystne, czy też może bardziej zagrażające jej dalszemu funkcjonowaniu, a przede wszystkim jaki to usamodzielnienie się może mieć wpływ również na rozwój teorii i badań andragogicznych.

Podsumowując, można stwierdzić, że pomimo pewnych wskazówek, które proponują autorzy wielu zamieszczonych w publikacji artykułów, pozostaje wiele pytań. Pytania te są niezwykle istotne dla dalszej działalności andragogów zajmujących się czy to teorią, czy to praktyką edukacji dorosłych. Warto zatem sięgnąć po tę publikację i zapoznać się z tymi pytaniami, jak też spróbować podjąć dyskusję, do której niewątpliwie publikacja ta zachęca i prowokuje.

Anna Frąckowiak

**Ewa Maria Skibińska, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*,
Uniwersytet Warszawski – Wydział Pedagogiczny,
Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa 2006**

Autobiograficzność i aktywność edukacyjna ludzi starszych – to obszary teorii i praktyki edukacji dorosłych, które są aktualnie przedmiotem żywego zainteresowania i intensywnej eksploracji ze strony wielu andragogów. Jeszcze parę lat temu trudno było przypuszczać, że badania jakościowe, które

obecnie przeżywają swój rozkwit; czy aktywność edukacyjna ludzi starszych mogą stać się tak znaczącym obszarem teorii i praktyki andragogicznej. Również zainteresowanie problematyką kobiecą w naukach społecznych w okresie ostatnich lat znacznie wzrosło, choć wśród andragogów nie zaznaczyło się ono tak wyraziście jak we wspomnianych wcześniej dwóch dziedzinach. Ewa Skibińska wiele lat temu uczyniła obiektem swojego szczególnego zainteresowania kobiety w starszym wieku, a swoje badania usytuowała w nurcie badań autobiograficznych. Można więc powiedzieć, że wykazała się szczególną wrażliwością i spostrzegawczością skupiając swoje zainteresowanie na marginalnie traktowanych wówczas obszarach, a jak się z biegiem lat okazało – ważnych i wartościowych badawczo. Swoje poszukiwania, przemyślenia i odkrycia przedstawiła w pracy zatytułowanej „Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne”.

„Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne” to praca, której istotą jest, jak pisze autorka, „(...) poznanie fragmentu ludzkiego życia; fragmentu, którego granice zakreślają losy kilkudziesięciu kobiet i ich autobiograficzna narracja. Można powiedzieć, że ‘tylko tyle’ i ‘aż tyle’” (s. 340). Z tego fragmentu życia wyłaniają się i skonstruowane są tytułowe „mikroświaty” – główne pojęcie stosowane przez E. Skibińską do opisu różnych obszarów życia, w których funkcjonowały narratorki i zagadnienie stanowiące przedmiot jej badań. Mikroświaty te, to „prywatne przestrzenie życia (s. 325), z całą ich złożonością i bogactwem osób, zdarzeń i przypisywanych im znaczeń; przestrzenie wypełnione aktywnością, splecione z doświadczeniami innych osób, lokalnych społeczności, czy wręcz z doświadczeniami o zasięgu globalnym (s. 335–336). Celem badań było ich zgłębienie: poznanie swoistości, różnorodności i niepowtarzalności; próba ich zrozumienia i interpretacji. Poszukiwania badawcze usytuowane były w dwóch głównych kontekstach: kontekście badań biograficznych oraz na tle przedstawionego w literaturze naukowej wizerunku człowieka starszego (z uwzględnieniem również obrazu problematyki kobiecej, prezentowanego w badaniach społecznych). Konteksty te zostały przez autorkę dogłębnie przeanalizowane i przedstawione, stanowiąc ważną część składową pracy i element jej struktury.

Struktura pracy składa się z przedmowy, dwóch wydzielonych części (w tym rozdziału przedstawiającego metaforyczne ujęcie pojęcia mikroświatu) oraz liczącej 778 pozycji bibliografii.

Część pierwsza, zatytułowana „W kręgu badań biograficznych” i licząca ponad 200 stron, obejmuje dwa rozdziały. Pierwszy z nich zawiera bardzo szczegółową analizę posługiwania się metodą biograficzną przez socjologów. Autorka rozpoczyna swój przegląd od prezentacji prekursorskich badań Thomasa i Znanieckiego, a następnie omawia kolejne inicjatywy w tym zakresie. Podaje nazwiska autorów badań, tytuły prac, nazwy instytucji, tematykę i liczbę przeprowadzonych konkursów na pamiętniki; analizuje trendy i dokonuje ich interpretacji. Jest to bardzo dokładna rekonstrukcja przemian, jakie

dokonywały się w przestrzeni badawczej polskich socjologów stosujących metodę autobiograficzną. Podobny charakter ma rozdział II rozprawy, z tą różnicą, że analiza koncentruje się na ukazaniu wykorzystania autobiografii w badaniach pedagogicznych, w tym – szczególnie w andragogice, gdzie metoda autobiograficzna stosowana była znacznie powszechniej niż w innych subdyscyplinach pedagogicznych. E. Skibińska wspomina tu zasługi prof. Olgi Czerniawskiej w upowszechnianiu tej problematyki, a także omawia liczne badania realizowane w perspektywie biograficznej (form kształcenia dorosłych, zjawisk, poszczególnych grup uczestników itp.). Zaprezentowany w części pierwszej pracy obraz badań biograficznych jest świadectwem bogatych tradycji w zakresie stosowania metody biograficznej w Polsce. Stanowić może również swego rodzaju przewodnik dla badaczy zainteresowanych problematyką autobiografii.

Część drugą rozprawy otwiera przegląd badań i analiz różnych aspektów problematyki kobiecej w naukach społecznych. Zainteresowanie to w latach powojennych występowało, jak pisze E. Skibińska, zawsze, ale od końca lat osiemdziesiątych i w kolejnych – zauważyć można prawdziwą fascynację tematyką kobiecą. Kobiety starsze nie znalazły się jednak w kręgu szczególnego zainteresowania autorów literatury feminologicznej.

Następny rozdział zawarty w drugiej części pracy poświęcony jest analizie kolejnego ważnego składnika stanowiącego kontekst badań mikroświatów starszych kobiet, a mianowicie: wizerunku człowieka starszego. Rozważania autorki dotyczą w tym przypadku: kwestii zmienności w definiowaniu pojęcia „człowiek starszy” i w wyznaczaniu granic wiekowych dla okresu tzw. późnej dorosłości; zagadnień demograficznych; wiele miejsca zajmują również rozważania dotyczące społecznej percepcji okresu starości i obecności ludzi starych. Najistotniejszym elementem tego rozdziału jest jednak wyróżnienie czterech wymiarów aktywności człowieka starszego: obszaru pracy, czasu wolnego, edukacji i kontaktów z innymi ludźmi. Wymiary te pełnią bowiem ważną funkcję w kategoryzacji materiału badawczego uzyskanego przez autorkę drogą wywiadów narracyjnych, realizowanych zgodnie z założeniami koncepcji Fritza Schütze i prowadzonych z mieszkankami Domu Pomocy Społecznej „Kombatant” oraz Uniwersytetu Trzeciego Wieku (obydwie placówki mieszczą się w Warszawie). Przeprowadzone w powyższy sposób badania jakościowe miały dostarczyć informacji niezbędnych do odpowiedzi na sformułowane wcześniej, następujące pytania problemowe (s. 337):

1. W jakich mikroświatach funkcjonowały i funkcjonują słuchaczki Uniwersytetu Trzeciego Wieku (UTW) oraz mieszkanki Domu Pomocy Społecznej „Kombatant” (DK)?
2. Jakie właściwości (cechy) charakteryzują poszczególne mikroświaty badanych kobiet?
3. Z jakich elementów składowych kobiety konstruują swoje mikroświaty?

Badaniami objęto w sumie 37 kobiet. Panie, które zechciały podzielić się swoją narracją autobiograficzną, „(...) dokonywały w niej interpretacji wła-

snego życia w specyficznym dla siebie języku znaczeń.” (s. 333). Przedstawione fakty i ich subiektywna interpretacja złożyły się na obraz indywidualnych mikroświatów starszych kobiet. Mikroświaty te zostały przez E. Skibińską wyodrębnione i nazwane. Główne kryterium ich wyróżnienia i charakterystyki stanowiły rodzaje aktywności życiowej występujące w życiu badanych kobiet oraz cechy te aktywności charakteryzujące. Na podstawie powyższego kryterium wyróżnione zostały następujące mikroświaty: edukacji, pracy, rodziny i czasu wolnego. Zasadą organizującą charakterystykę każdego z wyróżnionych mikroświatów było przyjrzenie się im z uwzględnieniem takich cech jak: otwartość, różnorodność, czasowa dostępność, zmienność, dynamiczność, dostępność dla innych, akceptowalność, czego wynikiem był dychotomiczny podział mikroświatów na: otwarte – zamknięte (w zależności od tego czy dana osoba nadal funkcjonowała w danym mikroświecie, czy też go opuściła); jednorodne – różnorodne (zróżnicowane ze względu na liczbę tworzących go elementów); krótko- i długodostępny (zależnie od czasu przebywania w nim); stały i zmienny (zależnie od jakości tworzących go elementów); stabilny – dynamiczny (ze względu na tempo zachodzących w nim zmian/; samotny i „zaludniony” (ze względu na obecność innych osób); odrzucony – akceptowany (zależnie od stosunku emocjonalnego narratorki).

Toczące się w ramach wymienionych mikroświatów życie starszych kobiet; wydarzenia minione i aktualne, przedstawione zostały przez E. Skibińską w części badawczej pracy w niezwykle interesujący sposób. Jest to z jednej strony opis niezwykle uporządkowany, przejrzysty, z drugiej zaś – wielowymiarowy, wielobarwny, nasycony głębokimi emocjami obraz można by powiedzieć „zwykłego, ludzkiego życia”. Takie klasyczne „Noce i dni” pełne codziennych obowiązków, szczęścia, tragedii i napięć, gdzie indywidualna egzystencja splata się z wielką historią. Z przedstawionego przez autorkę opisu i towarzyszącej mu analizy wynika, że życie starszych kobiet przebiegało i często nadal przebiega w przestrzeni kilku mikroświatów. Najważniejszymi z nich są mikroświaty: edukacji, czasu wolnego, pracy i rodziny. To, co charakteryzuje mikroświaty okresu późnej dorosłości to zmiana nasilenia aktywności oraz różny zakres otwartości i różnorodności poszczególnych mikroświatów, a także pewne dramatyczne zmiany lub ograniczenia aktywności, jakie zachodzą w ramach niektórych z nich, np. wynikające z odejścia najbliższych, kłopotów ze zdrowiem itp. (por. s. 513). Mikroświaty późnej dorosłości to jednak nadal, w świetle rozważań E. Skibińskiej, otwarte obszary, z szansą na interesujące, pełne satysfakcji życie, wśród których najbardziej obiecujące wydają się być mikroświat edukacji i czasu wolnego. Opis mikroświatów starszych kobiet wieńczy przedstawiona przez autorkę metafora: pulsarów – gwiazd neutronowych i próba przedstawienia zachodzących między mikroświatami i pulsarami analogii.

Przygotowana przez E. Skibińską praca jest wielowątkowa i wielowarstwowa. Z jednej strony stanowi kompendium wiedzy na temat historii badań biograficznych w Polsce, realizowanych w ramach socjologii i pedagogiki.

Ponadto zawiera wnikliwą analizę problemów metodologicznych wiążących się z prowadzeniem badań jakościowych. Istotną część pracy stanowi też wątek gerontologiczny i feminologiczny. Na szczególną uwagę zasługuje jednak prezentacja zebranego materiału w części badawczej pracy. Przedstawiona tam analiza oraz szeroko przytaczane wypowiedzi narratorek pełnią niezwykle istotną funkcję poznawczą. Pozwalają wniknąć w świat przeżyć innego człowieka, poznać ważny okres życia – starości, przyjrzeć się procesowi interpretowania indywidualnego doświadczenia. Rozważania te skłaniają również do szerszych refleksji nad własnym życiem. Czego można nauczyć się od starych kobiet, żyjących w starym polskim społeczeństwie? „Stare bywa niepotrzebne, przeszkadza, utrudnia życie.”... twierdzą niektórzy. (s. 7). Ewa Skibińska udowodniła swoją pracę, że poznawanie życia starszego człowieka może być źródłem wiedzy, refleksji, wzruszeń. To edukacja dorosłych, gdzie edukatorami są starsi ludzie ze swą mądrością, bagażem doświadczeń i zweryfikowaną przez życie wiedzą.

Krystyna Pleskot-Makulska

Beata Przyborowska, *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*, WSIE TWP, Olsztyn 2007 (pozycja ta znalazła się w serii wydawniczej WSIE TWP w Olsztynie „Złota Dziesiątka Na Dziesięciolecie”)

Według Kena Wilbera, postmodernizm upomniał się o **wnętrze człowieka**, bo w modernizmie z pasją tworzone mapy rzeczywistości, coraz bardziej pofragmentaryzowane, pomijając całkowicie tego, kto owe mapy wykonywał, nadawał im sens. Beata Przyborowska w swojej książce upomina się o **wnętrze szkoły** – o kulturę organizacyjną, ów „kolektywny umysł”. Jak pisze na str. 31, kultura organizacyjna nadaje „sens i znaczenie zjawiskom nagłym i nieprzewidywalnym w ten sposób redukując lęk i stres wynikający z niepewności”. Jednocześnie B. Przyborowska podkreśla, że ten wewnętrzny aspekt organizacji był lekceważony przez praktyków i teoretyków zarządzania, bo jest on „niewidzialny”. Zaniechanie to w szczególnym stopniu dotyczy instytucji edukacyjnych. Na tej samej stronie autorka zauważa, że kultura organizacyjna może być jednocześnie katalizatorem i inhibitorem zmian. Jest to zgodne ze stwierdzeniami Edwarda Halla zawartymi w jego koncepcji kontekstowania, opisanej w jego książce „Poza kulturą”.

Podstawowym założeniem dla zawartych w tej książce analiz współczesnej rzeczywistości edukacyjnej, jest koncepcja, według której organizacje są systemami kulturowymi, zakorzenionymi w ideach, wartościach, normach rytuałach i przekonaniach, co potwierdza ich przynależność do bytów uwarunkowanych społecznie. Kultury organizacji nie można z kolei rozpatrywać w oderwaniu od szerszych procesów występujących w otoczeniu kulturowym organizacji. Zatem Autorka w niniejszej pracy odwołuje się również do teorii

stosunków między organizacją i otoczeniem, coraz bardziej dynamicznym, zmiennym i burzliwym.

Książka Beaty Przyborowskiej jest kontynuacją i rozszerzeniem wcześniejszych analiz i badań Autorki dotyczących dynamiki systemu oświaty. Kategorię „kultura organizacyjna”, która w naukach o wychowaniu rzadko jest wykorzystywana, obrała ona za punkt wyjścia do rozważań na temat aktualnej sytuacji w edukacji, ale potraktowała ją również jako cel i zadanie dla edukacji.

Kulturę organizacyjną określa się często używając metafor takich jak: „normatywny klej” spajający organizację, „autonomiczny system nerwowy”, „kolektywne programowanie umysłu” czy „duch organizacji” oraz jej „osobowość”. Kultura organizacyjna, zdaniem wielu badaczy procesów organizacyjnych, jest najistotniejszym czynnikiem warunkującym wszelkie zamiany w organizacji. Zawiera ona jednocześnie w sobie elementy, które determinują stabilność jej funkcjonowania jak i rozwój. Badania wykazują, że niski poziom kultury organizacyjnej jest istotną barierą rozwoju różnych dziedzin praktyki społecznej, również oświaty. Zatem rozważania zawarte w tej książce mogą stanowić pewien drogowskaz, klucz dla powodzenia wprowadzanych w organizacje zmian oraz warunkiem przystosowania się do zmiennego otoczenia zarówno ludzi, jak i całych organizacji.

Autorka w książce dokonała przeglądu dokonań teoretycznych i empirycznych z zakresu wiedzy o kulturze organizacyjnej w obszarze nauk właściwych dla tej problematyki, głównie w teorii organizacji i naukach o zarządzaniu. Powyższe rozważania stanowiły punkt wyjścia do analizy systemu oświaty i jej poszczególnych składowych, rozpatrującej kulturę organizacyjną jako istotny czynnik radzenia sobie ze zmianami przez instytucje edukacyjne. Autorka dokonała próby ukazania roli kultury wysokiej tolerancji niepewności w kontekście określenia i realizacji nowych zadań edukacyjnych, wiążących się z ukształtowaniem kompetencji niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania człowieka i instytucji edukacyjnych w otoczeniu stabilnym i burzliwym.

Praca składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawione są i zinterpretowane kwestie definicyjne związane z kształtowaniem się pojęcia i struktury kultury organizacyjnej. Omówiony jest też holistyczny model przydatny do analizy zmian dokonujących się w instytucjach edukacyjnych. Ponadto Autorka rozważa w tym rozdziale wybrane aspekty metodologiczne oraz praktyczne związane z przedmiotem podjętych poszukiwań. Owe rozważania stanowią kontekst teoretyczno-praktyczny dla kolejnych rozdziałów dotyczących roli kultury organizacyjnej systemu oświaty w procesie zmian. Mogą też stanowić, co jest olbrzymim walorem tej części, solidny grunt metodologiczny dla poszukiwań empirycznych.

W rozdziale drugim Autorka koncentruje się na zagadnieniu kultury organizacyjnej w oświacie. Omawia samo pojęcie, jego zróżnicowanie, a także różnorodne uwarunkowania kultury organizacyjnej oświaty: wewnętrzne i zewnętrzne. Specjalną wartość stanowią rozważania dotyczące kultury organizacyjnej szkoły. Dokonane tu analizy funkcji, przejawów, składników kultur

organizacji stanowią nie do przecenienia próbę systematyzacji zagadnienia. Autorka odkrywa też potencjał tkwiący w badanym aspekcie rzeczywistości szkolnej, nierzadko lekceważonym czy też negowanym, a który umożliwia czy nawet warunkuje adaptację do zmian oraz rozwój. Rozwija zarysowaną wcześniej przez R. Schulza problematykę subkultur w oświacie. Na str. 40 stawia tezę, że to właśnie „różnorodność poszczególnych subkultur w oświacie w pewnym sensie wyjaśnia ograniczoność zabiegów reformatorskich, opór wobec zmian wynikający z niemożności podejmowania dialogu przez ludzi wywodzących się z różnych subkultur”.

Rozdział trzeci poświęcony jest specyfice kultury organizacyjnej instytucji funkcjonujących w otoczeniu o różnych parametrach. Autorka prezentuje ciekawą koncepcję kultury organizacyjnej niskiej i wysokiej tolerancji niepewności. Zmienne, a nawet burzliwe otoczenie wymaga przedstawienia myślenia oraz wymusza też zmiany w kulturze organizacyjnej. Jeśli owe parametry nie znajdują się w adekwatnej relacji z otoczeniem, cele instytucji edukacyjnych nie będą mogły być realizowane w zadowalającym stopniu. Autorka zwraca jednocześnie uwagę, iż kultura organizacyjna umożliwia, ale może też utrudniać wprowadzanie zmian do instytucji edukacyjnych. Odrębnym problemem poruszonym w tym rozdziale, który na pewno warto poddać dalszym analizom, to przygotowanie człowieka do funkcjonowania w kulturze wysokiej tolerancji niepewności.

Rozdział czwarty jest próbą (i to próbą konsekwentnie realizowaną) określenia wizerunku człowieka funkcjonującego w otoczeniu burzliwym i organizacji charakteryzującej się wysokim stopniem tolerancji niepewności. Autorka identyfikuje kluczowe kompetencje do tego, aby radzić sobie we współczesnym świecie. Definiuje również zadania edukacji nieformalnej i formalnej w tym zakresie. I znowu, jak to już miało miejsce wcześniej, otrzymujemy tutaj tło metodologiczne dla ewentualnych badań empirycznych.

Praca ta stanowi kompendium wiedzy z zakresu nauk o zarządzaniu, pokazując możliwości jej aplikacji dla edukacji. To jest jej walor praktyczny. Zakreśla też horyzont metodologiczny dla badań i dyskusji naukowych. Zatem jej adresatami mogą być zarówno organizatorzy działalności edukacyjnej, dyrektorzy, wizytatorzy, dla których kultura organizacyjna może stanowić niezwykle użyteczne narzędzie, którego już dalej nie można lekceważyć, jeśli ambicją jest nowoczesne zarządzanie placówką. Musi zainteresować również tych, którzy chcą zmieniać rzeczywistość edukacyjną, widząc jej niedomagania. Może być przydatna jako podręcznik dla studentów pedagogiki. Stanowi też solidny punkt wyjścia dla tych wszystkich, którzy interesują się problematyką zmiany, rozwoju oraz zarządzania oświatą i w tym zakresie projektują własne badania.

Ważnym walorem pracy jest jej przejrzysta struktura, dyscyplina pojęciowa oraz jasny i precyzyjny język.

Piotr Błajet

**Alicja Jurgiel, *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*,
Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007, ss. 173**

Edukacja obywatelska nie jest w Polsce ani modnym, ani częstym tematem dyskusji polityczno-oświatowej, także w literaturze pedagogicznej cieszy się umiarkowanym zainteresowaniem, chociaż przez długie lata zajmowała w Polsce ze względów ideologicznych ważne miejsce. W tej sytuacji ucieszy czytelników wydanie przez Uniwersytet Gdański pracy doktorskiej Alicji Jurgiel „Współczesne orientacje obywatelskie nauczycieli edukacji dorosłych”¹ pod postacią książki pt.: „Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim”, która podejmuje to trudne i niezwykle ważne społecznie zagadnienie. Książka została zrecenzowana przez Mieczysława Malewskiego, co jest dodatkowym gwarantem jej wysokiego poziomu.

Prezentowana praca jest rezultatem badań prowadzonych w latach 2002–2003 wśród nauczycieli pomorskich szkół dla dorosłych na temat znaczenia ich świadomości obywatelsko-zawodowej dla kształtowania społecznego poczucia sprawstwa. Pytania badawcze, jak pisze Autorka we wstępie, dotyczą tego, w jaki sposób nauczyciele rozumieją swoją własną rolę w obrębie świata społecznego, w którym funkcjonują, tym samym, na ile dają szansę swoim dorosłym słuchaczom budować ich własne kompetencje do „bycia obywatelem”.

Odpowiedź na to pytanie została ukazana na tle dwóch odrębnych wariantów koncepcji życia społecznego: liberalnego i komunitarnego, które w recenzowanej pracy pełnią także rolę typów idealnych w interpretacji wypowiedzi nauczycieli. Te oparte głównie na literaturze anglojęzycznej rozważania odnoszą się do koncepcji jednostki i społeczeństwa, roli państwa w kontekście uprawnień jednostki oraz edukacji, co analitycznie Autorka przedstawia w I części książki, a syntetycznie obrazuje w metodologii pracy pod postacią tabeli (s. 100–101). Rozważania te poprzedzone są uzasadnieniem prawa pytania nauczycieli o obywatelskość, które wynika z przyjęcia perspektywy postrzegania świata społecznego jako kreowanego w toku interakcji, których uczestnikami są także nauczyciele. Z uwagi na ich rolę społeczną obywatelskość staje się kluczową kategorią, odzwierciedlającą ich świadome uczestnictwo w życiu społecznym i jawi się jako podstawowy wymiar myślenia o własnej odpowiedzialności zawodowej. Lokalny wymiar obywatelskości nadają zawarte w III rozdziale analizowanej części rozważania na temat kondycji obywatelskiej Polaków jako społeczeństwa postsocjalistycznego, którego zbiorową świadomość zaprezentowano jako produkt mentalności, pochodną warunków polityczno-gospodarczych oraz pochodną sposobu kształcenia nauczycieli. W ten sposób Autorka zamyka narrację I części książki, którą zatytułowała „Nauczyciel – Obywatelskość – Edukacja”. Jest ona napisana z dużym znanstwem trudnej, bo interdyscyplinarnej materii.

¹ Informacja o obronie doktorskiej Alicji Jurgiel znalazła się w *Roczniku Andragogicznym* 2004, s. 182–184.

II część książki – Orientacje obywatelskie nauczycieli dorosłych – jest relacją z badań. Na szczególną uwagę zasługują w tej części rozważania nad metodologią badań własnych, które mogą być dla innych badaczy wzorcem prowadzenia eksploracji w paradygmacie interpretatywnym. Wbrew obiegowym opiniom, które akcentują w tym paradygmacie dużą dowolność w zakresie planowania, prowadzenia i interpretowania badań, co w rzeczywistości jest często wyrazem niewiedzy i nonszalancji wobec wymogów wiarygodności badań jakościowych, Autorka pokazała, jak powinna wyglądać metodologia badań jakościowych, zapewniająca im rzetelność, trafność i ogólność. Rozważania te obejmują w książce ok. 20 stron, co w stosunku do całości stanowi pokaźną jej część. Wyjaśnia w niej naturę przedmiotu badań, tj.: usytuowanie obywatelskości w strukturze świadomości i pojęcie orientacji dla opisu świadomości obywatelskiej nauczycieli oraz uzasadnia umiejscowienie prowadzonych poszukiwań w obrębie interpretatywnej szkoły badań społecznych, a dokładniej typów idealnych Webera.

Dalej charakteryzuje wywiad otwarty jako metodę gromadzenia danych. W prezentowanych badaniach objął on cztery grupy pytań o: publiczny charakter szkoły, jej wartości, zadań i znaczenia społecznego; rolę szkoły dla dorosłych i jej potencjalne, a także specyficzne zadania, w tym o sens pracy nauczyciela; znaczenie środowiska lokalnego dla rozwoju edukacji (w tym szkoły) oraz rolę państwa w życiu obywatela.

Następnie przedstawiono krótką charakterystykę respondentów, którzy wzięli udział w badaniu (było ich 45 – taka liczba badanych pojawiła się w wyniku wyczerpania się „pola wynikowego”, tj. w wypowiedziach badanych przestały pojawiać się nowe konteksty). Dopelnieniem rozważań metodologicznych jest prezentacja założeń dotyczących analizy i prezentacji badań własnych oraz w innym miejscu interpretacji wyników badań.

Kluczową rolę w procesie analizy danych pełni konstrukcja typów idealnych, twórczo zmodyfikowana przez Autorkę pod wpływem zgromadzonego materiału badawczego, co oznaczało włączenie do badań obok procedury dedukcyjnej, także indukcyjną. W rezultacie typ idealny nie stanowi w pracy szytywnej matrycy kontrolnej dla analizy danych, a raczej tło odniesienia dla ich interpretacji. Analiza tekstów wypowiedzi nauczycieli miała charakter dwustopniowy. W pierwszym podejściu chodziło o odstąpienie typu indywidualnej orientacji obywatelskiej, w drugim o odstąpienie powiązań pomiędzy typem orientacji a sposobem myślenia o dobru wspólnym. Procedura interpretacji wyników badań dotyczyła:

- 1) próby ideologicznej identyfikacji nauczycielskich orientacji obywatelskich,
- 2) próby wyodrębnienia koncepcji edukacji obywatelskiej jako węzłowej kategorii dla określenia relacji między typem orientacji obywatelskiej a sposobem rozumienia przez nauczycieli własnej roli,
- 3) przedstawienia implikacji koncepcji roli badanych nauczycieli dla rozumienia sytuacji ucznia jako dorosłego obywatela.

Jak zatem prezentują się wyniki i interpretacja tak skonstruowanych badań? Autorka zidentyfikowała trzy typy orientacji obywatelskiej i towarzyszące im ideologiczne identyfikacje:

1. **Bycie obok rzeczywistości społecznej**, co przekłada się na następujące poglądy nauczycieli: publiczny charakter szkoły oznacza, że realizuje ona swoje zadania dydaktyczne; szkoła dla dorosłych jest miejscem wyrównywania „braków kwalifikacyjnych”; środowisko szkolne jako miejsce na mapie fizycznej (obojętne dla szkoły); państwo jako strażnik równego podziału dóbr społecznych. Orientacja ta jest ideologicznie zakotwiczona w pozornym komunitaryzmie.
2. **Bycie w rzeczywistości społecznej**, co przekłada się na następujące poglądy nauczycieli: publiczny charakter szkoły oznacza, że jest ona instytucją dostrzegającą realia wolnego rynku; szkoła dla dorosłych jako miejsce kontynuowania kształcenia; środowisko lokalne jako sieć sformalizowanych procedur; państwo jako regulator prawa i opiekun poszkodowanych. Orientacja ta jest ideologicznie zakotwiczona w ekonomicznym liberalizmie.
3. **Bycie pomimo rzeczywistości społecznej**, co przekłada się na następujące poglądy nauczycieli: szkoła publiczna (w tym szkoła dla dorosłych) jako miejsce kształcenia/wychowania; środowisko lokalne jako rezultat intelektualnego i etycznego zaangażowania obywatela; państwo jako obrońca socjalnych uprawnień obywatela. Orientacja ta jest ideologicznie zakotwiczona w liberalnym komunitaryzmie.

W wypowiedziach badanych dominuje pierwsza orientacja, zaś trzecia jest głosem występującym marginalnie.

Kategoria „dobra wspólnego” dopełniająca orientacje obywatelskie została ulokowana przez nauczycieli dorosłych w następujących obszarach: polityki, współcześnie podzielanych przez społeczeństwo wartościach, działalności prospołecznej.

Na podstawie przeprowadzonych badań Autorka wyróżniła dwie opcje edukacji obywatelskiej. Pierwsza to taka, w której obywatelskość postrzegana jest przez respondentów jako końcowy rezultat specjalnych działań dydaktycznych w postaci nauczania bycia obywatelem. Druga to taka, gdzie bycie obywatelem jest ciągłym procesem, a edukacja obywatelska – „uczeniem się po omacku”. Jak pokazały badania, nauczyciele dorosłych są w większości zorientowani na nauczanie obywatelskości, tj. realizowanie programu zredukowanego do przyswajania wiedzy, co nie pozwala na kształtowanie kompetencji obywatelskich i w rezultacie na wejście uczniów w dorosłość.

Zaprezentowana książka wpisuje się w nurt badań nad edukacyjną i społeczną świadomością uczestników edukacji, a ze społecznego punktu widzenia może być ważnym głosem w debacie na temat roli nauczyciela dorosłych w sferze publicznej, na którą wszyscy czekają. Jest pracą napisaną konsekwentnie z metodologicznego punktu widzenia oraz wartościową pod względem teoretycznym, ale jak każda dobra praca wywołuje także pytania i wątpliwości.

Dyskusyjne może być stosowanie w interpretacji polskiej rzeczywistości liberalnej i komunitarnej koncepcji obywatelskości jako typów idealnych w wydaniu zachodnich teoretyków, czemu dała wyraz sama Autorka redukując na etapie analizy szczegółowe kategorie typów idealnych do ogólnego tła teoretycznego. Właśnie badania jakościowe (interpretatywne) zwracają uwagę na kontekst, w jakim realizuje się określona praktyka, czy też rodzi się teoria, a ten w przypadku demokracji zachodniej nie przystaje do sytuacji w Polsce. Ten pogląd poprę cytatem z pracy Geralda Gutka „Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji”, który pisze: *Chociaż zdarzały się próby stworzenia ideologii, która wykraczałaby poza konkretny kontekst kulturowy, uniwersalizm takich koncepcji jest z reguły pozorny – niezależnie od tego jak głęboko ich autorzy są przekonani, że zdołali nadać konkretnej interpretacji przeszłości wymiar ogólny. W istocie określone dziedzictwo kulturowe będące udziałem zbiorowości, na której grunt przeschczepia się daną ideologię, często przyczynia się do znacznego przekształcenia owej ideologii* (Gutek 2003, s. 143). Szkoda więc, że Autorka w większym stopniu nie uczyniła tłem swoich analiz arazzożarów na temat konstruktorów świadomości społeczeństwa postsocjalistycznego zawartych w ostatnim rozdziale pierwszej części książki.

Z mojego punktu widzenia niedostateczne (s. 101–102) oraz mało przekonujące (s. 107) było zredukowanie pytań (o edukację) skierowanych do respondentów do jednej z trzech sfer orientacji obywatelskiej, a następnie ekstrapolowanie z tak pozyskanego materiału na temat pozostałych dwóch sfer orientacji obywatelskiej (koncepcji jednostki i społeczeństwa oraz roli państwa w kontekście uprawnień jednostki).

Mało zróżnicowane wydają mi się zaprezentowane w pracy koncepcje edukacji obywatelskiej. Ich redukcja do nauczania i uczenia się obywatelskości, nie została poparta wypowiedziami nauczycieli, które by je uwiarygodniły, a czytelnikowi dały szansę na indywidualną interpretację. Widzę w tym niebezpieczeństwo zawężenia dyskursu pedagogicznego i spychania go na margines w dyskursie społecznym.

Zgłoszone uwagi są rezultatem indywidualnego odczytania pracy i w zamierzeniu Autorki recenzji mają co najwyżej prowokować do lektury a później dyskusji wokół wątków podjętych w omawianej książce.

Gratuluję koleżance świetnej książki i życzę kolejnych sukcesów naukowych i wydawniczych, a pozostałych zachęcam do twórczego naśladownictwa pracy naukowej w stylu zaprezentowanym przez Autorkę książki.

Hanna Solarczyk-Szwec

Bibliografia

Rocznik Andragogiczny' 2004 (2005), Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa – Toruń, s. 182–184.

Gutek H. (2003), Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 143.

Anna Antosz, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa. *Studium pedagogiczne*, Warszawa 2007, ss. 242

Publikacja o znanej pisarce, naukowcu i zasłużonym pedagogu nie jest typową pracą biograficzną. Jest obszernym opracowaniem łączącym cechy monografii pedagogicznej z historią życia – biografią edukacyjną. Pozycja wyróżnia się nie tylko ze względu na temat – postać wartą przypomnienia, czy wręcz eksponowania w edukacji dorosłych, lecz także ze względu na szeroką charakterystykę oświaty dorosłych w Polsce na przestrzeni ponad stu lat, jaką znajdujemy w owej książce. Problematyka edukacji dorosłych w powiązaniu ze specyficznymi dla naszego kraju wydarzeniami historyczno-społecznymi stały się nieodłącznym elementem biografii wielu wybitnych postaci, wspomnianych w publikacji Anny Antosz, co czyni książkę tę jeszcze pełniejszą. Dodatkowo analiza poszczególnych strategii w opracowaniu biografii edukacyjnej bohaterki okazuje się być cennym materiałem warsztatowym dla pedagogów zainteresowanych prowadzeniem tego rodzaju badań.

Praca składa się z pięciu części podzielonych na liczne podrozdziały (prócz *Wstępu*), *Podsumowania*, bogatej *Bibliografii* (190 pozycji w tym 11 obcojęzycznych) oraz *Aneksu* (38 pozycji) zawierającego fotografie, dokumenty osobiste bohaterki i jej najbliższych, stanowiące oczywiste wzbogacenie pracy.

Pierwsza część *Rozwój edukacji dorosłych w Polsce do wybuchu II wojny światowej* zawiera podrozdziały traktujące o oświacie dorosłych – jej tradycjach i formach organizacyjnych w okresie międzywojennym. Autorka, prezentując wiernie tło historyczne i związaną z nim sytuację społeczną w poszczególnych zaborach, rysuje początki cennych inicjatyw oświatowych (np. dotyczących edukacji kobiet, walki z analfabetyzmem, polonizacji i repolonizacji regionów, powstawania czasopism oświatowych), charakteryzuje działalność Wolnej Wszechnicy Polskiej jako jedynej uczelni w Polsce typu uniwersyteckiego o dominującej roli w oświacie dorosłych, prezentując także sylwetki wybitnych pedagogów zaangażowanych w pracę w WWP – m.in. H. Radlińskiej, K. Kornilowicza, L. Krzywickiego, co wzbogaca dodatkowo ów rozdział.

Podrozdziały natomiast zawierają opis działalności i dorobku kolejnych placówek pozaszkolnych, jakimi były kursy w instytucjach upowszechniania wiedzy, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Polska Macierz Szkolna, Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Instytut Oświaty Dorosłych, Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny. Treści te zachęcają do dalszych poszukiwań dotyczących historii oświaty dorosłych.

Ostatni podrozdział w części pierwszej – *Udział literatów polskich w działalności oświatowej* (s. 43–47) Autorka poświęca przedstawicielom polskich pisarzy (B. Prus, S. Żeromski) oraz dramaturgów (W. Orkan,

L. Kruczkowski, J. Zawieyski) i ich pracy na rzecz rozwoju edukacji, walki z analfabetyzmem oraz krzewienia ducha polskości w narodzie.

Część druga pracy *Życie i twórczość Ireny Jurgielewiczowej* zawiera sześć podrozdziałów dotyczących kolejno: rodziny bohaterki (s. 49–51), okresu jej dzieciństwa i edukacji (s. 51–54), życia w czasie I Wojny Światowej (s. 54–59), działalności w okresie międzywojennym (s. 60–64), pracy konspiracyjnej i twórczości w okresie II wojny światowej (s. 65–70), aktywności zawodowej pisarki w niepodległej Polsce (s. 70–78). Znajdujemy tam informacje na temat korzeni rodów Oxińskich i Drozdowiczów, stylu wychowania, tradycji patriotycznych oraz zamiłowań do literatury i sztuki, jakie były przekazywane z pokolenia na pokolenie w rodach obojga rodziców pisarki. Znaczenie ojca w jej życiu oraz jego brak przez długie lata, podobnie jak fascynacja twórczością Stefana Żeromskiego odcisnęły znaczące piętno na dalszych – zawodowych i osobistych losach bohaterki. Wychowanie, a wraz z nim ideały obecne w życiu codziennym oraz wartości przekazane przez rodziców, jawią się za sprawą Autorki jako główne przyczyny zaangażowania I. Jurgielewiczowej w działalność wojenną, konspiracyjną i obozową. Okres wyzwolenia to wyczerpująca praca naukowa na Uniwersytecie Warszawskim, społeczna na rzecz odbudowy polskiej oświaty, literacka (także w Spółdzielni Wydawniczej „Wiedza”), organizacyjna. Doświadczenia pisarki w wielu dziedzinach, jak: kształcenie dorosłych, wykłady na Uniwersytecie Warszawskim, pisanie powieści i bajek dla dzieci i młodzieży oraz podręczników akademickich i prac naukowych, działalność w towarzystwach oświatowych i klubach literackich, pomoc ubogim i potrzebującym czyni ją postacią wybitną, choć skromną i refleksyjną, jak przedstawiła ją w swej książce Anna Antosz. Całość rozdziału oparta została na materiałach autobiograficznych pisarki, jej wywiadach i wypowiedziach oraz napisanych przez nią powieściach i opowiadaniach. Bogactwo ukazanych przez Autorkę pracy znaczących szczegółów dotyczących życia I. Jurgielewiczowej, wątków zawodowych przeplatających się z osobistymi, jej refleksji i analiz stanowi o wnikliwie zbadanym materiale biograficznym.

Trzecią część publikacji stanowi charakterystyka zastosowanej metodologii: opis przedmiotu i celu badań, ustalenia terminologiczne, problemy badawcze oraz metody i techniki. Zwracając uwagę na istotne zagadnienia autobiografii i autonarracji Autorka przedstawia zalety oraz zastosowanie metody biograficznej i badania dokumentów osobistych w studiach pedagogicznych, uzasadniając wybór metody i precyzując cele badawcze.

Kierując się powziętym i przedstawionym w podrozdziale *Cel i przedmiot badań* (s. 81–82) zamiarem analizy biografii edukacyjnej Ireny Jurgielewiczowej oraz prezentacji jej poglądów naukowych, Autorka w części czwartej pracy analizuje konstruowanie tożsamości indywidualnej w powieściach autobiograficznych I. Jurgielewiczowej, przez posłużenie się *konceptcją siebie* oraz *obrazem siebie* jako zjawiskami służącymi budowaniu własnej (indywidualnej) tożsamości. Autorka, adaptując tę koncepcję, zastosowała pojęcia

postrzeganie siebie oraz *myślenie o sobie*, analizując kolejno strategie opisywania przez bohaterkę własnych przeżyć i przemyśleń w powieściach autobiograficznych.

W analizowanych kolejno strategiach (*opisywania siebie, powracania do przeszłości, osób znaczących, opowiadania o swoich upodobaniach, autodefinicji*; s. 99–137) znajdujemy kluczowe dla wychowania i obierania życiowych kierunków oraz prezentowanych postaw informacje. Szczególnie ważne w kontekście rozwoju także jako osoby już dorosłej zdają się być treści dotyczące relacji bohaterki z matką (*Strategia powracania do przeszłości*), rozłąki podczas wojny, więzienia oraz wspólne zamieszkiwanie do ostatnich dni. Obraz owych relacji zamieszczany przez pisarkę w jej powieściach (głównie: „Byłam, byliśmy..”) oddaje przeobrażenia postaw i uczuć wobec najbliższych, a także zmieniającą się intensywność wiary w Boga, w której wszak została wychowana (*Przeżycia religijne w narracji Ireny Jurgielewiczowej*, s. 102–104). Proces formowania się tożsamości pisarki został ujęty przez Autorkę jako ciągłe zmaganie się psychiczne z pragnieniem wolnej Polski z rozczarowaniem ideologicznym (Poglądy ideologiczne pisarki dotyczące państwa polskiego, ss. 104–108). Nieustanne powracanie do przeszłości i wiązanie jej z terażniejszością staje się charakterystyczne dla autobiografii Ireny Jurgielewiczowej, co ukazane zostaje także poprzez nakreślenie znaczeń konkretnych postaci w życiu pisarki: ojca, męża, przyjaciółek z obozu jenieckiego oraz stryjecznego brata – tragicznie zmarłego działacza patriotycznego, którego prawie nie знаła, lecz „odkryła” na nowo jako dorosłą kobietą, ceniąc niezwykle jego odważne życie i samobójczą śmierć (s. 108–117).

Strategia opowiadania o swoich upodobaniach (s. 117–128) oraz *Strategia autodefinicji* (s. 128–137) dostarczają czytelnikowi wiedzy o tym, jakie obrazy samej siebie pisarka starała się przekazać czytelnikowi. Autorka pracy prezentuje refleksje bohaterki, dotyczące poszczególnych – istotnych w jej życiu i działalności sfer aktywności – zarówno przekonań politycznych, jak i fascynacji pedagogicznych czy upodobań literackich. Za pomocą obrazów psychicznych natomiast, poznajemy te cechy osobowości, stanu ducha oraz fizyczności pisarki, jakie zawarła w swoich autonarracjach i udostępniła szerszemu odbiorcy, czyniąc z nich element swojej tożsamości.

Biografia Ireny Jurgielewiczowej, którą poznaliśmy w części drugiej pracy (s. 49–79), zostaje na nowo zaprezentowana od strony subiektywnej – jako biografia edukacyjna w powieściach autobiograficznych (s. 137–154) pisarki i ujęta w najistotniejsze konteksty: *Wychowanie w rodzinie, Edukacja formalna i nieformalna, Edukacja incydentalna i samokształcenie* oraz *Linia edukacyjnego rozwoju Ireny Jurgielewiczowej*. Tego rodzaju podejście zapewniło czytelnikowi wgląd w uczucia i refleksje pisarki na temat najistotniejszych zdarzeń i etapów w jej życiu, a także możliwość poznania subiektywnej gradacji wagi wydarzeń, uznanych obiektywnie za istotne lub nieistotne.

Ostatnia część pracy – *Poglądy naukowe Ireny Drozdowicz-Jurgielewiczowej na andragogikę i oświatę dorosłych* jest bardzo obszerna i potrak-

towana szczegółowo (51 stron). Zawiera dziewiętnaście podrozdziałów, z których każdy traktuje o oddzielnym obszarze działań naukowych w poruszanej tematyce.

Jest zatem zaprezentowany pogląd pisarki na temat *założeń dydaktyki dorosłych* (s. 156) w oparciu o jej dorobek w tej dziedzinie, a także propozycja uaktualnienia *celów nauczania i kształcenia* (s. 158) zgodnie z ideą intensywności oraz ekstensywności w edukacji dorosłych. Ponadto zaprezentowane zostały poglądy pisarki, zbliżone do zapatrywań Floriana Znanieckiego, na *wychowywanie dorosłych* (s. 130), a także postulaty dotyczące doboru *materiału nauczania* (s. 162), *metod pracy z dorosłymi* (s. 164) oraz *form kształcenia* (s. 167), najpopularniejszych w okresie II Rzeczypospolitej. Odrębny rozdział dotyczy poglądów I. Jurgielewiczowej na temat nauczyciela dorosłych (s. 173–176) – jego roli oraz pracy, która zdaniem pisarki zależy w dużym stopniu od placówki, w jakiej wykonuje swoje zadania, jak i narzędzi dostępnych w działalności społeczno-kulturalno-oświatowej. Podobnie jak w przypadku zasad i celów dydaktyki dorosłych, tak i w pracy nauczyciela pisarka duży nacisk kładzie na rozwój kulturalny dorosłych, na rozbudzanie ich zainteresowań estetycznych, czytelnictwo i uczestnictwo w życiu kulturalno-oświatowym, co związane jest ściśle ze stylem życia pisarki i ważnymi elementami jej biografii.

Kolejne podrozdziały koncentrują poglądy pisarki na *Potrzeby dydaktyki dorosłych* (s. 177–178) oraz *Problematykę popularyzacji* (s. 179–180), jej *zadania* (s. 180–181) i *konceptje* (s. 181–183), a także na kwestie związane z rolą ucznia, jaką pełni człowiek dorosły. Godne uwagi są refleksje i wskazówki pisarki na temat pracy umysłowej dorosłych jako specyficznej aktywności uzależnionej w pełni od indywidualnych predyspozycji uczącej się jednostki, a wśród nich propozycja konkretnych metod uczenia się dorosłych.

W ostatnich podrozdziałach pracy (*Problematyka popularyzacji czytelnictwa*, *Upowszechnianie oświaty wśród „niewyrobionych” czytelników w Polsce Ludowej*, *Czytelnictwo a literatura dla dzieci i młodzieży* oraz *Technika pracy umysłowej w literaturze dla młodzieży*) Autorka przywołuje poglądy pisarki na sprawy ważne także współcześnie, mianowicie na kryteria, jakie spełniać powinna literatura zalecana w pracy z dorosłymi oraz młodzieżą, by stała się skutecznym orężem w walce – z analfabetyzmem wówczas, a z niewiedzą – obecnie.

Zagadnienia wybrane z dorobku Ireny Jurgielewiczowej i zaprezentowane przez Annę Antosz nie straciły na ważności we współczesnej edukacji dorosłych. Sentencja zawarta w powieści z 1968 roku: *Nauka jest dzisiaj podstawą całego życia. Współczesny człowiek musi być wykształcony*, można uznać za motto kształcenia dorosłych także na początku XXI wieku.

Praca Anny Antosz jest godna uwagi nie tylko ze względu na aktualność poruszanej problematyki i szerokie spektrum zagadnień biograficznych w kontekście edukacyjnym, lecz również ze względu na rzetelne opracowanie kontekstu historyczno-społecznego. Zarys dziejów dziewiętnasto- i dwudzie-

stowiecznej Polski, choć służyć miało jako niezbędne tło sytuacyjne zdarzeń biograficznych, pełnić może rolę odrębnego materiału poznawczego. Charakterystyka epoki, w której powstawała polska andragogika i pierwsze inicjatywy oświaty dorosłych zachęca do dalszych analiz i poszukiwań.

Omawiana pozycja przedstawia także wartość wychowawczą – prezentuje bowiem jedną z wielu biografii ludzi, których losy uwikłane są w szlachetne działania, począwszy od walki o niepodległość ojczyzny, pomoc innym, po działalność edukacyjną i naukową o dużej wartości. Wszystko to przemawia za tym, iż biografie takie winny być eksponowane, nie tylko w celach heurystycznych.

Joanna Wawrzyniak

Sylwia Słowińska, *Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*, Uniwersytet Zielonogórski, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2007, ss. 314

Edukacja kulturalna jest przedmiotem wielu artykułów, opracowań i prac naukowych. Autorzy na wiele sposobów rozpatrują tę tematykę – proponują różnorodne rozumienie tego terminu, poszukują miejsca i drogi dla edukacji kulturalnej w dzisiejszym, coraz szybciej zmieniającym się świecie. W zależności od tego, jak rozumieją oni pojęcie „kultura”, podają różne propozycje owej edukacji, rozmaicie ustosunkowując się do sposobów jej wprowadzania w życie oraz kładąc nacisk na różne jej aspekty. Wszyscy jednak zgodnie podkreślają, iż edukacja kulturalna pełni niebagatelną rolę w rozwoju osobowości człowieka.

Z podobnego założenia wychodzi autorka książki „Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje”, Sylwia Słowińska. Edukację kulturalną rozumie ona jako *działalność w obszarze kultury (w zależności od koncepcji wąsko lub szerzej rozumianej), w której w pierwszym rzędzie akcent położony jest na szeroko rozumianą edukację, czyli uczenie się jako proces nabywania pewnych umiejętności i wiadomości, ale także obejmujący zmiany postaw i tożsamości jednostki.*

Tym, co czyni tę pozycję inną od dotychczasowych prac z tej dziedziny, jest ujęcie problemu edukacji kulturalnej od strony analizy porównawczej koncepcji edukacji kulturalnej dwóch państw – Polski i Niemiec. Autorka nie ogranicza się tylko do projektów skierowanych do jednej z grup społecznych, mianowicie do dzieci i młodzieży, lecz opisuje koncepcje uniwersalne, skoncentrowane na rozwoju osobowości człowieka *w toku całego procesu jego życia.*

Przedstawienie koncepcji edukacji kulturalnej, jakie pojawiły się w obu państwach w XX wieku nie ma tu jednak na celu ukazania tylko różnic i podobieństw w sposobach jej pojmowania przez naukowców, lecz jest próbą ukazania zarówno polskiej, jak i niemieckiej specyfiki rozumienia edukacji

kulturalnej, które jest zależne od kontekstu społeczno-kulturowego, założeń filozoficznych oraz pedagogicznych, dominujących w czasie, gdy powstawała koncepcja. Ukazanie takiej specyfiki, zdaniem autorki, przyczynić się może do lepszego zrozumienia różnic między podejściem do edukacji kulturalnej w Polsce i w Niemczech, a tym samym ułatwić współpracę osobom, które zajmują się współdziałaniem obu państw w tej dziedzinie.

Na niezwykle szerokim tle społeczno-kulturowym, wyjątkowo wnikliwie analizując zarówno założenia pedagogiczne, leżące u podstaw przedstawianych koncepcji, jak i myśl filozoficzną, która nierzadko jest teoretycznym źródłem koncepcji, Sylwia Słowińska opisała XX-wieczne koncepcje edukacji kulturalnej. Ze względu na okres ich powstania zostały one podzielone na koncepcje edukacji kulturalnej dawnego nurtu (zarówno w Niemczech, jak i w Polsce), koncepcje nurtu nowego (w Niemczech) oraz klasycznego (w Polsce), a także ponowoczesne koncepcje edukacji kulturalnej (w Polsce).

Wśród niemieckich koncepcji edukacji kulturalnej dawnego nurtu znalazły się koncepcja edukacji „muzycznej” (*musische Bildung*) oraz masowa praca kulturalna w NRD. Autorka, co już podkreśliłam, bardzo szczegółowo i krytycznie ocenia materiały źródłowe dotyczące koncepcji, szeroko owe koncepcje charakteryzując i umieszczając je w społecznym i filozoficznym kontekście. Nie unika przedstawienia pojawiających się trudności, jakie napotykały owe koncepcje oraz swojego stanowiska w sytuacjach, w których np. pochodzenie danego terminu czy czas powstania koncepcji jest niesprecyzowany, co może tworzyć sytuację sporną wśród naukowców.

Istotnym jest fakt, iż autorka zaprezentowała również krytykę omawianych stanowisk, co jest dodatkowym atutem książki, ponieważ pozwala czytelnikowi ustosunkować się do charakteryzowanej koncepcji oraz sprawia, iż książka nie jest idealistyczną próbą opisaną wszystkich koncepcji edukacji kulturalnej, jakie pojawiły się w Polsce i w Niemczech w XX wieku, lecz jest ich obiektywną analizą.

Do dawnego nurtu koncepcji edukacyjnych w Polsce S. Słowińska zaliczyła koncepcję wychowania estetycznego Stefana Szumana, podkreślając, iż „miała ona prekursorski charakter w polskiej teorii wychowania estetycznego” oraz była pierwszą koncepcją, która odżegnywała się od dotychczas panującego w tej dziedzinie elitaryzmu.

Do koncepcji edukacji kulturalnej nowego nurtu w Niemczech zaliczyła z kolei koncepcję socjokultury („pracy socjokulturalnej” lub „działalności socjokulturalnej”) oraz koncepcję edukacji kulturalnej czasu wolnego Horsta Opaschowskiego. Charakteryzując te koncepcje autorka nie omieszkała przypomnieć, iż w latach ich powstawania nastąpiły przemiany społeczno-kulturowe oraz nastąpiło przyjęcie rozszerzonego rozumienia pojęcia kultury, a co za tym idzie – również i szerszego zakresu i pola działania edukacji kulturalnej – jej zadaniem stało się nie tylko przygotowanie człowieka do kontemplacji sztuki oraz własnej aktywności w tej dziedzinie życia, lecz także przygotowanie człowieka do życia w codziennym świecie, do samostanowie-

nia i afirmacji siebie samego. Edukacja kulturalna miała prowadzić do większej aktywności człowieka w wielu dziedzinach życia społecznego: aktywności kulturalnej, społecznej, politycznej, obywatelskiej (koncepcja socjokultury) oraz przygotowywać człowieka do rozwoju kulturalnego w czasie wolnym (edukacja kulturalna czasu wolnego), przez który rozumiano rozwój w czterech wymiarach: aktywności społecznej, uczestnictwa kulturalnego, twórczości i komunikacji.

Koncepcje Bogdana Suchodolskiego oraz Ireny Wojnar, nazwane „konceptcjami wielostronnego wychowania przez sztukę i do sztuki”, koncepcję wychowania filmowego Henryka Depty, koncepcję edukacji kulturalnej jako przygotowania do uczestnictwa w kulturze Dzierżymira Jankowskiego oraz personalistyczną koncepcję edukacji kulturalnej Katarzyny Olbrycht autorka książki zaliczyła do klasycznych polskich koncepcji edukacji kulturalnej w Polsce.

Opisując te koncepty podkreśliła, iż wraz z ich powstaniem w Polsce nastąpiła zmiana w sposobie rozumienia wychowania estetycznego – ujęte zostało ono jako proces całościowy, proces otwarty, który prowadzi do uczestnictwa w rozwoju cywilizacji i do sterowania nią. Ze względu na postęp cywilizacyjny i zmiany kulturowe w społeczeństwie, wychowanie estetyczne, zdaniem autorów koncepcji, staje się „procesem humanizacji człowieka, obrony jego sił duchowych i wrażliwości humanistycznej”. Dlatego wychowanie estetyczne ma tu szeroki wymiar – jest wychowaniem zarówno „do”, jak i „przez” sztukę, a służyć ma ono ukształtowaniu jednostki „harmonijnej, integralnej i wszechstronnej”.

Za szczególnie godną uwagi koncepcję wychowania estetycznego autorka uważa koncepcję wychowania filmowego Henryka Depty. Jako powód podała popularność i powszechną dostępność sztuki filmowej we współczesnym świecie, co wiąże się z koniecznością przygotowywania człowieka do odbioru tej sztuki oraz jej wpływem na rozwój osobowości człowieka. Jednocześnie zaznaczyła, iż ta koncepcja jest egzemplifikacją wielostronnego wychowania „przez” sztukę (wychowanie do filmu) i „do” sztuki (wychowanie przez film).

Z analizy sytuacji kulturalnej społeczeństwa polskiego wyrosła koncepcja Dzierżymira Jankowskiego, której celem jest, jak za Jankowskim podała S. Słowińska, przygotowanie człowieka do uczestnictwa w kulturze symbolicznej, uczynienie go podmiotem twórczym, krytycznym i refleksyjnym tak, aby mógł on być współtwórcą kultury. Tę propozycję autorka gruntownie opisała, nie unikając wniosków, jakie wynikają z propozycji Jankowskiego: według niego świat kultury wysokiej nie jest dostępny każdemu człowiekowi, lecz temu, który do jej odbioru został przygotowany, wyposażony w odpowiednie kompetencje, a *jednocześnie został wyprowadzony z ograniczającego rozwój obszaru kultury popularnej*.

Ostatnią opisywaną koncepcją edukacji kulturalnej nowego nurtu w Polsce jest personalistyczna koncepcja edukacji kulturalnej Katarzyny Olbrycht,

którą sama jej twórczyni nazywa „edukacją nacechowaną aksjologicznie”, czy „wychowaniem do wartości”.

Opis ponowoczesnych koncepcji edukacji kulturalnej w Polsce Sylwia Słowińska rozpoczęła od wyczerpującego przedstawienia, czym według myślicieli polskich jest ponowoczesność oraz jaki jest obraz polskiej rzeczywistości ponowoczesnej. Następnie opisała powstałe na gruncie ponowoczesnej filozofii koncepcje edukacji kulturalnej, takie jak: koncepcja Tadeusza Szkołuta oraz koncepcja edukacji kulturalnej jako dialogu w obszarze popkultury Witolda Jakubowskiego. Obie te propozycje są próbą rozwiązania niezwykle ważnego problemu, jaki pojawił się w epoce ponowoczesności, a mianowicie: jak edukacja kulturalna powinna ustosunkować się do przemian społeczno-kulturowych, a zwłaszcza do kultury popularnej i rozwoju mass mediów? Autorka zauważyła, że te propozycje mają charakter eklektyczny – są próbą połączenia tradycyjnych form wychowania estetycznego z wychowaniem „do” funkcjonowania w dzisiejszym, nieprzejrzystym świecie popkultury i mass mediów. Obie te koncepcje są zatem próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie, *jak na obecny stan rzeczy powinni reagować pedagodzy i jaki kształt wobec tego powinna przybrać edukacja kulturalna?*

W kolejnym rozdziale książki Sylwia Słowińska dokonała analizy porównawczej XX-wiecznych koncepcji edukacji kulturalnej obu państw – Polski i Niemiec. Dokonana przez nią analiza jest szczegółowa i obszerna, choć nie ma ona na celu, co na wstępie zaznaczyła autorka, ukazania jedynie różnic i podobieństw między koncepcjami, lecz jest próbą wyciągnięcia z nich wniosków, prognoz, które mogłyby być wykorzystane w przyszłości, próbą ukazania specyfiki i charakteru owych propozycji. Jak pisze autorka: *ważniejsze zresztą wydaje się, jaki charakter mają te różnice i na co wskazują.*

S. Słowińska zestawiała ze sobą następujące płaszczyzny edukacji kulturalnej: podstawy filozoficzne, główne kategorie pojęciowe koncepcji, cele i zadania stawiane edukacji, metody realizacji projektów, zasady, wizje człowieka. Taka analiza pozwoliła na wyciągnięcie rzetelnych wniosków oraz sprawiła, że podjęty cel pracy został, moim zdaniem, osiągnięty – autorka określiła charakter i specyfikę edukacji kulturalnej w Polsce i w Niemczech, wskazała podobieństwa i różnice między nimi, co z całą pewnością może przyczynić się do bardziej efektywnego porozumienia między uczonymi obu państw.

Pracę Sylwii Słowińskiej cechuje przejrzystość i wnikliwość. Autorka dokładnie opisuje konteksty społeczno-kulturowe oraz filozoficzne podstawy omawianych koncepcji edukacji kulturalnej, sięgając przy tym do wielu materiałów źródłowych. Odniesienia filozoficzne opracowane są drobiazgowo i zgodnie z przyjętymi w filozofii interpretacjami. Nakreślane przez autorkę konteksty społeczne i historyczne są dobrym wprowadzeniem do myśli autorów koncepcji oraz pozwalają w pełni zrozumieć ich sens i cel. Historie rozwoju przedstawianych koncepcji edukacji są jednocześnie historiami rozwoju myśli społecznej w XX wieku. Autorka zauważyła, iż niektóre z tych propozy-

cji pozostają niezmienione, a więc nadal funkcjonują przedstawione w nich cele i metody edukacji kulturalnej oraz wciąż aktualny jest ideał „człowieka kulturalnego”, zaprezentowany w koncepcjach (dotyczy to zwłaszcza koncepcji Ireny Wojnar oraz Bogdana Suchodolskiego).

Książka autorstwa S. Słowińskiej powinna stać się ważną pozycją w dziedzinie edukacji kulturalnej, ponieważ jest doskonałym studium porównawczym, historycznym i pedagogicznym. Ukazane przez autorkę podobieństwa i różnice w podejściu do edukacji kulturalnej w Polsce i w Niemczech mogą być cenną lekcją nie tylko dla teoretyków edukacji kulturalnej, lecz również dla praktyków tej dziedziny, którzy mogą odnaleźć w książce wiele uwag teoretycznych oraz inspiracji dla swoich działań.

Przedstawione przez Sylwię Słowińską wielostronne spojrzenie na koncepcje edukacji kulturalnej w Polsce i w Niemczech jest kompendium wiedzy na temat wyobrażenia, inspiracji i odniesień teoretycznych, które warunkują współczesny kształt edukacji kulturalnej obu państw, co jest cennym wkładem w myśl pedagogiczną w czasach integracji Polski z państwami Unii Europejskiej. Książka ta niewątpliwie wpisuje się zatem we współczesny dyskurs o edukacji kulturalnej.

Anna Bilon

Małgorzata Olejarz (red.), *Dyskursy młodych andragogów t. 8*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2007, ss. 304

Po raz ósmy młodzi andragodzy spotkali się w Letniej Szkole Młodych Andragogów w Zielonej Górze, w wyniku czego opublikowano kolejny tom *Dyskursów*. Ta dość obszerna – bo zawierająca dwadzieścia cztery teksty merytoryczne – publikacja została poddana rzetelnej i konstruktywnej recenzji autorstwa prof. zw. dr hab. Alicji Kargulowej.

Po raz pierwszy redaktorem tomu została dr Małgorzata Olejarz, której tę funkcję powierzył dotychczasowy Kierownik i redaktor naukowy prof. zw. dr hab. Józef Kargul, który zrealizował ideę integracji środowiska młodych andragogów zgodnie z projektem kierownictwa ATA.

Jak podaje M. Olejarz, przy redagowaniu *Dyskursów* kierowała się dwiema zasadami. Po pierwsze – żeby nie zepsuć tego, co dotychczas zostało wypracowane przez Profesora, czyli zachować *dbałość o poziom naukowy publikowanych tekstów, ich interesującą zawartość merytoryczną, poprawność metodologiczną, formalną i językową, jak też pozostawanie wiernym idei, że Dyskursy są otwartym dla młodych badaczy forum*². Wysoki poziom publikacji został doceniony w listopadzie 2006 r. poprzez zakwalifikowanie przez

² M. Olejarz, Wstęp, w: M. Olejarz (red.), *Dyskursy Młodych Andragogów*, Zielona Góra 2007, s. 6.

redakcję *The Central European Journal of Social Science and Humanities* (CEJSH), której przedstawicielstwo mieści się w Polskiej Akademii Nauk w Warszawie do upowszechniania na międzynarodowym rynku wydawniczym. Drugą zasadą była chęć wprowadzenia nowości, co wiąże się z twórczym podejściem nowego redaktora naukowego do zastanej przestrzeni. W przypadku tomu 8. jest to wydzielenie dyskursu feministycznego jako odrębnego działu publikacji oraz poszerzenie wizji andragogiki polskiej o doświadczenia zagraniczne – autorów ze Stanów Zjednoczonych i Rosji.

Tak jak poprzednie – również tom 8. charakteryzuje się przejrzystą strukturą. W słowie wstępnym dr Małgorzata Olejarz zaprezentowała kwestie redakcyjne i naukowe publikacji, natomiast dzięki rzetelnemu sprawozdaniu mgr Ewy Szumigraj uzyskaliśmy informacje na temat przebiegu spotkania, zarówno w zakresie form, które zostały włączone do kanonu pracy *Szkoły*, jak i tegorocznych innowacji. Pozostałe teksty zostały przyporządkowane do pięciu grup problemowych: dyskursu andragogicznego, poradniczego, metodologicznego, kulturoznawczego i feministycznego. Wszystkie artykuły posiadają streszczenie w języku angielskim, w związku z ich publikacją w formie elektronicznej na międzynarodowej stronie czasopisma CEJSH (www.cejsh.icm.edu.pl oraz www.pan.pl). Na końcu tomu zamieszczono krótkie noty o autorach tekstów.

Pierwszy obszar problemowy: **dyskurs andragogiczny** obejmuje aż siedem tekstów. Trzy z nich dotyczą kategorii dorosłości. Mgr Magdalena Wnuk poszukiwała w swoim artykule wyjaśnienia pojęcia dorosłość. W swoich rozważaniach wykorzystwała głównie analizy dokonane przez Mieczysława Malewskiego oraz Elżbietę Dubas, uzupełniając je własnymi badaniami zdań niedokończonych przeprowadzonych wśród 71 studentów. „Pozornie dorośli” – zawieszenie pomiędzy młodością a dorosłością” stanowi obszar analiz i badań prowadzonych przez mgr Joannę Mintę, która starła się wyjaśnić pojęcie dorosłości i jej uwarunkowania, a przede wszystkim pojęcie „pozornie dorosłych” pochodzących z „Pokolenia 2000”, „Generacji Nic”, a ostatnio określanych również mianem pokolenia „JPII” lub bardziej dotkliwie – „Pokoleniem 1200” (1200 brutto). Autorka podzieliła się także obserwacjami na podstawie przeprowadzonych badań pilotażowych dotyczących planowania karier przez młodych dorosłych Polaków. Z kolei dr Małgorzata Malec dokonała refleksji na temat procesu stawania się dorosłym. W kontekście ujęć dorosłości autorstwa – ponownie – M. Malewskiego i R. Urbańskiego-Korza podjęła rozważania nad „przerwaną” dorosłością. Kolejne trzy artykuły odnoszą się do nauczyciela ludzi dorosłych. Dr Adrianna Nizińska zainteresowała się zagadnieniem tożsamości profesjonalnej andragoga. Punktem wyjścia swoich rozważań uczyniła koncepcję A. Giddensa, który wyodrębnił cztery zasadnicze dylematy tożsamości: unifikacja-fragmentacja, bezsilność-kontrola, autorytet-niepewność, doświadczenie osobiste-doświadczenie urynkowane, starając się przełożyć je na problemy, których andragog może doświadczyć w swojej pracy. „Dyrektor szkoły – nauczyciel nauczycieli?” to tytuł referatu dr Małgorzaty Rosalskiej, która za cel postawiła sobie dokonanie analizy roli,

jaką w zakresie zarządzania oświatą może odegrać dyrektor szkoły. Autorka zaprezentowała w tym kontekście wyniki badań przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem ankiety na grupie 117 nauczycieli z dziewięciu szkół ponadgimnazjalnych. Dr Anna Frąckowiak podzieliła się własnymi spostrzeżeniami i refleksjami na temat andragogicznego przygotowania nauczycieli szkół dla dorosłych. Autorka miała szansę dokonać obserwacji w trakcie prowadzonych przez siebie zajęć z andragogiki na kursach dla nauczycieli i dyrektorów CKU. „Kultura organizacji jako miejsca uczenia się” autorstwa mgr Magdaleny Czubak jest tekstem z pogranicza zagadnień andragogicznych i kulturoznawczych. W artykule dokonano analizy pojęcia kultury organizacji, koncentrując się na miejscu pracy jako miejscu, w którym zachodzi proces uczenia się. Autorka starała się przyjrzeć kulturze organizacji pod kątem uczenia się sytuacyjnego. W swoich rozważaniach odwołała się do typologii C. Sikorskiego, który wyodrębnił cztery typy kultury organizacji: dominacji, rywalizacji, współdziałania i adaptacji.

W kategorii: **Dyskurs poradoznawczy** znajdujemy pięć tekstów. Pierwszy referat „Stragan dobrych rad” – etnograficzny opis wydarzenia” autorstwa dr Elżbiety Siarkiewicz stanowi ciekawe wprowadzenie do analizy poradnictwa jako zjawiska społecznego. Pretekstem do rozważań jest próba upowszechniania nauki przez Uniwersytet Zielonogórski podczas Festiwalu Nauki. Wówczas to na Wyspie Sokratesa umieszczono „Stragan dobrych rad”, przygotowany przez Pracownię Poradoznawstwa UZ. *Tekst jest próbą wykorzystania badań terenowych do interpretacji fragmentu rzeczywistości, dla której poradnictwo stało się istotnym wątkiem. To próba uchwycenia i opisanie drobnych okruchów tworzących mozaikę codzienności, w której zanurzeni są formalni i nieformalni doradcy oraz radzący się*³. Przedmiotem swoich rozważań, głównie definicyjnych dr Daria Zielińska-Pękał uczyniła poradnictwo zapośredniczone. Kategoria zapośredniczenia ma swoje źródła w koncepcji Georga Hegla, do czego niedawno odwołał się Tomasz Szkudlarek w kontekście edukacji medialnej. Odwołując się do definicji poradnictwa Alicji Kargulowej autorka odnosi kategorię zapośredniczenia do poradnictwa traktując je jako: interakcję międzyosobową, działalność zinstytucjonalizowaną oraz działanie społeczne. Odnośnie tej ostatniej kategorii D. Zielińska-Pękał zaprezentowała wyniki badań pilotażowych. Z kolei mgr Marcin Szumigraj zainteresował się klientem poradnictwa zawodowego. W swoim opracowaniu przytoczył dane statystyczne z ostatnich 15 lat i wyniki badań na temat kariery klientów prowadzonych przez urzędy pracy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, centra informacji i planowania kariery zawodowej. Celem opracowania dr Alicji Czerkawskiej było zwrócenie uwagi na niezbyt często podejmowany w badaniach problem oporu, który może pojawić się w sytuacji poradniczej. Autorka dokonała analizy źródeł oporu osoby radzącej się oraz

³ E. Siarkiewicz, „Stragan dobrych rad” – etnograficzny opis wydarzenia, w: M. Olejarz (red.), *Dyskursy Młodych Andragogów*, Zielona Góra 2007, s. 95.

doradcy w sytuacji poradniczej. Mgr Alina Łysak podjęła temat bardzo aktualny społecznie, aczkolwiek nadal kontrowersyjny – homoseksualizmu kobiet. Sam tytuł artykułu: „Między „uleczaniem z homoseksualizmu” a wspieraniem osoby w osiąganiu akceptacji swojej orientacji psychoseksualnej. Ku poradnictwu lesbijek” wiele mówi na temat celu i przedmiotu badań. A. Łysak zaprezentowała m.in. jawne i ukryte formy dyskryminacji oraz poszukiwania w zakresie poradnictwa dla lesbijek.

W dziale **Dyskurs metodologiczny** znajdują się tylko trzy teksty. Czyżby był on postrzegany jako obszar dla wytrawnych andragogów? „Wykorzystanie analizy pól semantycznych w badaniach „pamięci szkoły” to tytuł artykułu mgr Hanny Świerczyńskiej, w którym autorka odwołując się do wyników badań biograficznych podjęła próbę przedstawienia obrazu nauczycieli Medycznego Studium Zawodowego we Wrocławiu, utrwalonego w pamięci 87 absolwentów. W analizie materiału badawczego autorka posłużyła się analizą pól semantycznych. Natomiast mgr Katarzyna Durczak badała przydatność teorii uczenia się sytuacyjnego w analizowaniu biografii edukacyjnej człowieka dorosłego. Celem, który postawiła sobie autorka, było wyjaśnienie pojęć kluczowych dla tematyki badawczej, tzn. zdarzeń krytycznych oraz biografii edukacyjnej. Jako konkluzję K. Durczak przedstawiła siedem argumentów świadczących o przydatności teorii uczenia się sytuacyjnego w analizowaniu biografii edukacyjnej człowieka dorosłego. Natomiast mgr Joanna Kłodkowska skoncentrowała się w swoich rozważaniach na badaniach etnograficznych. Przedmiotem analizy uczyniła kontekst i kontekstowość, które to pojęcia zdefiniowała w pierwszej części artykułu. Następnie podjęła rozważania na temat kontekstowości na poziomie badanej rzeczywistości oraz procesu badawczego i realizacji procesów eksploracyjnych.

Przestrzeń **Dyskurs kulturoznawczy** uległa poszerzeniu dzięki włączeniu dwóch tekstów autorów zagranicznych. Mgr Jessica C. Robbins z Uniwersytetu w Michigan w USA przygotowała tekst na temat stawania się przodkiem. Artykuł jest wynikiem badań etnograficznych przeprowadzonych w Polsce na temat starzenia się i podmiotowości członków rodzin wobec osób dotkniętych utratą pamięci, w tym chorobą Alzheimera. Tekst został opublikowany w języku angielskim, niemniej zamieszczone zostało również jego jednostronnicowe streszczenie w języku polskim. Natomiast mgr Pavel Stoylarov z Rosji (obecnie doktorant na UJ) na podstawie ankiet przesłanych w latach 2000–2005 do redakcji pisma „Rodacy” oraz Archiwum KNNO (Polonia Republiki Chakasja) zaprezentował wyniki badań na temat nauczania j. polskiego na Syberii. „Międzykulturowe uczenie się w stylu pop, czyli jak talk-show „Europa da się lubić” edukuje do wielokulturowości” to tytuł referatu dr Sylwii Słowińskiej. Po dokonaniu terminologicznych wyjaśnień, autorka analizując talk-show z perspektywy projektu edukacji międzykulturowej poszukiwała odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób program przygotowuje do egzystencji w zróżnicowanym kulturowo świecie? Niewątpliwie program stanowi źródło powierzchownej wiedzy, na dodatek nacechowanej stereoty-

pami na temat innych nacji. Ponadto jego istotą jest dostarczanie przede wszystkim rozrywki. Niemniej warto również dostrzec aspekt edukacyjny omawianego przedsięwzięcia. Jak podaje dr S. Słowińska, zostały wykorzystane tutaj trzy strategie: pierwsza – dotycząca interakcji pomiędzy uczestnikami show – reprezentantami różnych narodowości – dostarcza wiedzy, a czasami weryfikuje stereotypy; druga strategia – polega na burzeniu granic pomiędzy „nami” i „nimi”; trzecia – polega na tworzeniu poczucia wspólnoty w realizowaniu wspólnych celów, jednoczeniu w kategorii „my”. Dr Bogusław Dziadzia dokonał analizy dwóch kategorii: przyjemności i znudzenia w kontekście oddziaływania mediów. Czas wolny obecnie nie jest już zarezerwowany dla niewielu, jak to miało miejsce sto lat temu, ważne jest, w jaki sposób radzimy sobie z wolnością wyboru w zakresie gospodarowania nim. W kulturze tabloidyżacji następuje trywializacja potrzeb człowieka, obniżenie poziomu propozycji programowej mediów. Ważne jest, ażeby nauczyciel był świadomy wynikających z tego zagrożeń, ażeby mógł odnaleźć się pomiędzy kategorią znudzenia i przyjemności. Dr Joanna Stelmaszczyk odwołując się do swojego uczestnictwa w międzynarodowym projekcie badawczym „Wydarzenia osobiste i globalne”, prowadzonym od 2003 r. przez prof. Lani Bayle z Uniwersytetu w Nantes dokonała analizy wyników badań przeprowadzonych wśród 97 studentów kierunków pedagogicznych Uniwersytetu Łódzkiego. Respondenci – w wieku do 26 lat – wypełniali test zdań niedokończonych, który miał na celu ukazać obszary życia społecznego, które głęboko wnikają w życie jednostki. Do kategorii wydarzeń osobistych zaliczono: wydarzenia rodzinne, edukacyjne i związane z uczuciami. Wśród wydarzeń globalnych – oprócz politycznych i kataklizmów – wymieniano doświadczenia związane z osobą Jana Pawła II. Uzyskane wyniki przyczyniły się do podjęcia przez dr J. Stelmaszczyk kolejnych badań. W dalszej części artykułu autorka zaprezentowała odpowiedzi trzydziestu trzech badanych studentów, którzy odpowiedzieli na następujące pytania: czy pokolenie JPII istnieje naprawdę, czy jest to wytwór mediów? oraz czy badany utożsamia się z pokoleniem JPII? Mgr Marcin Muszyński swoje poszukiwania ułożył wokół pojęć: śmierć i umieranie. W artykule ukazał różnorodne znaczenia tych kategorii oraz rozpatrzył je w różnych wymiarach doświadczenia człowieka: biologicznym, środowiskowym i psychicznym. Ponadto autor podał przykłady umierania i śmierci symbolicznej: wartości, teorii, autorytetu, w sztuce, jako braku natchnienia w przypadku choroby psychicznej czy w kwestii społecznej. W tym kontekście autor wskazał na możliwości, jakie stoją przed pedagogiką.

W po raz pierwszy wprowadzonej kategorii: **Dyskurs feministyczny** zaprezentowano trzy teksty dotyczące bardzo aktualnych tematów społecznych: kobiet żyjących w pojedynkę; Amazonek; prostytutki dorosłych kobiet. Przedmiotem zainteresowania naukowego dr Emilia Paprzycka uczyniła przeobrażenia postrzegania społecznego kobiet – od „starej panny” do „singla”, jakie dokonały się w konsekwencji przechodzenia społeczeństw od tradycyjnych do ponowoczesnych, co łączy się ze zmianą mentalności z kolektywi-

stycznej na indywidualistyczną. Jak wynika z analizy przeprowadzonej przez autorkę nowy wizerunek kobiety żyjącej w pojedynkę nie zastąpił stereotypu „starej panny”. Niejako pojawił się obok, a nie zamiast. Tym dwóm omawianym kategoriom pojęciowym przypisany został odmienny wizerunek: kobiety niewybranej, odrzuconej oraz kobiety niezależnej finansowo, zaradnej, z kolei zagrażającej ładowi społecznemu ze względu na brak zobowiązań rodzinnych. Zatem nadal obraz kobiety niesytuującej się w kontekście własnej rodziny jest społecznie negatywnie postrzegany. Przyczynkiem do napisania tekstu przez dr Izabelę Kowalczyk i dr Edytę Zierkiewicz stało się wydanie przez Amazonki z wrocławskiego klubu „Femina Feniks” kalendarza ze zdjęciami autorstwa Izabeli Mocarskiej-Pasiek aktów kobiet po mastektomii. Fakt ten był dość szeroko omawiany w mediach, stał się przedmiotem dyskusji, a nawet wywołał krytykę. Autorki charakteryzując zagadnienie mastektomii jako tabu określiły rolę, jaką pełnią tego typu inicjatywy społeczne. Nie ulega wątpliwości, że mają one znaczenie edukacyjne – dostarczają informacji na temat choroby, oswajają z nią, zwracają uwagę na konieczność dokonywania badań profilaktycznych. Ponadto przełamują bariery pomiędzy „nimi” i „nami”, ponieważ każda kobieta potencjalnie znajduje się w grupie ryzyka. „Prostytucja dorosłych kobiet – uprawianie zawodu czy patologia?” stanowi obszar analizy autorstwa mgr Joanny Dec. Zjawisko społeczne, jakim jest prostytutka – choć kontrowersyjne – to jednak towarzyszy społeczeństwu pomimo wielości jego przeobrażeń. Celem artykułu nie było udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na tytułowe pytanie, a ukazanie zjawiska prostytucji nie tylko jako patologii czy dewiacji społecznej, ale zawodowego i życiowego wyboru jednostki. Rozpatrując to zagadnienie w drugim znaczeniu autorka podkreśliła, że należy skupić się na tworzeniu ofert pomocy dla tej grupy osób.

Analizując teksty zamieszczone w ósmym tomie *Dyskursów młodych andragogów* można zauważyć nie tylko duże zróżnicowanie tematyki, ale i rozwój samych autorów w zakresie konstruowania tekstów, jak i problemowego ujmowania zagadnień. Jednym z wyzwań, które corocznie stawia przed uczestnikami Letniej Szkoły Młodych Andragogów kierownik naukowy prof. zw. dr hab. Józef Kargul jest umiejętność przygotowania i wygłaszania referatów. Wystąpienia poddawane są konstruktywnej krytyce, przyczyniając się do rozwoju naukowego uczestników. Analizując teksty w opublikowanym tomie można zauważyć, że większość autorów wzięła pod uwagę sugestie i zaprezentowała dojrzałe artykuły.

Alina Matlakiewicz

Artur Fabiś (red.), *Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne. Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2007*

Recenzowana publikacja jest zbiorem artykułów dotyczących problematyki gerontologicznej i działań podejmowanych na rzecz osób starszych w kraju i za granicą. Całość składa się z 16 artykułów podzielonych na trzy części autorstwa znanych pracowników naukowych i praktyków działających w tym zakresie.

Pierwszy rozdział „Polityka społeczna i pomoc wobec osób starszych” otwiera tekst dr Grażyny Orzechowskiej „Przeciw wykluczaniu społecznemu”. Autorka wstępnie przytacza różne źródła oraz definicje pojęcia marginalizacja (ekskluzyja) społeczna i zwraca uwagę na fakt, iż w przedstawionych stanowiskach wymieniane są różne grupy społeczne, natomiast pomijane są osoby starsze, a przecież można ich z całą pewnością nazwać grupą marginalizowaną. Osoby starsze w małym stopniu angażują się w życie społeczne, kulturalne i gospodarcze w naszym kraju. Ich sytuacja bytowa znacznie różni się w porównaniu z sytuacją ich rówieśników w krajach zachodnich. Niemniej jednak są programy, ogólnopolskie projekty, w których próbuje się nagłośnić zjawisko wykluczania osób starszych. Takim przykładem jest projekt „Atlas Trzeciego Wieku”, promujący m.in. różnorodne inicjatywy w Polsce na rzecz osób starszych. Drugi wspomniany przez autorkę projekt nosi nazwę „My też – seniorzy w Unii Europejskiej”, celem którego było wyłonienie i przygotowanie liderów organizacji seniorskich do rozpowszechniania informacji dotyczących Unii Europejskiej wśród seniorów. Kolejny omawiany projekt to „STOP dyskryminacji osób starszych”, który skupiał się na zjawisku wykluczania osób starszych. Są także miejsca, w których seniorzy spotykają się, działają aktywnie, kształcą i podejmują szereg działań na rzecz innych, a mianowicie uniwersytety trzeciego wieku. Grażyna Orzechowska jako przykład przytacza UTW w Olsztynie, którego studenci-seniorzy angażują się w różne działania społeczne w kraju i za granicą, zaprzeczając w ten sposób panującemu powszechnie stereotypowi starszego człowieka.

Na uwagę zasługuje tekst Zofii Szaroty „Priorytety i kierunki polityki społecznej wobec starości – wymiar globalny, regionalny i lokalny”. Autorka w swojej publikacji prezentuje zmiany, jakie powinny nastąpić w dziedzinie poprawy jakości opieki nad osobami w wieku starszym oraz priorytety, które powinny być brane pod uwagę przez organizatorów polityki społecznej. Wskazuje kierunki działań na poziomie regionalnym i lokalnym w konfrontacji z założeniami polityki międzynarodowej. W opracowaniu tym autorka zaprezentowała dane demograficzne oraz problemy, na które napotykać polscy seniorzy. Wspomina m.in. o silnym sfeminizowaniu tej grupy, niskim wskaźniku skolaryzacji oraz złym samopoczuciu emocjonalnym i braku poczucia bezpieczeństwa seniorów. Porusza również temat wykluczania społecznego osób starszych. W kolejnej części artykułu Zofia Szarota przedstawia

wybrane programy służące poprawie statusu społecznego seniorów na przykładzie Małopolskiego Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej oraz Gminy Miasta Kraków. Na zakończenie autorka wysuwa postulaty dotyczące opieki, wsparcia środowiskowego oraz instytucjonalnej formy usług kierowanych do osób starszych oraz niepełnosprawnych psychicznie.

„Instytucjonalna pomoc seniorom w Polsce” to obszar rozważań kolejnego autora tejże publikacji – Lidii Selrzyńskiej-Marteli. Autorka opisuje formy pomocy osobom starszym służące zaspokajaniu ich podstawowych potrzeb, samorealizacji i integracji ze środowiskiem. Przedstawia zasady funkcjonowania rodzinnego domu pomocy, mieszkań chronionych oraz domów opieki społecznej. Zwraca uwagę, jak można ułatwić adaptację nowego mieszkańca DPS, jaki zakres usług mają do zaoferowania owe placówki oraz przytacza przepisy regulujące ich działalność. Lidia Selrzyńska-Martela porusza takie problemy jak: standaryzacja usług, izolacja od społeczności lokalnej, uzależnienie mieszkańców domu od personelu, nieczęste odwiedziny krewnych i znajomych ze względu na duże odległości i uciążliwe dojazdy do tych placówek. Na zakończenie autorka podkreśla znaczącą rolę wsparcia ze strony społeczności lokalnej oraz organizacji pozarządowych.

Na szczególną uwagę ze względu na sporadyczne podejmowanie tematu, zasługuje artykuł Aleksandry Jodko „Aktywność seksualna w podeszłym wieku. Przeszkody i ograniczenia oraz możliwości instytucjonalnej pomocy”. Autorka w swym opracowaniu przedstawia szereg badań obalających mit o braku aktywności seksualnej osób starszych, a także różnorodne czynniki wpływające na jakość życia seksualnego w wieku podeszłym. Przedstawia m.in. wyniki badań przeprowadzonych wśród osób w wieku podeszłym przez J.D. DeLamater i M. Still w 2005 roku oraz opisuje wpływ takich czynników jak: choroby, przebyte operacje oraz stosowane leki na aktywność seksualną osób starszych. Porusza też ważny temat dotyczący życia seksualnego w instytucjach opieki. Aleksandra Jodko podkreśla wagę kształcenia opiekunów osób starszych z zakresu edukacji seksualnej, zwłaszcza w sytuacji, gdy mają pod swoją opieką osoby starsze cierpiące na demencję, pacjentów homoseksualnych oraz przewlekle chorych.

W kolejnym tekście autorka prezentuje główne obszary aktywności seniorów w Niemczech. Dorota Barwińska swój artykuł „Aktywne życie w starości – samorealizacja osób starszych w Niemczech” zaczyna od opisu działalności charytatywnej osób w podeszłym wieku. Jako przykład podaje m.in. powstałą w latach 80. grupę ekspertów-seniorów („Starsi pomagają młodszemu”), którzy pomagają młodym przedsiębiorcom, dzieląc się z nimi swoją wiedzą i doświadczeniem oraz stowarzyszenie „Interaktiv”, w którym seniorzy oferują pomoc w zakresie czynności życia codziennego osobom zamieszkującym najbliższe środowisko. Kolejnym obszarem aktywności seniorów jest działalność polityczna. Osoby starsze w Niemczech chcą nadal brać udział w podejmowaniu decyzji dotyczących świata polityki i życia społecznego, chcą reprezentować własne interesy oraz angażować innych seniorów do ak-

tywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Ostatnim opisanym obszarem aktywności są organizacje związane z dalszym kształceniem, czyli uniwersytety trzeciego wieku, uniwersytety powszechne, kolegia, towarzystwa i stowarzyszenia naukowe. Istnieją także wyspecjalizowane placówki, kształcące w wąskim zakresie, których przykładem jest „Akademia Muzyczna dla Seniorów” w Hamburgu. Autorka zwraca uwagę, że poprzez te formy aktywności seniorzy mają większe poczucie wartości, pewności siebie, spełniają się i samorealizują. Pierwszą część książki zamyka interesujący tekst Radosława Kaczana i Katherin Podgórnnej „Zapobieganie przemocy wobec osób starszych na przykładzie kampanii społecznych w Kanadzie”. Na wstępie autorzy tego tekstu prezentują definicje przemocy: fizycznej, psychicznej/emocjonalnej, finansowej/materialnej, seksualnej i zaniedbanie. Następnie dokonują krótkiej charakterystyki osób, które doświadczyły przemocy oraz osób stosujących przemoc wobec innych. Okazuje się, że najczęściej przemoc stosują osoby z najbliższej rodziny oraz osoby zamieszkujące z ofiarą, które darzono dużym zaufaniem. Istotnym czynnikiem jest tu płęć, ponieważ starsze kobiety częściej są ofiarami przemocy fizycznej, natomiast mężczyźni przemocy emocjonalnej i finansowej. Zostały zaprezentowane przykłady programów, działań służb i regulacje prawne w Kanadzie, umożliwiające zapobieganie przemocy wobec osób starszych, takie jak: telefony zaufania dla osób doświadczających przemocy („BC Seniors’ Line”), grupy wsparcia, pomoc środowiskowa udzielana w domu oraz centra dziennego pobytu, szkolenia pracowników służby zdrowia oraz konferencje.

Drugi rozdział „Instytucje opieki dla osób starszych – przykłady zagraniczne” otwiera tekst Małgorzaty Rosalskiej „Oferta usług opiekuńczych dla seniorów w Stanach Zjednoczonych”. Autorka prezentuje przykłady usług w ramach domu seniora, mieszkań niezależnych i domów opieki. Uwagę zwraca zarówno wielość ofert, jak i podmiotów świadczących usługi wychodzące naprzeciw różnorodnym potrzebom osób starszych. Na wybór oferty decydujący wpływ ma status materialny osoby starszej oraz rodzaj ubezpieczenia. Rozwinięciem podjętego wcześniej tematu jest artykuł Tomasza Herzoga „Formy pomocy ludziom starszym – z doświadczeń amerykańskich organizacji katolickich”. W niniejszym opracowaniu przedstawione zostały formy opieki nad osobami starszymi podejmowane przez organizacje katolickie (Catholic Health System i Catholic Charities) działające na terenie diecezji Buffalo. Główną ideą tych organizacji jest troska o zdrowie fizyczne osób starszych, stan psychiczny oraz zaspokojenie potrzeb duchowych, osób starszych zamieszkałych w swoich środowiskach, we własnych mieszkaniach. Jeśli osoby starsze mają kłopoty ze zdrowiem i nie mogą liczyć na opiekę ze strony rodziny, mogą zamieszkać w ośrodku opieki długoterminowej. Są to najczęściej osoby cierpiące na chorobę Alzheimera, miażdżycę tętnic – przewlekłe chore, niepełnosprawne. Ośrodki te oferują, poza opieką medyczną, szeroką gamę możliwości zaspokajania potrzeb seniorów oraz angażują w różne działania wszystkich mieszkańców. Istnieją także centra opieki krót-

koterminowej, których celem jest pomoc osobom starszym po okresie hospitalizacji. Kolejną opcją proponowaną przez CHS są domy opieki, w których mieszkańcy mają zapewnioną całodobową opiekę oraz warunki do zaspokajania potrzeb kulturalnych i społecznych. Istnieją także ośrodki całodziennej opieki medycznej, w których seniorzy mogą liczyć na pomoc ze strony lekarzy, fizykoterapeutów, opieki pielęgniarskiej, pracowników socjalnych, psychologów i duchownych. Kolejnym elementem rozbudowanego systemu opieki nad seniorami są domy oferujące swym mieszkańcom wysoki standard życia i szeroki zakres usług. Na koniec autor przedstawia prężnie działającą agencję pomocy humanitarnej Catholic Charities of Buffalo, Catholic Charities oraz jej dwa programy kierowane do osób w okresie późnej dorosłości. Pierwszy Senior Services obejmuje seniorów znajdujących się trudnej sytuacji materialnej; drugi program Parish Based Services adresowany jest do osób duchownych i świeckich w celu przygotowania ich do organizowania różnego rodzaju form pomocy osobom potrzebującym.

Dopełnieniem poprzednich dwóch artykułów jest praca Aleksandry Szaroty „Opieka nad osobami starszymi w Stanach Zjednoczonych”. W swym tekście podejmuje ona problematykę świadczeń emerytalnych i ubezpieczeń zdrowotnych w USA oraz prezentuje różne formy wsparcia dla osób starszych w ośrodkach stałego pobytu, skupiając się przede wszystkim na jednym typie placówki Congregate Care w Joliet, w stanie Illinois, w którym autorka niniejszego tekstu pracowała przez 3 miesiące w charakterze opiekunki osoby starszej. Kolejny artykuł to praca Ireneusza Celary „Troska o osoby starsze w Austrii na przykładzie posługi duszpasterskiej w St. Carolusheim w Wiedniu”. Autor, z perspektywy własnego doświadczenia z posługi duszpasterskiej w Domu Generalnym Sióstr Boromeuszek w Wiedniu, przedstawia perspektywę osoby duchownej w pracy na rzecz osób w wieku podeszłym.

Drugą część książki zamyka artykuł Sylwii Baranowicz i Aleksandry Strugacz „Opieka nad seniorami w Norwegii na przykładzie sykehjem”, w którym autorki szczegółowo opisują funkcjonowanie domu opieki w Trompo. Personel w tych placówkach stwarza seniorom wiele możliwości aktywnego udziału w życiu kulturalnym i społecznym. Mieszkańcy włączani są do wszelkiego rodzaju prac domowych w ośrodku, takich jak pomoc w przygotowywaniu posiłków, sprzątanie świetlicy, pielęgnacja roślin czy pieczenie chleba. W Norwegii nie ma zjawiska rodzin wielopokoleniowych, dzieci nie opiekują się swoimi rodzicami, nie ma tak silnych więzi ze względu na szybkie usamodzielnianie się Norwegów. W wyniku czego pobyt w sykehjem jest dla nich po prostu kolejnym etapem życia.

Trzeci rozdział recenzowanej książki zatytułowany jest „Instytucje kulturalno-edukacyjne dla seniorów”. Otwiera go artykuł Olgi Czerniawskiej „Prasa dla seniorów na przykładzie francuskich miesięczników”. W swym artykule autorka dokonuje przeglądu francuskiej prasy kierowanej do najstarszej generacji. Charakteryzuje najbardziej popularne czasopisma, ich strukturę oraz format. Zwraca uwagę na wydawnictwa redagowane przez same osoby starsze

i adresowane do ich rówieśników. Są to miesięczniki wydawane w domach opieki społecznej, domach emerytów i rencistów oraz biuletyny i większe miesięczniki rozprowadzane przy uniwersytetach trzeciego wieku, w których poza pokaznymi wiadomościami lokalnymi podawany jest program UTW oraz informacje o słuchaczach i twórcach UTW w danym mieście. Ostatnim rodzajem są pisma wydawane przez związki zawodowe, do których przynależą emeryci i renciści. W Polsce są zauważalne początki prasy kierowanej do seniorów, ale swym charakterem na pewno odbiega ona znacznie od prasy francuskiej z jej ponad 40-letnim doświadczeniem.

Z kolei Alina Matlakiewicz w swym opracowaniu „W jaki sposób uniwersytety mogą wspierać uczenie się osób starszych? Funkcjonowanie Instytutu Studiów dla Seniorów w Szkocji” kreśli obraz prężnie działającego od 1991 r. Instytutu Studiów dla Seniorów. Z artykułu możemy się dowiedzieć o początkach Instytutu oraz ciekawej ofercie programowej wspierającej rozwój osób starszych. Kursy o różnorodnej tematyce oraz formie, możliwość elastycznego doboru treści oraz terminów zajęć, szkolenia dla seniorów poszukujących pracy, wolontariuszy i profesjonalistów pracujących z osobami dorosłymi, to tylko część propozycji dla uczestników procesu kształcenia się w tejże placówce. Poza tym Instytut stara się aktualizować i dostosowywać swoje programy do rynku pracy i otaczającej rzeczywistości. Z kolei Artur Fabiś przedstawia tekst „Aktywność edukacyjna seniorów w Szwajcarii”. W swym artykule przedstawia instytucje zajmujące się kształceniem osób starszych. Na poziomie akademickim są to państwowe uniwersytety trzeciego wieku oraz akademie dla seniorów zakładane przez fundacje. Istnieją także prywatne szkoły zawodowe oferujące osobom starszym kursy związane z obsługą techniczną urzędzeń, które sprawiają im największy problem, takich jak: komputery, cyfrowe aparaty fotograficzne, telefony komórkowe.

„Edukacja seniorów w Stanach Zjednoczonych” to obszar rozważań kolejnego autora – Anny Frąckowiak, która pokazuje, jak wielkie przeobrażenie nastąpiło w kwestii edukacji osób starszych w USA. Oferta edukacyjna jest bogata, szeroko promuje się aktywność w wieku starszym poprzez różnego rodzaju ulotki, broszury, katalogi uczelni. Istnieją regulacje prawne dotyczące edukacji amerykańskich seniorów. Głównym celem ustawy jest, aby każdy mieszkaniec USA w sędziwym wieku miał zapewnioną godną starość, dostęp do programów i usług w swojej okolicy oraz posiadał możliwość podjęcia kształcenia na uczelni wyższej. Następnie Anna Frąckowiak dokonuje przeglądu wybranych programów edukacyjnych, ze zwróceniem uwagi na możliwość kształcenia na odległość. Na zakończenie przytacza najczęstsze przyczyny niepodjęcia edukacji w wieku starszym oraz wskazuje, na jakie problemy napotyka instytucje oferujące edukację w danym kraju. Ostatni tekst poświęcony jest historii powstania i rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce i na świecie, przedstawiona jest działalność organizacyjna tych placówek, ich charakter, oferta programowa oraz krótka charakterystyka słuchaczy. Katarzyna Lubryczyńska to wszystko zawarła w swoim artykule

„Uniwersytety trzeciego wieku w Polsce. Miejsce uniwersytetów trzeciego wieku w starzejącym się społeczeństwie polskim”. Recenzowana przeze mnie książka stanowi bogaty materiał zarówno dla teoretyków, jak i praktyków zainteresowanych problematyką gerontologiczną. Materiał stanowi ciekawą kompozycję, wzbogaconą o wielkie czarno-białe fotografie osób starszych na początku każdego rozdziału. W ten sposób czytelnik nie jest w stanie zapomnieć, jaki temat porusza ta książka, a poszczególne fotografie swym charakterem wprowadza w tematykę konkretnego artykułu. Należy zwrócić uwagę na aktualność danych, jak i wiele nowych treści. Przedstawione są tu aktualne badania międzynarodowe, a na koniec każdego rozdziału znajduje się bogata bibliografia i netografia. Liczę, że te krótkie wiadomości, zaczerpnięte z poszczególnych artykułów tej publikacji, zachęcą czytelnika do lektury książki.

Mam nadzieję, że publikacja ta dostarczy nowych bodźców, skłoni do przemyśleń i refleksji oraz podjęcia działań w zakresie opieki nad osobami starszymi.

Weronika Mikołajczyk

Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie pod redakcją Cezarego Obrachta-Prondzyńskiego, Instytut Kaszubski, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Gdańk-Wieżyca 2007, ss. 199

Problemy i wyzwania edukacji międzykulturowej. Doświadczenia polskie i niemieckie to zbiór referatów zaprezentowanych przez uczestników międzynarodowej konferencji pod tym samym tytułem, która odbyła się w dniach 13–16 listopada 2005 roku w Ośrodku Szkoleniowym Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Starbieniu. Spotkanie przedstawicieli wielu ośrodków naukowych z Polski i Niemiec sprzyjało wymianie osobistych doświadczeń zdobytych podczas pracy w środowiskach różnorodnych kulturowo. Punktem wyjścia do rozważań nad problematyką zawartą w tytule konferencji było pytanie o rolę edukacji we współczesnym świecie – pełnym nieporozumień, wciąż narastających konfliktów na tle etnicznym i narodowym, w świecie konsumpcji, w którym zanikają wartości ważne dla obrony tożsamości europejskiej.

Zakładając, iż edukacja jest istotnym procesem w kształtowaniu postaw otwartości, gotowości i zrozumienia inności, przedstawione w referatach założenia stały się gotowymi postulatami, które zdecydowanie mogą być wprowadzone na stałe do praktyki pedagogicznej. Biorąc pod uwagę, iż w prezentowanym zbiorze przedstawiono różne punkty widzenia zarówno z perspektywy naukowców, przedstawicieli organizacji pozarządowych oraz animatorów środowisk, stanowi on cenną pozycję ze względu na jej wartość praktyczną i teoretyczną dla działań międzykulturowych.

W taki właśnie sposób zarysowały się dwie części zbioru: pierwsza – zawierająca teoretyczne rozważania związane z edukacją międzykulturową, druga – o praktycznym wymiarze.

W pierwszej części znalazły się te teksty, których autorzy skupili się wokół założeń edukacji międzykulturowej i rozwiązań, jakie warto podjąć, aby proces edukacyjny przyniósł pozytywny skutek szczególnie wśród młodych pokoleń żyjących na co dzień w wielokulturowym świecie.

Czyni to między innymi Tomasz Szkudlarek, który w swoim artykule pt. „Tożsamość i edukacja międzykulturowa” poddaje refleksji założenia edukacji w kontekście podejścia asymilacyjnego. Nawiązując do koncepcji tożsamości Georga Hegla, wskazuje na potrzebę pobudzania wśród jednostek świadomości poczucia inności warunkującej ich odrębność i niezależność. Podkreśla, iż integracja we wszystkich płaszczyznach życia jest warunkiem skutecznej edukacji oraz podstawą istnienia koncepcji tożsamości, która możliwa jest jedynie jako metafora – (za Ernesto Laclau) heterogeniczna, należąca do dwóch różnych porządków. W podsumowaniu autor przedstawia wartościowe tezy istotne dla edukacji międzykulturowej stanowiące podbudowę dla rozważań nad strategią edukacji w kontekście różnic i zmian, jakie niesie ze sobą globalizacja, technokratyzacja życia i inne.

Drugi z referatów – „Problemy i wyzwania komunikacji międzykulturowej w kontekście europejskim – polsko-niemiecka wymiana doświadczeń” Manfreda Bayera poświęcony został problemom oświaty międzykulturowej oraz dwóm kryteriom pedagogicznym: pedagogice spotkań i pedagogice kultury, które autor traktuje jako wskaźniki dobrej edukacji międzykulturowej. Przedstawione postulaty, wyraźnie ukierunkowane są na jeden cel – działanie zmierzające do długofalowego wyrównywania szans poprzez przekazywanie kompetencji pozwalających na istnienie w nowej kulturze, wspieranie poczucia własnej wartości w ujęciu multikulturowym, zaakcentowanie specyficznych kultur etnicznych, wyrównywanie praw socjalnych i realizacji międzykulturowego nauczania i wychowania. Manfred Bayer podkreśla zatem, iż niezbędne w tym przypadku jest posiadanie odpowiednich kompetencji, które w kontekście wielopłaszczyznowości procesów integracyjnych stają się kluczowe dla społeczeństwa wiedzy.

Kolejny referat, Cezarego Obrachta-Prondzyńskiego, pt. „Wielokulturowość Pomorza i jej konsekwencje dla edukacji”, nawiązuje do historii Pomorza, która znacznie wpłynęła na wielokulturowość tego regionu. Poprzez uwypuklenie ważnych wątków dla mieszkańców tych terenów, podkreśla ogromne znaczenie kultury w kształtowaniu ich tożsamości, która przez większość traktowana jest jako palimpsest, nigdy nie zatarty. W tym duchu autor przechodzi do ważnych zagadnień dla edukacji jako źródła ochrony tożsamości osobistej, narodowej i europejskiej podkreślając przy tym ogromną rolę, jaką odegrała edukacja pozaformalna. Postuluje przy tym, aby ta wzorowa praktyka prowadzona przez muzealników, bibliotekarzy włączona została do działań szkolnych.

W referacie pt. „Inicjatywy edukacyjne społeczności kaszubskiej” autor Jerzy Treder wyraźnie zaznacza potrzebę kultywowania kaszubszczyzny w jej ogólnej, pisanej i literackiej formie. Autor dzieli się dylematami, które wyraźnie można zauważyć wśród kaszubskiej społeczności. Podkreślając znaczenie edukacji międzykulturowej w kształtowaniu osobowości młodego człowieka, wskazał na potrzebę praktykowania tego rodzaju edukacji nie tylko w szkołach, ale w działaniach podejmowanych na wszystkich płaszczyznach życia. Za ostoję kultywowania kultury kaszubskiej autor uważa rodzinę i domowe środowisko, ale także kościół, media, prasę. Wymienione elementy są dla autora ważne w kontekście całego społeczeństwa i istotne w takich działaniach, jak: pielęgnowanie języka, wprowadzenie przemyślanego programu nauczania w szkołach na każdym szczeblu, wykształcenie kadry, wzmożona siła literatury pięknej, teatru, sztuki. Jerzy Treder nie oszczędza jednak tych, którzy popełniają błędy w kształceniu ludzi młodych i nauczycieli języka kaszubskiego. Zachęca do tego, aby obrońcy kultury kaszubskiej skupili się na podjęciu aktywności w kierunku funkcjonowania kaszubszczyzny na tych samych warunkach jak polszczyzna – z językiem stosowanym powszechnie w urzędach, instytucjach, organizacjach, z podręcznikami szkolnymi i kaszubistyką dostępną na wyższych uczelniach.

Tomasz Maliszewski podjął dyskusję nad zagadnieniami związanymi z działalnością uniwersytetów ludowych – instytucji edukacji nieformalnej dla dorosłych w referacie pt. „Uniwersytety ludowe – u źródeł edukacji międzykulturowej”. Nawiązując do idei twórcy uniwersytetów ludowych – Grundtviga przedstawił istotne z punktu widzenia człowieka dorosłego postulaty realizujące założenia edukacji międzykulturowej. Wskazał na tezy potwierdzające to, iż uniwersytet ludowy stanowi skuteczny instrument „edukacji w dialogu” – wyzwanie dla dzisiejszych społeczeństw. Przykładem na to mogą być realizowane projekty międzynarodowe, które skupiają wokół siebie przedstawicieli różnych narodowości, gdzie otwartość stanowi klucz do skutecznych i trwałych działań w zakresie edukacji międzykulturowej.

Tę tematykę podjęła również Ute Sbach, która w swoim referacie przedstawiła działalność niemieckich uniwersytetów ludowych i potwierdziła wciąż poszerzającą się współpracę w zakresie edukacji międzykulturowej uniwersytetów ludowych w Polsce i w Niemczech.

Ewa Michna w referacie pt. „Edukacja w środowisku rusińsko-łemkowskim i jej rola w podtrzymywaniu etniczności grupy” dokonała analizy środowiska łemkowskiego oraz wskazała przyczyny, które w znaczny sposób przyczyniły się do podziałów tej mniejszości. W swych rozważaniach wskazała przede wszystkim na potrzebę atrakcyjności nauczyciela traktowaną jako element wspomagający zainteresowanie nauką nieobowiązkowego języka łemkowskiego dzieci oraz pobudzanie świadomości własnej tożsamości. Wśród Łemków silne poczucie tożsamości ukształtowane zostało przede wszystkim dzięki aktywności środowisk łemkowskich, ich liderów, muzealników i duchownych.

Klaus T. Hoffman prezentując referat zatytułowany „Zintegrowane społeczeństwo, czy równoległe światy. Edukacja imigrantów w Nadrenii-Westfalii” skupił się na charakterystyce działań podejmowanych na terenie Nadrenii i Westfalii – wielowarstwowym społeczeństwie. Wyraził przekonanie, iż skuteczność procesu edukacyjnego tkwi w nauce obcokrajowców języka kraju, w którym żyją, gdyż sprzyja to asymilacji i zdobyciu pracy. Problemy zaś widzi w braku integracji warstwy biedniejszej z bogatszą częścią społeczeństwa. Konieczna zatem jest integracja na wszystkich płaszczyznach życia.

Cenną wartość tego zbioru podkreśla referat Henricha-Christiana Kuhna pt. „Edukacja międzykulturowa: droga do tolerancji, czy „ślepej uliczki”. W próbie odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule referatu autor skupił się na dwukierunkowym działaniu w edukacji międzykulturowej. Autor podkreślił istotną rolę, jaką odegrało w tych działaniach państwo polskie i niemieckie. Pomimo różnic wynikających z historycznych przesłanek te dwa społeczeństwa stworzyły drogę do wspólnej realizacji edukacji międzykulturowej i wzmocnienia partnerskiej więzi, która ma nadzieję, że będzie się umacniała.

Druga część zbioru poświęcona została praktycznym działaniom podejmowanym w obszarze edukacji międzykulturowej na terenie Polski i Niemiec. Na szczególną uwagę zasługuje referat Bożeny Schroeder pt. „Kroniki Sejneńskie” oraz referat Jaromira Schroedera pt. „Teatr jako forma edukacji międzykulturowej. Działania parchowskiego Dialogusa”. Zaangażowanie osób prowadzących teatr oraz młodzi ludzie tworzący go udowadniają, iż pasja i szacunek do swojej kultury sprzyjają zachowaniu tożsamości kulturowej, a głęboki sens tych działań tkwi w codziennych sprawach ludzi żyjących razem z nami i obok nas.

Lidia Burzyńska-Wentland w swoim referacie pt. „Działania edukacyjne wybranych mniejszości narodowych i etnicznych w województwie pomorskim” przedstawia skuteczne działania, jakie podejmują organizacje powołane na terenie Pomorza na rzecz mniejszości narodowych i etnicznych a w szczególności na rzecz mniejszości ukraińskiej, niemieckiej, tatarskiej, kaszubskiej. Podkreśla przy tym trudności, które dezorganizują pracę nauczycieli i upatruje je przede wszystkim w zbyt małej liczbie godzin nauki języka ojczystego, niesystematycznym uczęszczaniu dzieci na zajęcia, jak też niskim poziomie motywacji do nauki zarówno dzieci, jak i ich rodzin. Tym samym autorka zaznacza ważną rolę rodzica i środowiska lokalnego w edukowaniu społeczeństwa. Uważa, że przy braku aktywności, a przede wszystkim wrażliwości i otwartości na inność, działalność organizacji na rzecz mniejszości narodowych może zostać zagrożona. Należy zatem pielęgnować te działania, które w znaczny sposób przyczyniają się do budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Maria Elikowska-Winkler w referacie pt. „Edukacja międzykulturowa na Dolnych Łużycach. Program „Witaj” i działalność „Šula za dolnoserbšku r ca kulturu” w Chociebużu przedstawiła praktyczną działalność jednej z instytucji

Chociebużu realizującej założenia edukacji międzykulturowej. Autorka skupiła się na działalności tej placówki i charakterystyce codziennej pracy organizatorów i uczestników biorących udział w proponowanej przez Instytucję formie edukacji – doksztalaniu w edukacji pozaszkolnej w ramach kursów językowych, warsztatów teatralnych, muzycznych, rzemieślniczych.

W kolejnym referacie Klausa Israela zaprezentowane zostały projekty będące przedmiotem współpracy Krajowego Związku Kultury Meklemburgii – Pomorza Przedniego i Polską. Akcent w opisywanej działalności położony jest w szczególności na rozwijanie kultury młodzieżowej i sztuki poznawanej w ramach seminariów i warsztatów. Autor podkreślił, iż dzielenie się własnymi doświadczeniami pozwala na osobiste poznanie kultury, podobnie jak dzieje się w przypadku promowania kultury Kaszub.

Swobodne przekraczanie granic, dostęp do technologii informacyjnych, mobilność młodych pokoleń, zanik wartości kształtujących tożsamości narodowe powodują, iż coraz częściej stajemy się mieszkańcami multikulturowych światów. Żyjemy obok Innych i często borykamy się z problemami wynikającymi z różnic na tle wyznaniowym, kulturowym, mentalnym. Edukacja międzykulturowa stała się modelem tej edukacji, która pozwala rozstrzygać i dociekać kwestii związanych z wielokulturowością i międzykulturowością.

Zebrane referaty wpisują się w istotne dla współczesnych społeczeństw propozycje rozwiązań dla edukacji, która w kontekście wyzwań współczesnego świata powinna sprostać nakazom integracji planetarnej i narodowej, a także specyficznym potrzebom poszczególnych społeczności wiejskich i miejskich, mających własną kulturę.

Katarzyna Kuziak

Ewa Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2007

W ubiegłym roku ukazała się książka pt: *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, autorstwa Ewy Kurantowicz. Publikacja, z mojego punktu widzenia, ma kilka walorów: Po pierwsze autorka „rozprawia się” w swojej pracy z romantyczno-ckliwym podejściem do znaczenia „uczącej się społeczności” jako panaceum na rozwiązanie problemów edukacyjnych dorosłych. Po drugie, przedstawiając rezultaty zarówno własnych badań, jak i innych autorów: J. Field, R. Johnston, K. Illeris, dotyczące uczących się społeczności odnotowuje znaczącą zmianę metodologiczną, jaka dokonała się w polu andragogicznych eksploracji. Po trzecie, zwraca uwagę na kontekstualność uczenia się dorosłych, co pozwala sądzić, że jako proces społeczno-kulturowy nie jest i nie może być on wolny od ideologicznych uzasadnień.

Poszukiwanie rozwiązań problemów edukacyjnych ludzi dorosłych zawsze stanowiło pokusę dla badaczy. Wydaje się, że dla Ewy Kurantowicz ważniejsza jest jednak konceptualizacja samego problemu, jego rozumienie i możliwości interpretacji, niż znalezienie jakiejś jedynie słusznej drogi dydaktycznej czy modelowej praktyki edukacyjnej. Już na wstępie autorka wyjaśnia, że nie jest to książka ani o społecznościach, ani o uczeniu się, a raczej o poszukiwaniu fenomenu „uczącej się społeczności”. I w tym celu, jak można sądzić, dokonuje ona rekonstrukcji zjawiska uczenia się ludzi dorosłych w kontekście różnych doświadczeń społecznych takich jak: obywatelskie zaangażowanie, kształcenie uniwersyteckie, lokalna społeczność. Każda z tych ilustracji badawczych pozwala krytycznie przyglądać się praktykom edukacyjnym i identyfikować napięcia im towarzyszące. W ten sposób autorka odsłania niemożność prostego oddzielenia tego, co prywatne od tego, co publiczne, tego co jednostkowe od tego, co grupowe, tego co lokalne (swojskie) od tego, co obce w procesie konstruowania tożsamości człowieka i jego byciu w świecie, tym samym w opisie uczenia się. Tnąc niejako w poprzek owe białe-czarne podziały autorka „odczarowuje”: obwieszczenie o powszechnej mobilizacji obywateli na rzecz wzięcia spraw w swoje ręce, rzeczywiście emancypacyjnym charakterze edukacji szkoły wyższej wobec dorosłych, czy „końcu lokalnych społeczności”, ale tym samym nadając uczeniu się społeczny status odsłania potencjalnie tkwiące możliwości w uczących się społecznościach.

Postawione przez Ewę Kurantowicz pytanie o znaczenia nadawane uczącym się społecznościom w kontekście różnych praktyk edukacyjnych dorosłych zwraca uwagę na przytaczany przez nią charakter badań interpretacyjnych w obszarze andragogiki. Odwołując się do własnych projektów badawczych, gdzie przedmiotem poznania uczyniono różne wymiary uczenia się społeczności (stąd tytuły rozdziałów: Mała grupa jako społeczność ucząca się; Społeczności uczące się w świecie instytucji edukacyjnych kształcenia wyższego; Lokalne społeczności i uczenie się) autorka wskazuje na sens prowadzenia badań narracyjnych, biograficznych i głęboko poznawczy status uzyskanych w ten sposób danych.

Na uwagę zasługuje interdyscyplinarność pracy, objawiająca się w zdyscyplinowanym i konsekwentnie realizowanym krok po kroku przytaczaniu koncepcji, teorii społecznych takich autorów jak: A. Giddens, Z. Bauman, S. Brookfield, pozwalających próbować rozumieć to, co dzieje się w polu doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Jednocześnie metamorfozy uczenia się dorosłych autorka nie pozostawia wolnymi od kontekstu transformacji polskiego społeczeństwa i różnic społeczno-ekonomicznych w Europie. W ten sposób zdaje się mówić, że uczenie się jest doświadczeniem społecznym i kulturowym, a nie wyłącznie psychologicznym.

Alicja Jurgiel

Daniel Korzan, *Telematyczne kształcenie dorosłych*, Płock 2007

Telematyczne kształcenie dorosłych autorstwa doktora Daniela Korzana to druga praca przygotowywana w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica i publikowana w nowej serii wydawniczej Płockiej Bibliotece Pedagogicznej pod redakcją naukową Profesora Zbigniewa P. Kruszewskiego.

Jest to opracowanie powstałe na bazie rozprawy doktorskiej obronionej przez Autora na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w 2006 roku. Tekst rozprawy został starannie przygotowany, dokładnie zrecenzowany przez kompetentnych specjalistów i dobrze obroniony w czasie publicznej obrony przed komisją i zainteresowanymi gośćmi oraz obserwatorami dyskusji nad tezami doktorskiej dysertacji.

Rektor Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica Profesor Zbigniew Kruszewski uznał, że trzeba tekst rozprawy przygotować do wydania i wprowadzić zmiany, jakich wymaga publikacja książkowa, która nie może być żywym przedrukiem tekstu doktorskiej dysertacji.

Autor wykonał to zadanie i praca została skierowana do publikacji. Jest to ciekawe i wartościowe dzieło naukowe, w którym przedstawiono autorskie ujęcie nowoczesnych elementów kształcenia dorosłych.

Nowoczesność wynika zarówno z telematyki, jak i edukacji na odległość rozumianej i przedstawianej zgodnie ze współczesnym stanem edukacji dorosłych w Polsce, a także za granicą, gdzie te dwa podstawowe elementy procesu kształcenia są bardziej rozwinięte i upowszechnione w realizacji dydaktycznej oraz teoretycznych analizach, wskazaniach i zaleceniach.

Kształcenie na odległość ma nie tylko dawną tradycję sięgającą starożytności i powołującą się na listy świętego Pawła z Tarsu, ale stanowiło w dziejach edukacji drugi tor systemu szkolnego i akademickiego, który pozwalał rozszerzać liczbę kształconych osób a jednocześnie zapewniać im możliwie najwyższy poziom wykładu oraz ćwiczeń i podstaw samokształcenia.

Są kraje, w których kształcenie korespondencyjne, zwane także zdalnym, nie tylko się dobrze rozwinęło, ale jest cenione, doskonalone i unowocześniane. Przykładem są kraje o rozległych terytoriach i trudnej dostępności do centrów szkolnych lub akademickich. Stany Zjednoczone, Kanada, Australia, Chiny, Indie to najbardziej znane przykłady, ale i w mniejszych krajach edukacja na odległość rozwinęła się z korzyścią dla młodzieży w wieku szkolnym, studentów i samouków.

Przykładem może być Szwecja, Szkocja, a także Norwegia, gdzie na potrzeby tego systemu kształcenia powołano Instytut Edukacji Korespondencyjnej. Powołana w 1948 roku Międzynarodowa Rada Edukacji na Odległość skupia organizatorów tego systemu kształcenia, odbywa seminaria i konferencje naukowe, publikuje materiały metodyczne i teoretyczne opracowania. Ukazują się czasopisma popularyzujące edukację na dystans i zbiory opracowań z międzynarodowych konferencji.

Polska też ma cenne tradycje w rozwijaniu tej formy kształcenia. W końcu XIX wieku – a więc ponad sto dziesięć lat temu – wydawaliśmy Poradnik dla Samouków przeznaczony dla słuchaczy Uniwersytetu Latającego. W okresie międzywojennym działał w naszym kraju Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny i Korespondencyjne Kursy Rolnicze im. Stanisława Staszica.

Stopniowo do edukacji korespondencyjnej wprowadzano nowoczesne środki przekazu: radio, telefon, telewizję, przekazy satelitarne a wreszcie system informatyczny z multimedialnym komputerem. Tak powstała telematyka, która ma własne sposoby przekazu i komunikacji i uczy nie tylko przez słowo, ale także przez ruch, kolor, interakcję i multimedialność.

Telematyka to połączenie informacji i technik komunikacyjnych w przekazie na odległość. Występuje nie tylko w edukacji, ale także w zarządzaniu, ochronie środowiska, transporcie, wojsku, a nawet w rolnictwie i gospodarce wodnej. Edukacja, zwłaszcza państwowa i scentralizowana dość opornie przejmuje propozycje telematyki.

Autor pracy przedstawia nie tylko możliwości jej zastosowania i wykorzystania, ale realne osiągnięcia w wielu krajach oraz w Polsce, gdzie powstały i skutecznie działają formy zorganizowanego kształcenia na odległość z wykorzystywaniem zasad informacji i technik komunikacyjnych.

Telematyka nie tylko upowszechnia przekaz edukacyjny na odległość, ale także wspiera rozwój samokształcenia i pozwala realizować zasady edukacji ustawicznej, która w swym rozwoju przeszła różne stadia i nie może dzisiaj być rozumiana tylko jako edukacja dorosłych, a jako nowoczesny system kształcenia przez całe życie, w którym osiągnięcia technik komunikacyjnych, a zwłaszcza globalnej sieci Internetu, staje się główną formą przekazu wiedzy.

Autor z dużą kompetencją w jasnym przekazie dzieli się swymi przemyśleniami i propozycjami. Tekst i forma wywodu stają się nie tylko źródłem informacji, ale i poradnikiem metodycznym do lepszego rozumienia problemów telematyki i edukacji ustawicznej oraz do jej doskonalenia przez zastosowanie i wykorzystanie nowoczesnych rozwiązań.

Praca składa się z sześciu rozdziałów:

1. Ewolucja kształcenia zdalnego.
2. Kształcenie ustawiczne w literaturze przedmiotu.
3. Metodologia badań własnych.
4. Edukacyjna oferta sieci Internet.
5. Dorośli uczniowie i ich opinie na temat kształcenia telematycznego.
6. Edukacja telematyczna w opinii studentów kierunku pedagogika.

Przedstawwszy w dwu pierwszych rozdziałach podstawy kształcenia zdalnego, telematyki i edukacji ustawicznej przechodzi Autor do prezentacji badań własnych nad rozumieniem i upowszechnianiem telematyki w formach edukacji na odległość w Polsce. Są to nie tylko oryginalne, ale i pionierskie badania, których rezultatem jest uzasadniona empirycznie ocena edukacyjnej oferty sieci Internet z wykorzystaniem opinii studentów kierunku pedagogiki

i dorosłych e-uczniów na temat wartości i skuteczności kształcenia telematycznego.

W podsumowaniu dr Daniel Korzan stwierdza: „Nowoczesne formy kształcenia na odległość są coraz częściej stosowane nie tylko w środowisku akademickim. Wobec rosnącej liczby wdrożeń e-learningowych w polskim szkolnictwie coraz bardziej aktualna staje się konieczność bliższego rozpoznawania tej problematyki”.

Temu zadaniu służy przygotowana publikacja, dlatego zachęcam nauczycieli, organizatorów edukacji oraz studentów do poznania tej ciekawej i wartościowej książki, która powstała w Płocku na Wydziale Pedagogicznym Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica.

W recenzowanej publikacji na szczególną uwagę zasługuje także bibliografia tematu, obejmująca 396 pozycji, a także 56 czasopism oraz sześć i pół strony netografii źródeł internetowych. Taki zakres pozycji stanowi nowe i ważne źródło informacji o tekstach i opracowaniach wykorzystanych w pracy oraz rozszerzających przedstawione zagadnienia.

Autor dr Daniel Korzan jest absolwentem Wydziału Pedagogicznego Szkoły Wyższej im. P. Włodkowica, należał do wyróżniających się studentów. Przyjął propozycję zostania nauczycielem akademickim. Osiąga w tej nowej dziedzinie też wartościowe rezultaty. Jest cenionym i lubianym wykładowcą, dba o własny rozwój, uczestniczy w konferencjach dydaktycznych, gdzie przedstawia interesujące wystąpienia. Przygotował dobrą rozprawę doktorską, ogłasza liczne artykuły z dziedziny dydaktyki, telematyki i edukacji ustawicznej. Warto Go czytać. Od roku 2006 pełni funkcję prodziekana Wydziału Pedagogicznego i sekretarza Toruńsko-Płockich Studiów Dydaktycznych.

Józef Pótturzycki

Dorota Barwińska, *Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 40, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2007, ss. 330

Bezsporne jest stwierdzenie, iż o edukacji międzykulturowej warto rozmawiać. Przede wszystkim dlatego, że wyraziliśmy chęć uczestnictwa w aktywnym budowaniu wspólnej Europy – przestrzeni otwartej na nowe wyzwania i innowacyjność zmierzającą do współpracy na płaszczyźnie ekonomicznej, politycznej, gospodarczej i kulturowej. Fakt ten nakłada na nas obowiązek wspólnego tworzenia międzykulturowej przestrzeni edukacyjnej, w której istotne jest respektowanie różnorodności kulturowej.

W związku z procesami migracyjnymi, które wywołują problemy z tożsamością narodową i europejską, wzrosła potrzeba prowadzenia badań w obszarze międzykulturowości, także z pedagogicznego punktu widzenia. Przykładem tego są badania Doroty Barwińskiej, które zostały najpierw pomieszczone w pracy doktorskiej, potem opublikowane w książce pt. „Edukacja

międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach”, która jest przedmiotem niniejszej recenzji.

Publikacja podejmuje ważne z perspektywy współczesnego świata zagadnienia związane z edukacją międzykulturową. Przemiany jakie dokonały się na przestrzeni ostatnich lat wymusiły na przedstawicielach wszystkich dziedzin życia podjęcie działań zmierzających do zbliżania się kultur poprzez wspólne poznanie, wymianę doświadczeń i w końcu tworzenie istotnych rozwiązań dla rozwoju nowej Europy. Pomimo cenionej powszechnie integracji, widoczne są także konflikty na tle narodowym, rasowym, wyznaniowym. W obliczu tych problemów zrodziła się idea edukacji międzykulturowej jako procesu wychowania i nauczania człowieka w wielokulturowym świecie.

Autorka podkreślając ważność tej problematyki w pierwszym rozdziale swojej pracy przedstawia współczesne idee edukacyjne na tle globalizacji, skupiając się na przemianach jakie dokonały się w Europie i zdecydowały o jej dzisiejszym kształcie. Ważne dla podjętej analizy w tym rozdziale było dla autorki pojęcie kultury. W edukacji międzykulturowej pojęcie kultury ma ogromne znaczenie, gdyż stanowi element tożsamości narodów tworzących Europę. Ważne zatem jest poznanie istoty edukacji międzykulturowej oraz jej właściwości, aby móc nie tylko żyć obok tych narodów, ale przede wszystkim żyć razem z ich poszczególnymi przedstawicielami. Rozdział pierwszy skupia się zatem na najistotniejszych założeniach edukacji międzykulturowej, która z jednej strony budzi liczne kontrowersje, z drugiej stanowi odpowiedź na potrzeby współczesnego świata, pełnego nieporozumień, braku akceptacji prowadzącej do dezintegracji a nawet alienacji.

Opisywane przez autorkę zagadnienie – edukacji międzykulturowej podejmowane jest w kontekście dwunarodowych stowarzyszeń. To właśnie w tych grupach społecznych można dostrzec praktyczne zastosowanie edukacji międzykulturowej. Drugi rozdział prezentuje teoretyczne podstawy funkcjonowania stowarzyszeń, które w ostatnich latach bardzo mocno zaznaczyły swoją działalność w sferze edukacji, kultury oraz w dziedzinie działań na rzecz integracji społeczeństwa lokalnego i narodowego. Ważne w tym kontekście są stosunki sąsiedzkie, które dla autorki stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania. Skupiając się na istocie stowarzyszeń, autorka wskazuje na ich założone i rzeczywiste funkcje. Odwołując się do różnorodnych koncepcji klasyfikacji funkcji stowarzyszeń autorka skupia się na współczesnych w tym zakresie doświadczeniach polskich i niemieckich członków, jak też tradycyjnej działalności stowarzyszeń w Polsce oraz na terenie Niemiec.

Zaprezentowana w dwóch pierwszych rozdziałach teoria stanowi punkt wyjścia do badań, których celem jest rozpoznanie znaczenia edukacji międzykulturowej na polu edukacji pozaszkolnej. Pytania główne, które zadaje autorka, otwierają żywą dyskusję nad takimi zagadnieniami jak: stereotypy i ich znaczenie w kontekście procesu integracji, integracja jako proces otwarty i nieskończony, kontakty sąsiedzkie zacieśniane w wyniku „kurczenia” się

świata. Zagadnienia te zostały przełożone na język metodologii badań w rozdziale III recenzowanej książki.

Rozdział IV poświęcony został charakterystyce członków stowarzyszeń. Autorka przedstawia motywy podjęcia działalności stowarzyszeniowej i oczekiwania z tym związane. Dla pełnego przedstawienia podjętego zagadnienia autorka w rozdziale V podejmuje kwestie związane z treścią i formami działalności stowarzyszeń. Szczegółowo klasyfikuje formy nauczania i uczenia się, popularyzacji wiedzy oraz upowszechniania kultury. Wiele uwagi w tym rozdziale autorka poświęca komunikacji, która jest podstawą procesu edukacji a w szczególności edukacji międzykulturowej.

Działalność dwunarodowych stowarzyszeń ma charakter społeczny, pełniąc następujące funkcje: integracyjną, wychowawczo-edukacyjną oraz przeciwdziałającą uprzedzeniom i stereotypom. Cenne staje się to w kontekście nauczania międzykulturowego, które wyznacza kierunek współpracy członków stowarzyszeń. Powyższe zagadnienia opisane zostały przez autorkę w rozdziale VI i VII.

Ostatni rozdział przybliża strategię optymalizacji pracy dwunarodowych stowarzyszeń na rzecz edukacji międzykulturowej. W tej części autorka skupia się na roli stowarzyszeń w edukacji międzykulturowej oraz wskazuje na możliwości wzbogacenia tej działalności i w konsekwencji dalszego rozwoju.

Praca stanowi ważny wkład w badania międzykulturowe, których w Polsce z uwagi na jednorodność społeczeństwa, brakuje. Biorąc pod uwagę wzrost znaczenia stowarzyszeń w życiu społeczności lokalnych, ich rozwój na płaszczyźnie polsko-niemieckiej, zaznacza się wyraźna potrzeba prowadzenia badań w tym obszarze. Praca Doroty Barwińskiej to ważny głos w debacie nad praktycznym zastosowaniem edukacji międzykulturowej.

Polecam pracę autorki szczególnie tym osobom, których pole zainteresowań badawczych mieści się w obszarze edukacji międzykulturowej oraz działalności dwunarodowych stowarzyszeń.

Katarzyna Kuziak

Anna Frąckowiak, *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – konkurencja dla uczelni amerykańskich?* „Płocka Biblioteka Pedagogiczna” – tom 1, Płock 2007, ss. 216

Gdy w 1988 roku podpisywano w Bolonii Wielką Kartę Uniwersytetów, tylko nieliczni zapewne przypuszczali, że w ciągu dwóch nadchodzących dekad zajdą w łonie szkolnictwa wyższego daleko idące zmiany. Podkreślano wówczas bardzo mocno uświęconą tradycją niezależność i autonomiczność poszczególnych uczelni. Ważnymi akcentami deklaracji były również wskazania, że zarówno swoboda badań naukowych, jak i swoboda kształcenia studentów są podstawowymi cechami działalności szkół wyższych „a rządy i uniwer-

sytety – w ramach posiadanych uprawnień i możliwości – muszą zapewniać poszanowanie tej fundamentalnej zasady”. Tymczasem wydaje się, że w od czasu deklaracji zawartych w przywołanej przed chwilą Wielkiej Karcie... zaszły w podejściu do europejskich uczelni wyższych daleko idące zmiany. Świat polityki w pewnym sensie „wyłamał się” bowiem z potwierzonego wówczas consensusu pomiędzy nim a światem nauki, rozpoczynając z czasem proces tworzenia wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (co siłą rzeczy wyzwoliło w środowiskach akademickich tendencje unifikacyjne) a same uczelnie traktując coraz częściej jako jeden z instrumentów ekonomicznej rywalizacji z innymi (co z kolei wymusiło większe powiązanie poszczególnych szkół wyższych z rynkiem pracy i jego potrzebami). Symboliczną datą rozpoczęcia przemian w obu wskazanych wyżej kierunkach stała się wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji z 29 krajów podpisana - ponownie w Bolonii – w czerwcu 1999 roku.

Książka Anny Frąckowiak dotyczy właśnie kwestii wdrażania w życie i rozwinięcia założeń wypracowanych w trakcie wspólnych prac polityków nad rozwinięciem koncepcji rozwoju szkolnictwa wyższego na naszym kontynencie przyjętej w czasie drugiej z bolońskich debat. Publikacja została przez Autorkę przygotowana „z intencją przedstawienia istoty Procesu Bolońskiego jako jednego z ważniejszych czynników zmian we współczesnym szkolnictwie wyższym Europy” (s. 7). Już na wstępie zaznaczmy, że tak określone zadanie udało się Jej w pełni zrealizować. Czytelnik otrzymuje bowiem czytelny obraz najważniejszych przemian, jakie zaszły w ostatniej dekadzie w obrębie szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie. Oprócz zarysowania głównych tendencji rozwojowych i przygotowania całościowej wizji kierunków przeobrażeń uczelni europejskich dostrzeżemy w publikacji także wiele szczegółowych odwołań i wątków, które znacząco poszerzają wiedzę czytelnika w zakresie poruszanej w opracowaniu problematyki. Co ważne – A. Frąckowiak nie ogranicza swoich rozważań jedynie do opisu procesu bolońskiego oraz analiz odnoszących się do jego przebiegu. Autorka stawia sobie zadanie dużo trudniejsze, albowiem próbuje porównać europejskie szkolnictwo wyższe z analogicznymi instytucjami amerykańskimi. Czyni to zarówno pod kątem ukazania trendów i odkrywania mechanizmów rządzących uczelniami po obu stronach Atlantyku, jak również – pod kątem realnej i potencjalnej konkurencyjności obu środowisk akademickich.

Wśród głównych problemów badawczych wskazanych we „Wstępie” książki znajdziemy zatem obok pytań: „Jak można oceniać szanse i zagrożenia dla realizacji postanowień Procesu Bolońskiego?” czy „W jakim stopniu Proces Boloński dotyczy Polski?” również i takie, które wprowadzają do rozważań Anny Frąckowiak ciekawe europejsko-amerykańskie wątki porównawcze. Autorka będzie bowiem starała się znaleźć rozwiązania dla kolejnych problemów badawczych zawartych w pytaniach: „Na ile rozwiązania proponowane w Procesie Bolońskim są podobne, a na ile inne niż te, które obecne są

w uczelniach w USA?” oraz „Na ile propozycje Procesu Bolońskiego mogą być konkurencyjne wobec szkolnictwa wyższego Stanów Zjednoczonych, które współcześnie jak magnes przyciąga studentów i naukowców z różnych krajów świata?”. To czyni z publikacji nie tylko ciekawe kompendium wiedzy o współczesnych przeobrażeniach europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (co – dodajmy – już samo w sobie zasługiwałoby na dostrzeżenie), ale powoduje, że czytelnik w efekcie otrzymuje do ręki interesujące poznawczo, pogłębione studium komparatystyczne. Podkreślmy przy tym, że Autorka – uznając w całej rozciągłości złożoność „materii”, którą obrała za przedmiot badań – nie daje kategoriycznych odpowiedzi na wszystkie pytania sformułowane na wstępie. Tak jak nie stawia przysłowiowej „kropki nad i” we wnioskach odnoszących się do tytułowego pytania książki. Niemniej nie jest też i tak, że pytanie o konkurencyjność uczelni europejskich w stosunku do uczelni amerykańskich pozostaje li tylko pytaniem retorycznym. Tekst opracowania dostarcza bowiem aż nadto materiału źródłowego do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi przez każdego z czytających. To zatem raczej świadomy zabieg pisarski pobudzający czytelnika do głębszej refleksji nad tekstem opracowania (zabieg – dodajmy – który np. w przypadku autora niniejszego omówienia okazał się niezwykle skuteczny).

Gwoli obowiązku wskażmy w tym miejscu główne części publikacji. I tak, całość została przez A. Frąckowiak przygotowana w czterech rozdziałach. Pierwszy z nich pt. „Zmieniające się szkolnictwo wyższe Europy” (s. 13–57) daje podstawy do rozumienia stanu, uwarunkowań i kierunków przeobrażeń systemów szkolnictwa wyższego w 45 krajach, które obecnie uczestniczą w procesie bolońskim. Kolejny rozdział – „Europejskie i amerykańskie szkolnictwo wyższe – wzajemne inspiracje” (s. 59–129) ukazuje podobieństwa (s. 128) i różnice (widoczne np. w strukturze studiów; por. s. 60–71) pomiędzy amerykańskim modelem szkoły wyższej a tym proponowanym w ramach europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. W rozdziale trzecim zatytułowanym „Istotne aspekty Procesu Bolońskiego” (s. 131–160) analizie poddano m.in. kwestie autonomii i wolności uczelni, zagadnienia współpracy i internacjonalizacji, czy np. jakości i wydajności placówek szkolnictwa wyższego. Ostatnia, czwarta część pracy („Proces Boloński – realizacja”; s. 161–190) zawiera m.in. rozważania odnoszące się do wprowadzania systemu bolońskiego w polskich uczelniach oraz do perspektyw samej idei tytułowego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Dodajmy, że (niemal) wszystkie wątki zawarte w poszczególnych rozdziałach zaprezentowano na szerokim tle porównawczym z uczelniami amerykańskimi. Pracę uzupełniają: „Wprowadzenie” (autor: Zbigniew Kruszewski), „Wstęp”, „Zakończenie”, bibliografia (108 pozycji polsko- i anglojęzycznych) oraz aneksy.

I jeszcze kilka uwag natury ogólnej.

Przy analizie tekstu opracowania Anny Frąckowiak istotne wydaje się pamiętać o państwowo-prywatnym dualizmie polskiego szkolnictwa wyższego. Generalne oceny procesu bolońskiego w naszym kraju – i to w sposób

czasami niezwykle istotny – różnią się bowiem, pamiętajmy, w zależności od środowiska formułującego opinie na ten temat. Wydaje się, że największą akceptację zdobył on wśród kadry naukowej (właścicieli i studentów) uczelni prywatnych, które między innymi dzięki niemu mogą się rozwijać oraz osób związanych z państwowymi wyższymi szkołami zawodowymi, które tak naprawdę zaczęły być rozbudowywane w odpowiedzi na podpisanie przez Polskę deklaracji z Bolonii. Gdy jednak przyjrzymy się debatom prowadzonym przez senaty czy poszczególne rady wydziału w polskich uniwersytetach czy akademiach, możemy dostrzec, że oceny zarówno samych założeń procesu bolońskiego, jak i praktyki ich wdrażania na poszczególnych kierunkach studiów nie będą już tak jednoznaczne. Książka „Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego...” została wydana przez środowisko uczelni prywatnej i da się zauważyć, że przynajmniej częściowo z perspektywy funkcjonowania takiej szkoły wyższej sformułowano niektóre wnioski tam zawarte. Autorka zresztą nie ukrywa swojego entuzjazmu dla dokonujących się za sprawą polityków i rynku przemian. Pisze np.: „Nie ulega wątpliwości, że Proces Boloński i zmiany, jakie za sobą pociąga, są dla polskich uczelni ogromną szansą na dalszy pomyślny rozwój. Wystarczy jedynie z tej szansy właściwie skorzystać, by móc zaistnieć na arenie europejskiej, a nawet światowej jako oferent ciekawej tematyki kształcenia na poziomie wyższym” (s. 188).

To fakt, że pewnie nie sposób nie zgodzić się z przesłaniem zawartym w ostatnim zdaniu książki Anny Frąckowiak: „Należy żywić nadzieję, że kraje europejskie pomimo dzielących je różnic wypracują wspólny, dobrze działający model szkolnictwa wyższego, będący jedną z głównych sił napędowych i ogromnym walorem regionu europejskiego w świecie” (s. 193). Mimo wszystko jednak – po przeczytaniu całości opracowania – chciałoby się przywołać słowa pieśni rosyjskiego barda: „A przecież mi żal...” Zgłaszane przez polityków od pewnego czasu postulaty: wprowadzenia do uczelni procedur ewaluacyjnych właściwych przedsiębiorstwu, wprężenia tych instytucji do międzynarodowej (ba – międzykontynentalnej) rywalizacji gospodarczej, rozumienia wykształcenia akademickiego jako pochodnej zapotrzebowania gospodarki czy traktowania wiedzy jako produktu podlegającego sprzedaży czy rozumienie jakości (kształcenia studentów) zgodnie z jej Demingowską definicją stają się współcześnie faktami. Bywają one równie uprawnionymi kategoriami debaty o aktualnej kondycji i przyszłości europejskich uczelni wyższych, jak do niedawna: wolność badań, autonomia organizacyjna czy samodzielność w wizji kształcenia studentów. Podobne procesy – co wyraźnie pokazuje Autorka – zauważamy również w amerykańskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. Tamtejsza akademicka idea *excellence in education*, którą przecież przez dziesięciolecia rozumiano jako dawanie studentom wiedzy możliwie najszerszej i najbardziej pogłębionej, została bowiem w ostatniej dekadzie rozszerzona o kolejne konteksty znaczeniowe – wiedzy „najbardziej pożytecznej i najłatwiej się sprzedającej”. Widać zatem wyraźnie, że oto na

naszych oczach Humboldtowska wizja szkoły wyższej odchodzi do lamusa historii.

Już we „Wprowadzeniu” autorstwa Zbigniewa Kruszewskiego pojawiają się takie określenia, jak: restrukturyzacja edukacji akademickiej, wydajność procesu kształcenia czy harmonizacja systemów szkolnictwa wyższego – zaczerpnięte z języka ekonomistów i specjalistów od zarządzania, a do niedawna zupełnie nieznanne w debatach o kształcie uczelni wyższej. Sama Autorka również określa się tu raczej jednoznacznie – na przykład wtedy, gdy rozpatruje obie przestrzenie szkolnictwa wyższego: europejską i północnoamerykańską w kategoriach konkurencyjności rynkowej, wywiedzionych w prosty sposób z nauk ekonomicznych. Część zatem środowiska naukowego (zapewne coraz bardziej liczna) – w tym Autorka – będzie widziała w realizacji procesu bolońskiego i budowie „Europy wiedzy” szansę wydatnego rozwoju środowiska akademickiego. Pojawia się jednak również – i to nie tylko w Polsce – autorzy, którzy będą widzieli w takim podejściu raczej przejawy kryzysu europejskich szkół wyższych oraz „nieuniwersyteckość” unijnych priorytetów niżli szansę na ich rozwój.

A wracając do publikacji Anny Frąckowiak – na pewno można ją polecić wszystkim zainteresowanym problematyką procesu bolońskiego i analogicznych zjawisk w środowisku uczelni amerykańskich. I to oczywiście niezależnie od tego, jaki pogląd osobisty prezentują oni w kwestiach zachodzących współcześnie przemian szkolnictwa wyższego.

Zaprezentowana w powyższym omówieniu publikacja jest pierwszym tomem nowo powstałej „Płockiej Biblioteki Pedagogicznej”. Jak odnotowuje Z. Kruszewski we „Wprowadzeniu”, seria ta będzie przygotowywana wspólnie przez Towarzystwo Naukowe Płockie – zasłużone dla Mazowsza regionalne stowarzyszenie naukowe oraz Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku – jedną z bardziej rozpoznawalnych uczelni prywatnych w naszym kraju i „w swoim założeniu będzie dążyć do udokumentowania [...] działań oraz do publikowania najbardziej wartościowych prac badawczych z dziedziny pedagogiki, powstałych w płockim środowisku. Nie bez znaczenia pozostaje, że przedsięwzięcie to ma także na celu zintegrowanie elity pedagogicznej Płocka” (s. 5). Widać zatem, że intencją pomysłodawców jest, aby „Płocka Biblioteka Pedagogiczna” prezentowała szerszemu, ogólnopolskiemu odbiorcy dorobek pisarski w zakresie oświaty i wychowania oraz refleksji teoretycznych dotyczących pedagogiki własnego środowiska naukowego, jak również stała się miejscem dokumentowania, zachowywania i utrwalania społecznej świadomości dokonań tamtejszego kręgu badaczy w zakresie edukacji.

Życząc płockiemu środowisku naukowemu zrealizowania tych ambitnych planów należałoby jednak, choćby delikatnie, przypomnieć animatorom nowej serii, że na dobrą książkę składa się nie tylko wysiłek autora, który dany tekst napisał, ale też – i to w znaczącej mierze – jej strona edytorska. Wystarczy wskazać choćby na klasyczne już dzisiaj a ciągle aktualne standardy w tym zakresie, określone przez wybitnego znawcę zagadnienia – byłego dyrektora

wydawnictwa „Ossolineum” – Jana Trzynadłowskiego. Pisał on przed laty: „Czytelnik biorąc do ręki książkę uzyskuje wytwór bardzo złożony. Składniki tego wytworu [...] dają się podzielić na trzy rodzaje, zależne od swego pochodzenia i celów, którym mają służyć. Rodzaj pierwszy to dzieło, utwór pochodzący od autora, zawierający określony zespół treści znaczących, traktowany jako zbiór informacji przeznaczonych do upowszechnienia; rodzaj drugi to zespół utrwalonych zabiegów edytorskich nastawionych na adaptację zawartości dzieła do optymalnych warunków odbioru czytelniczego; rodzaj trzeci wreszcie to środki materialne i techniczne, dzięki którym ukształtowana została książka jako konstrukcja bibliologiczna z wszystkimi swoimi atrybutami”. I konkludował dalej: „Z tego usystematyzowania składników książki [...] łatwo wnioskować, iż rola edytora (redaktora) – wydawcy jest bardzo szczególna. Polega ona na przeprowadzeniu całego szeregu przekształceń i adaptacji wyników pracy autora, wyznaczających ściśle określone czynności [...] instytucji wydawniczej”.

Można odnieść wrażenie, że w przypadku tomu pierwszego „Płockiej Biblioteki Pedagogicznych” nie wszystkie wskazywane przez prof. Trzynadłowskiego warunki zostały przez wydawcę spełnione.. Jest to tym bardziej smutne, że publikację przygotowywały podobno do druku aż dwa wydawnictwa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku oraz Wydawnictwo Naukowe „Novum”. Traci na tym niestety ogólna ocena książki, i to pomimo wysokich not dla samej treści opracowania Anny Frąckowiak. Życzyć zatem należy płockiemu środowisku pedagogicznemu, aby ambitne zadania stawiane przed „Płocką Biblioteką Pedagogiczną” zostały w przyszłości poparte wyższą kulturą edytorską przygotowywanych w ramach jej wydawnictw.

Tomasz Maliszewski

Rok 2007

Minął kolejny rok, już 2007. Ponad sześć lat żyjemy i działamy w XXI wieku. Pierwsze lata nowego wieku nie wniosły żadnych szczególnie wartościowych elementów. Podobnie przebiegał rok 2007, chociaż w Polsce w wyniku wyborów dokonana się istotna zmiana i program budowy nowej Rzeczypospolitej został zatrzymany, a nawet zmieniony. Ciekawe i ważne są dawne wydarzenia i osiągnięcia z lat zakończonych siódmką w cyklach całego wieku lub półwiecza.

Przed stu laty w 1907 roku zakończyły się wrzenia rewolucyjne na terenie Rosji i Królestwa Polskiego. Państwa zwane później koalicją lub trójporozumieniem podjęły próbę zawiązania sojuszu obejmującego Francję, Rosję i Wielką Brytanię. Jednocześnie Rosja z Wielką Brytanią dokonały podziału stref swych wpływów w Persji i sąsiednich państwach.

Rosja po I wojnie straciła swoją pozycję w tym sojuszu, ale Francja i Wielka Brytania nadal utrzymują założoną wówczas serdeczną przyjaźń.

Przed stu laty nastąpiły ważne wydarzenia w dziedzinie sztuki. Polską literaturę dotknęła śmierć Stanisława Wyspiańskiego uznawanego za czwartego wieszczą i autora tak ważnych i trwałych w tradycji kultury utworów jak *Wesele*, *Wyzwolenie* czy *Warszawianka*, które nie tylko w kulturze, ale i świadomości narodowej zajęły trwałe miejsce. Słusznie Sejm ogłosił rok 2007 Rokiem Wyspiańskiego, przypominając i utrwalając rolę tego znakomitego twórcy w literaturze, teatrze i plastyce narodowej. Artystyczne formy uczczenia tego wielkiego twórcy uznać trzeba za żenujące i tylko jego własna twórczość utrzymuje go na współczesnym olimpie.

Przed stu laty do kultury weszły ważne osiągnięcia innych twórców. Przecież to już sto lat od wydania *Chłopców z placu broni* Ferencza Molnara. Ulubionej a nawet fascynującej młodych chłopców powieści o wyraźnych wartościach wychowawczych i kulturalnych. Dobry wychowawczy utwór literacki może być pięknym i wartościowym dziełem, tylko trzeba dbać o jego popularność i nowoczesność ujęcia. Warto zwrócić uwagę, że Węgrzy korzystniej wykorzystali i uczcili rocznicę Molnara niż u nas specjaliści Rok Wyspiańskiego.

Z tego roku mamy nowe i szczególnie ważne osiągnięcia w kulturze: Claude Debussy skomponował operę *Peleas i Melisanda*, a Pablo Picasso ukończył *Panny z Awinionu*.

Rok siódmy to także czas twórczy filozofów: Henri Beryson ogłosił *Ewolucję twórczą*, a William James *Pragmatyzm*. Sto lat wcześniej w 1807 roku Georg W. Fryderyk Hegel ogłosił swoje ważne dzieło *Fenomenologia ducha*.

W 1807 roku – dwieście lat temu na ziemiach polskich odbywały się istotne nie tylko dla naszego narodu, ale i dla ówczesnej Europy wydarzenia o znaczeniu politycznym i gospodarczym. Napoleon pokonał wojska Prus i Rosji w bitwach na terenie Niemiec oraz pod Iławą i Frydlandem. W wyniku pokoju w Tylży utworzono Księstwo Warszawskie, któremu cesarz nadał konstytucję o nowych demokratycznych zasadach, a na władcę wyznaczył

króla Saksonii Fryderyka Augusta, co było zgodne z postanowieniami konstytucji 3 maja, że tron polski będzie dziedziczony w rodzinie saskich Wettynów.

Księstwo stanowiło formę odbudowy polskiej państwowości. W 1809 roku po wojnie z Austrią rozszerzono jego terytorium o III zabór austriacki z Krakowem, a w 1812 roku cesarz ogłosił wojnę z Rosją pod hasłem odbudowy Polski.

Niestety wyprawa na Moskwę zakończyła się klęską Napoleona i wielkie plany Polaków upadły. Nikt jednak nie dawał wówczas Polakom żadnych innych obietnic i nadziei, a po upadku Napoleona dokonano nowego rozbioru ziem Księstwa Warszawskiego.

Współpraca z Napoleonem i Francją pozwoliła odbudować polskie struktury wojskowe, zmienić ustawodawstwo, zarządzanie krajem, a zwłaszcza przyczyniła się do rozwoju idei wolności i demokracji. Zbliżyły Polskę do Francji i zachodu Europy, przyspieszyły przemiany społeczne i kulturowe. Rozwinęły wśród Polaków nowe idee i wartości, które kształtują się od emigracji i legionów Dąbrowskiego, służbie pod francuskimi sztandarami i pod wodzą Napoleona. Są tego bogate tradycje w pieśniach i legendach, w *Panu Tadeuszu*, *Lalce* Prusa, *Popiołach* Żeromskiego i innych tekstach kultury polskiej.

Rok 1807 to narodziny Józefa Garibaldiego narodowego bohatera Włoch, który należy do twórców zjednoczonego królestwa. Z epoki napoleońskiej Włosi wynieśli nie tylko tradycję, ale i korzyści, które przekształcili w czyn narodowego odrodzenia i zjednoczenia. U nas niestety były to tylko kolejne tragiczne zrywy narodowe kończące się klęskami i ofiarami.

Często winy przodków decydowały o późniejszych stratach. Przed 350 laty w 1657 roku, gdy prowadziliśmy bezsensowne wojny ze Szwecją o prawa naszych królów do korony szwedzkiej, to podstępny namiestnik Hohenzolern w Prusach uzyskał zgodę władz polskich na niezależność księstwa w Królewcu, co po 40 latach zostało wykorzystane dla utworzenia królestwa Prus, a w drugiej połowie XVIII wieku pozwoliło Prusom wziąć udział w rozbiorach Polski oraz prowadzeniu bezwzględnych procesów germanizacji.

Ciekawsze i bardziej korzystne były dla nas czasy sprzed ponad pięciuset lat, gdy w 1447 roku w Krakowie na tronie zasiadł najmłodszy z synów Władysława Jagiełły Kazimierz Jagiellończyk.

Przeгляд kolejnych wydarzeń nie ma charakteru systematycznych dziejów z okresami rozwoju oraz regresu. Koncentrujemy się na datach związanych z siódmką, chociaż nie zawsze są to wydarzenia sprzed stu czy pięćdziesięciu laty. Sięgnęliśmy do 1447 roku, czyli 560 lat temu – to rok koronacji Kazimierza Jagiellończyka, którego długie panowanie nie tylko umocniło gospodarczo i politycznie Polskę, ale stworzyło podstawy do świetności w okresie złotego wieku. Rządy Kazimierza to nie tylko zwycięska wojna z Zakonem i pokój toruński, ale także rozwój terytorialny państwa z odzyskaniem Gdańska, Torunia, a nawet wcieleniem Malborka w granice Królestwa Polskiego. Synowie Kazimierza zasiadali na tronach Czech, Węgier, Litwy, byli wielkorzędami Śląska, a ród Jagiellonów rządził ponad połową Europy. Rządy Kazimierza to czas badań i prac Jana Długosza, twórczości Wita Stwo-

sza czy pierwszego traktatu pedagogicznego, jaki powstał w Krakowie z inicjatywy królowej Elżbiety, zwanej matką królów.

W 1557 roku zmarła we Włoszech królowa Bona żona Zygmunta Starego i matka Zygmunta Augusta. Ta mądra i ambitna Włoszka wniosła do Polski wiele nowości, które na stałe pozostały w naszym kraju i kulturze. Warto przypomnieć, że w 1507 roku Zygmunt zwany później Starym został królem Polski, a okres jego rządów nazwano Złotym Wiekiem.

Siedemset lat temu w 1307 roku Dante Alighieri zaczyna tworzyć swoje wspaniałe dzieło *Boską Komedię*. Ten niezwykle utwór należy do najwcześniejszych dzieł europejskiego Renesansu.

Opis podróży Marco Polo i pierwsze pieśni *Boskiej Komedii* Dantego powstawały po tym samym okresie na przełomie XIII i XIV wieku. W Polsce jeszcze nie mamy wielkiej literatury, a Władysław Łokietek dąży do odbudowy państwa i w 1320 roku koronuje się jako suwerenny władca Polski.

Pięćset dziesięć lat temu w 1497 roku w pięć lat po dopłynięciu przez Krzysztofa Kolumba do Ameryki Włoch Giovanni Cabat w służbie angielskiej dopłynął do Labradoru i zdobył te tereny dla korony angielskiej. W 1604 roku na terenie obecnej Kanady nad rzeką św. Wawrzyńca powstaje kolonia francuska zwana Nową Francją – to współczesny Quebec, a w 1607 roku angielscy koloniści zakładają w Wirginii pierwszą stałą osadę Jamestown. W sto lat później w 1707 roku proklamowano stałe połączenie Anglii ze Szkocją w Królestwo Wielkiej Brytanii i taka struktura z czasem rozszerzona o Irlandię trwa już trzysta lat kończąc wzajemne wcześniejsze waśnie i konflikty.

Historia Królestwa Brytyjskiego i stworzonego imperium z Kanadą, Australią, Indiami, a nawet Nową Zelandią, której przed stu laty w 1907 roku przyznano status dominium wskazuje, jak można i należy rozwijać pomyślność polityczną i gospodarczą kraju, a kultura, edukacja i sztuka w naturalny sposób rozwijają się w tych dogodnych warunkach. Przypomnijmy, że William Szekspir przed 400 laty w 1607 roku ogłosił tak znane i cenione utwory jak *Burza*, *Opowieść zimowa* czy zbiór sonetów. Wielkie dramaty Szekspira powstały wcześniej, ale okres jego dojrzałej twórczości przypadł na czas przed 400 laty.

Przenieśmy się w możliwie odległy rok siódmy, który stał się znaczący dla dziejów Europy i rozwoju jej kultury. Był to rok 307 nowej ery – 1700 lat temu. Jakie wydarzenia miały wówczas swój początek i historyczne zdarzenia? W 306 roku zmarł Konstancjusz I Chlorus ojciec Konstantyna Wielkiego, który stopniowo uzyskiwał kolejne szczeble władzy. Ogłoszono go augustem a następnie jednym z cesarzy, co pozwoliło zdolnemu wodzowi i organizatorowi państwa zjednoczyć Imperium Rzymskie po słynnej bitwie na Moście Mulwijskim. Konstantyn rządził 30 lat do 337 roku. W 313 roku ogłosił edykt mediolański dopuszczający chrześcijaństwo jako jedną z religii w państwie. W czasie jego rządów rozbudowano nad Bosforem nową stolicę – Konstantynopol, a w Rzymie wzniesiono łuk triumfalny Konstantyna. W Jerozolimie wzniesiono Bazylikę Grobu Pańskiego i odnaleziono Drzewo Krzyża Świętego. W Rzymie wzniesiono pierwszą Bazylikę św. Piotra na Watykanie nad martyrium.

Tysiąc siedemset lat temu Konstantyn zwany Wielkim rządził Rzymem i był to ostatni wspaniały okres rządów cesarza. Wiele osiągnięć Konstantyna to do dzisiaj trwałe pamiątki historii i wiary. Po zgonie władcy Imperium dzieli się na wschodnią i zachodnią część. Wstrząsają nim walki wewnętrzne, bunty i najazdy.

W sto lat po wstąpieniu na tron Konstantyna jego następcy płacą okup Wizygotom za powstrzymanie się od ataku na Italię. Jak wiele może się zmienić w ciągu stu lat. A po następnych stu w 507 roku Chlodwig I jednoczy Galię po zwycięstwach nad Alemanami i Wizygotami.

Przejdźmy do rocznic późnego Średniowiecza i czasów nowożytnych. W roku 1307 ukończono romańsko-gotycką bazylikę św. Antoniego w Padwie. Antoni Padewski to znany powszechnie i ceniony święty, ale nie pochodzi z Włoch, chociaż w Padwie znajduje się jego bazylika, grobowiec i relikwie. Święty Antoni pochodzi z Lizbony, gdzie w pobliżu katedry znajduje się bazylika z sanktuarium w miejscu domu rodzinnego. W Padwie znajdują się także pamiątki związane z osobą Jana Kochanowskiego, który tu studiował w młodości i uczcił łacińskim epitafium nagrobny pomnik Kretkowskiego. Jest to pierwszy tekst łaciński Kochanowskiego kuty w kartuszu i umieszczony w Bazylice św. Antoniego w Padwie. Warto o tym pamiętać. Literatura polska miała trwałe związki z kulturą śródziemnomorską. Przykładem ich jest nie tylko Kronika Galla, ale także Wincentego Kadłubka, który przed 1207 rokiem pracuje nad nowoczesnym tekstem *Kroniki polskiej*, nasyconej wątkami i tradycjami antycznymi Sarmatów. To nie baśnie i legendy a świadomy proces europeizacji polskiej kultury, historii i literatury.

W 1257 roku, czyli 750 lat temu nastąpiła islamizacja Złotej Ordy za rządów chana Berkego, wnuka Czyngis Chana. Państwo stworzone przez Czyngis Chana nie było muzułmańskie. W 1202 roku rozpoczął on jeszcze jako Temudzyn okres podbojów i rozszerzanie swego państwa. Już po czterech latach w 1206 roku został ogłoszony Czyngis Chanem – czyli Wielkim Chanem i stworzył ogromne imperium od Chin do ziem polskich, które były najeżdżane, ale nie stały się nigdy częścią imperium Czyngis Chana. W 1206 roku władca polecił dokonać kodyfikacji wszystkich praw mongolskich tworzących całość: jasa. Czyngis Chan stworzył podstawy militarne państwa z systemem centralnej władzy. Stale rozszerzał tereny podbojów i z czasem zagarnięto Chiny, Indie, teren Rosji i Chorezmu. Czyngis Chan zmarł w czasie wyprawy do Chin w 1227 roku po 25 latach sprawowania władzy i budowania imperium. Świetność imperium trwała w okresie rządów synów i wnuków, a w 30 lat po zgonie Czyngisa chan Berke wprowadził islam do Złotej Ordy i umacnianie nowej religii trwało ponad dziesięć lat. W tym czasie ilchan Hulagu zdobył tereny Mezopotamii i Syrii, a Kubilaj został cesarzem Chin jako twórca nowej dynastii Yuan. Na dworze Kubilaja przebywał słynny włoski podróżnik Marco Polo, który opisuje swoje podróże do Chin w latach od 1271 do 1295 roku.

Podjęte próby analiz wskazują na bogate związki historyczne i kulturalne między ludami Europy, Chin i Ameryki. A jakie pedagogiczne i edukacyjne wydarzenia mogą tworzyć związki z rokiem siódmym.

Przede wszystkim przypomnieć należy Jana Amosa Komeńskiego, który w 1657 roku ogłosił *Wielką dydaktykę* jako sztukę nauczania i wychowywania, która tworzy nowoczesne podstawy pedagogiki. Szkoda, że nie są one aktywnie wzbogacane i kontynuowane przez współczesnych autorów, którzy zamiast kontynuować i rozwijać Komeńskiego pomijają go i wprowadzają własne niezbyt dojrzałe propozycje oderwane nie tylko od współczesnej myśli edukacyjnej, ale także od bogatej tradycji pedagogicznej, której Komeński był jednym z podstawowych filarów. Innym wybitnym pedagogiem sprzed lat jest urodzony w 1507 roku Johannes Sturm twórca programu gimnazjum strasburskiego, które z czasem otrzymało prawa akademickie.

Warto także przypomnieć, że przed 500 laty w 1507 roku rozpoczął działalność akademicką Uniwersytet Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. Sama nazwa wskazuje na jego funkcje: Viadrina czyli przez Drinę – Odrę. Uczelnia miała łączyć i kształcić mieszkańców z obu stron Odry. Z czasem ten ważny uniwersytet upadł i został przeniesiony do Wrocławia, ale współcześnie znów powrócono do tej idei. Warto pamiętać, że pierwsze próby pochodzą sprzed 500 laty.

Jakie ważne wydarzenia w kulturze miały miejsce w 1907 roku – sto lat temu. Był to czas po wojnie rosyjsko-japońskiej i rewolucji w Rosji a przed zbliżającą się wojną, która stała się pierwszą światową. Anglia i Rosja zawarły traktat, będący kontynuacją wcześniejszych porozumień między Francją i Rosją oraz Anglią i Francją. Powstało zwane w historii Trójporozumienie jako przeciwwaga trójprzymierzu utworzonemu przez Niemcy, Austro-Węgry i Włochy.

Francja z Japonią podpisały ugodę na temat wzajemnych interesów w Chinach. A w Chinach rozwinął swoją aktywność i ogłosił program dr Sun Jat Sen – program zawierał trzy zasady: wolności i równości, samorządności, demokratycznej egzystencji i wzywał wszystkich do dzielenia odpowiedzialności za rewolucję, która zbliżała się jako rewolucja wszystkich ludzi.

W Indiach rozpoczął swoją działalność Gandhi zwany Mahatmą, a jego zasadą stała się walka polityczna bez użycia przemocy.

W Rosji w tym dziwnym roku pojawił się na dworze carskim wieśniak syberyjski Grigorij Rasputin, który miał pewien wpływ na zdrowie carewicza Aleksiego. Jego działalność trwała dziesięć lat i dopiero w 1917 roku został otruty, postrzelony i utopiony w Newie.

Nieszczęścia w innych regionach globu to przede wszystkim apogeum dżumy w Indiach, gdzie zaraza ta pochłonęła ponad 1 milion i 200 tysięcy osób. Dżuma rozprzestrzeniła się na 52 kraje i zebrała tragiczne żniwo. W Stanach wybuchła panika bankowa wskutek spadku ceny miedzi i wyczerpaniu rezerw bankowych. Rok 1907 jest także słynny z wodowania dwu największych statków: Lusitania i Mauretania. Były to nowoczesne transatlantyki i pokonywały ocean z Europy do Ameryki w pięć dni. A jednocześnie mogły być przekształcone na bojowe okręty – krążowniki. Zabierały na pokład ponad dwa tysiące pasażerów i miały utworzyć nową epokę podróży transatlantycznych. Lusitania została w 1915 roku storpedowana przez niemiecką łódź podwodną, grzebiąc 1200 pasażerów. Był to jeden z powodów przystąpienia Sta-

nów Zjednoczonych do wojny, co zadecydowało o przewadze państw Trójporozumienia – Entente Cordiale.

Był to także ważny rok dla sztuki i wystawiennictwa. W Hamburgu Karl Hagenbeck otworzył pierwsze nowoczesne ZOO. Wcześniej był handlarzem dzikich zwierząt, treserem i właścicielem trzech cyrków. Ogród zoologiczny Hagenbecka wystawiał zwierzęta w warunkach zbliżonych do naturalnych, na większych przestrzeniach. Była to forma ekspozycji bardzo kosztowna, ale przyjęła się w innych ogrodach, np. w Londynie w 1913 roku. Zapewniono także bezpieczeństwo zwiedzającym. Dzisiaj zasady te są bardzo rozpowszechnione.

W plastyce Pablo Picasso oraz Georges Braque zapoczątkowali sztukę kubizmu, jej początkiem stało się słynne dzieło Picassa *Panny z Avignon*. Uznano, że dokonała się dzięki niemu istotna zmiana w sztuce, bo kubizm przeniknął do rzeźby, architektury, scenografii, a nawet literatury i muzyki.

W teatrze irlandzkim pojawił się antybohater w sztuce Johna Millingtona Synge'a, który w styczniu wystawił dramat *The Playboy of the Western World*. W Rosji Maksym Gorki ogłosił powieść *Matka*, będącą przez wiele lat wzorem realizmu socjalistycznego i podstawową lekturą w szkołach radzieckich, a także w polskich liceach. Zapowiadała ona nowy styl i nową ideę w sztuce literackiej socjalizmu, a stała się po latach jego krytycznym oskarżeniem, demaskującym zło i wynaturzenia władzy. Selma Lagerlöf wydała swą słynną *Cudowną podróż*, a Józef Conrad *Tajnego agenta*. Ukazały się dzieła filozoficzne: *Pragmatyzm* Willama Jamesa i *Ewolucja twórcza* Henri Bergsona, który propagował zasadę pędu życia (*élan vital*), wyodrębniającą w rozwoju duchowość i fizyczność i przenikająca każdą materię, wprowadzając twórczą ewolucję i trwanie jej niepowtarzalnych stanów.

Nagrodę Nobla z literatury otrzymał Rudyard Kipling autor *Księgi dżungli*, *Kima* oraz cenionych innych powieści i utworów poetyckich. W filmie zanotowano pierwszą ekranizację *Ben Hura* przygotowaną przez Sidneya Olcotta.

Był to także rok żałoby, w którym zakończyli swoje twórcze życie: norweski kompozytor Edvard Grieg – zwany Chopinem Północy oraz znany chemik rosyjski Dymitr Mendelejew – twórca układu okresowego pierwiastków.

Urodzili się przed stu laty w 1907 roku tak znani i cenieni twórcy i artyści jak pisarz włoski Alberto Moravia, aktorzy filmowi Katherine Hepburn, Laurence Olivier i John Wayne, a także francuski polityk i pisarz Pierre Mendès-France.

Z kronikarskiego obowiązku dodajmy, że przed stu laty uruchomiono w Warszawie pierwsze tramwaje elektryczne, a James Murray Spangler skonstruował odkurzacz elektryczny.

Na zakończenie tego przeglądu przypomnijmy najważniejsze wydarzenia sprzed 50 laty z 1957 roku. Ważnym osiągnięciem techniki było wystrzelenie pierwszego Sputnika – sztucznego satelity Ziemi oraz kolejnego z żywym organizmem. Innym ważnym osiągnięciem tego roku stało się utworzenie Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej – EWG (25 marca), która zapoczątkowała Unię Europejską przed pół wiekiem. Był to rok uzyskania niepodległości przez Ghanę z rządem Kwame Nkrumah, późniejszego prezydenta, a w ZSRR wystąpiły pierwsze próby odsunięcia od władzy Nikity S. Chruszczowa.

W tym roku powstało kilka trwałych utworów literackich i tekstów scenicznych: powieść Borysa Pasternaka *Doktor Żiwago*, znana dziś głównie z ekranizacji filmowych, *Homo faber* Maxo Frischa, *Los człowieka* Michała Szołochowa, czy także znane z ekranu *Działa Nawarony* Alistaira Macleana. Samuel Beckett ogłosił dramat *Końcówka*, a Witold Gombrowicz zaczął publikować swoje *Dzienniki*.

Nagrodę Nobla otrzymał przed pół wiekiem Albert Camus autor *Obcego*, *Dżumy* i innych utworów prozaicznych. Trwałe pozycje światowego filmu to *Noce Cabirii* Federico Felliniego, *Tam, gdzie rosną poziomki* Ingmara Bergmana, *Most na rzece Kwai* Davida Leana, *Tron we krwi* Akira Kurosawy, *Lecą żurawie* Michała Kałatozowa, *Dwunastu gniewnych ludzi* Sidneya Lumeta i inne. W roku tym otwarto międzynarodowy festiwal filmowy w San Sebastian, a w Sydney rozpoczęto budowę słynnej opery, jaką zaprojektował Jørn Utzon. W Polsce rozpoczęto przygotowania z udziałem Jerzego Wasowskiego i Jeremiego Przybory do *Kabaretu Starszych Panów*, który przez wiele lat cieszył się powszechnym uznaniem, a i dzisiaj jest chętnie oglądany i przypomniany.

Przed stu laty w 1907 roku nastąpiła legalizacja Polskiego Związku Nauczycielskiego w Królestwie Polskim. To już cały wiek, jak społeczny ruch nauczycielski wpływa na rozwój i jakość polskiej edukacji. Co prawda w latach ludowej i jedynie słusznej władzy ZNP stał się jednym z ogniw frontu ideologicznego.

W Stanach Zjednoczonych w Pittsburgu nastąpiło otwarcie Instytutu Carnegie, który podjął szerokie podstawowe formy popularyzacji wiedzy i kultury. Słynna do dzisiaj jest sala koncertowa w Nowym Jorku – Carnegie Hall, a pedagodzy znają też cenny raport edukacyjny przygotowany przez Fundację Carnegie.

Ważne wydarzenia edukacyjne roku 1907 to organizacja skautingu przez pułkownika Roberta Baden-Powella na obozie młodzieżowym w hrabstwie Dorset w Wielkiej Brytanii. Natomiast w Warszawie władze rosyjskie aresztowały uczniów szkół prywatnych, którzy zorganizowali zjazd młodzieży polskiego szkolnictwa. Słynny G. Skalon generał gubernator Kraju Priwisałńskiego głosił wobec zagranicznych dyplomatów, że w szkołach pozwolono na język polski, ale szkoły prywatne to źródło polonizmu i zamierza je zamknąć. Uważał, że trzeba zwiększyć liczbę policji, podwyższyć im pensję.

Walka o polskość i polską edukację była jednak nadal prowadzona. Użytkano legalizację Towarzystwa Kursów Naukowych, które stało się prywatną uczelnią wyższą z czterema wydziałami: humanistycznym, matematyczno-przyrodniczym, technicznym i rolnym. Dla równowagi Skalon zawiesił działalność Polskiej Młodzieży Szkolnej na terenie całego Królestwa Kongresowego.

Koło polskie w Dumie – parlamencie rosyjskim – zgłosiło projekt ustawy o autonomii Polski w granicach Rosji.

W roku 1907 do już wspomnianych zmarłych Stanisława Wyspiańskiego, Edwarda Griega i Mikołaja Mendelejewa odeszli także dr Henryk Jordan – lekarz, twórca ogródków jordanowskich, Karol Potkański profesor historii powszechnej UJ, a także szach Persji Mozaffar ad-Din, w Paryżu zmarł Alfred Jarry autor słynnej sztuki *Król Ubu* o tyranii i głupocie władcy.

W roku tym urodzili się znani pisarze Antoni Gołubiew – autor *Bolesława Chrobrego*, Stanisław Herbst – ceniony historyk, Zdzisław Rajewski ar-

cheolog i muzeolog – badacz Biskupina i Grodów Czerwieńskich i jeszcze jeden historyk Stefan Kieniewicz. Nie tylko historycy w tym roku przyszedli na świat, ale także inne znane osoby: Oscar Niemeyer – słynny architekt, piosenkarz francuski Tino Rossi oraz Janusz Kusociński słynny biegacz i mistrz olimpijski zamordowany w czasie okupacji przez Niemców w Palmirach.

Z wydarzeń literackich warto wspomnieć wydanie pierwszej powieści Maurice'a Leblanca *Arsene Lupin – gentelmen włamywacz*, pisarz amerykański Mark Twain otrzymał doktorat honoris causa w Oxfordzie, słynna aktorka Sarah Bernhardt została powołana na stanowisko profesora w Wyższej Szkole Teatralnej w Paryżu. Na Capri Stefan Żeromski spotkał się z Maksymem Gorkim, co wpłynęło po latach na ograniczenie tłumaczeń i wydań utworów Żeromskiego w Związku Radzieckim.

Przed 50 laty w 1957 roku miały miejsce ważne wydarzenia naukowe i kulturalne: powrót ołtarza Wita Stwosza do kościoła Mariackiego w Krakowie po odzyskaniu z rabunku niemieckiego i konserwacji. Do Rzymu udał się Prymas Kardynał Stefan Wyszyński, by po pięciu latach otrzymać nominację i kapelusze kardynalski, na co od 1952 roku nie zgadzały się władze PRL – B. Bierut, J. Cyrankiewicz, E. Ochab i inni współzrządcy wówczas na terenie Polski. Odbyła się premiera filmu Andrzeja Wajdy *Kanał*. Inny wybitny film z tego roku to *Most na rzece Kwai*. W Warszawie zainaugurował swoją działalność kabaret Stodoła. Roman Bratny wydał cenioną powieść o młodzieży polskiej z *AK Kolumbowie rocznik 20*, która stała się bestsellerem. Smutne wydarzenia roku to zgon Leopolda Staffa autora *Snów o potędze* i *Deszczu jesiennego*. Odeszli także Humphrey Bogart znany aktor (*Casablanca*), Arturo Toscanini – wybitny dyrygent włoski, Manfred Kridl i Juliusz Kleiner polscy literaturoznawcy, a Kleiner to autor monumentalnej pracy o Adamie Mickiewiczu. Zmarł także znany włoski pisarz Curzio Malaparte (Kurt Suckert) autor m.in. zbioru reportaży *Kaput*. Inne bolesne zgony to odejście kompozytora fińskiego Jana Sibeliusa, dyktatora mody Christiana Diora, autora *Greka Zorby* Nikosa Kazandzakisa, słynnego tenora Benjamina Gigli oraz młodziutkiego poety Andrzeja Bursy.

Był to także rok upadku dawnych radzieckich dygnitarzy: Wiaczesława Mołotowa, Georgija Malenkowa, M. Kaganowicza i D. Szepiłowa, a po pewnym czasie także marszałka Georgija Żukowa.

W Polsce łagodnie osądzono zbrodniarzy stalinowskich – Jakuba Bermana, Stanisława Radkiewicza, R. Romkowskiego, J. Różańskiego i A. Fejgina. Specjalny układ z ZSRR umożliwił w 1957 roku repatriację do Polski 95 tys. Polaków z terenu kresów polskich i miejsc deportacji.

Lata zakończone siódmką nie były w dziejach okresem szarym i bezbarwnym. Był to zawsze rok nowych narodzin w polityce, rządach, sztuce, a nawet w pedagogice. Pojawiły się także ważne dla rozwoju i przemian przesiłenia. Istotne daty półwieczy i wieków z siódmką miały także dla naszego narodu, naszej historii i kultury istotne znaczenie, gdyż także w Polsce dokonały się wydarzenia, jakie kronikarze odnotowują dla potomnych.

Biblioteka Edukacji Dorosłych

- T. 1. E.A. Wesołowska (red.): Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego – materiały z polsko-niemieckiej konferencji w Łodzi. Toruń 1994.
- T. 2. N.F.B. Greger (red.): Uniwersytety powszechne (ludowe) w Republice Federalnej Niemiec. Toruń 1994.
- T. 3. E.A. Wesołowska (red.): Edukacja dorosłych w dobie przemian – materiały z I Toruńskiej Konferencji Andragogicznej. Toruń 1994.
- T. 4. E.A. Wesołowska (red.): Akademickie programy kształcenia andragogicznego – materiały z II Toruńskiej Konferencji Andragogicznej. Toruń 1994.
- T. 5. N.F.B. Greger, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.): Szkoły wyższe a edukacja dorosłych – materiały z polsko-niemieckiej Konferencji Andragogicznej. Warszawa-Toruń 1995.
- T. 6. E.A. Wesołowska (red.): Edukacja dorosłych i system szkolny we Francji.
- T. 7. B. Siemieniecki: Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych. Toruń 1995.
- T. 8. N.F.B. Greger, M. Samłowski (red.): Współpraca w zakresie oświaty dorosłych polsko-niemieckich miast partnerskich. Warszawa-Toruń 1995.
- T. 9. E. Przybylska: Edukacja kobiet w systemie kształcenia dorosłych Republiki Federalnej Niemiec. Toruń 1996.
- T. 10. E.A. Wesołowska (red.): Nauczyciele edukacji dorosłych – materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu. Warszawa-Toruń 1996.
- T. 11. J. Kargul: Od upowszechnienia kultury do animacji kulturalnej. Toruń 1996.
- T. 12. E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk (red.): Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej. Toruń 1997.
- T. 13. T. Aleksander (red.): Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych. Toruń 1997.
- T. 14. L.N. Lesochina: Społeczeństwo ludzi wykształconych? Społeczne uwarunkowania edukacji. Przekład z jęz. rosyjskiego i wstęp E.A. Wesołowska, Warszawa-Toruń 1997.
- T. 15. J. Półturzycki: Edukacja dorosłych za granicą. Warszawa-Toruń 1998.
- T. 16. E. Dubas, H.M. Griese (red.): Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych. Warszawa-Toruń 1998.
- T. 17. S. Wierszłowski (red.): Edukacja dorosłych: realia, problemy, prognoza. Przekład z jęz. rosyjskiego i wstęp E.A. Wesołowska, Warszawa 1999.
- T. 18. M. Dzięgielewska (red.): Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych. Warszawa 2000.

- T. 19. E. Przybylska (red.): Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy. Warszawa 2000.
- T. 20. E.A. Wesołowska (red.): Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej – materiały VI Toruńskiej (międzynarodowej) Konferencji Andragogicznej. Płock 2001.
- T. 21. E.A. Wesołowska (red.): Kobiety a edukacja dorosłych – materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej. Warszawa 2001.
- T. 22. E. Sapia-Drewniak, A. Stopińska-Pająk: Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w II Rzeczypospolitej. Warszawa 2001.
- T. 23. H. Solarczyk: Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej. Płock 2003.
- T. 24. W. Gieseke, R. Siebers, H. Solarczyk, E.A. Wesołowska: Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w RFN. Raport z badań biograficznych. Toruń 2002.
- T. 25. E.A. Wesołowska (red.): Edukacja dorosłych w dobie globalizmu. Płock–Warszawa 2002.
- T. 26. N.F.B. Greger: Zawodowe kształcenie ustawiczne w RFN ze szczególnym uwzględnieniem firm symulacyjnych. Warszawa 2002.
- T. 27. E. Dubas, O. Czerniawska (red.): Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar. Warszawa 2002.
- T. 28. K. Wereszczyński: Wiedza o społeczeństwie w szkołach dla dorosłych wobec współczesnych potrzeb edukacyjnych. Płock 2003.
- T. 29. Z.P. Kruszewski, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska (red.): Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia. Płock 2003.
- T. 30. L. Tomaszewska: Edukacja kobiet w Polsce. Płock 2004.
- T. 31. A. Fabiś: Edukacja ustawiczna w Szwajcarii. Mysłowice 2004.
- T. 32. A. Fabiś: Kształcenie andragogów w Szwajcarii. Mysłowice 2005.
- T. 33. R. Góralska, J. Pólturzycki (red.): Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki. Toruń–Płock 2005.
- T. 34. A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Pólturzycki (red.): Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy. Warszawa–Płock 2005.
- T. 35. K. Lubryczyńska: Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie. Warszawa 2005.
- T. 36. A. Matlakiewicz, Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim, Radom 2006.
- T. 37. E. Gelpi, Przyszłość pracy, Warszawa 2006.
- T. 38. W. Horyń (red.), Innowacyjność w procesie kształcenia w uczelniach cywilnych i wojskowych, Wrocław – Warszawa 2006.
- T. 39. E. Dubas (red.), Człowiek dorosłych istota /nie/znana, Łódź–Płock 2005.
- T. 40. D. Barwińska, Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach w świetle badań w Polsce i w Niemczech, Płock 2007.
- T. 41. A. Frąckowiak, J. Pólturzycki, Edukacja dorosłych w Kanadzie, Warszawa–Płock 2008.